

# LES SAVOIRS INFORMELS DANS LES ATELIERS DU MUSÉE ROYAL DE L'AFRIQUE CENTRALE DESTINÉS AUX GROUPES SCOLAIRES

Min De Meersman<sup>1</sup>

La définition d'un "musée" telle qu'elle est déterminée par le Conseil International des Musées en 1974 reste en vigueur :

Un musée est une institution permanente, sans but lucratif, au service de la communauté et de son développement, ouvert au public, qui collectionne les témoins matériels de l'homme et de son environnement, les conserve, les étudie, les expose et transmet l'information au public dans un cadre d'étude, d'éducation ou de loisirs<sup>2</sup>.

Au cours des années, la façon d'appliquer cette définition a été remise en question, et sa réalisation pratique s'est vue considérablement modifiée. Nous prendrons ici comme exemple le Musée royal de l'Afrique centrale, et nous nous concentrerons principalement sur la dernière partie de la définition : la transmission de l'information, c'est-à-dire la diffusion des savoirs.

---

<sup>1</sup> Responsable du Service éducatif du Musée royal de l'Afrique centrale.

<sup>2</sup> I. ADRIAENSSENS, *Musea en publiekswerking*, Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1999, p. 13.

Cette tâche est en grande partie prise en charge par le Service éducatif, qui utilise divers moyens permettant de diffuser et d'approprier les connaissances : les visites dans les salles, les conférences, les concerts, les films, les publications éducatives, les événements culturels divers, les journées d'animation, les ateliers, etc.

Il sera question ici d'un type précis d'activité éducative : les ateliers destinés aux groupes scolaires.

Un atelier (ou "workshop") est une activité d'une demi-journée. La première partie est une visite guidée active, se déroulant donc dans les salles d'exposition. L'atelier se poursuit dans un espace conçu à cet effet, où les jeunes approfondissent certains thèmes de l'exposition.

Nous nous baserons ici sur les exemples de deux ateliers : "Terre verte" (pour les plus de 14 ans, ouvert depuis octobre 2000) portant sur l'économie agricole, et "De la main de Fatima" (7-12 ans, organisé en 1999 dans le cadre de l'exposition "Splendeurs du Maroc").

Nous analyserons principalement les thèmes et les contenus de "savoirs" privilégiés par les ateliers, ainsi que leur mise en forme particulière qui tient compte du fait qu'ils sont organisés dans un musée (1) et destinés à un public scolaire (2).

## 1. Le musée

### 1.1. Quels "savoirs" ?

Lors de la conception des ateliers et la définition de leurs objectifs, un certain nombre de données spécifiques au musée sont à prendre en considération. Il s'agit d'une institution scientifique (a), fondée dans un contexte colonial (b), ayant trait à l'Afrique (c).

#### *a. Une institution scientifique. Vers un textual turn*

Un premier fait important est que ce musée est une institution scientifique. Ce sont les connaissances scientifiques des différentes disciplines qui sont rendues accessibles au public.

Cette base scientifique traditionnelle du musée est indispensable pour un service qui diffuse un savoir informel. Elle assure aux écoles qui nous rendent visite une rigueur intellectuelle qu'elles sont en droit

d'attendre. En effet, comme le dit E. Hooper-Greenhill<sup>1</sup>, "les musées doivent s'affirmer par un produit de plus grande valeur que les parcs d'attraction par exemple, et se distinguer d'eux par l'élaboration d'un travail de qualité, ouvrant les esprits". Le fait que le musée doit fournir un cadre pour les loisirs, ainsi que le suggère le dernier élément de la définition, ne doit pas prendre le pas sur son rôle d'éducation à teneur scientifique.

Une tendance se dessine de plus en plus clairement dans les activités éducatives : celle du travail interdisciplinaire, approche pouvant être exercée plus facilement dans un musée que dans une école. En effet, la structure plus formelle de cette dernière et l'existence d'un programme scolaire établi rendent plus difficile une collaboration –sur des thèmes, des projets– entre professeurs de différentes disciplines. Dans les musées, par contre, les collaborateurs éducatifs ne sont pas soumis à ces contraintes et peuvent plus facilement élaborer des activités en concertation avec des scientifiques de différentes disciplines. Dans l'atelier "Terre verte", par exemple, les informations historiques, religieuses, entomologiques, ethnographiques ou sociales se sont jointes aux données économiques et agricoles.

D'autre part, la base scientifique de la présentation en exposition présente certains inconvénients. Le travail muséal partant d'un substrat scientifique et la science étant considérée comme objective, on en est venu à conclure que les musées représentaient la réalité. Mais dans quelle mesure un musée représente-t-il la réalité ?<sup>2</sup>

Un musée peut représenter le monde social et le passé, créer des versions officielles, nommer, représenter le sens commun. Il a le pouvoir de créer, de faire apparaître, de légitimer les significations et les valeurs. La question cruciale porte sur l'importance de celui qui parle, mais aussi de celui qui n'a pas la parole...

Prenons pour exemple la salle d'économie agricole et forestière. Celle-ci est construite d'après une publication scientifique dans laquelle sont présentés les différents produits de l'agriculture. Dans la salle, les cultures sont classées de manière encyclopédique. Bien qu'un certain nombre d'adaptations y aient été apportées –ajout de cartes sur la démographie, l'alimentation, aménagement d'une vitrine indiquant les PNB de chaque pays, présentation de la problématique

<sup>1</sup> E. HOOPER-GREENHILL, *Museum and gallery education today in context*, London and Washington, Leicester University Press, 1991, p. 65.

<sup>2</sup> H. REEDIJK, "Investeren in team, talent en toekomst", in *Nieuwe Nederlanders en musea*, Amsterdam, Boekmanstudies/Mondriaan Stichting, 1998, p. 110.

de l'érosion—, une partie de la salle d'économie agricole et forestière reste inchangée depuis 1958. Les thèmes contemporains n'y trouvent pas encore assez leur place. Cette approche scientifique (formelle, autoritaire), est une manière sélective de rendre la réalité, où de nombreuses autres "réalités" relatives à l'économie agricole ne sont pas abordées.

L'approche informelle proposée par l'atelier "Terre verte" apporte un complément à cette présentation offerte par la salle. L'atelier s'articule autour de l'exemple concret d'une colline située dans la région d'Arusha (Tanzanie). Il aborde un certain nombre de points de vue. L'élaboration des activités s'est inspirée d'une part des informations fournies par les scientifiques (du musée entre autres) et d'autre part des témoignages récoltés sur place auprès des agriculteurs et des O.N.G. actives dans ces régions.

Ainsi, des sujets qui ne sont pas exploités dans les salles ont pu être traités ici, tant au niveau microéconomique qu'au niveau macroéconomique. Les principaux thèmes abordés sont l'alimentation de base et les habitudes alimentaires régionales, la place occupée par l'agriculture dans l'économie africaine en général, les stratégies agricoles dans le cadre du commerce international, les conséquences écologiques de la coupe du bois de chauffage, la fluctuation du prix du café sur le marché international et, pour les plus grands —à partir de 16 ans—, les différentes formes de coopération au développement.

La confiance traditionnelle portée aux musées en tant que "texte" —comme reflet de la réalité— a fait place au scepticisme et l'atelier est le résultat d'une recherche visant à trouver une solution à la "crise de représentation" ou au *textual turn* que l'on a pu, selon Corbey<sup>1</sup>, observer au musée ces dernières années.

### ***b. Un musée colonial. Vers un regard pluriel***

Les collaborateurs éducatifs doivent certainement porter leur attention à cette problématique. Le musée est né, il y a cent ans d'ici, au carrefour de la science et du colonialisme. Il existait, certes, un grand besoin d'accumulation de nouveau matériel scientifique, mais Léopold II a aussi érigé le musée afin de susciter en Belgique l'intérêt

<sup>1</sup> R. CORBEY, "Etnografische verzamelingen: retoriek en politiek, koloniaal en postkoloniaal", in *Denken over cultuur. Gebruik en misbruik van een concept*, Cursus Cultuurwetenschappen, Leereenheid 16, Heerlen, Open Universiteit, 1993, p. 445.

pour sa politique d'expansion outre-mer, dans un but de propagande coloniale<sup>1</sup>.

L'architecture somptueuse, l'utilisation de marbre ou l'inscription de Léopold II dans la salle de géologie "Ouvrir à la civilisation la seule partie de notre globe où elle n'ait point encore pénétré, percer les ténèbres qui développent des populations entières, c'est une croisade digne de ce siècle de progrès" en sont une des démonstrations multiples.

Lors de l'élaboration des ateliers, nous avons également été largement influencés, comme bien d'autres personnes du monde des musées, par le courant désigné comme *history of consciousness* –ou *cultural studies*<sup>2</sup>– poussant à une forte contextualisation, à une critique idéologique. Nous voyons les ateliers comme un moyen adapté pour compléter et contextualiser l'architecture, les collections et leur présentation actuelle dans les salles du musée.

L'atelier "Terre Verte" tente de relativiser les idées entretenues au cours du temps vis-à-vis de l'Afrique et des Africains. Par exemple, nous proposons un jeu attirant l'attention sur les changements dans la représentation de l'Afrique par les Occidentaux au cours des siècles, au moyen de cartes et de citations historiques. Dans un deuxième temps, à l'aide de cartes actuelles, d'une vue satellite, de photos et d'un montage vidéo, nous survolons le continent africain actuel dans sa diversité de paysages, de populations, de cultures, afin de contextualiser et d'avoir une vue contemporaine.

Une autre donnée spécifique au musée est liée aux salles ethnographiques, particulièrement tournées vers l'acquisition et la conservation d'objets traditionnels. Les cultures africaines sont parfois présentées de façon "romantique" comme les représentants d'une culture authentique, pure. Les salles d'exposition permanente ne reflètent que très minoritairement l'Afrique contemporaine.

Ainsi, lors de l'exposition "Splendeurs du Maroc", la culture rurale du Maroc était présentée au travers de matériel ethnographique datant des années 1920-1930. Mais cette fois, cinq séquences vidéo illustrant la vie rurale d'aujourd'hui et la reconstitution d'un souk sont venues compléter le matériel exposé. L'atelier "De la main de

<sup>1</sup> M. DE MEERSMAN, *Le Musée royal de l'Afrique centrale*, Tervuren, MRAC, 1992, p. 5.

<sup>2</sup> R. CORBEY, "Burgers en wilden. Negentiende eeuwse interpretatie van cultuur, ras en evolutie", in *Denken over cultuur. Gebruik en misbruik van een concept*, op. cit., p. 160.

Fatima” mettait quant à lui davantage l’accent sur la dynamique, les changements et les influences culturelles, posait son regard sur le Maroc contemporain et les immigrés marocains en Belgique. Un film vidéo par exemple, conçu pour l’atelier, montrait deux enfants belgo-marocains à Bruxelles, leur famille, la maison, l’école... Les enfants devaient lors d’une épreuve classer des objets dans trois coffres différents selon que ces objets étaient “marocains”, “belges” ou “internationaux”, étant ainsi confrontés au fait que ces objets contemporains ne correspondent pas toujours clairement à une “tradition” précise.

*c. Un musée sur l’Afrique. Vers une collaboration avec les Africains*

De ce qui précède, nous pouvons conclure avec Tucker :

Their (the museum and gallery world) concept of quality is based on a hierarchy of value, with the ideology of the industrialized West –legitimized as superior– controlling and determining this hierarchy. Concepts of progress, continuity, totality, mastery, and the universal claim to history are accepted as “true”<sup>1</sup>.

Dans un musée de l’Afrique, la question doit être posée de savoir quel discours il convient de tenir sur l’Afrique, qui peut en avoir la légitimité et qui choisit les objets qui représenteront l’Afrique ?

Un musée devrait plutôt être une zone de contact, présentant des affirmations provisoires où se rencontrent différentes convictions, histoires, langues, expériences, voix, où des cultures marginales peuvent se faire visibles, où les minorités peuvent reconnaître leur propre culture<sup>2</sup>. Il est important que les Africains puissent donner leur point de vue sur leur culture et les relations avec le Nord, en collaborant à l’élaboration du concept d’une exposition ou d’un atelier. Smith<sup>3</sup> ajoute que l’interprétation scientifique des croyances et de la

<sup>1</sup> M. TUCKER, “Who’s On First ? Issues of Cultural Equity in Today’s Museums” in *Different Voices : A social Cultural and Historical Framework for Change in American Art Museum*, New York, Association of Art Museum Directors, 1992, p. 11.

<sup>2</sup> E. HOOPER-GREENHILL, *The educational role of the museum*, New York, Routledge, 1994, p. 22.

<sup>3</sup> N.P. SMITH, “Academic and public domains : When is a dagger a sword ?” in E. HOOPER-GREENHILL (eds), *Cultural diversity*, London & Washington, Leicester University Press, 1997, pp. 149-159.

culture ne correspond pas toujours à l'interprétation et à la perception des personnes de cette culture.

Le Musée royal de l'Afrique centrale laisse peu à peu plus de place aux points de vue des Africains.

Des Africains participent en tant que guides/animateurs et interviennent de plus en plus dans l'élaboration des activités éducatives, jusqu'à une collaboration complète comme dans le projet *NAIROBI-BRUSSELS, a dialogue between cultures, about cultures* dont le concept est le fruit d'une collaboration avec le service éducatif des *National Museums of Kenya*.

Dans l'atelier "De la main de Fatima", par exemple, les enfants se retrouvent à l'atelier qui est conçu comme un village marocain et où un guide/animateur marocain répond aux questions des enfants et donne des explications au sujet de ce qu'ils ont vu dans l'exposition.

Cette façon de travailler permet d'atteindre un autre objectif : faciliter l'entente entre les deux cultures par la connaissance réciproque de la culture de l'autre<sup>1</sup>. Cet objectif s'avérait davantage évident et indispensable du fait de la présence de beaucoup d'enfants marocains dans les écoles qui ont suivi l'atelier.

Un objectif supplémentaire de l'exposition sur le Maroc et de cet atelier était de faire venir au musée la population marocaine de Belgique. Une enquête sur la participation des jeunes allochtones aux activités culturelles effectuées dans la ville d'Utrecht en 1994 a montré que les jeunes Marocains étaient plus limités que les jeunes autochtones par un certain nombre de contraintes telles que l'argent, l'autorisation parentale ou la distance à parcourir<sup>2</sup>. En dépit de cela, nous avons pu atteindre une grande partie de ce public du fait qu'ils participaient à ces ateliers dans le cadre scolaire.

## 1.2. La transmission des savoirs

### a. Les méthodes pédagogiques

Les différents termes utilisés dans la définition du musée, tels "éducation", "transmission" ou "information", méritent quelques éclaircissements.

<sup>1</sup> M. DE MEERSMAN, I. GRAMMET, *Splendeurs du Maroc*, Tervuren, MRAC, 1998, p. 7.

<sup>2</sup> F. VAN WEL, "Ik heb mijn eigen smaak en mijn eigen cultuur. Cultuurdeelname van allochtone en autochtone jongeren", in *Nieuwe Nederlanders en musea*, Amsterdam, Boekmanstudies/Mondriaan Stichting, 1998, pp. 50-67.

Les méthodes de travail utilisées pour les ateliers correspondent d'assez près à la théorie éducative constructiviste, qui tente de comprendre comment l'élève individuel peut être rendu apte à saisir une signification et une pertinence du contenu. Elle recherche les conditions optimales pour l'apprentissage et offre des expériences d'apprentissage différenciées<sup>1</sup>. La connaissance n'est plus vue comme positiviste, extérieure à l'élève, mais est construite dans l'esprit de l'individu, selon ses caractéristiques sociales et culturelles. L'élève relie les nouvelles informations à la connaissance acquise précédemment et en fait une interprétation subjective.

Parsons<sup>2</sup> décrit ce passage du modernisme au postmodernisme, en matière d'éducation et plus spécifiquement d'éducation artistique, comme un passage de l'"artwork as aesthetic object" vers l'"artwork as significant image"; de l'"emphasis on perception" à l'"emphasis on interpretation" et de la "universal value" à la "value related to themes".

Il s'agit de se concentrer sur les processus d'"acquisition des savoirs", de quitter le point de vue de celui qui "éduque". Le musée peut aider de façon non négligeable à penser et à agir à travers une variété d'expériences transculturelles. En effet, comme le dit Soetaert<sup>3</sup>, il s'agit de faire du musée un *cultural accelerator* ne se contentant pas de conserver, étudier et montrer, mais ouvrant le dialogue.

Aussi l'ICOM décrit-il les musées comme un moyen doté d'une certaine puissance d'éducation non formelle et comme un instrument de dialogue interculturel.

Tout comme "apprendre" et "interpréter", "communiquer" est un mot clé permettant de comprendre le rôle éducatif. Nous tentons de concevoir les ateliers de manière à pouvoir manier les différents modes de communication qui ont fait leurs preuves<sup>4</sup>. Nous tentons de

<sup>1</sup> E. HOOPER-GREENHILL, *Museums and the interpretation of visual culture*, London and New York, Routledge, 2000, p. 6.

<sup>2</sup> M. J. PARSONS, "The Pictorial Turn and Art Education. The Ohio State University, 2001" (intervention : Studiedag "Volgt de gids?" Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea", Bruxelles, Vlaamse Museumvereniging, mars 2001, p. 2).

<sup>3</sup> R. SOETAERT, "De nostalgie voorbij. Over het museum van de toekomst", in *Het museum van de natie. Van kolonialisme tot globalisering*, Brussel, Yves Gevaert uitgeverij, 1999, pp. 73 - 96.

<sup>4</sup> E. HOOPER-GREENHILL, "Education, communication and interpretation : towards a critical pedagogy in museums", in *The educational role of the museum*, New York, Routledge, 1994, pp. 15-19.

limiter les modèles de transmission par lesquels l'information est transmise à un récepteur passif (connaissance spécialisée donnée d'une façon autoritaire, académique, formelle). La communication devrait être considéré comme une série de processus culturels. "The «real» world (social life) is conceptualised as being brought into existence, being produced, maintained, repaired and transformed, through communication, rather than as being given as a single fixed entity, which is the same for everyone"<sup>1</sup>. C'est un procédé actif et réciproque.

Le rôle du guide au sein du musée est ici très important. Il entame une relation avec le public de façon à ce qu'il y ait un retour et que l'effet soit contrôlé.

Suina<sup>2</sup> distingue trois manières de prendre contact avec la matière à enseigner. Le *symbolic mode* est utilisé principalement dans les écoles, sous forme écrite la plupart du temps ; la forme est très abstraite et souvent trop difficile pour certains stades du développement cognitif. Le *mode iconic* fait intervenir des modèles physiques tels que les films, les dioramas, et illustre la matière de façon réaliste. Les élèves peuvent alors interagir avec le matériel iconique, par exemple lors d'activités *hands on*. L'*enactive mode*, enfin, a recours à des objets authentiques, des événements, des idées, des personnes (démonstrations, visites...). Les ateliers, liés aux deux derniers modes de travail, offrent davantage de possibilités que les écoles. Ainsi la connaissance et la capacité de penser sont stimulés efficacement.

Hein<sup>3</sup> insiste sur l'importance de l'accessibilité conceptuelle, d'une part, et physique, d'autre part. L'accessibilité intellectuelle, conceptuelle, est moins favorisée par la transmission formelle de l'information que par une manière personnelle de trouver le sens, par l'expérience, l'imagination, le souvenir, l'utilisation des sens, de différents styles cognitifs. L'accessibilité physique peut être accrue par exemple par l'utilisation de textes adaptés à différents niveaux, par le recours à l'art dramatique et au matériel vidéo, aux démonstrations, etc.

<sup>1</sup> E. HOOPER-GREENHILL, "The museum as a teacher", (intervention : "Studiedag «Volgt de gids ?», Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea", Bruxelles, Vlaamse Museumvereniging, mars 2001, p. 7).

<sup>2</sup> J. H. SUINA, "Museum multicultural education for young learners", in E. HOOPER-GREENHILL (ed), *The educational role of the museum*, op. cit., pp. 105-107.

<sup>3</sup> E. HEIN, *Learning in the Museum*, London and New York, Routledge, 1998, pp. 155-179.

L'accessibilité est plus grande lorsque l'on peut établir des connexions, des associations avec ce qui est déjà connu. Le visiteur doit se sentir en sécurité, à l'aise, dans son environnement d'apprentissage physique et intellectuel.

Dans le texte introductif du rapport annuel pour l'année 2000 du Service éducatif<sup>1</sup>, les points suivants sont cités, parmi d'autres, comme étant de grande importance dans l'approche pédagogique : susciter les 5 sens au maximum ; utiliser des processus cognitifs différents (comme linguistique, musical, logique, spatiaux, cinétiques, interpersonnels e.a.) ; apprendre par l'expérimentation vécue, apprendre d'une manière exploratoire, créative, expressive ; faire du travail interactif ; utiliser souvenirs, imagination et fantaisie ; travailler en équipe ; avoir plusieurs types de relations avec l'objet : intérêt d'un objet authentique ; approche esthétique ; approche anthropologique ; relations émotionnelles (les objets peuvent être des *stimuli* pour la création dramatique, artistique, expressive).

### *b. Mise en pratique des méthodes pédagogiques*

Plus que les autres activités éducatives telles que les visites guidées, les ateliers offrent des possibilités particulièrement intéressantes quant à l'application de ces méthodes pédagogiques pour lesquelles nous optons.

Dans l'atelier "Terre verte", nous avons intégré plusieurs de ces éléments, notamment dans le jeu de réflexion. Face aux participants se trouve la maquette d'une colline réalisée sur base d'un exemple concret tanzanien. Répartis en groupes, les jeunes reçoivent un lopin de terre. A eux de le cultiver en tenant compte de facteurs extérieurs comme l'érosion, parasites, chutes des cours. Le moment des récoltes venu, y aura-t-il assez pour assurer les besoins alimentaires, d'éducation, de santé etc. ? Pour les plus grands (+ 16 ans) l'atelier s'achève par une discussion autour des différentes formes de coopération au développement.

Le matériel utilisé pour cet atelier est varié : l'audiovisuel, la cartographie, le dessin, une maquette dotée d'éléments pouvant être manipulés, des fiches comportant des assertions ou des questions.

---

<sup>1</sup> M. DE MEERSMAN, *Jaarverslag voor 2000*, Tervuren, Algemene Wetenschappelijke Diensten, p. 5.

Le travail de groupe avec le guide permet d'observer, d'analyser, de résoudre des problèmes, de développer des attitudes de base telles que pouvoir prendre des initiatives, des responsabilités ou apprendre à organiser.

Le fil rouge de l'atelier "De la main de Fatima" était un voyage au Maroc que les enfants étaient amenés à faire, guidés par la main d'une jeune fille belgo-marocaine. Des activités les attendaient dans l'exposition : tisser un morceau de tapis, trouver les tapis correspondant aux détails repris en photos, mettre des vêtements marocains, le jeu avec les coffres... Dans le village marocain, les jeunes préparaient et buvaient le thé, s'initiaient à la peinture au henné, écoutaient un conte marocain, discutaient avec le guide marocain. Par ailleurs, le lien était assuré avec ce que les enfants connaissent déjà. Non seulement, cela facilite le processus d'apprentissage, mais cela permet également de contrer le sentiment que ce que l'on approche est "étranger", ou plus simplement exotique.

Un aspect important des méthodes de travail des ateliers est l'utilisation d'un espace éducatif adapté, où un matériel adéquat est prévu ; les jeunes y ont plus de liberté de mouvement et de possibilité d'expression. L'espace doit être de dimension humaine, accessible et convivial, où le visiteur n'est pas freiné par les interdits liés à un musée.

De plus, les ateliers bénéficient du montage d'un décor, favorisant la simulation.

Le rôle du guide/animateur, c'est-à-dire la personne qui assure le lien entre le musée et l'école, est essentiel. L'implication du guide/animateur est beaucoup plus importante dans les ateliers que lors des visites guidées. Aussi la formation des guides est-elle très importante. Il a été décidé lors d'une réunion (juin 2000) de la commission *Publiekswerking* de la *Vlaamse Museum Vereniging* de prévoir une formation pour les guides. La nécessité de telles formations a aussi été envisagée au Parlement européen lors du séminaire sur les relations entre l'école et le musée<sup>1</sup>. Le rapport de ce séminaire cite une recommandation prise sur ce point par le Conseil des ministres.

---

<sup>1</sup> Rapport du séminaire "Écoles et musées : une pédagogie pour le patrimoine culturel", Bruxelles, org. Fondation Pégase (Parlement européen), 27/9 - 1/10 2000.

## 2. Le public scolaire

### 2.1. École et musée, partenariat en évolution

Mortier<sup>1</sup> attire notre attention sur le fait que la définition du musée donnée de manière un peu rigide par la commission internationale des musées n'est pas très éloignée de celle de l'enseignement. L'école est également une institution non lucrative, transmet un acquis culturel aux générations suivantes, poursuit un objectif d'étude, d'éducation et (nous l'espérons) aussi de plaisir.

Il y a encore, hélas, d'autres points communs entre l'école et le musée, dont le principal réside dans leur approche qui souvent peut être cataloguée comme "formelle", conservatrice, en ce sens qu'une pièce de musée est l'occasion d'une leçon un peu sèche, datant, mesurant, pesant et restaurant jusqu'à ce que l'objet soit situé avec la plus grande précision dans son contexte ancien. L'objet approché méthodiquement est un objet mort.

Soetaert<sup>2</sup> souligne que l'enseignement, institution traditionnelle et domaine de connaissance comparable au musée, a suivi ces dernières années, à l'instar de celui-ci, les perspectives post-modernistes, multiculturelles, multimédiatiques et constructivistes évoquées ci-dessus. Ces développements et ces considérations exigent un nouveau rôle pour tous ceux qui sont actifs dans le domaine de l'enseignement et de la transmission des informations. Le rôle de *sage on the stage* est remplacé par celui de *guide on the side*, ou celui de *coach*.

Ces changements dans le monde de l'enseignement apparaissent dans les programmes scolaires –les *eindtermen*, les objectifs minimums obligatoires dans les classes des écoles flamandes. Un des piliers de ces nouveaux *eindtermen* est la formation élargie. Que les *eindtermen* en matière de formation artistique bénéficient d'une grande importance, ne peut que nous réjouir. Ainsi, le visuel, le

---

<sup>1</sup> E. MORTIER, "Musea en scholen als huizen van verbeelding", in *Musea en onderwijs*, Gent, Gezamenlijke uitgave van het provinciebestuur van Oost-Vlaanderen, de Hogeschool Gent departement architectuur, beeldende en audiovisuele kunsten en de Hogeschool voor Wetenschap en Kunst departement beeldende kunst Sint-Lucas Gent, 2001, pp. 22-25.

<sup>2</sup> R. SOETAERT, "De nostalgie voorbij. Over het museum van de toekomst", in *Het museum van de natie. Van kolonialisme tot globalisering*, Brussel, Yves Gevaert uitgeverij, 1999, p. 82.

global, le créatif se font une place dans un enseignement rhétorique exerçant principalement la pensée logique et la force d'analyse.

Musée et école sont des partenaires naturels. L'approche spécifique aux ateliers –choisissant leurs propres thèmes et méthodes– peut inspirer l'enseignement, et vice versa.

C'est pour cela que nous tentons de collaborer le plus possible avec les écoles : nous tenons compte du programme scolaire, préparons les ateliers et les cahiers de travail en collaboration avec les enseignants ; les ateliers en cours d'élaboration sont soumis à l'appréciation et à la critique des enseignants ; nous demandons aux enseignants une évaluation après chaque activité, organisons des "journées des enseignants" présentant le programme et le mode de travail (par exemple dans le cadre de la préparation du nouveau programme scolaire).

## 2.2. Attitude des enseignants par rapport aux ateliers

Les données relatives aux activités éducatives "guidées" depuis 1992 (année où les premiers ateliers ont vu le jour) peuvent nous donner une idée de la participation des écoles.

Nous pouvons observer une très nette augmentation de la demande, portant le nombre de groupes participants par année de 79 à 761. La proportion des ateliers par rapport au nombre total des activités guidées s'est accrue de 8 % à 28 %. Si l'on regarde les 1210 activités suivies uniquement par les écoles en 1999 (année de l'atelier "De la main de Fatima"), nous observons que 62 % sont des ateliers.

Il semble que nous pouvons lire ces chiffres comme un bilan positif des ateliers d'autant plus que le prix d'un atelier est plus élevé et la durée plus longue que pour une visite guidée classique.

Les évaluations, sous forme de questionnaires confiés à 167 enseignants à l'issue de l'atelier "De la main de Fatima", nous ont permis de sonder leur avis, connaître les points sur lesquels ils mettent l'importance en ce qui concerne l'approche pédagogique, savoir s'ils retrouvent ces points dans l'atelier, et dans quelle partie de celui-ci.

Voici quelques remarques représentatives sur les activités se déroulant dans la première partie (dans les salles d'exposition, activités autour de la laine, des tapis et des bijoux) : "c'est ludique et attirant", "très pédagogique", "très instructif et concret", "cela peut développer l'imaginaire de l'enfant", "j'ai été très étonné de la capacité de réceptivité aux explications", "ces activités captent l'attention

et rendent l'enfant acteur", "les enfants retiendront mieux ce qu'ils ont vu", "intéressant de pouvoir manipuler", "porter les vêtements marocains donne l'occasion aux enfants de se sentir marocain, d'accepter une autre culture".

D'autres remarques concernent les activités se déroulant dans la deuxième partie, dans le village marocain (avec le thé, le conte, la musique, la discussion avec le guide...). De nombreuses réponses vont dans la même direction que pour la première partie, mais se concentrent plus clairement encore sur quatre aspects distincts :

– "C'est la partie la plus active. Au plus les activités sont interactives et les façons de travailler diverses, au mieux c'est. La théorie peut être exposée en classe. L'enfant en apprend plus que par tout autre moyen habituel".

– "C'est une approche concrète de la culture marocaine, une façon d'entrer vraiment au cœur de la culture vivante. Les enfants peuvent vivre réellement les situations. Cela peut développer leur imaginaire".

– "Bonne façon d'intéresser les enfants, d'enthousiasmer, de faire participer, de captiver, de motiver".

– Les évaluations insistent clairement sur l'apport positif de l'animateur marocain : "c'est la meilleure façon de nous faire partager sa culture", "n'est-il pas le mieux placé pour nous parler avec enthousiasme de sa culture ?". "L'étranger devient un ami". D'autre part nous avons noté que le temps consacré à la discussion est apparu comme étant trop court par rapport aux autres activités.

Les évaluations demandées aux enseignants nous permettent de savoir ce que ces derniers apprécient chez le guide-animateur. Ils soulignent notamment la capacité de s'adapter au niveau des participants, de captiver du début à la fin et de prendre en compte des remarques des élèves, leur attitude enthousiaste et motivée. Les remarques négatives s'adressaient à certains guides manquant d'autorité, passant trop rapidement la partie exposition.

A la question de savoir si les activités semblaient adaptées à l'âge des enfants, la plupart des enseignants ont répondu positivement. Quelques-uns cependant trouvaient les activités un peu trop simples pour les enfants de douze ans et les activités dans le village marocain pas très utile pour les élèves marocains.

Nous avons demandé également l'avis sur l'utilisation de cahiers de travail à l'attention des professeurs et élèves pour la préparation et le travail post-visite. Les réactions ont été en général très positives.

Quelques professeurs trouvaient le dossier trop difficile pour les plus petits.

### 2.3. Obstacles à une collaboration fructueuse entre écoles et musées

Si une volonté de collaboration est bien présente, celle-ci s'avère souvent difficile à mettre en pratique. Les enseignants ont encore trop peu recours aux ressources que constituent les musées et ne les intègrent pas suffisamment dans le programme scolaire. D'autre part, les collaborateurs du musée sont généralement peu au fait des changements dans l'enseignement, des résultats des recherches, des nouvelles possibilités en matière d'éducation et, enfin, des attentes des enseignants de la part des musées.

Malgré les nouveaux *eindtermen*, force est de constater que la visite au musée reste pour les écoles un événement occasionnel. D. Baugard<sup>1</sup> a effectué des enquêtes sur la fréquentation scolaire des quatre musées fédéraux de la région bruxelloise. Du point de vue des écoles et des enseignants, les problèmes d'organisation concernent trois ordres de faits : le coût engendré par la visite, le temps à investir et l'organisation à partir de l'école.

Les ateliers tels qu'ils sont conçus au musée sont beaucoup plus onéreux que les visites guidées en raison du personnel s'investissant dans la préparation, de l'intervention d'un deuxième guide/animateur africain, du matériel et du décor ( $\pm 106$  € pour un atelier, à côté des 50 € demandés pour une visite guidée).

Il est donc dommage que le ministère de l'Enseignement ne prévoie pas plus d'aide financière. Pourtant, ses directives incitent à prendre part à des activités culturelles (du côté de la Communauté flamande du moins).

Enfin, nous noterons deux observations quant aux mesures de soutien qui pourraient être envisagées.

Il est à noter que l'apport de la dotation du musée au travail éducatif est réduite. On attend de celui-ci qu'il fonctionne le plus possible en autofinancement. Une aide financière plus importante serait la bienvenue.

---

<sup>1</sup> D. BAUGARD, Intervention au Séminaire "Écoles et musées : une pédagogie pour le patrimoine culturel", Bruxelles, org. Fondation Pégase (Parlement européen) 27/9 – 1/10 2000.

Si nous pouvons nous faire une idée de la façon dont nos ateliers sont appréciés, nous disposons d'encore peu d'informations concernant la composition et les attentes du public, les effets de ces ateliers sur celui-ci, les outils pédagogiques les mieux adaptés et la manière dont nous pourrions atteindre un plus haut niveau de qualité, le rôle des écoles dans la participation culturelle et celui des musées dans le processus d'apprentissage scolaire. Le manque de recherche en ce domaine est confirmé dans l'étude *Naar een evaluatiekader voor de beoordeling van ontwikkelingseducatie*<sup>1</sup>. Davantage de recherches concrètes doivent être mises en œuvre afin d'obtenir une base scientifique qui permettra d'affiner les lignes directrices sur lesquelles se construisent les ateliers (concepts, thèmes, pédagogie, styles cognitifs). Les résultats des enquêtes effectuées dans le milieu de l'enseignement pourront bien nous être utiles. Écoles et musées doivent pouvoir s'enrichir mutuellement de leurs expériences.

---

<sup>1</sup> A. VAN HEMELRIJCK, *Naar een evaluatiekader voor de beoordeling van ontwikkelingseducatie bij NGO's*, Tussentijds rapport van de eerste onderzoeksfase, promotor J. Servaes, KUB, 1999.