

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



**Master 2**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »**

**Education socioculturelle**

**Mémoire**

**L'enseignant et le musée**

***Un dispositif à l'épreuve de l'approche  
sensible***

**Régis PELTIER-COULLARD**

**Jury :**

**Isabelle FABRE, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, ENSFEA, UMR EFTS, Université de Toulouse : Directrice de mémoire**

**Hélène CARRÉ, formatrice Lettres-Philosophie, ENSFEA : Co-directrice de mémoire**

**Emmanuelle LAMBERT, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, LERASS, Université de Toulouse : Examinatrice**

**Mai 2017**



## Remerciements

Je remercie Isabelle Fabre et Hélène Carré pour m'avoir laissé travailler sur ce sujet et pour m'avoir aidé, durant les regroupements à l'ENSFEA, à prendre du recul sur mes propres représentations et préjugés que je pouvais encore avoir sur les enseignants, les médiateurs et les musées.

Je remercie pour leurs nombreux conseils mes collègues du lycée agricole de Tours-Fondettes, Anne Petit, Marie-Laure Bouttier, Florence Andres et Olivier Delgrange, qui m'ont accompagné avec attention tout au long de l'année.

Sans lui, ce mémoire n'aurait pas pu être ce qu'il est aujourd'hui, j'exprime ici toute ma reconnaissance à mon correcteur, Xavier Bodu, gestionnaire RH au ministère de l'Intérieur, désormais convaincu de l'intérêt de l'approche sensible pour faire découvrir le musée autrement.

Pour leurs conseils, je remercie Sophie Lemahieu, Célia Casado, Iris Pavec, Agathe de Bazin, Charlie Godin, Axel Lefranc, Caroline Mira, Tiphaine Gruson, Joanna Loubière, d'anciens élèves de l'Ecole du Louvre, Raphaëlle Renaudin et Marianne Bertrand, stagiaires en éducation socioculturelle comme moi, et Fabien Birot, stagiaire en biologie-écologie.

Un grand merci enfin à ma classe de 1<sup>ère</sup> STAV Aménagement paysager. Dix-huit élèves motivés avec qui c'est un bonheur de commencer sa carrière d'enseignant. Je n'oublierai jamais ce morceau de conversation entre deux élèves capté à la sortie du musée des beaux-arts de Tours.

- J crois que plus j'veillis plus j'aime l'art.
- Moi aussi, on devrait aller au musée *comme ça* plus souvent.

## Sommaire

Introduction	p.4
1- Partie théorique	p.9
2- Approche méthodologique	p.37
3- Analyse	p.47
4- Perspectives d'exploitation professionnelle	p.58
Conclusion	p.61
Bibliographie	p.63

## Introduction

Si j'ai souhaité engager une réflexion sur les liens qui peuvent se tisser entre les enseignants et les musées, c'est parce que tout au long de mon parcours professionnel j'ai été amené à basculer d'un univers à un autre.

Durant mes études, dans le cadre d'un master recherche en histoire des sciences et des techniques, je me suis intéressé à l'histoire des projections lumineuses pour diffuser le savoir. Dès les années 1880, le ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts encourage les enseignants à utiliser celles qu'on appelait auparavant les lanternes magiques pour mettre des images dans les yeux des élèves. Parallèlement à mon cursus universitaire, plusieurs stages et vacations dans des musées à Compiègne, Saint-Denis, Rennes et Paris m'ont amené à être tour à tour guide-conférencier, assistant de conservation ou chargé d'inventaire et de récolement.

Mais la réelle confrontation entre monde enseignant et monde des musées dans mon parcours vient d'une autre expérience professionnelle. Depuis septembre 2014, je suis en effet chargé de cours à l'Ecole du Louvre, et plus précisément chargé de travaux dirigés devant les œuvres. Mes cours ne prennent pas place dans une salle de classe, je présente *in situ* des objets des collections du musée des arts et métiers à des élèves de 3<sup>ème</sup> année de premier cycle. C'est une pédagogie singulière, une des spécificités de l'Ecole du Louvre, entre médiation culturelle et enseignement magistral, dont le but est d'éduquer le regard des étudiants. C'est une expérience fondamentale pour moi dans la mesure où c'est la première qui m'ait réellement amené à réfléchir sur les modes d'appropriation du musée par l'enseignant. En effet, même si ces visites pouvaient ressembler, d'un point de vue formel, à un groupe guidé par un médiateur, j'étais avant toute chose un enseignant face à une classe dans un musée. Je devais respecter un programme (une liste d'œuvres à présenter aux élèves) et évaluer les travaux universitaires de mes élèves (des commentaires d'œuvre) dans le cadre d'une pédagogie qui me transposait dans un espace de travail similaire à celui d'un médiateur culturel. Cette configuration m'a obligé à reconsidérer ma posture d'enseignant. Il fallait que le musée devienne le prolongement d'une salle de classe virtuelle, je devais faire du musée mon espace scénique comme le ferait un médiateur. Il a fallu que je décolle mes yeux des œuvres que je devais commenter et que j'utilise ce que m'offrait le dispositif *musée des arts et métiers* pour à la fois mieux construire mon enseignement et mieux me construire en tant

qu'enseignant. J'ai ainsi fréquenté le service documentation du musée et consulté les ressources accessibles en ligne pour enrichir mes cours, posé des questions à des agents d'accueil et de surveillance pour savoir comment gérer mon groupe de l'accueil à la fin de séance, demandé à une médiatrice un conseil pour parler efficacement d'un point qui me posait problème, téléchargé une application du musée sur mon téléphone, etc. A l'époque, je n'utilisais pas le mot dispositif pour parler du musée, je ne connaissais pas cette terminologie, mais j'ai bel et bien interrogé le dispositif. Cela n'a pas été simple, cela n'a pas été intuitif. C'est ma bonne connaissance préalable des musées qui m'a permis une rencontre fructueuse avec le dispositif.

Si je suis enseignant-stagiaire en éducation socioculturelle, une discipline spécifique à l'éducation agricole créée à l'initiative d'Edgar Pisani en 1965, c'est aussi grâce à un musée. C'est en effet Edouard de Laubrie, responsable du pôle Agriculture et Alimentation au Musée des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (MuCEM) à Marseille, qui m'a fait rencontrer l'ESC à l'occasion d'un stage. Depuis 2014, le MuCEM et plusieurs classes de lycées agricoles de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur travaillent de concert pour réaliser des portraits des acteurs du territoire. Les lycéens réalisent ces portraits sous forme de photographies, de dessins ou de films. Le MuCEM les valorise par la suite en les intégrant au parcours des collections, certains entrent même dans les collections nationales. Durant la collaboration, des professionnels du musée se rendent dans les classes, des lycéens viennent visiter les réserves du musée... Ce sont souvent des professeurs d'éducation socioculturelle qui encadrent les projets. Ce sont ces professeurs qui m'ont encouragé à passer le concours en 2016.

A mon arrivée à l'ENSFEA, je me suis dirigé naturellement vers le séminaire qui me permettrait de travailler sur un sujet autour du monde des musées. J'ai été intrigué par la notion de dispositif. C'était pour moi une façon de comprendre autrement le musée. La notion de dispositif, sur laquelle je reviendrai en détail en première partie, permet d'interroger l'essence du musée à des échelles multiples, spatiales et temporelles, d'établir des connexions entre les professionnels, les usagers et les services proposés par les structures muséales.

Mémoire en éducation oblige, j'ai souhaité orienter mon travail vers l'exploration du dispositif musée par les enseignants. En tant qu'enseignant-stagiaire au lycée de Tours-Fondettes Agrocampus, c'est une exploration que j'ai envisagé comme partie prenante de la construction de mon identité de professeur. Pour que cette exploration soit intéressante, il

fallait que j'observe et analyse des enseignants en prise avec le musée, voir comment ces derniers l'appréhendent et l'interrogent. C'est ainsi qu'est venue l'idée qui constitue le cœur du présent mémoire : la mise en place d'un projet de visite dans un musée proche du lycée agricole de Tours avec une classe, dans le cadre d'un temps de pluridisciplinarité. Ces conditions permettaient d'observer plusieurs enseignants en situation professionnelle en même temps. Par un *focus group*, méthode d'entretien collectif, j'ai ensuite recueilli des données pour voir ce qui s'était joué entre les enseignants de la pluridisciplinarité et le musée. C'est là un point essentiel de mon sujet ; mettre à jour les représentations des uns et des autres pour faire apparaître les zones où rien ne se tisse entre l'enseignant et le musée.

Avant toute chose, il faut définir ce qu'est un musée. Un musée « est structurellement composé de quatre éléments mis en cohérence et en résonance : il est constitué de collections au statut juridique protecteur, présentées suivant un discours scientifique dans un bâtiment adapté à leur conservation et à la valorisation et enfin, mises à disposition d'un public grâce à des politiques de médiation » (Labourdette, 2015). C'est la loi musée du 4 janvier 2002 qui a fixé les grandes missions des structures muséales. Néanmoins, précisons que tous les musées ne sont pas encadrés par cette loi. En effet, le mot musée lui-même n'est pas protégé et n'importe qui peut ouvrir son musée. Cela étant, en France, près de 1200 musées obéissent à la définition de Marie-Christine Labourdette. Depuis 2002, les musées sont tenus de mettre en place des politiques de médiation. Pour le sujet qui m'intéresse, cette obligation légale a permis une hausse de la fréquentation des musées par les publics scolaires et la professionnalisation de la figure du médiateur culturel (Peyrin, 2010).

L'enseignement agricole public, sous la tutelle du ministère de l'agriculture, n'a pas attendu la loi musée de 2002 et l'essor des politiques des publics pour entretenir des relations ténues avec le monde des musées. Dans le cadre d'une opération nationale intitulée *Les jeunes français à la découverte de leurs musées*, une circulaire du ministère de l'agriculture du 17 décembre 1979 invitait déjà les enseignants de toutes disciplines à faire découvrir aux élèves le patrimoine local, et plus particulièrement les musées d'ethnologie et les musées des techniques. L'année suivante, dans un article issu de la publication des actes des journées d'études sur la pédagogie de l'utilisation des musées<sup>1</sup>, un inspecteur général de l'enseignement agricole soulignait alors à la fois l'intérêt pédagogique du musée et la

---

<sup>1</sup> Ces journées d'étude ont été organisées conjointement par l'Ecole du Louvre, le ministère de l'Agriculture (DGER), le ministère de la Culture et de la Communication et la fédération nationale des foyers ruraux de France. Un des articles de l'opuscule publié à l'occasion pose cette question : « pourquoi des journées d'études sur la pédagogie de l'utilisation des musées ? ».

persistance de représentations négatives : « Cette opération a permis aux jeunes ruraux de découvrir leurs musées, dont ils ne soupçonnaient pas la richesse. Et pourtant, trop de cheminements parallèles, trop de méconnaissances réciproques, trop de richesses culturelles méconnues, trop de préjugés existent encore ; ils doivent progressivement disparaître afin que les jeunes puissent pleinement profiter de ce patrimoine exceptionnel que représentent les musées, qu'ils les fréquentent mieux, qu'ils acquièrent les méthodes d'approches des œuvres d'art, qu'ils contribuent à leur animation » (Dufant et Chazelles, 1980, p.3). L'inspecteur soulève ici de nombreuses questions, notamment celles des représentations et des méthodes pour s'approprier les musées. Même s'il ne parle pas spécifiquement des enseignants, grâce au *focus group*, dont les résultats sont analysés en troisième partie, je verrai où en sont les représentations autour du musée. Par la suite, dans les années 1990, l'action culturelle est guidée par un texte fondateur : la Convention Culture-Agriculture du 17 juillet 1990. Dans ce texte, les musées ne sont pas oubliés. Ce sont des acteurs reconnus des territoires ruraux et doivent être l'objet d'une attention accrue. Plus récemment, la Convention cadre du 23 septembre 2011 entre le ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du territoire et le ministère de la Culture et de la Communication rappelait l'engagement du gouvernement pour créer des points de rencontre fructueux entre les différents domaines des deux ministères. L'enseignement agricole public a été le relai de ce partenariat. Par exemple, des étudiants du lycée agricole de Château-Chinon ont été formés pour être guides vacataires au musée archéologique de Bibracte pour la saison estivale (Guichard, 2012, p.133). Néanmoins, tous ces textes ne sont que des incitations. Ils n'offrent pas de méthodes aux enseignants pour mettre en place des actions avec des musées du territoire.

Avant le concours, je n'avais aucune expérience professionnelle auprès d'un public de lycéens de l'enseignement agricole. Durant mes études, j'avais découvert les travaux du philosophe Alain Kerlan sur l'éducation artistique et culturelle. Celui-ci met en lumière une méthode : l'approche sensible des œuvres. Dans un but d'expérimentation, pour me construire en tant qu'enseignant, j'ai souhaité utiliser cette méthode auprès des élèves dans le cadre de mon projet. Il s'agit là d'expérimenter une méthode qui fasse la médiation pédagogique entre le musée, l'élève et l'enseignant.

Ainsi, je formule la problématique du présent mémoire de la façon suivante :

Entités complexes, objets hybrides entre savoirs, artefacts et lieux historiques, les musées n'échappent pas à des usages et représentations qui peuvent être très diverses. Même si la vocation éducative des musées est sans cesse rappelée, et encore plus depuis la loi musée de 2002, cela ne garantit pas nécessairement une rencontre fructueuse entre le monde éducatif et les structures muséales. Comment dans ce contexte le dispositif musée peut-il être appréhendé et utilisé au mieux par les enseignants de lycée ?

Après avoir posé en première partie les bases théoriques de mon travail, par la définition de la notion de dispositif, de l'approche sensible comme méthode et de la pluridisciplinarité comme canevas, je présenterai en deuxième partie la méthodologie adoptée pour recueillir mes données. Cette deuxième partie sera pour moi l'occasion de revenir en détail sur le déroulement du scénario pédagogique. Ces éléments de contexte et de méthodologie me seront utiles pour saisir au mieux l'analyse des données recueillies auprès des enseignants conduite en troisième partie. Enfin, une quatrième et dernière partie dressera quelques perspectives d'exploitation professionnelle.



# 1-Partie théorique

## 1-1- Le musée comme dispositif

Le musée est un espace complexe. Le comprendre et le déconstruire en tant qu'objet nécessite de prendre une hauteur de vue. Pour l'appréhender, je me propose donc de passer par le prisme de la notion de *dispositif*.

Un dispositif, c'est un outil conceptuel pour penser dans leur globalité des espaces sociaux existants, au sein desquels se joue un rapport fort à l'utilisateur. Cette notion est utile pour déconstruire les lieux dans la mesure où elle force à prendre en compte les différentes facettes d'un espace défini. En déconstruisant la prison dans *Surveiller et punir. Essai sur la prison* en 1975, le philosophe Michel Foucault (1926-1984) a jeté les bases de l'analyse d'un espace en tant que dispositif. André Berten cite la multiplicité des aspects qui forment un dispositif, « Quadrillage des espaces, occupation et découpage du temps, gestion des déplacements, surveillance de tous les moments, règlements tatillons, panoptique, investissement des corps, etc. » (Berten, 1999, p.34). Notion complexe, le dispositif est une formation mixte<sup>2</sup>, à la fois porteuse de symboles, de normes et de technicité. Chez Foucault, elle touche à tout ce qui englobe et conditionne un usager, jusque dans sa dimension la plus intime. Il s'agit aussi de penser le lieu en tant qu'espaces imbriqués, sans jamais oublier que ces espaces ont chacun leur propre temporalité. La question du temps est un aspect essentiel de la notion de dispositif. Qu'il s'agisse d'une prison, d'une médiathèque municipale ou d'un CIO (Centre d'information et d'orientation), par exemple, l'individu qui les fréquente ne le fait pas n'importe quand. De même les professionnels qui font vivre le dispositif obéissent à des temporalités. Par « règlements tatillons » (Berten, 1999, p.34), André Berten souligne un autre aspect du dispositif : c'est un espace régi par des codes normatifs, intégrés ou non par les usagers, lisibles ou non matériellement dans l'espace en question. Au final, le dispositif touche à la fois à la matérialité d'un espace et à tous les symboles qui lui sont attenants. Mais pour Michel Foucault, là n'est pas exactement le dispositif ; il ne s'agit pas d'une liste d'items juxtaposés les uns après les autres, en réalité « le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on

---

<sup>2</sup> Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, n°25, p.17

peut établir entre les éléments » (Peeters et Charlier, 1999, p.15). A la manière d'une toile tissée entre les différentes caractéristiques d'un espace-temps, le dispositif est un outil qui permet de faire des jonctions. Pour Hugues Peeters et Philippe Charlier, reprenant les propos d'André Bertin, le dispositif est un « concept de l'entre deux » (Peeters et Charlier, 1999, p.15). S'il permet de traiter les questions de liberté et de contrainte, de réalité et d'imaginaire, du matériel et du symbolique, le dispositif n'est pas l'opposition entre les uns et les autres mais l'étude de ce qui se joue entre les deux. C'est par exemple la distance entre la liberté et la contrainte que le concept investit. Ainsi, au sein d'un espace virtuel entre liberté et contrainte, nous retrouverons les pratiques d'un usager, mais aussi celles d'un professionnel qui le guide, l'encourage ou non à agir et lui rappelle ou non les normes de l'espace. La notion de dispositif appelle ainsi à penser les interfaces et les interstices entre l'humain et le non-humain<sup>3</sup>. Parce qu'il est un espace de l'entre-deux, le dispositif a été rapproché de la notion d'espace transitionnel théorisé par le pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott (1896-1971) dans les années 1930. En effet, la « fonction maternelle » (Peeters et Charlier, 1999, p.17) des dispositifs, qu'ils soient prisons ou ludothèques, a souvent été relevée. Dans le premier cas, celui de la prison, le dispositif punit comme une mère l'individu pour le corriger, dans le second, celui de la ludothèque, il invite comme une mère au jeu et au plaisir. La fonction maternelle des dispositifs se joue également dans la multiplicité des dispositifs qui émaillent le paysage social et sont tout autant d'espaces qui fonctionnent comme des soupapes entre l'individu et le monde. Ce sont des espaces pensés par l'homme pour l'homme, des espaces dans lesquels les usagers peuvent retrouver des formes de bienveillances, voire même de droit à l'erreur<sup>4</sup>. Au sein d'un dispositif, les hommes peuvent se construire. Ce sont des lieux qui participent à la définition d'une identité culturelle et sociale. A ce titre, André Bertin distingue deux modalités différentes des dispositifs, qui ont néanmoins pour point commun de participer à la construction de l'individu : « Deux modalités des dispositifs : - Des dispositifs sociaux, politiques, économiques, qui façonnent l'individu, l'orientent, lui inculquent des savoirs, mais lui attribuent des pouvoirs et des savoir-faire. - D'autre part, des dispositifs psychologiques, moraux, réflexifs, que l'individu se donne à soi, pour se former, s'orienter, se connaître » (Bertin, 1999, p.37). Les dispositifs accompagnent les hommes au quotidien. Ils sont à la fois réels et tangibles, ce sont des espaces identifiés socialement vers lesquels se tourner pour y chercher du savoir ou des

---

<sup>3</sup> Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, n°25, p.17

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.19

compétences, mais ils sont aussi imaginés, inventés, construits par l'individu lui-même pour se structurer. Le point commun entre ces deux modalités du dispositif est qu'il s'agit d'espaces où se joue des médiations. En effet, dans le premier cas, quand l'homme va chercher du savoir ou des compétences au sein d'un dispositif identifié, il envisage d'abord le dispositif comme un espace de médiation, dans le second cas, quand l'homme invente ou imagine son dispositif, il produit son outil de médiation. Pour André Bertin, un dispositif n'est pas un lieu d'acquisition et de transmission mais plutôt « un réseau de médiation du savoir – à partir de quoi, certes, peuvent émerger des acquisitions et des transmissions » (Bertin, 1999). Ainsi, par exemple, une médiathèque municipale ne sera pas un dispositif à lire comme une somme de savoirs proposés à un usager mais comme un espace de médiation.

En quoi le musée peut-il être analysé comme un dispositif ? Nous ne reviendrons pas sur la définition du musée, déjà explorée dans l'introduction du présent mémoire. Dans la mesure où le musée est une proposition faite à des usagers de découvrir une collection d'objets mis en scène et agencés pour transmettre du savoir et du plaisir, qu'il est à la fois porteur de symboles, de normes et de technicité et qu'il se présente comme un espace de médiation bienveillant, il peut être perçu comme un dispositif. Si nous reprenons les mots d'André Bertin à propos des espaces décrits par Foucault pour la prison, le musée propose lui aussi un quadrillage précis et codifié de l'espace et du temps. Il abrite en son sein différents organes, à des fins d'organisation pratiques d'une part, comme les services administratifs et techniques, et à destination des usagers d'autre part, comme un service des publics ou une bibliothèque. Chacun de ces organes du musée fonctionne d'abord en interconnexion avec les autres selon une temporalité qui lui est propre (horaire d'ouverture des différents services, roulement des surveillants dans les salles, temps des expositions temporaires, temps de réunion des services, médiateur face à un groupe, etc). Chacun de ces organes occupe ensuite des espaces sur lesquels ils se déploient, d'autres sur lesquels ils sont en droit d'agir et d'autres sur lesquels ils n'interviennent pas. Chacun de ces organes dispose enfin de professionnels afférents, qui agissent eux aussi en interconnexion avec les autres. Pour André Bertin, ces professionnels sont des éléments centraux d'un dispositif : « Dans les pratiques quotidiennes, les dispositifs sont toujours affaire d'experts et de professionnels techniciens, c'est-à-dire d'agents qui ont la charge de faire fonctionner des ensembles organisés » (Bertin, 1999, p.16). Il serait difficile de préciser toutes les connexions entre les personnels d'un musée. Personnels de direction, d'administration, des services éducatifs, de la conservation, de l'accueil et de la surveillance, de la billetterie, de la régie des œuvres, des services

techniques, de la documentation, tous travaillent de concert à la vie du dispositif pour lequel ils apportent leurs compétences. Par des relations avec une municipalité, pour les musées territoriaux notamment, avec des prestataires de service, pour organiser un évènement par exemple, avec des collectionneurs, des experts ou d'autres musées, pour les conservateurs et les personnels scientifiques, les professionnels du musée ne travaillent pas en vase clos. Le dispositif n'est pas imperméable aux compétences extérieures. Au contraire, elles lui sont indispensables. Enfin, ces personnels sont soumis à des règlements. Par la législation, notamment la loi dite *musée* du 4 janvier 2002 commune à l'ensemble des musées de France, mais aussi par un règlement intérieur propre à chaque établissement, le musée est en effet un espace régi à plusieurs échelles par des textes qui encadrent au quotidien les professionnels qui y travaillent. D'autres textes viennent s'ajouter pour certains professionnels. Les employés des services techniques sont soumis à des règles de sécurité et de vigilance. Les conservateurs du patrimoine sont quant à eux tenus d'un point de vue éthique au respect d'une déontologie fixée par l'international council museum (ICOM). Si les professionnels qui permettent de faire vivre le musée comme un dispositif sont soumis à des contingences extérieures, le musée n'est pas imperméable aux évolutions de la société. Pour le comprendre, il nous faut revenir sur une évolution générale du dispositif pensée par André Berten : « Le concept de dispositif semble rendre compte du fait qu'un nouveau rapport aux objets caractérise la société contemporaine [...] non plus sur le mode de l'instrumentalisation et de l'aliénation, mais sur le mode de la fréquentation, du contact ou même de l'expérience affectivo-corporelle, voire du jeu » (Berten, 1999, p.17). Rapprochée et spécifiée au musée, cette évolution est intéressante pour notre sujet dans la mesure où elle illustre effectivement des mutations contemporaines du monde des musées. Reflets et fruits de leur époque, les musées connaissent d'importants changements depuis une quinzaine d'années qui placent l'utilisateur au cœur de ses préoccupations. Cela se traduit par une course à la fréquentation (classements nationaux, expositions temporaires, politique des publics), par une réflexion autour des expériences affectivo-corporelles (Nuit des musées, « musées détournés », Petite Galerie du Louvre) et une approche du musée sur un mode ludique (museumix). Pour toucher davantage d'utilisateurs, pour rendre le dispositif plus séduisant, les musées ont notamment recours aux technologies numériques. Ce phénomène illustre le passage d'une « logique de transmission du savoir vers une logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir » (Berten, 1999, p.18) qui caractérise l'évolution des dispositifs à l'heure actuelle. Le dispositif musée est ainsi un exemple du glissement d'une logique à une autre. Pour aller plus loin, les propos d'André

Berten nous éclairent cette fois-ci sur la place grandissante de l'utilisateur au sein des dispositifs : « Cette observation sur l'optimisation des autonomies semble pouvoir être observée dans d'autres champs (médias, sécurité routière, thérapie, action sociale...). On y assiste à une recentration sur l'individu. D'une manière générale, l'individu autonome, conçu comme porteur d'une intentionnalité propre, apparaît comme une figure centrale du dispositif » (Berten, 1999, p.17). La loi musée de 2002 est symptomatique de cette idée de recentration sur l'individu : des services des publics obligatoires. L'utilisateur est légalement au cœur des politiques des publics élaborées par les musées. Ces derniers ne sont donc pas à exclure de l'évolution générale des dispositifs notée par André Bertin.

Précédemment, nous faisons remarquer que le musée est un espace composite, assemblage de différents espaces aux fonctions propres qui interagissent ou non les uns avec les autres. Il est intéressant de s'attarder sur ces différents espaces dans la mesure où la façon dont les visiteurs et les professionnels les investissent est révélatrice de la structuration du musée en tant que dispositif. En premier lieu, rappelons les fonctions principales d'un musée : abriter des collections et les exposer à des publics à des fins d'étude et de délectation. Le musée accueille donc des publics, il dispose pour cela d'espaces au sein desquels les visiteurs peuvent faire usage du dispositif : un circuit de salles pour présenter les collections de manière raisonnée, précédée d'une zone d'accueil et de billetterie au préalable de toute visite. Dans ces espaces se côtoient à la fois des usagers extérieurs et des professionnels, comme les agents d'accueil et de surveillance. Certains musées proposent des services supplémentaires, axés sur le confort et le bien-être des visiteurs, comme une librairie, des zones de rangement (vestiaires ou casiers) ou un restaurant. Ces services nous rappellent le rapprochement fait par André Bertin entre dispositif et espace transitionnel, comme zone de bienveillance maternelle. Salles visitables, accueil et services s'il y en a sont soumis à une temporalité codifiée, celle des horaires d'ouverture et de fermeture. Les usagers sont informés de ces derniers et ne peuvent pas utiliser le dispositif hors du temps prévu à la visite. En revanche, avec les nouvelles technologies d'information et de communication, de nombreux musées étendent le dispositif sur internet, proposant des visites virtuelles, des contenus téléchargeables ou des bases de données en ligne qui permettent aux publics de poursuivre s'ils le souhaitent la relation avec le dispositif. Cette extension numérique du dispositif repousse les frontières symboliques du musée. A l'inverse, le musée est composé d'espaces inaccessibles aux visiteurs. Les services administratifs (direction, comptabilité, ressources humaines, etc), techniques (ateliers) et les zones liées à la sécurité des bâtiments et des

personnes (vigiles, pompiers de permanence) sont exclus du circuit de visite proposé aux visiteurs. Réservés à l'usage des professionnels, ils fonctionnent selon des temporalités différentes, propres à chaque musée, et selon des modalités organisationnelles elles-aussi propres à chaque musée. Si plus de 2000 personnes travaillent au musée du Louvre à Paris, le musée de l'horlogerie de Saint-Nicolas d'Aliermont en Seine-Maritime compte 8 salariés. Pour le MuCEM à Marseille, l'architecte Rudy Ricciotti a proposé un bâtiment ouvert sur le port et sur la mer. Par des jeux de transparence de parois en verre, les bureaux des services administratifs sont visibles des visiteurs depuis le parcours des collections, ce qui dissipe visuellement la frontière entre les espaces. Dans la même logique, il existe un espace du musée qui fait l'objet de vives réflexions depuis une dizaine d'années en matière d'accessibilité aux publics, ce sont les réserves du musée. Autrefois perçues comme un espace de stockage, les réserves des musées sont pensées aujourd'hui comme un outil scientifique performant dédié à la gestion, à l'étude et à la conservation. Elles font également l'objet d'une forme de réhabilitation comme espace de médiation des collections ; certains musées proposent en effet d'ouvrir aux publics les réserves (musée Buffon de Montbard, musée des beaux-arts de Strasbourg, MuCEM à Marseille, par exemple). Cela ne se fait pas sous le même mode que la visite libre des salles par les usagers mais selon des temporalités particulières, notamment celle de l'évènementiel. Ces ouvertures aux publics d'un lieu auparavant clos et réservé aux professionnels dans les coulisses sont intéressantes dans la mesure où elles nous montrent que le musée est un dispositif réflexif, capable de bouleverser des pratiques traditionnelles pour satisfaire la curiosité de ses usagers. Espace où peuvent se côtoyer les professionnels du dispositif musée et ses usagers, la documentation est aussi un espace hybride du musée. Elle peut aussi bien préparer ou prolonger la visite des collections que constituer pour un usager, comme un étudiant ou un chercheur, une fin en soi. La documentation peut être perçue à ce titre comme un dispositif dans le dispositif. Certains musées ne possèdent pas d'espace dédié à cette fonction, d'autres le réservent exclusivement à la consultation des employés du musée. Dans *Être médiateur au musée, sociologie d'un métier en trompe-l'œil*, Aurélie Peyrin soulève une difficulté qu'elle a constatée dans de nombreux musées : les médiateurs ont du mal à avoir accès à la documentation<sup>5</sup>. Souvent placés géographiquement loin des bureaux des conservateurs et de la direction, assurant parfois des fonctions d'accueil et de surveillance, les médiateurs ne sont pas considérés comme des possibles usagers des services de documentation du musée. Or, d'après l'enquête

---

<sup>5</sup> Peyrin, A. (2010), *Être médiateur au musée, sociologie d'un métier en trompe-l'œil*. Paris : La Documentation française, p.67

de la sociologue, ce serait une demande des médiateurs dans le cadre de la préparation quotidienne de leurs travaux de médiation. Lorsque des usagers extérieurs sont admis à fréquenter la documentation, la consultation des ressources peut être soumise à conditions ; inscription facultative ou obligatoire, contact téléphonique ou par e-mail pour annoncer sa venue, nécessité de présenter ou non un justificatif, les modalités d'accès au dispositif sont nombreuses. La documentation est un service qui peut se présenter en rupture nette ou en parfaite continuité du dispositif musée. Deux exemples mis en miroir nous le montrent. Au musée des arts et métiers à Paris, un espace de documentation en accès libre est proposé aux visiteurs au sein même du parcours des collections. Les visiteurs disposent de revues et d'ouvrages, de tables, de fauteuils et de bornes de consultation du catalogue. Personne ne les accueille dans cet espace, ils sont libres d'y circuler, d'en utiliser les ressources et d'en partir. A l'inverse, le musée des beaux-arts de Rennes dispose une documentation accessible uniquement sur rendez-vous, sur une plage horaire fixe, et sur justification. De plus, l'utilisateur devra pour s'y rendre prévenir de son arrivée à l'accueil, se voir guider dans les couloirs et traverser les bureaux de la direction et de la conservation pour y accéder. Sur place, la consultation des ouvrages se fera sous la houlette d'un membre du personnel du musée. Enfin, un dernier espace du dispositif musée n'est pas à oublier, celui des ateliers dédiés aux jeunes publics. Il peut s'agir de salles dédiées spécifiquement à cet usage ou d'espaces utilisés ponctuellement à ces activités. Les ateliers disposent d'une temporalité particulière dans un musée, ils ne sont pas ouverts en permanence mais durant les temps de disponibilité des enfants (vacances scolaires, mercredi après-midi, etc). Comme pour la documentation, les usagers peuvent utiliser les ateliers comme un dispositif au sein du dispositif musée. Pour les animer, le musée fait appel à du personnel du service des publics, voire du service éducatif si le musée en possède un. Contrairement à d'autres services, comme la direction ou la conservation, les médiateurs qui s'occupent des ateliers et des publics scolaires sont des personnels frappés par une grande précarité. Dans *Les musées à la conquête de leurs publics*, Frédéric Poulard indique ainsi que seuls 28% sont en CDI ou un statut de fonctionnaire et qu'il s'agit d'une variable d'ajustement pour les musées<sup>6</sup>. Même si les publics scolaires reviennent nécessairement années après années et représentent un pourcentage de plus en plus grand de la fréquentation annuelle des musées<sup>7</sup>, le recrutement des médiateurs se fait

---

<sup>6</sup> Poulard F., *Les musées à la conquête de leurs publics*, in : Delatte, A.C., Falk, E., Rousset, J. (dir.) (2012). *Le musée et les publics, actes du 8<sup>ème</sup> colloque interdisciplinaire, 1<sup>er</sup>-2 juillet 2011*. Sens : CEREP-Musées de Sens, p.47

<sup>7</sup> Delatte, A.C., Falk, E., Rousset, J. (dir.) (2012). *Le musée et les publics, actes du 8<sup>ème</sup> colloque interdisciplinaire, 1<sup>er</sup>-2 juillet 2011*. Sens : CEREP-Musées de Sens, p. 127

essentiellement selon le régime de la vacation de courte durée, ce qui n'est pas sans provoquer à chaque fin de contrat de violentes pertes de savoir-faire<sup>8</sup>.

Derrière ce paradoxe se cache pourtant une mutation profonde du dispositif musée. Pour Cora Cohen s'est opérée en effet depuis une quinzaine d'années une véritable « scolarisation de l'espace muséal » (Cohen, 2016, p.10). Les musées se sont nourris des recherches en didactique et en pédagogie pour repenser la présentation des collections et l'élaboration des outils de médiation, des cartels aux audio-guides en passant par les professionnels de la médiation eux-mêmes. Cora Cohen va même plus loin en posant la question suivante, « comment pèse l'école sur les discours des médiateurs des structures muséales dans le cadre des visites scolaires ? » (Cohen, 2016, p.10). Il est clair que la multiplication des postes de professeurs relais dans les années 1970-1980 a apporté aux nouveaux médiateurs des éléments de pédagogie et des techniques de transmission de connaissances. Néanmoins, ces quelques heures de mise à disposition par le ministère l'éducation nationale disparaissent comme peau de chagrin<sup>9</sup>. Pour les musées municipaux de Quimper, ville pionnière en matière d'accueil des publics scolaires au musée suite à l'ouverture d'un service éducatif dès 1976, deux enseignantes étaient détachées à mi-temps en 1980<sup>10</sup>. Aujourd'hui, il n'y a plus qu'un professeur-conseiller relai qui assure une permanence unique le mercredi après-midi. S'il est possible d'invoquer des questions budgétaires pour expliquer ce phénomène, pour Aurélie Peyrin, ce sont aussi les médiateurs qui ont progressivement pris la place des professeurs dans la visite des musées depuis la fin des années 1990 pour les publics scolaires<sup>11</sup>. Là encore, ce n'est pas étonnant dans la mesure où, si on se rappelle les mots d'André Bertin cité précédemment, un dispositif n'est pas un lieu d'acquisition et de transmission mais plutôt « un réseau de médiation du savoir – à partir de quoi, certes, peuvent émerger des acquisitions et des transmissions » (Bertin, 1999). Les médiateurs, au sein des musées entendus comme des dispositifs, obéissent parfaitement à cette logique.

Parmi les usagers qui fréquentent le musée, l'un d'entre eux nous intéresse plus particulièrement dans le cadre du présent mémoire : l'enseignant. Parler des enseignants n'est pas neutre, il s'agit là de considérer des individus en fonction de leur statut social. Qu'est ce

---

<sup>8</sup> Opus cit. p. 47

<sup>9</sup> Peyrin, A. (2010), *Être médiateur au musée, sociologie d'un métier en trompe-l'œil*. Paris : La Documentation française, p.47

<sup>10</sup> Dufant, F. (1980). *Pédagogie de l'utilisation des musées : Journées d'étude du 8 au 11 janvier 1980*. Paris : FNDR-Ecole du Louvre.

<sup>11</sup> Opus cit. p.42



qui se joue de l'identité professionnelle d'un enseignant lors d'une visite au musée avec ses élèves ? Comme nous l'avons vu, un dispositif est un espace où se joue de multiples entre-deux. Le statut social se situe dans un entre-deux ; il influe sur l'utilisation par l'utilisateur du musée. Un enseignant en visite avec ses élèves dans un musée n'est pas la même chose qu'un individu, enseignant de profession, en visite dans un musée durant son temps libre. Le dispositif lui-même fait la différence entre l'un et l'autre, les liens entre le dispositif et l'individu ne seront pas les mêmes. Ainsi, dans le premier cas, l'enseignant aura pu avoir affaire au service éducatif en amont de la visite, pour réserver un créneau horaire ou un médiateur par exemple. De son côté, le service éducatif a pu donner son accord pour accueillir l'enseignant et sa classe au musée, prévenant en interne les services liés à l'accueil, peut-être même un médiateur si l'enseignant souhaite un accompagnement. L'enseignant peut aussi avoir contacté la bibliothèque du musée pour préparer sa visite. Dans le deuxième cas, l'individu, enseignant de son métier, peut visiter en musée sans jamais que le dispositif ne soit au courant de son identité professionnelle. En tant qu'utilisateur, il a pu bénéficier des activités offertes sur place, il a pu solliciter l'intégration à un groupe guidé par un médiateur, il a pu demander ou refuser un audio-guide, il a pu venir seul ou avec des membres de sa famille. Dans les deux cas, nous sommes dans l'exploration de l'entre-deux du dispositif. L'enseignant n'est pas un usager comme les autres au sein d'un dispositif musée. D'abord, comme Cora Cohen l'a mis en avant, parce qu'il y a eu une scolarisation de l'espace muséal, ce qui implique que le dispositif tend à s'harmoniser avec les pratiques didactiques et pédagogiques en cours dans le milieu scolaire. Ensuite, même si c'est un phénomène en raréfaction, parce que des enseignants font partis des services éducatifs en tant que conseillers ou relais dans de nombreux musées. Enfin, parce que les musées sont conscients qu'ils peuvent être un outil utile pour éclairer un point du programme ou pour transmettre autrement le savoir. Ce dernier point est d'ailleurs souligné par Bernard Pernuit du musée des Beaux-Arts de Sens : « Les actions du service éducatif sont toujours appelés à se développer en fonction de l'évolution des programmes scolaires, de nouvelles collections ou de demandes spécifiques des enseignants » (Pernuit, 2012, p.85). Au sein du dispositif, l'enseignant est l'un des usagers dont la pratique semble la plus balisée et codifiée. Par l'intermédiaire d'un service dédié, le musée se montre comme un dispositif dans la continuité de l'espace de la classe. Les professeurs bénéficient de facilités pour venir avec leur classe ; dans certains musées, comme le musée de l'Armée à Paris ou le musée de la Céramique de Rouen par exemple, la gratuité est accordée aux enseignants du primaire et du secondaire en visite libre avec la classe. Au-

delà d'un formulaire d'enregistrement à communiquer au préalable, ils n'ont pas besoin de faire appel aux actions du service éducatif du musée. Dans le cas contraire, des actions payantes sont organisées et proposées par l'équipe du musée. Une autre facilité destinée aux enseignants est l'organisation par plusieurs musées de journées de formation. Les modalités de ces formations sont très variées ; le musée des Beaux-arts de Lille organise par exemple à chaque nouvelle exposition une visite réservée à des enseignants, le musée des Plan-reliefs, musée rattaché au musée de l'Armée à Paris, met en place chaque année une visite de ses collections permanentes. Des formations nombreuses et diversifiées sont accessibles au musée du Louvre (annexe 1). Elles mettent en avant la question de l'approche sensible et de l'éducation par les arts et peuvent même être exportées en région sur demande. Le musée d'art moderne et contemporain de Saint-Etienne proposait le jeudi 17 novembre 2016 aux enseignants de collège et de lycée une formation intitulée « du musée à la classe, des outils concrets », dont le but était de former des professionnels à l'usage du dispositif :

« Comprendre le fonctionnement d'un musée et les métiers liés au musée. Travail de groupe à partir d'outils du musée d'art moderne et contemporain : vidéos en ligne, reproductions d'œuvres et mots-clés, circulation entre salles d'exposition, atelier de pratique, réserves du musée et salle de conférence avec des intervenants qui parlent de leur métier au musée. L'objectif étant de pouvoir s'en resservir en classe. »

Parce qu'elle s'attarde sur les réserves et sur la question de la circulation, cette formation interrogeait sous plusieurs angles le musée comme un dispositif et non pas comme le réceptacle d'une collection d'œuvres. Bien que plus ciblée à l'utilisation d'une exposition bien précise, le musée des Confluences à Lyon offre lui aussi des formations appliquées à l'usage des musées *Découvrir les mondes lointains avec le musée des Confluences* le 23 mars 2017 ou encore *Etudier la vie, mesurer le monde : L'histoire des sciences avec le musée des Confluences* le 14 avril 2017. En revanche, toutes les actions citées ne sont que des approches ponctuelles et bien souvent spécifiques aux structures qui les mettent en place. En effet, à part la journée de formation au musée d'art moderne et contemporain de Saint-Etienne, les formations régulières, aussi bien initiales que continues, à l'utilisation indifférenciée du dispositif musée semblent rares. Au sein des formations disponibles, comme c'est le cas d'une formation proposée aux enseignants au musée du Louvre, une méthode pédagogique

spécifique d'interrogation des œuvres d'art par les élèves des collections des musées est parfois mise en avant : l'approche sensible.

## 1-2 l'approche sensible

Si on devait définir en quelques mots en guise d'introduction ce qu'est et ce qu'on entend par le terme « approche sensible », on pourrait dire qu'il s'agit d'une méthode de lecture du monde, par le prisme des sens, lecture du monde elle-même préparatoire à une analyse ou à un projet. Le mot *approche* est un nom féminin déverbal, il dérive du verbe *approcher*. *Approcher*, *s'approcher* à la forme pronominale, c'est au sens propre comme au figuré réduire un espace entre soi et un élément du monde. Cet espace peut être physique, comme lorsqu'on s'approche d'un bâtiment, ou mental, comme lorsque quelqu'un *s'approche du but*. Le mot *sensible*, dont l'étymologie provient du latin *sensibilis*, exprime quant à lui à la fois l'idée de ce qui peut être ressenti et le fait d'être doué de sensibilité. La philosophie définit le sensible comme ce qui apparaît à nos sens comme *étant* au monde, tous les éléments du réel qui s'offrent à notre perception. Dans le langage courant, le mot sensible renvoie également aux émotions ; si nous sommes sensibles au sort des animaux abandonnés ou à la peinture flamande, c'est que des émotions nous animent. En l'occurrence, pour les deux exemples cités, de la tristesse, de la colère ou de la compassion pour l'un et de la joie ou de l'enthousiasme pour l'autre. Elles traduisent un état de notre sensibilité. Ce sont les émotions qui se donnent à lire dans l'espace social, aux autres êtres sensibles, et montrent notre perméabilité au réel. Adjoint au nom *approche*, le mot sensible tend bel et bien à mettre en avant l'écoute des émotions de chacun pour lire le monde. C'est pour cela que l'approche sensible est avant toute chose une lecture du monde par le prisme des sens. Attentive aux expressions et aux comportements qui font suite aux émotions ressenties, l'approche sensible autorise la multiplicité des visions, elle autorise l'individualisation des lectures du réel. Sa finalité est de provoquer l'apparition des émotions qui, traduites en mots, permettent d'atteindre des objectifs divers, en fonction du domaine d'application. Même diverses, les finalités de l'approche sensible ont toutes un point commun : elles cherchent toujours à réduire la distance, aussi bien physique que mentale, entre nous en tant qu'être conscient et le réel. Si le présent mémoire applique l'approche sensible à l'enseignement – et nous y reviendrons plus précisément par la suite –, l'approche sensible est une méthode utilisée dans

bien d'autres domaines, avec notamment parmi eux la géographie, l'architecture et l'urbanisme. Alain Vulbeau, sociologue et enseignant-chercheur à l'Université Paris 10, précise les champs d'étude qui font appel à l'approche sensible : « L'approche sensible, devenue méthodologie de recherche, se distingue d'un savoir abstrait : elle tente de rendre les concepts eux-mêmes sensibles. Parmi bien d'autres illustrations de cette approche, on peut citer l'attention à la vulnérabilité des personnes, l'intérêt pour la mémoire, pour l'imaginaire, et la prise en compte d'une géographie dévalorisée, avec la description d'arrière-pays isolés des bourgs centraux<sup>12</sup> » (Vulbeau, 2007). L'approche sensible en tant que méthode d'investigation et de restitution du réel se formalise progressivement dans les années 1980. Elle se nourrit des travaux de philosophes, de sociologues, d'anthropologues et d'historiens. Tous deux publiés en 1986, *Le miasme et la jonquille* d'Alain Corbin (né en 1936) et *Figures et couleurs. Études sur la symbolique et la sensibilité médiévales* de Michel Pastoureau (né en 1947) sont deux ouvrages majeurs qui ont amorcé l'ouverture d'une nouvelle façon d'écrire l'histoire. Ils proposaient de porter un regard sur le passé par le biais de l'odorat et de la perception des couleurs. Un an avant, en 1985, le philosophe, sociologue et anthropologue Pierre Sansot (1928-2005), dans son ouvrage *La France sensible*, avait proposé une étude de paysages français au gré d'une randonnée dans plusieurs terrains urbains, notamment les villages isolés et les banlieues dites « chaudes » (Sansot, 1985). L'auteur y partage « son expérience affective » (Sansot, 1985) et analyse ces différents espaces par le biais de ce qu'il ressent. Dans son article intitulé *L'approche sensible des quartiers "sensibles". Une posture de proximité*, Alain Vulbeau s'attarde sur l'utilisation de l'approche sensible pour décrire et comprendre les quartiers sensibles et les ZUS (zones urbaines sensibles), regroupés par les ethnologues sous le concept de terrains sensibles. L'omniprésence de l'adjectif *sensible* est révélateur des préoccupations à la fois politiques et sociétales de ces espaces aussi bien par les dirigeants que par les universitaires. Les politiques publiques ont depuis une trentaine d'années intégré le concept dans tous les projets urbanistiques. Pour Alain Vulbeau, l'approche est sensible parce qu'elle permet de donner davantage d'importance à la proximité avec les populations qui vivent dans ces espaces et à ce qu'elles ressentent au quotidien. L'approche sensible tranche avec une approche ethnologique, jugée trop proche d'une certaine forme d'exotisme. Les travaux de Pierre Sansot ont montré l'intérêt d'une approche sensible pour saisir au mieux les infimes variations qui naissent des différentes perceptions du monde. En matière d'urbanisme, elle permet de se rendre compte par exemple de

---

<sup>12</sup> Vulbeau, A. (2007). L'approche sensible des quartiers "sensibles". Une posture de proximité, *Informations sociales*, n° 141

l'attachement des uns et des autres pour telle ou telle ruelle, pour une peinture murale, pour un agencement particulier de chemins pour se rendre dans les commerces locaux... Dans le domaine agricole, l'approche sensible s'est diffusée au sein d'associations qui proposent de redécouvrir différents aspect du monde pour les réinsuffler dans les pratiques professionnelles quotidiennes. C'est le cas par exemple du réseau 5 Cinq sens en Dordogne qui propose des formations d'approche sensible du cheval « pour cerner les implications de la présence d'un animal de travail sur le domaine agricole, découvrir son univers et acquérir les bases d'un partenariat de travail efficace, sûr, respectueux et épanouissant<sup>13</sup> ». Utiliser une approche sensible, c'est utiliser une échelle humaine, une échelle qui se limite à l'univers imaginé d'individus. Elle permet de percevoir les espaces imaginés, fantasmés ou vécus ; les espaces investis émotionnellement par les habitants. Pour Alain Vulbeau, ces perceptions sont tout autant de points qu'il qualifie de névralgiques : « Le qualificatif “sensible” a plus d'un sens dans son sac. Un premier courant de sens distingue trois niveaux : la capacité de sensation et de perception d'un point “névralgique” ; la capacité de vie affective intense qui renvoie à l'émotivité ou caractérise les personnes impressionnables [...] ou, techniquement, de réagir au contact, comme les plaques sensibles ou des appareils de haute précision. Un second groupe de sens qualifie de sensible, d'une part, ce qui peut être identifié par les sens, et, d'autre part, ce qui est éventuellement de taille suffisante pour être perçu et qui, de ce fait, revêt une importance non négligeable. En articulant ces différents niveaux de signification, le terme “sensible” pourrait se rapporter à des objets perceptibles par une approche directe, rendus significatifs du fait de cette perception, ainsi qu'à un certain type de relation affective portée à ces objets, rendant l'observateur attentif aux points névralgiques qui les concerne » (Vulbeau, 2007). Les propos d'Alain Vulbeau nous permettent de comprendre que l'approche sensible en tant que méthode d'investigation rend possible une cartographie d'un lieu par les émotions vécues par un individu. Elle met en évidence le tissage qui unit l'individu aux espaces dans lesquels il vit. Si on file la métaphore, chaque émotion ressentie serait un fil de ce tissu et l'approche sensible une façon de révéler ce tissu multicolore à nos yeux. C'est en cela que l'approche sensible ne fait pas que réduire l'espace entre l'individu et le réel, elle le révèle, voire même elle le révèle aux yeux de l'individu lui-même. L'idée d'une révélation du réel par les sens est justement l'un des objectifs attendus de ceux qui utilisent l'approche sensible à des fins éducatives, comme une méthode pédagogique. L'une des grandes figures de l'usage

---

<sup>13</sup> <https://www.mon-viti.com/agenda/formation-une-approche-sensible-du-cheval-au-service-de-lagriculture> Site consulté le 2 avril 2017.

de l'approche sensible pour éduquer les enfants et les adolescents à l'école est Alain Kerlan, philosophe et professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2. Pour Alain Kerlan, éduquer les élèves en passant par le prisme de l'expression de leurs émotions et de leurs sensations permet de développer les capacités de raisonnement des apprenants. L'approche sensible est une méthode pédagogique qui peut s'appliquer à de nombreux champs disciplinaires, des sciences naturelles à l'histoire-géographie, mais dans ses travaux, Alain Kerlan met essentiellement en avant l'approche sensible par les arts. Il prône un renouvellement de l'éducation par les arts et dans ce cadre affirme la nécessité d'une « approche sensible et ludique des œuvres » (Kerlan, 2011) pour initier les élèves à la lecture du réel. Au delà d'une manière de s'approprier le réel, c'est aussi une éducation à la sensibilité et à l'écoute de son corps comme outil pour sentir le monde. Elle replace l'affectivité et l'imagination en amont de l'acquisition des capacités de raisonnement. Depuis quelques années, des expériences d'approche sensible du monde sont ainsi menées dans des écoles, des collèges et des lycées en France. Depuis 2009 par exemple, dans des écoles maternelles et primaires de Bourgogne, Marie-Ange Naltet, artiste-plasticienne, intervient auprès des élèves pour créer avec eux des jardins<sup>14</sup>. Dans des classes de maternelle, de CM1 et de CM2, partant du postulat que le monde ne s'offre pas spontanément et qu'il faut éduquer au voir, au sentir, au toucher et à l'écoute, elle mène une approche sensible dans le but de créer « un dialogue intense entre l'enfant et la nature » (Naltet et Fabre, 2011). Si l'objectif final est la création d'un jardin comme dispositif d'exploration sensorielle, toutes les étapes en amont sont tout aussi importantes. Ainsi, pour apprendre à sentir et restituer l'identité odorante d'un lieu, il était question à la fois de distinguer les différentes odeurs au moment de leur réception par l'enfant (une essence fugace, une macération...) et de trouver des mots pour traduire les senteurs. Pour les sons, l'artiste et l'équipe éducative ont cherché à faire comprendre aux élèves leur variété ; certains pouvaient être captés (comme des abeilles qui butinent), d'autres provoqués (comme des pas sur des feuilles mortes) ou entendus dans le lointain (comme un train qui circule un peu plus loin dans le paysage). Il s'agissait également à travers un inventaire des sonorités de se rendre compte que certains sons ne se donnaient pas facilement et que l'ouïe ne perçoit pas d'emblée l'ensemble des sons. Ces pratiques traduisent bel et bien une approche sensible telle que nous l'avons définie précédemment. Elles permettent de réduire la distance entre l'élève et le monde, par une meilleure compréhension

---

<sup>14</sup> Naltet, N. et Fabre, I. (2011). *Des enfants, des jardins, des artistes : une approche sensible du jardin*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

des différents éléments qui le composent. La dimension proprement sensible est explorée par une écoute attentive des émotions ressenties par les élèves, écoute d'autant plus importante qu'elle débouche sur une réalisation concrète et raisonnée, à savoir un jardin. Au final, pour l'artiste, en jouant à être « pour les autres de véritables révélateurs [...] de paysages » (Naltet et Fabre, 2011) les élèves acquièrent à la fois des compétences en matière de savoir-faire et des compétences en matière de savoir-être.

Dans ses travaux, Alain Kerlan ne préconise spécifiquement pas l'usage d'une approche sensible pour créer des jardins avec des élèves, il prône davantage cette méthode pour éduquer les apprenants aux arts. Néanmoins, dans *L'art pour éduquer* en 2015, il met en relief une filiation intéressante entre la nature et l'éducation artistique. Dans un chapitre intitulé « La forêt avant le musée », Alain Kerlan écrit qu'avant toute confrontation de l'apprenant avec des œuvres d'art, il apparaît nécessaire que celui-ci soit éduqué à l'écoute de ses sens ; il convoque alors la figure tutélaire de la médecin et pédagogue italienne, Maria Montessori (1870-1952) qui prescrivait dans le premier tiers du XXe siècle des moments d'écoute dans les clairières, à l'orée des forêts, avec les élèves. Ces moments portaient le nom de *leçons de silence*. Il reprend ainsi les principes de l'écoute active théorisés par Maria Montessori et qui étaient mis en pratique dans les écoles qu'elle avait fondées en Italie, en Espagne et dans les Pays-Bas. Les leçons n'étaient pas exclusivement données dans les clairières, elles pouvaient avoir lieu dans la rue ou même dans la salle de classe. Les élèves devaient alors être attentifs aux sons, des plus proches au plus lointains, pour prendre ainsi progressivement conscience de l'espace qui les entourait dans toute sa profondeur. Pour Alain Kerlan, cette éducation est un préalable à toutes formes d'éducation artistique puisqu'elle permet à l'élève de comprendre les artistes, quels qu'ils soient, et les œuvres qu'ils produisent. C'est pour lui une éducation à l'expérience esthétique : « Si l'expérience esthétique était le maillon manquant sur le chemin de la rencontre avec l'œuvre ? La clé susceptible d'ouvrir l'expérience de l'œuvre ? [...] Osons le demander : à quoi bon le musée si le tableau n'est pas attendu et lu comme l'expression sensible d'une expérience intense, comme la cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? » (Kerlan, 2015, p.45). L'approche sensible des œuvres présentées dans un musée ne semble donc pas pouvoir résoudre à elle-seule les écarts entre les élèves et l'œuvre d'art, un travail global d'approche sensible du réel, en l'occurrence du paysage immédiat, est à mener en amont pour éduquer les apprenants à écouter ses ressentis. Pour Alain Kerlan, cela ne se limite en aucun cas à la découverte des œuvres d'un musée. Il rappelle la dimension corporelle de l'approche sensible

par l'exemple de la compréhension de la danse : « A quoi bon la danse et la chorégraphie si le mouvement des danseurs sur la scène ne prolonge pas d'une certaine façon celui de mon propre corps dans l'expérience ordinaire ? » (Kerlan, 2015, p.45). Là encore, c'est une question de distance entre l'élève et l'objet observé. Comme nous l'avons vu précédemment, l'approche sensible est une méthode qui permet de réduire cette distance entre l'un et l'autre pour mieux se l'approprier. Mais au-delà d'une réduction de la distance par l'approche, la dimension sensible permet d'aller plus loin en tissant en réalité des correspondances entre ce qui est vu et ce qui a été vécu. Pour rencontrer une œuvre, il faut qu'entre le sujet et l'objet perçu des ponts soient jetés, il faut que l'individu trouve des résonances émotionnelles à partir du travail de cristallisation de l'expérience de l'artiste. Dans une conférence prononcée dans le cadre du colloque *L'enfant l'adolescent et la création* en 2006, Alain Kerlan commençait son discours par une histoire qui montre néanmoins la difficulté de réaliser des passerelles entre soi et l'œuvre<sup>15</sup>. En Chine, une étudiante passionnée par l'art rencontra un jour un maître de peinture. Ce dernier lui faisait visiter les musées. Un jour, le maître lui demanda de commenter une œuvre. Elle s'y essaya, parla de ses impressions et de ce qu'elle voyait mais le maître n'était pas convaincu. Il lui montra alors sur l'œuvre un détail, celui d'une lyre et lui demanda si elle n'entendait rien. Si cette histoire illustre la nécessité de l'éducation des sens pour ressentir une œuvre d'art, elle montre également qu'il s'agit d'une entreprise difficile, qui n'est en rien de l'ordre de l'évidence.

L'exemple des écoles primaires et maternelles de Bourgogne et les textes d'Alain Kerlan convoqués précédemment explorent surtout l'utilisation de l'approche sensible pour des publics de 3 à 15 ans. Les adolescents, entre 16 et 20 ans, ne sont en aucun cas exclus de cette méthode. Celle-ci a même sa place au lycée. Dans l'enseignement agricole français, système éducatif sous la tutelle du ministère de l'agriculture, l'éducation artistique et culturelle est ainsi une composante importante des dispositifs éducatifs depuis la mise en place en 1965 de l'éducation socioculturelle comme discipline générale, formative et certificative. Si la discipline touche un nombre restreint d'élèves sur le territoire, avec seulement 540 professeurs d'éducation socioculturelle répartis dans 240 établissements en France, elle agit comme une discipline pionnière et source d'innovation et d'inspiration pour les autres systèmes éducatifs. Les activités menées avec les élèves dans le cadre de cette

---

<sup>15</sup> Kerlan A., (2006) L'expérience esthétique, une expérience fondatrice, Istres : colloque *L'enfant l'adolescent et la création*, DRAC Ouest-France.



discipline sont « centrées sur l'approche sensible » (Menu, 2014, p. 341) du monde, avec un recours à la pédagogie active, à l'expression artistique ou encore aux visites pour transmettre les savoirs, savoir-être et savoir-faire. Discipline ouverte sur la société, l'éducation socioculturelle répond à une demande sociale qui cherche à établir des connexions entre des univers différents et fait la part belle aux partenaires extérieurs pour créer des liens entre les apprenants et les structures culturelles du territoire. Mener une approche sensible n'est pas simplement réduire la distance entre un objet et un élève, c'est aussi permettre l'échange des sensibilités par une mise en mot, voire par une mise en récit de ses émotions. L'éducation socioculturelle y veille en organisant des rencontres et des activités avec des acteurs du territoire capable de formaliser et d'entendre cette parole. Ce n'est pas l'apanage de cette discipline. En Bourgogne, l'artiste-plasticienne Marie-Ange Naltet, qui intervient auprès des élèves pour créer avec eux des jardins, ne travaille pas seule ; elle fait appel à des associations locales qui mettent en contact les générations et elle sollicite également les parents des élèves (annexe 2), replaçant alors l'apprenant dans ses dimensions sociale, affective, sensible et esthétique. L'approche sensible vise à la fois à créer des liens sociaux et à l'épanouissement individuel. Lorsqu'elle s'applique à l'éducation artistique, Alain Kerlan lui confère un enjeu démocratique : « Clé du pouvoir éducatif de l'art, profondément individualisant – s'adressant chacun au plus près de lui-même – et profondément socialisant – permettant à chacun de s'ouvrir à l'autre, aux autres. C'est pourquoi l'éducation artistique est plus que jamais nécessaire à la démocratie. [...] Le recours artistique semble bien être une réponse à l'emprise de technicisation, de la rationalisation et de la marchandisation : il répond à un besoin de rééquilibrage de la culture et du rapport au monde, dans un univers rationalisé et dominé par la technique, un monde désenchanté et vidé de ses dieux comme l'avait déjà analysé Max Weber » (Kerlan, 2015, p.23). Si l'éducation artistique est pensée par Alain Kerlan comme un rempart salvateur face à une société déséquilibrée, c'est aussi un outil pour faire vivre la démocratie. Par les arts et la culture, la société trouve des points communs entre ses membres et des points d'ancrage pour faire vivre la citoyenneté. Les enjeux éducatifs sont aussi ambitieux que les attentes en matière de résultats sont fortes. Cette perception sociale des arts et de la culture en matière d'éducation, et la revalorisation de l'imagination, du corps vécu et de la sensibilité, semble suivre un courant inverse, qui présupposait la prévalence des disciplines scientifiques comme fondement d'une politique éducative unificatrice<sup>16</sup>. Après avoir trouvé ses limites dans un système éducatif qui donnait le primat aux sciences et le

---

<sup>16</sup> Kerlan, A. (1998). La science n'éduquera pas : Comte, Durkheim, le modèle introuvable. Paris : Peter Lang.

reliquat aux arts, la société et son désir d'unité, entre principe républicain et utopie fondatrice, trouve un nouveau souffle en mettant l'art et la culture au cœur des programmes des élèves. Loin d'être une coquetterie, dans son ouvrage *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique – Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Alain Kerlan parle bel et bien d'un « besoin » (Kerlan, 2004, p.79) d'unité de notre société. Ce besoin génère des actions dont le but est de créer *in fine* les conditions d'existence d'une unité sociale. Toujours selon Alain Kerlan au sein du même ouvrage, les politiques éducatives et les structures elles-mêmes (écoles primaires, collèges et lycées) utilisent l'art et la culture comme un levier pour faire apparaître une unité sociale sous-jacente, qu'il faudrait faire apparaître aux yeux des élèves. C'est ce qu'il appelle le « recours éducatif » (Kerlan, 2004, p.19) à l'art. Qu'il s'agisse d'un collège ou d'un lycée, quand les établissements ont à faire à des publics dits défavorisés (mais pas exclusivement dans ce cas), il existe une « attente éducative » (Kerlan, 2004, p.21) de l'art et de la culture. Ici, l'approche sensible est un canal par lequel l'équipe éducative passe pour toucher l'élève, son vécu et sa sensibilité. Elle agit comme une méthode commune, idéalement applicable à tous les élèves, pour faire comprendre le fonctionnement du monde, le rendre intelligible autrement. Dans les lycées professionnels, la dynamique est plus complexe, mais bien plus éclairante encore quant à la question de l'unité sociale : le recours à l'art, comme chose sacrée, vient soigner les maux du monde professionnel<sup>17</sup>, pensé comme un espace profane à valoriser. La dimension transcendante de l'art est utilisée pour rendre intelligible les savoirs transmis aux élèves et les mettre en perspective dans un espace quotidien en prise avec la société. L'éducation artistique et culturelle trouve ainsi tout son sens et l'approche sensible davantage, elle permet de connecter des espaces, des temps et des pratiques sociales pour donner aux élèves des clefs de lecture du monde. La quête de l'unité sociale par l'éducation, en particulier de nos jours par l'éducation artistique et culturelle, n'est pas l'apanage des structures éducatives. Même si les écoles primaires, collèges et lycées mettent sur place au quotidien des actions artistiques auprès des élèves, ces structures s'appuient régulièrement sur des institutions culturelles (théâtre, conservatoire, musée, etc.) pour atteindre leurs objectifs. Ces institutions ne sont pas à analyser comme des relais ou des appuis pour appliquer des politiques éducatives toutes prêtes, elles peuvent en effet se présenter comme des laboratoires de réflexion sur l'éducation. C'est le cas, par exemple, pour plusieurs musées français qui, en tant que partenaires privilégiés du système éducatif, sont des

---

<sup>17</sup> Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique – Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval : Presses universitaires de Laval, p.19

outils d'éducation artistique et culturelle qui produisent des contenus pour développer la sensibilité des apprenants. Parmi eux, depuis sa création en 2007, le musée de l'immigration, anciennement Cité de l'immigration de la Porte Dorée, situé au sein du palais de la porte Dorée à Paris, est un laboratoire pionnier dans la réflexion entre musée, éducation et approche sensible. Il dispose d'un département Education en lien avec un comité pédagogique constitué d'experts pour créer des dispositifs de médiation plaçant l'approche sensible au cœur du processus de diffusion des savoirs : artistes en résidence, ateliers théâtre avec des publics scolaires, pratiques artistiques (peinture, dessin, photographie). Chaque année, le musée forme des professeurs à ces questions (2000 enseignants formés en 2011-2012) : « La démarche pédagogique du musée [de l'immigration de Paris] permet [...] une approche sensible, ouverte et multiforme articulée à la transmission de repères cognitifs sur la construction de la communauté nationale et les apports de l'immigration » (Derder, 2014, p.307). La question de l'unité apparaît ici prépondérante tant elle est au cœur des préoccupations du musée. L'approche sensible semble être une méthode à même de réunir des sensibilités différentes, sans les mettre en concurrence ou sous forme d'une quelconque hiérarchie. Ce n'est pas un hasard si le musée de l'immigration est un pionnier en la matière. Son objet est lui-même socialement, politiquement et historiquement vif. Dès sa création, le musée a travaillé avec l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) pour travailler sur les questions d'interculturalité et de mémoires. Ce travail était impératif et l'accompagnement des enseignants tout autant dans la mesure où dans les premiers temps d'existence du musée, l'équipe avait constaté que les enseignants portaient innocemment du vécu et des origines sociales des élèves pour aller vers l'explication des phénomènes migratoires. Pour Peggy Derder, il s'agissait là d'une « déconsidération sociale reconsidérée scolairement » car les enseignants s'appuyaient parfois sur les cultures supposées des élèves. Les enseignants valorisaient « la différence et la richesse que cette « origine » (comme par magie) était supposée lui [à l'élève] octroyer » (Derder, 2014, p.305). C'est pour lutter contre ce type de dérive que le musée de l'immigration s'est tourné vers l'approche sensible comme méthode pédagogique, pour laisser l'élève mettre en mot ses émotions. L'initiative du musée de l'immigration participe ainsi à la réhabilitation de la sensibilité. Auprès des élèves, au sein d'une classe, la logique peut être la même ; il n'y a ni bon ni mauvais vécu, ni bonne ni mauvaise impression, les ressentis des uns et des autres n'entrent pas en concurrence les uns avec les autres, mais en résonance. En ce sens, appliquée à l'étude des œuvres et conduite par un enseignant idéalement formé à sa philosophie, l'approche sensible se présente comme

une méthode qui crée un facteur d'unité au sein de l'espace classe. C'est une méthode adoubée par l'enseignement agricole public. En effet, elle est prescrite dans les référentiels officiels en seconde. Les enseignants des lycées agricoles en ont ainsi connaissance. Cela se fait dans un cadre bien précis, celui d'un temps de pluridisciplinarité. Ce sont ainsi des enseignants de différentes disciplines qui sont concernés.

### **1-3 la pluridisciplinarité**

Le cœur de ce mémoire reviendra sur la préparation, la conduite et la réception par les différents acteurs de l'équipe enseignante d'un travail de pluridisciplinarité. Au sein du troisième point de la partie théorique du présent mémoire, il apparaît intéressant de revenir d'abord sur ce qu'est un temps de pluridisciplinarité, sa philosophie et les textes qui l'encadrent. Nous verrons ensuite que le musée peut être un dispositif qui s'intègre à un temps de pluridisciplinarité. Enfin, par l'apport de quelques extraits issus d'un entretien réalisé avec une enseignante, extérieure au projet réalisé pour notre mémoire, il s'agira d'éclairer par un vécu particulier les réalités quotidiennes d'un travail de pluridisciplinarité. Pour des raisons de convenance et parce que le langage courant l'autorise, nous utiliserons de temps à autre le mot *pluri* pour parler de pluridisciplinarité.

La pluridisciplinarité, selon le dictionnaire Larousse de 2004, est le caractère de ce qui est pluridisciplinaire, à savoir ce qui relève simultanément de plusieurs disciplines. Dans le domaine de l'enseignement agricole, il s'agit d'un temps de travail collaboratif autour d'un projet ou d'une thématique commune menés à 3 ou 4 enseignants dont la finalité est l'acquisition par les élèves de compétences. Pour Edgar Morin, la pluridisciplinarité permet d'approcher une réalité complexe par un regard systémique. Les enseignants attirent l'œil des élèves sur un sujet bien précis. Chaque discipline apporte ses méthodes, son angle d'analyse et ses apports conceptuels pour éclairer une réalité complexe. L'élève doit pouvoir faire la synthèse des divers éléments échangés avec les enseignants.

La pluridisciplinarité en tant que travail collaboratif dans l'enseignement a son histoire. Il faut préciser qu'il ne sera question ici que de l'enseignement agricole public sous la tutelle du ministère de l'agriculture. En effet, l'éducation nationale préfère le terme interdisciplinarité pour parler du travail collaboratif entre plusieurs enseignants de disciplines

différentes. Le choix du mot a ici son importance ; l'interdisciplinarité valorise l'idée d'une fertilisation mutuelle des disciplines au service d'un objet commun. La réforme du collège de 2015 a ainsi vu l'apparition des EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires). En ce qui concerne l'enseignement agricole public, la grande réforme de 1984 concernait la structuration en modules des enseignements à transmettre aux élèves, les savoirs se sont trouvés répartis au sein de ces différents enseignements modulaires<sup>18</sup>. L'approche pluridisciplinaire a pris à cette occasion une ampleur nouvelle, les disciplines ont été pensées pour se croiser dans les modules. Il s'agissait de proposer des temps de rencontre organisés par plusieurs enseignants de disciplines différentes pour mener avec les élèves des projets en lien avec le territoire local. Dans les années 2000, les réformes ont visé cette fois-ci à donner davantage d'autonomie aux établissements ; des temps de pluridisciplinarité dont l'organisation et les contenus peuvent alors être utilisés librement par les équipes pédagogiques. Par l'intermédiaire des E.I.L (espace d'initiative locale), les lycées peuvent créer des pluri en fonction du contexte ou de l'actualité. De même, la refonte des référentiels dans les premières années de la décennie a placé les capacités au cœur des textes officiels. De ce fait, les pluridisciplinarités ont gagné en légitimité puisqu'elles pouvaient se rattacher à des finalités concrètes, à des épreuves du baccalauréat. C'est par exemple le cas du module 7 *Le fait alimentaire* en filière technologique qui comprend des enseignements disciplinaires classiques en biologie-écologie, histoire-géographie, économie et éducation socioculturelle, mais aussi des plusieurs enseignements pluridisciplinaires croisant deux ou trois disciplines permettant de décliner un objet d'étude - une notion, par exemple - à plusieurs voix. Depuis 30 ans, les temps de pluridisciplinarité se sont donc intégrés et diversifiés au sein de toutes les formations dispensées dans l'enseignement agricole public. Les référentiels de chaque discipline en prescrivent aujourd'hui plusieurs heures par an. Selon les filières, il existe de nombreux temps de pluridisciplinarité différents mêlant les matières générales et les matières techniques<sup>19</sup>. L'objectif était de provoquer des rencontres là où il n'y en avait pas et là où elles pourraient être utiles. Dans *Que transmettre à nos enfants ?*, Marc Ferro notait la nécessité de dissoudre certaines frontières entre les disciplines : « Avec ces disciplines aux fenêtres fermées, aux portes bouchées, on distribue un savoir en cases hermétiquement closes. Il faudrait briser ce cloisonnement. [...] D'abord dans l'esprit de ceux qui le pratiquent. Pas chez les élèves, qui seraient désorientés » (Ferro et Jeammet, 2000). Au-delà de

---

<sup>18</sup> Galiana, D. (2000). La pluridisciplinarité dans les programmes et dans les actes : une tentative dans l'enseignement agricole, *Aster-INRP*, n°30, p. 193

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 202

décloisonnement, cet extrait souligne également que la mise en place de temps de pluridisciplinarité ne va pas de soi auprès des équipes enseignantes. Pour Dominique Galiana, il existe cinq obstacles qui sont tout autant de freins à la réalisation de la pluridisciplinarité<sup>20</sup> :

- 1) L'habitude. Les enseignants doivent sortir de leurs habitudes disciplinaires.
- 2) Le manque de temps. La pluridisciplinarité implique un temps de préparation et de concertation important.
- 3) La nécessité d'imaginer de nouvelles façons d'enseigner, ce qui peut ne pas être simple voire même anxiogène pour les enseignants.
- 4) Les emplois du temps peuvent poser problème pour trouver des créneaux pour réunir les enseignants. Des plages horaires doivent être aménagées.
- 5) L'évaluation de la pluridisciplinarité. Dans les faits, l'évaluation des temps de pluri pose problème. Quelle méthodologie adopter pour corriger ? Et avant cela, quel type d'évaluation mettre en place ?

Ces cinq obstacles montrent à quel point il peut être difficile de mettre en place un temps de pluridisciplinarité, tant pour des raisons liées au manque de formation des enseignants que pour des raisons d'organisation générale sur l'établissement. Les temps de pluridisciplinarité peuvent ainsi apparaître pour certains enseignants comme chronophages et vides de sens. Dans tous les cas, la pluridisciplinarité interroge l'identité professionnelle des enseignants. Nous reviendrons plus précisément sur ces obstacles par la suite, grâce à des éléments issus d'un entretien réalisé spécifiquement pour le présent mémoire.

Si les référentiels prescrivent les temps de pluri en mélangeant les matières générales et techniques, il existe un texte fort pour le domaine qui nous intéresse qui inscrit les temps de pluridisciplinarité au cœur de sa démarche : la circulaire du 3 mai 2013 sur le parcours artistique et culturel. Ce parcours, qui marque la priorité du gouvernement donnée à l'éducation artistique et culturelle en 2013, vise notamment à développer la sensibilité des élèves, à favoriser des rencontres avec des œuvres et à fréquenter des lieux de culture tout au long de sa scolarité. La circulaire concerne aussi bien l'éducation nationale que l'enseignement agricole public.

---

<sup>20</sup> Galiana, D. (2000). La pluridisciplinarité dans les programmes et dans les actes : une tentative dans l'enseignement agricole, *Aster-INRP*, n°30, p. 200 et p. 201

« Durant son parcours d'éducation artistique et culturelle, à l'école, au collège et au lycée, l'élève doit explorer les grands domaines des arts et de la culture dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, nationales et internationales. Le parcours se fonde sur les enseignements, tout particulièrement les enseignements artistiques et l'enseignement pluridisciplinaire et transversal d'histoire des arts, propice à la construction de projets partenariaux. [...] La création d'une culture commune, autour d'enjeux de formation partagés, s'appuiera sur une dimension intercatégorielle et pluridisciplinaire, favorable à l'expérimentation et à l'innovation, en lien notamment avec les structures de formation compétentes. »

Tout comme la pluridisciplinarité peut faire remettre en cause l'identité professionnelle des enseignants, pour Alain Kerlan l'éducation artistique et culturelle peut avoir des incidences sur cette même identité professionnelle. Si ce dernier n'écrit pas sur la question de la pluridisciplinarité, sa pensée est néanmoins éclairante dans la mesure où il analyse les modifications effectives dans les perceptions et les pratiques des enseignants au sein d'espaces et de temps qui peuvent le dérouter. Parmi ces moments de bouleversement, on peut retrouver, par exemple, une rencontre avec un artiste ou avec un médiateur dans un musée qui peut, par la mise en œuvre d'un projet, remettre en cause les cadres habituels normatifs dans lesquels exercent l'enseignant, comme l'emploi du temps et son découpage et le « quadrillage espace-classe » (Berten, 1999). Pour Alain Kerlan, certains enseignants peuvent ne pas du tout apprécier le bouleversement des dimensions habituelles de leur métier et une sortie, dans un musée d'art contemporain par exemple, peut même avoir une influence négative sur leur rapport personnel à l'art<sup>21</sup>. L'éducation artistique et culturelle des élèves n'est pas sans impact sur les enseignants qui participent à le dispenser. Dans le cadre d'une pluridisciplinarité, un lieu comme un musée peut à l'inverse comporter des avantages. En tant qu'espace hors de la classe, il peut fonctionner comme un espace-tiers, idéal pour créer un lieu neutre pour la pluridisciplinarité, un lieu dans lequel les disciplines peuvent s'atténuer au profit de la démarche pluridisciplinaire. Un autre avantage pratique existe : celui d'avoir plusieurs enseignants pour encadrer les élèves durant la sortie.

---

<sup>21</sup> Kerlan, A. et Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Lyon : éditions Fabert, p.31 et 32

Pour saisir au mieux les difficultés rencontrées sur le terrain et les représentations qui existent autour des pluri, nous terminerons cette troisième partie par des éléments de témoignage d'une enseignante : Anne Petit, professeure d'éducation socioculturelle depuis 17 ans, dont 6 au LEGTA de Tours-Fondettes Agrocampus. Les citations qui suivent ont été recueillies le 30 mars 2017 lors d'un entretien réalisé spécialement sur la question de la pluridisciplinarité. Par l'exploration d'un vécu particulier, il nous sert à apporter un complément concret et circonstancié à l'éclairage théorique offert par l'article de Dominique Galiana.

J'ai conscience que la présence de ces éléments d'entretien ne sont en aucun cas un contenu conventionnel au sein d'une partie théorique d'un mémoire en éducation. Cette entorse faite aux règles académiques ne doit pas être perçue comme de la désinvolture, de la provocation ou de l'ignorance de ma part. En tant qu'enseignant-stagiaire, à la fois jeune chercheur et jeune enseignant, je suis dans un processus d'acculturation à des pratiques professionnelles nouvelles. Je n'ai jamais expérimentée la pluridisciplinarité avant de commencer en tant qu'enseignant-stagiaire ; la réalisation de l'entretien d'Anne Petit et la mise en forme des propos recueillis dans le cadre de mon mémoire sont deux façons pour moi de construire ma posture de futur professionnel de l'enseignement. Les propos d'Anne Petit sont ainsi pour moi une façon d'explorer les multiples facettes des réalités vécues et imaginaires autour de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole. Ce sont aussi les propos d'une collègue qui a participé à la construction de mon identité d'enseignant durant toute mon année de stage. Cet éclairage par le biais d'éléments d'entretien est alors pour moi essentiel à la fin de cette partie dans la mesure où il fait la jonction entre des apports théoriques, fruits de mes recherches et de mes lectures, et une expérience concrète, pratique et sensible d'une pluridisciplinarité. C'est pour cela que j'ai tenu à valoriser ce vécu particulier et le mettre en miroir avec des éléments théoriques de réflexion. Par ce court paragraphe, je tenais à expliciter ma démarche singulière avant d'entrer dans l'exploration d'un vécu particulier.

Comme Dominique Galiana le précisait dans son article avec ses cinq obstacles, la pluridisciplinarité n'est pas sans poser de nombreux problèmes au quotidien. Anne Petit souligne que les plus grandes difficultés auxquelles elle a fait face dans le cadre de la



pluridisciplinarité concernaient spécifiquement l'organisation de l'option EATDD<sup>22</sup> en classe de seconde :

« Ce sont des pluri dans lesquels on va à reculons, elles sont très difficiles à gérer... Pour des raisons humaines d'abord, l'EATDD, c'est une pluri à 5 ou 6 profs. Je suis passée par 3 établissements avant d'arriver à Tours et à chaque fois on retrouve les mêmes problèmes avec l'EATDD : il faut qu'un enseignant endosse le rôle de pilote et se tape un boulot monstrueux, il faut aussi trouver de la cohérence dans la multitude de profs concernés... Ce qui implique des réunions régulières, 3 au minimum, pour ne pas perdre le fil. »

Avant d'être dispensée auprès des élèves, la pluridisciplinarité est un travail d'équipe. La question des affinités entre les enseignants ne doit pas être sous-estimée ; pour Anne Petit, c'est à double tranchant. Si les méthodes, les visions du métier d'enseignant et l'implication dans la profession divergent trop entre les enseignants au sein d'une pluri un statu quo s'installe :

« La pluri devient un prétexte, chaque enseignant s'organise selon ses envies et fait ses séances de son côté. On ne fait pas des activités ensemble, mais on met bout à bout des séances. Ça donne une pluri segmentée... Donc ça n'est plus de la pluri. Pour une véritable interaction, la séquence doit se préparer ensemble, pas juste une réunion au début et un échange de mails par la suite, d'où l'intérêt des affinités.»

Ce statu quo est défavorable à la fois aux élèves et aux enseignants. Les premiers ne bénéficient pas d'un temps de pluridisciplinarité, mais d'une juxtaposition de savoirs disciplinaires, les seconds pâtissent d'une mésentente qui détériore leurs conditions de travail. Au-delà des difficultés liées à l'organisation des temps de pluridisciplinarité et aux incompatibilités de tempérament entre enseignants, les désaccords peuvent être extrêmement divers et variés, en fonction des individus. Cependant, Anne Petit pointe du doigt une perception singulière du professeur d'éducation socioculturelle au sein d'une pluri qui, selon son vécu, nuit profondément au travail pluridisciplinaire :

« Un problème spécifique aux enseignants d'ESC, c'est que nous sommes souvent intégrés dans les pluri comme des maîtres d'œuvre ou des techniciens du projet, alors que ça ne doit pas être ça... C'est agaçant. »

Ce problème trouve sa source dans la fonction même des enseignants. Les professeurs d'éducation socioculturelle ont tous un tiers-temps consacré à l'animation de l'établissement dans lequel ils exercent. C'est un temps où s'élaborent et se mettent en place des projets

---

<sup>22</sup> E.A.T.D.D. pour Ecologie, Agronomie, Territoire, Développement Durable

culturels, artistiques ou de loisirs destinés aux élèves, à l'équipe éducative et – selon les cas – à des publics extérieurs. Il est ainsi possible que certains enseignants puissent identifier les professeurs d'éducation socioculturelle à ce rôle d'animateur/concepteur de projets au sein d'un temps de pluridisciplinarité. Or, ce n'est jamais le cas, les référentiels indiquent que l'enseignant en ESC est associé à une pluri pour transmettre des savoirs disciplinaires. La pluri est une co-construction entre plusieurs enseignants. Dans sa carrière, il est arrivé à quelques reprises qu'Anne Petit soit dans l'impossibilité de mener à bien une co-construction d'une pluri avec ses collègues. Elle soulève ainsi un autre problème qu'elle a vécu, celui de « *la pluri toute seule* ». Sur des pluridisciplinarités qui ne concernent que deux enseignants, lorsqu'un d'entre eux se désinvestit complètement, est absent ou en arrêt maladie sans possibilité de remplacement, Anne Petit est parfois intervenue totalement seule sur la totalité des heures allouées à la pluridisciplinarité. Ces cas demeurent néanmoins exceptionnels. Avec l'expérience et les années passées dans un même établissement avec une équipe pédagogique stable, au sein de laquelle des affinités entre enseignants s'installent, Anne Petit reconnaît qu'il peut y avoir une réelle fluidité dans l'organisation d'une pluri.

« Avec l'habitude, l'organisation des pluri peut aller assez vite car on sait comment les autres enseignants fonctionnent. Les référentiels ne changent pas d'une année à l'autre, des habitudes se prennent, on se connaît entre enseignants. Ça donne une certaine dynamique à la pluri. A l'inverse, quand c'est un sujet à inventer de A à Z, on est heureux de construire la pluri ensemble. »

L'épanouissement semble être un moteur impératif pour réussir une pluri. C'est un mot qui revient souvent dans la bouche d'Anne Petit pour distinguer une bonne d'une mauvaise pluri. Dans la mesure où les temps de pluridisciplinarité peuvent être des moments de stimulation intellectuelle et de rencontres fructueuses avec des collègues, ils peuvent à court et à moyen terme permettre de réaffirmer l'identité professionnelle du professeur.

« Quand qu'on travaille avec des collègues qu'on apprécie et que tu trouves un angle d'attaque original, qui peut mêler l'artistique à un autre domaine, ça peut vraiment être chouette ; j'avais travaillé il y a quelques années sur le thème de la ville idéale avec des BTS, on y avait associé des terminales et on avait fait une visite d'une exposition sur les cités idéales au FRAC. On avait demandé aux élèves de réaliser des maquettes de villes à la fin. Ils ont adoré. »

Finalement, à l'autre bout de la chaîne, l'émulation intellectuelle provoquée par des échanges pluridisciplinaires fructueux entre des enseignants qui s'entendent bien bénéficie largement aux élèves et à la transmission des savoirs. L'enthousiasme et les liens affectifs qui unissent une équipe sont le terreau fertile de l'inventivité et de l'originalité d'une réflexion sur

un sujet de pluri. A travers un sujet auquel elle croit et adhère, l'équipe propose alors une pluridisciplinarité efficace aux élèves. Au sein de ce dispositif positif, quel peut-être la place de l'approche sensible en tant que méthode pédagogique ? Celle-ci n'est pas exclue des temps de pluridisciplinarité. Spontanément, Anne Petit précise qu'il s'agit d'une méthode bien connue, identifiée et utilisée dans le cadre de la pluri puisqu'elle est notamment prescrite par les référentiels de seconde pour l'EATDD.

« Je fais de l'approche sensible du paysage. Pour travailler sur tous les sens face à un espace, je demande aux élèves de repérer les odeurs, les bruits, de faire des croquis en quelques coups de crayon, de réaliser un poème sur le lieu... C'est vraiment une partie que j'aime bien faire, ça permet une approche plus personnelle de l'espace, avant de commencer la lecture de paysage, un exercice plus factuel et codifié, avec des attentes. »

En tant que professeure d'éducation socioculturelle, Anne Petit est souvent chargée dans les temps de pluridisciplinarité en classe de seconde dans le cadre de l'EATDD de mettre en place les exercices faisant appel à l'approche sensible. Les professeurs de zootechnie, d'histoire-géographie et de biologie-écologie y participent néanmoins activement.

Dans le discours d'Anne Petit, on trouve une double difficulté qui n'a pas été mentionnée comme un possible obstacle dans l'article de Dominique Galiana, à savoir la lisibilité des référentiels et l'émiettement des savoirs dans un trop grand nombre de temps de pluri imposés.

« En STAV, les pluri offrent plus de possibilité d'invention mais sont aussi les plus lourdes à porter, et il y en a trop. On s'y perd. Je ne trouve plus mon identité de professeur dans cette filière, c'est du saupoudrage, on n'a pas le temps de développer quoi que ce soit, c'est 3h par ci par là. C'est agaçant car où est le contenu ? On travaille sur le paysage, sur les acteurs du territoire, sur l'alimentation, sans cohérence. Les pluri en STAV ne permettent pas d'être ambitieux comme on peut l'être en filière professionnelle. En pro, on a plus d'heures sur peu de temps de pluri, ça change tout. »

Anne Petit n'a pas le même ressenti face à des temps de pluridisciplinarité destinés à des filières différentes. Dans les référentiels, rien ne les distingue d'un point de vue du statut. En filière professionnelle ou en filière technologique, les pluri servent à faire acquérir des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs aux élèves en décroissant les disciplines. Dans la pratique, Anne Petit vit mal le morcellement des pluri au sein de la filière technologique et idéalise à l'inverse les pluri des filières professionnelles. Elle pose la question de la dilution de son identité professionnelle, comme si ces pluri n'avaient pas la spécificité de sa discipline. Même s'il s'agit là d'un témoignage particulier d'une enseignante, il souligne l'importance du

maintien des spécificités d'une discipline, incarnée dans une pluri par un professeur avec ses savoirs. Pour retrouver de la cohérence, Anne Petit évoque une pratique de la pluridisciplinarité en dehors des textes officiels.

« On travaille de plus en plus avec des profs d'agroéquipement par exemple sur des projets artistiques, mais qui sont hors pluri officielle. Il y a une cohérence qui se fait. Ça fonctionne bien. Sur le projet Festival, le prof d'agroéquipement on a eu un problème de caméra alors il a fait un TD sur l'installation d'une caméra, avec atelier soudure, pour des accessoires pour le film ».

Si la pluridisciplinarité est prescrite dans les référentiels, sous forme de modules présents dans les différentes filières de l'enseignement agricole, des espaces pluridisciplinaires s'organisent ainsi parfois en dehors de ces cadres. La pluri, hors de la pluri, se construit en fonction des affinités, des projets qui se dessinent et des envies des enseignants. Elle est à l'écoute des besoins des élèves, de ce qui pourrait être le plus intéressant pour eux en termes de savoirs transmis.

## **2 - Approche méthodologique**

Dans une première sous-partie, je reviendrai sur le contexte dans lequel prendra place ma démarche méthodologique, il s'agira de comprendre en détail comment s'est préparé un temps de pluridisciplinarité à trois enseignants et comment se sont déroulées les séances. Cette première sous-partie est importante dans la mesure où elle permet de remettre en perspective dans un cas concret les apports de notre partie théorique. Elle me permettra également de m'intéresser aux référentiels et à l'élaboration d'un scénario pédagogique (avec sa progression). Afin de pouvoir réfléchir à mes propres pratiques en tant qu'enseignant-stagiaire, il m'a semblé nécessaire de mettre en mots cette expérience au sein de l'approche méthodologique. Suite à ce premier travail, dans une deuxième sous-partie, je verrai alors quelle a été ma méthode pour recueillir des données.

Pour maintenir l'anonymat des enseignants concernés par la pluridisciplinarité, ils seront désignés de la manière suivante : Enseignante 1 et Enseignant 2. Je donnerai dans la deuxième sous-partie des précisions socioprofessionnelles sur ces deux enseignants.

### **2 - 1 - Contexte**

Conformément à la problématique du présent mémoire, dévoilée en introduction, l'objectif de l'investigation de terrain était de recueillir des données sur la façon dont le musée est appréhendé et utilisé comme outil pédagogique par des enseignants de lycée. Il s'agissait de voir comment ces derniers s'approprièrent le dispositif. Pour ce faire, en tant que stagiaire au LEGTA de Tours-Fondettes Agrocampus, je me suis intégré dans un temps de pluridisciplinarité déjà prévu à l'emploi du temps, et j'ai proposé à l'équipe pédagogique en place de réaliser un travail autour de la question des musées. Cette équipe était composée de deux enseignants, que j'appellerai Enseignante 1 et Enseignant 2, respectivement professeur d'éducation socioculturelle et professeur d'aménagement.

Les raisons du choix de cet espace de pluridisciplinarité pour conduire une investigation étaient doubles. Il permettait d'abord d'avoir accès à deux enseignants dont les pratiques et les représentations seraient à interroger. Cet espace de pluridisciplinarité avait ensuite l'avantage de donner une grande liberté à l'équipe pour construire un projet, ce qui a permis de constituer

un véritable laboratoire de réflexion autour du musée. En effet, nous avons travaillé dans le cadre d'un temps bien particulier de pluridisciplinarité, puisqu'il s'agissait d'un E.I.L, un espace d'initiative locale. Ce module inscrit dans les référentiels est spécifique à certaines sections du baccalauréat technologique, à savoir les élèves qui suivent un enseignement en aménagement paysager et ceux qui sont en filière Service en milieu rural. Au lycée de Tours-Fondettes, ce temps était ainsi destiné à une classe de 1<sup>ère</sup> STAV Aménagement paysager.

Si Enseignante 1 et Enseignant 2 savaient qu'ils auraient à organiser ensemble un temps de pluridisciplinarité en E.I.L. avec la classe de 1<sup>ère</sup> STAV Aménagement paysager, ils n'avaient pas encore décidé d'un quelconque contenu. Dès le mois d'octobre 2016, j'ai proposé d'investir cet espace avec eux pour interroger le musée comme dispositif. Ils ont donné leur accord et nous avons réfléchi à un projet à proposer aux élèves.

Deux contraintes sont apparues en amont de toute proposition de contenu.

Le premier élément à prendre en compte était le référentiel. Même s'il s'agissait d'un espace d'initiative locale, ce n'était pas un temps de pluridisciplinarité libre de toute forme de contrainte. Il comportait un objectif prescrit par le référentiel :

« Renforcer les capacités méthodologiques pour problématiser une situation observée et mettre en œuvre un projet d'aménagement ou de valorisation de l'espace, à l'initiative des équipes pédagogiques. »

En classe de 1<sup>ère</sup> STAV Aménagement paysager, les élèves sont au début de leur parcours dans le domaine de l'aménagement. Cet espace de pluri constitue une première approche concrète de réalisation d'un aménagement.

Le second élément à prendre en compte était le temps attribué par le lycée à cette pluridisciplinarité. C'est l'administration qui l'année précédente a fixé dans l'emploi du temps des élèves les jours et les heures durant lesquels devait se jouer cette pluri. Au total, sept heures et trente minutes réparties sur trois jeudis du mois de mars 2017 avaient été accordées à l'E.I.L. L'équipe disposait donc de trois séances de deux heures trente chacune réparties sur trois jeudis consécutifs pour réaliser un projet d'aménagement ou de valorisation d'un espace. Ces deux contraintes offraient en réalité un cadre à investir. Si le référentiel invitait à passer par la mise en œuvre d'un projet d'aménagement paysager ou de valorisation d'un espace, il n'indiquait pas spécifiquement le type d'espace. Le choix d'une structure muséale ne posait pas de problème tant que celui-ci s'inscrivait dans une démarche de projet. D'un point de vue

méthodologique dans le cadre du présent mémoire, pour analyser l'appropriation du dispositif musée par les enseignants, il me fallait néanmoins les emmener dans un musée précis et les mettre en situation de pratique professionnelle auprès des élèves. Ainsi, afin de les faire réfléchir à l'usage du musée en tant qu'outil pédagogique, le projet proposé devait nécessairement inclure une visite dans un musée.

Le choix du musée des beaux-arts de Tours s'est fait très rapidement, à la fois pour des raisons pratiques d'organisation d'une sortie avec la classe et pour des raisons pédagogiques. Il s'agissait en effet de trouver un musée dans lequel l'équipe et la classe pouvait se rendre un jeudi matin et dans lequel on pouvait déployer un projet d'aménagement. Situé dans la commune de Fondettes, en proche banlieue de Tours, le lycée agricole de Tours-Fondettes Agrocampus est bien desservi par le réseau de transports en commun de l'agglomération. Une ligne de bus relie même en quinze minutes le lycée au centre-ville historique de Tours, là où sont situés plusieurs musées. Deux musées ont néanmoins été exclus de fait ; le musée Saint-Martin était fermé pour travaux et le centre d'art contemporain Olivier Debré n'ouvrait ses portes qu'à compter du mois de mars 2017. L'équipe pédagogique devait choisir entre le musée du compagnonnage et le musée des beaux-arts de Tours. Entouré de travaux, difficilement accessible, le premier a été écarté pour des raisons pratiques. Nous aurions pu y emmener une classe pour y réfléchir à un projet de valorisation. Installé dans l'ancien palais épiscopal, près de la cathédrale, le musée des beaux-arts de Tours présentait quant à lui l'avantage d'être ouvert sur un grand jardin à la française du XVIIIe siècle, réaménagé en jardin urbain ouvert au public au XIXe siècle. Le choix du musée des beaux-arts de Tours était aussi un choix affectif. Enseignant 2 avait étudié l'œuvre d'Olivier Debré, dont certaines toiles sont exposées au musée, pendant ses études et Enseignante 1 est diplômée en histoire de l'art et archéologie de l'université Rabelais de Tours. Ils connaissaient tous les deux les collections et le jardin du musée. Travailler sur le thème du jardin et du patrimoine séduisait tous les membres de l'équipe pédagogique. L'équipe pédagogique a donc consacré le temps de pluridisciplinarité à la réalisation d'un projet d'aménagement du jardin du musée des Beaux-Arts de Tours.

Une fois la grande thématique de la pluridisciplinarité décidée, la question de la méthode pédagogique a été soulevée. Comme nous l'avons vu en première partie, l'EATDD est un temps de pluridisciplinarité destiné aux classes de seconde qui prescrit dans son référentiel l'approche sensible comme méthode pédagogique d'exploration d'un territoire.

L'E.I.L, contrairement à l'EATDD, n'indique en revanche aucune méthode à privilégier pour la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. L'objectif général invite cependant l'équipe à choisir une pédagogie de projet pour mettre en place une valorisation d'un espace. Le choix de l'approche sensible dans le cadre de la pluri réalisée avec les 1<sup>ère</sup> STAV Aménagement paysager était un souhait personnel. En tant que professeur-stagiaire, c'était pour moi l'occasion de réfléchir à ma pratique. J'ai lu avec intérêt les travaux d'Alan Kerlan et j'ai proposé à l'équipe pédagogique de privilégier cette méthode. Pour ce faire, la pluridisciplinarité s'est organisée autour d'un exercice individuel proposé aux élèves : ils avaient à réaliser un projet d'aménagement du jardin du musée des beaux-arts de Tours en s'inspirant d'une œuvre d'art exposée dans les salles du musée.

L'emploi du temps imposé par le lycée a obligé l'équipe à concevoir une progression pédagogique resserrée sur trois séances. La visite au musée des beaux-arts de Tours a été placée lors de la séance centrale. Elle était encadrée par une séance en amont, pour présenter la pluridisciplinarité aux élèves et leur donner quelques clefs pour s'appropriier le thème, et une séance en aval pour réaliser *in extenso* le projet demandé.

#### Première séance, le jeudi 2 mars de 10h à 12h30 :

Les trois enseignants de l'équipe pédagogique étaient présents face aux élèves. J'ai présenté aux élèves le programme de la pluridisciplinarité et la visite au musée des beaux-arts de la semaine suivante. Enseignante 1 a ensuite proposé une synthèse sur l'histoire des jardins de l'antiquité à nos jours. Un apport complémentaire par Enseignant 2 sur le jardin au XIX<sup>e</sup> siècle, d'un point de vue de l'histoire du goût, est venu conclure la séance. Il a notamment présenté aux élèves la vogue du jardin japonais et anglais en Europe.

L'objectif de cette séance était de proposer aux élèves un panorama historique, artistique et philosophique du jardin en Europe. Sous le mode de l'initiation, elle donnait aux élèves des références et des outils conceptuels pour penser le jardin.

L'approche magistrale a été privilégiée par Enseignante 1 et Enseignant 2. C'était l'approche qui selon eux semblait la plus appropriée pour répondre aux objectifs de la séance.

#### Deuxième séance, le jeudi 9 mars, de 9h45 à 12h30 :

La deuxième séance était celle de la visite au musée des beaux-arts de Tours.



De l'avis des membres de l'équipe pédagogique, cette visite a été simple à organiser. Le service éducatif du musée avait été prévenu le 20 février 2017 et celui-ci a donné son accord le 23 février pour une visite libre (annexe 3). Il connaissait les motivations de notre visite. Afin de financer le déplacement de la classe vers le musée, nous avons sollicité la gestionnaire du lycée pour obtenir une carte de bus du réseau de transports en commun de l'agglomération de Tours, ce qui nous a été accordé. Le jour J, pour que nous puissions faire l'appel et prendre un bus plus tôt, l'enseignant qui avait les élèves de 9h à 10h a écourté sa séance avec eux pour nous les confier.

En retirant les temps consacrés aux déplacements (en ville du bus au musée, dans les couloirs du bâtiment et dans les allées du jardin), au dépôt en arrivant sur place et au retrait en repartant des sacs et des manteaux au vestiaire, nous avons pu passer 1h15 au musée pour travailler.

La visite s'est déroulée en quatre étapes :

- Présentation *in situ* du jardin du musée. Pendant quelques minutes, les élèves déambulent dans les allées. Ce temps de présentation nous a servi à rappeler les consignes et les raisons pour lesquelles nous avons emmené la classe au musée mais aussi à faire le lien avec le cours d'histoire des jardins de la semaine précédente, le jardin du musée étant un jardin à la française. De plus, des éléments des cours d'ESC et d'Aménagement en lien avec ce qui a pu être vu avec eux durant l'année scolaire sont donnés par Enseignante 1 (sur l'action culturelle, sur la cathédrale, etc) et par Enseignant 2 (sur les essences, sur la création d'un jardin public, sur l'art topiaire etc).
- Au premier étage du musée, les élèves ont été amenés à regarder le jardin depuis les fenêtres de l'ancienne chambre d'apparat de l'archevêque. Il s'agissait de montrer que le jardin était conçu comme un tableau qu'on pouvait aussi admirer depuis l'étage noble du palais. Depuis cet angle de vue, les couleurs et les formes des parterres prennent un autre sens. Le projet qu'ils devaient rendre nécessitait de prendre en compte cette donnée. Ils auraient à proposer une vue du jardin depuis les fenêtres du premier étage du musée.
- Au deuxième étage du musée, les enseignants ont commenté cinq œuvres face aux élèves. Après avoir exploré le lieu et son jardin, il était temps de s'intéresser aux œuvres des collections. Il s'agissait de livrer des commentaires sensibles des œuvres pour montrer aux élèves la façon dont on souhaitait qu'ils s'approprient une œuvre.

Une fois encore, la consigne leur a été rappelée : ils devaient choisir une seule œuvre d'art et s'en inspirer pour proposer un projet d'aménagement du jardin du musée. Je me suis engagé moi-même dans la mise en mots de mes émotions : « *je trouve ça beau parce que...* » ou « *Tel ou tel élément me rappelle/me donne l'impression...* ».

Il s'agissait également de préparer les élèves à choisir une œuvre. L'équipe des enseignants s'est prêtée ainsi à l'exercice du devoir. J'ai par exemple commenté une harpe d'époque Restauration en imaginant que sa forme pouvait devenir un parterre, que le choix d'une œuvre comme celle-ci pouvait donner lieu à un jardin musical... Dans son commentaire d'un mobile de Calder, accroché au plafond, Enseignante 1 a quant à elle invité les élèves à réfléchir à la circulation autour et sous une œuvre et aux émotions que cela pouvait provoquer chez un visiteur. En commentant un ensemble de toiles d'Olivier Debré, Enseignant 2 a rappelé qu'un paysage pouvait être une interprétation personnelle.

- Le dernier temps est celui durant lequel les élèves choisissaient en toute autonomie une œuvre d'art. Pour ne pas qu'ils se dispersent dans tout le musée, nous avons délimité la possibilité du choix d'une œuvre à celle présentée au deuxième étage (art du XVIIIe siècle à nos jours). Nous leur avons donné une fiche pour qu'ils puissent noter le titre de l'œuvre choisie. Le but n'était pas pour eux de la remplir entièrement, mais de noter quelques idées et qu'ils sachent la direction vers laquelle on les emmenait. Ils devaient avoir en tête qu'il n'y avait pas de mauvais choix d'œuvre d'art. Enfin, pour qu'ils se souviennent de l'œuvre choisie, nous avons invité les élèves à prendre avec leur téléphone portable une photographie de l'œuvre choisie.

A 11h50, nous avons quitté le musée. Nous sommes retournés au lycée, toujours en transports en commun, et les élèves ont été libérés vers 12h30. Sur la route, plusieurs élèves ont témoigné aux enseignants de leur enthousiasme quant à cette sortie.

#### Troisième séance, le jeudi 16 mars, de 10h à 12h30 :

Cette troisième et dernière séance est celle de la réalisation et du rendu du projet. Durant 2h30, les élèves remplissent un dossier (annexe 4). J'explique à la classe les attendus du dossier et l'importance de chaque question. Une fois encore, les trois enseignants sont présents. Les élèves nous sollicitent et nous les accompagnons à la fois individuellement et collectivement. Enseignant 2 utilise ainsi le tableau pour donner aux élèves des notions de perspective pour les aider à réaliser des croquis. De mon côté, je réalise devant la classe une

partie du dossier à partir d'une œuvre que j'avais commenté (*Sarah Bernhardt dans son jardin de Belle-Île* du peintre Georges Clairin).

L'équipe pédagogique a décidé d'évaluer le projet dans le but de le noter. Dès le départ, les élèves savaient qu'il s'agissait d'un devoir évalué. La construction du barème s'est basée sur l'objectif final de la pluridisciplinarité tel qu'il est décrit dans le référentiel de formation :

« Renforcer les capacités méthodologiques pour problématiser une situation observée et mettre en œuvre un projet d'aménagement ou de valorisation de l'espace, à l'initiative des équipes pédagogiques. »

La correction a été divisée en fonction des spécificités des disciplines (ESC et aménagement paysager). Chaque enseignant évaluait des capacités différentes. Comme le projet demandé aux élèves était le premier exercice de ce type proposé dans le cadre de leur formation en aménagement, les capacités méthodologiques ont plutôt visé à renforcer en priorité des capacités d'expression (rédaction, formulation et précision) et des capacités liées à l'observation d'une situation. Le barème des points (annexe 5) a été construit de façon à privilégier la transposition d'un art à un autre, à savoir d'une œuvre d'art à un jardin. Il valorise la capacité de l'élève à expliquer pourquoi il a choisi l'œuvre, à justifier son choix par la mise en mots des émotions ressenties. Tous les élèves ont compris cette partie de la consigne. Ils sont partis de l'écoute de leurs émotions pour construire un projet de jardin et ont proposé des projets variés (annexe 6). J'ai pris en charge cette correction, à hauteur de dix points. La question sur l'histoire des jardins, corrigée par Enseignant 2, cherchait à valider des capacités d'analyse et d'argumentation de la part des élèves. C'est celle qui a été la moins réussie, beaucoup d'élèves confondaient les différents types de jardin. Enseignant 2 notait sur sept points les dessins, les légendes, les équipements. Il s'agissait pour les élèves de proposer un projet dans lequel le futur visiteur n'était pas oublié. Au final, les notes se sont échelonnées entre 10 et 19,5. Les élèves ont compris la plupart des éléments demandés. Le mercredi 5 avril, les devoirs ont été rendus aux élèves.

## 2-2 - Méthode de recueil de données

En tant qu'enseignant-stagiaire, je suis un membre à part entière du temps de pluridisciplinarité. J'ai activement participé à l'élaboration, à la conduite et à l'évaluation du projet des élèves. J'ai moi-même été dans une posture d'interrogation d'une partie du dispositif musée à des fins pédagogiques. J'ai été à l'initiative du choix d'une approche sensible. Je suis donc à la fois dans une posture de participant et d'analyste. C'est pourquoi il est clair qu'une partie des données recueillies le sont par la méthode de l'observation participante. L'observation participante est une méthode introduite et théorisée par Bronislaw Malinowski et John Layard, utilisée en ethnologie et en sociologie, qui prône l'immersion de celui qui étudie au cœur de son sujet. Pour moi, il s'agissait donc d'être l'un des enseignants de l'équipe pluridisciplinaire dont les autres enseignants étaient également le sujet d'étude. J'assumais un rôle réel au sein de la pluridisciplinarité : j'étais à l'origine du choix de l'approche sensible, j'étais un enseignant à part entière aux yeux des élèves et j'ai corrigé en partie les devoirs. Seul mon statut de professeur-stagiaire me différenciait des autres enseignants.

Cette observation participante, quoiqu'importante comme je le montrerai en quatrième partie du présent mémoire, ne sera pas l'objet d'une analyse spécifique. En effet, le recueil des données utiles à l'analyse se fera à l'aide d'un entretien des deux enseignants, quelques jours après la réalisation de la visite du musée avec les élèves. Dans la mesure où j'étais moi-même largement intégré au projet, j'ai choisi de réaliser un entretien collectif et plus précisément un entretien sous le mode du *focus group*.

Un *focus group* est « un ensemble de discussions (sous forme d'échanges successifs d'arguments divers) focalisées par une interaction semidirective » (Davila et Dominguez, 2010, p.56). Cette méthode permet à la fois de se centrer sur une thématique générale, à savoir l'enseignant et le musée, et autorise celui qui réalise l'entretien à introduire des lignes de direction. Il permet d'apporter à l'entretien une progressivité dans les sujets abordés, sans s'éloigner du thème général. Le *focus group* se distingue ainsi de la dynamique d'un groupe de conversation qui est quant à elle « non directive et processuelle » (Davila et Dominguez, 2010, p.56). Ainsi, comme il s'agissait d'un temps de pluridisciplinarité, il était intéressant de mener un *focus group* avec les deux enseignants simultanément pour observer les points de convergence et de dissonance dans leurs idées. C'était aussi une façon de tirer parti des

affinités qui existent entre eux ; ce sont deux professionnels qui se connaissent bien et travaillent régulièrement ensemble depuis plus d'une décennie au sein du même établissement. Cette méthode avait l'avantage d'ouvrir le champ des interactions possibles, en suscitant notamment des convergences et des confrontations d'idées entre les deux enseignants. Elle offrait aussi davantage de possibilités de libérer les représentations autour du musée qu'un questionnaire.

Ce *focus group* a été réalisé le 31 mars 2016 de 10h15 à 11h15 dans une salle du lycée de Tours-Fondettes. Cette date a été choisie parce qu'elle n'était pas immédiatement située après la séance au musée. Le temps de pluridisciplinarité en présence des élèves était terminé. L'équipe pédagogique était alors en phase de correction des projets d'aménagement des élèves, ce qui a permis aux uns et aux autres de constater l'atteinte des objectifs du référentiel de l'E.I.L.

Pour préparer mon entretien, j'ai conçu en amont un guide d'entretien (annexe 7) qui devait me permettre d'interroger les enseignants dans leur rapport au dispositif musée, à l'approche sensible comme méthode pédagogique et à la pluridisciplinarité. Pour cela, j'ai identifié trois thèmes : le premier visait à identifier quelles étaient les pratiques personnelles des musées des deux enseignants, le second thème poursuivait alors la discussion sur l'utilisation professionnelle des musées en tant qu'outil pédagogique, le troisième thème cherchait enfin à revenir plus spécifiquement sur la séance au musée du 9 mars dernier. Dans les faits, l'entretien m'a conduit à faire des allers-retours entre ces trois grandes parties au fil de la conversation. En effet, comme il s'agissait d'un entretien semidirectif, j'ai volontairement laissé parler les enseignants. Ils soulevaient des points et faisaient des rapprochements qui sortaient du cadre de mon guide d'entretien. Au sein des trois grandes parties, j'avais écrit en guise de pense-bête et de points de repères quelques questions qui m'ont parfois servi à réorienter la discussion vers un sujet qui m'intéressait davantage dans le cadre de mon analyse.

Maintenant que nous avons vu la méthodologie employée pour recueillir des données, il nous faut voir de quelle façon ces données seront traitées. Quel support de travail pour baser mon analyse ? Durant l'entretien, j'ai réalisé à la fois un enregistrement numérique, que j'ai par la suite partiellement retranscrit, et des notes manuscrites. Ces éléments textuels seront donc à l'origine d'une analyse des contenus en troisième partie du présent mémoire. Il s'agira de confronter les mots des enseignants à des idées explorées lors de la partie théorique. Dans

la mesure où durant l'entretien nous sommes revenus sur la préparation et le déroulement de la séance au musée des beaux-arts de Tours, les données recueillies pourront également se référer à de nombreux éléments vus dans la sous-partie consacrée au contexte de la deuxième partie du mémoire. Le traitement des données se fera donc par le biais d'une analyse de contenu, en tentant de faire des correspondances entre les propos des deux enseignants et les apports de la partie théorique du mémoire.

Enfin, précisons qui sont les deux enseignants du *focus group*. Pour maintenir l'anonymat, ils seront désignés de la manière suivante : Enseignante 1 et Enseignant 2.

**Enseignante 1** est une femme de 52 ans, titulaire d'un diplôme universitaire de niveau bac +3. Elle est professeure certifiée d'éducation socioculturelle depuis 16 ans. Depuis sa titularisation, elle travaille au LEGTA de Tours-Fondettes Agrocampus. Elle n'a pas connu d'autres lycées. Elle y est membre du Conseil d'Administration. Elle est également animatrice du réseau ESC de la région Centre-Val de Loire. D'un point de vue personnel, elle est mariée avec un homme et mère de deux filles, de 12 et 14 ans.

**Enseignant 2** est un homme de 46 ans, titulaire d'un diplôme universitaire de niveau bac +5. Il est professeur certifié en aménagement paysager depuis 20 ans. Il travaille au LEGTA de Tours-Fondettes Agrocampus depuis une quinzaine d'années. Il a connu d'autres établissements auparavant. Il est professeur principal de la classe de 1<sup>ère</sup> STAV Aménagement paysager. D'un point de vue personnel, il est marié avec une femme et père d'un fils de 11 ans.

Ces deux enseignants collaborent chaque année ensemble dans le cadre de temps pluridisciplinaires. Ils affirment bien se connaître et apprécier travailler ensemble.

### 3 – Analyse

Cette troisième partie est celle de l'analyse des données recueillies suite à l'entretien sous le mode du *focus group*. Les citations extraites proviennent exclusivement de la retranscription de l'enregistrement numérique ou des notes manuscrites prises lors de l'entretien du 31 mars 2017 dans une salle du lycée de Tours-Fondettes Agrocampus. J'ai organisé l'analyse en trois points qui reprennent les trois grands thèmes du guide d'entretien réalisé pour l'occasion.

#### 3-1 - L'enseignant au musée : pratiques personnelles et représentations autour du musée

Hors des nécessités professionnelles et dans le cadre des loisirs, Enseignante 1 et Enseignant 2 reconnaissent tous les deux avoir une pratique plutôt irrégulière des musées. C'est « *de temps en temps* » pour Enseignant 2. Néanmoins, pour l'un comme pour l'autre, c'est une pratique personnelle qui trouve d'abord ses racines dans une histoire personnelle et un rapport à l'art construit essentiellement durant leurs études. Enseignant 2 a étudié l'œuvre paysagère du peintre Olivier Debré dans le cadre d'un mémoire de master en aménagement paysager. Diplômée d'une licence d'histoire de l'art et d'archéologie, Enseignante 1 dispose d'une expérience de guide-conférencière dans plusieurs châteaux de la Loire et depuis qu'elle est professeure d'éducation socioculturelle elle s'occupe en partie de l'option Patrimoine du lycée. Les deux enseignants évoquent ainsi une rencontre avec l'art durant leur formation universitaire, « *je n'ai adhéré que tardivement à la peinture* » déclare Enseignant 2. Enseignante 1 a quant à elle un souvenir très précis d'une rencontre avec les musées : « *la Tate Gallery à Londres... ça m'avait impressionnée... C'était durant un voyage étudiant, avec nos profs d'histoire de l'art* ». Dans leur enfance et durant leur adolescence, aussi bien avec leurs parents, avec leurs amis qu'avec l'école primaire et secondaire, ils visitaient plutôt des châteaux et des bâtiments. Pour Enseignant 2, il n'y avait « *pas du tout de visites dans les musées, les enseignants ne nous y emmenaient pas* ». Dans son ressenti, validé d'un hochement de tête par Enseignante 1, il s'agissait d'une pratique qui ne se faisait pas.

Un autre point commun les rassemble, celui de visiter aujourd'hui les musées dans un cadre exclusivement collectif et durant les périodes de vacances scolaires. Enseignante 1 fréquente les musées avec « *des copains* » durant des séjours à l'étranger. Récemment, elle a visité avec plaisir les musées d'Amsterdam avec ses amis. Quand on lui demande quels types de musées elle visite, elle répond :

*« Quand je vais à l'étranger, ce sont les musées emblématiques. Sinon, ça dépend avec qui j'y vais, j'ai une amie qui m'emmène dans des petits musées, comme un musée des automates, des trucs qui sortent de l'ordinaire. »*

La visite d'un musée semble ainsi répondre davantage à des usages sociaux très précis, dont les motivations peuvent être complètement extérieures à sa volonté, qu'à un goût spécifique pour un type de musée. C'est à la fois une consommation occasionnelle, touristique, au sein d'un groupe, et une consommation anecdotique motivée par l'affection portée à une tierce personne. Enseignante 1 le reconnaît, les musées, « *ce n'est pas mon kiffe. Pourtant, j'ai été guide!* ». Pour préciser sa pensée, elle ajoute, « *je préfère l'art contemporain, l'architecture, le mobilier, le design, même si ce n'est pas ma formation première* ». Derrière ces propos ambivalents semble poindre l'idée selon laquelle un musée, tel qu'Enseignante 1 se le représente, n'abriterait pas ou trop peu ce type de collections. Cela nous montre à quel point le mot musée amène avec lui son lot de connotations négatives. Chez Enseignant 2, les visites de musées sont quant à elles plus ciblées, elles se font « *essentiellement en famille* » et « *essentiellement [dans] des musées de peinture et de beaux-arts, parce que mon fils [un fils de 11 ans] est plus orienté sur la peinture, très peu de musées techniques* ». A l'inverse, Enseignante 1 déclare avec conviction, « *je n'y emmène jamais mes enfants [deux filles de 12 et 14 ans]* ». Elle préfère aller voir avec elles un spectacle vivant. Le musée n'est pas un lieu où se joue pour elle un échange culturel convivial entre un parent et ses enfants, contrairement au cinéma, au théâtre ou à un concert. Le musée n'est pas perçu non plus comme un lieu où peut se jouer un spectacle vivant.

Pour Enseignant 2, il existe un frein qui ralentit de plus en plus vivement sa fréquentation personnelle des musées :

*« Je trouve qu'il y a trop de monde dans les musées et de plus en plus de monde partout. C'est pire pour les expositions et c'est franchement désagréable. Je ne vais plus au Grand Palais pour ça. »*



Enseignante 1 est d'accord avec lui, c'est aussi un frein pour elle. Si les musées attirent de plus en plus de visiteurs et que, selon eux, paradoxalement, « *c'est une bonne chose* », ils deviennent néanmoins des lieux inconfortables à fréquenter, voire même répulsifs au moment d'une hésitation entre deux potentielles sorties culturelles. Enseignant 2 dénonce ainsi un « *effet de mode autour des expositions* » qui agissent comme des vortex qui siphonnent les visiteurs et cite alors le « *j'y étais* » de Roland Barthes pour expliquer ce phénomène. Selon lui, les œuvres n'ont plus d'importance pour le visiteur, seule l'idée de les avoir vues compte. Derrière sa pensée, il y a en fait deux souvenirs d'une expérience intense de solitude face à une œuvre d'art. Au musée de l'Orangerie à Paris, le matin dès l'ouverture, Enseignant 2 a passé 20 minutes seul dans la salle des Nymphéas de Claude Monet et raconte avoir été submergé par une impression de sérénité, un bonheur paisible. Au musée national centre d'art Reina Sofia à Madrid, avec son épouse pour seule compagnie dans la salle dans laquelle il se trouvait, il se souvient également avoir été « *ému aux larmes* » devant *Guernica* de Pablo Picasso. Il existe chez Enseignant 2 un rapport presque amoureux aux œuvres d'art et un idéal de rencontre avec l'art au sein d'un musée.

Un autre point commun relie les pratiques personnelles d'Enseignante 1 et d'Enseignant 2 : quand ils visitent un musée, ils ne font pas appel à un professionnel ou à un support type audio-guide pour les accompagner. Si Enseignant 2 déclare, « *je crois qu'il faut découvrir par soi-même, laisser émerger ses impressions* », Enseignante 1 précise que c'est surtout une question de contexte dans lequel se situe la visite. Dans le cadre d'une visite avec un groupe d'amis, les compétences en matière d'observation, de connaissances ou d'analyse peuvent être trouvées dans le groupe. Un audio-guide isole quant à lui le visiteur. Ce ne sont pas des dispositifs qui s'intègrent dans leur façon de s'approprier un musée.

Pour conclure cette première sous-partie, ces quelques éléments biographiques permettent de voir que le musée chez nos deux enseignants est une construction imaginaire complexe. Ils nous dévoilent à quel point le musée est un dispositif plutôt mal cerné. C'est en effet surtout les œuvres et le rapport de l'individu à l'œuvre d'art qui focalisaient l'attention des deux enseignants durant l'entretien. Le musée est réduit à la collection qu'il présente.

### 3-2- L'enseignant au musée : pratiques professionnelles et modes d'interrogation du dispositif

Le projet pluridisciplinaire mené en mars 2017 au musée des beaux-arts de Tours constituait pour Enseignante 1 comme pour Enseignant 2 la première utilisation pédagogique d'un musée. Ils n'avaient jamais emmené auparavant une classe dans un musée. Les raisons sont multiples et apparaissent comme étant bien identifiées dans les discours des deux enseignants. Ces derniers avouent de concert ne pas y avoir pensé avant, Enseignante 1 s'adresse à Enseignant 2, « *alors que toi tu as des connaissances, notamment en art contemporain* », ce à quoi il avoue, « *oui, mais on n'a pas trop de temps pour ça...* ». Durant l'entretien, la question du manque de temps revient de façon lancinante ; travailler avec un musée, aller au musée, préparer une visite au musée, tout apparaît fatalement comme bien trop chronophage. Au-delà du manque de temps, il y a surtout les habitudes de travail prises depuis des années au sein d'un même établissement dans lequel les équipes ne se renouvellent pas. Enseignant 2 affirme ainsi avoir « *moins d'imagination* » et avoir « *tendance à ronronner* », ce que valide Enseignante 1. L'enseignant ajoute alors, s'adressant à moi en tant qu'enseignant participant au temps de pluridisciplinarité, « *une tierce personne qui arrive comme toi, un stagiaire, ça nous permet de nous remettre en perspective* », ce qu'Enseignante 1 complète, « *tu nous as montré qu'on pouvait faire ça [avec un musée]* ».

Une autre raison bien identifiée par les deux enseignants est la peur de la réaction des élèves. Ainsi, pour Enseignante 1 :

*« Je crois que si on l'a jamais fait, mine de rien, avec les élèves, c'est que quelque part, sauf pour des projets très précis, on se dit ils vont s'emmerder. Et je pense qu'on recule à cause de ça. [...] Peut-être parce qu'on s'y ennue des fois nous aussi. »*

A ces propos, Enseignant 2 renchérit immédiatement, « *oui parce qu'aller au musée pour aller au musée, faire le parcours de salle en salle, les peintres et les œuvres les uns après les autres* », il s'interrompt et lève les yeux au ciel, signifiant à ses interlocuteurs qu'il s'agit là d'une activité peu intéressante. Les deux enseignants semblent tous deux prisonniers de leur représentation du musée. Ils ne l'utilisent pas professionnellement puisqu'ils projettent sur les élèves l'ennui personnel qu'ils peuvent parfois y ressentir. Dans ce que dit Enseignant 2

transparaît la difficulté d'imaginer une visite au musée avec une classe autrement que de façon archétypale, en respectant le parcours des collections. Une fois encore, le dispositif est inconsciemment nié dans toutes les possibilités qu'il offre.

Le musée des beaux-arts de Tours lui-même souffre de représentations négatives de la part des enseignants. Pour Enseignant 2, c'est un musée où il n'y a pas « *d'œuvres majeures* » et dans lequel par conséquent « *on a vite fait de s'y ennuyer si on ne trouve pas de fil conducteur* ». Ce constat est intéressant car le travail mené avec les élèves a permis de dépasser les deux problèmes. Lors de la correction, il est apparu que les choix des élèves se sont fait indépendamment de la popularité d'une œuvre ou du peintre. Une élève a choisi une œuvre d'Henri Le Sidaner alors que la toile faisait face à plusieurs maîtres de l'impressionnisme. La notion d'œuvres majeures, impliquant des connaissances précises en matière de collections des musées et d'histoire de l'art, a-t-elle vraiment un sens avec une classe de 1<sup>ère</sup> STAV Aménagement paysager ? Les élèves vont-ils s'ennuyer parce qu'ils sont dans un musée où il n'y a pas d'œuvres dites majeures ? Là encore, c'est réduire le musée à son rôle de présentation d'une collection et projeter une approche personnelle de l'art sur les élèves.

Une autre raison à l'absence d'une pratique des musées comme outil pédagogique provient de l'appropriation des référentiels et du sentiment d'absence de formations existantes. Du côté des textes officiels et des référentiels d'abord, pour l'un comme pour l'autre, si le musée est inscrit ou prescrit quelque part, ils ne l'ont pas relevé et intégré à leur pratique. Avec l'expérience, ils avouent avoir pris de l'autonomie par rapport aux référentiels qu'ils connaissent dans les grandes lignes. Pour Enseignant 2 « *en STAV, le référentiel est tellement vague* » qu'il est probable qu'il ne mentionne rien sur l'utilisation des musées. Ensuite, en ce qui concerne la formation au dispositif musée, Enseignante 1 n'a pas souvenir d'avoir vu des actions en faveur de la formation des enseignants à cet outil en particulier :

*« Peut-être qu'il y a des formations qui sont passées... Mais même en ESC, on a moins de choses spécifiques aux musées... Ou alors on les regarde moins ? On regarde moins les formations nationales parce qu'il faut partir deux jours et avancer des frais. Et on est tellement sollicités aussi qu'on se dit « oui mais s'il faut partir en semaine, il y a ça, il y a ça – et je ne parle même pas de trucs personnels*

*- des réunions, un CA, des pluri, des CCF, on est tellement sollicités qu'on part moins et moins loin. »*

Là encore, la question du manque de temps revient très vite dans les discours, cette fois-ci avec de possibles conflits légitimes d'emploi du temps. Enseignante 1 soulève le problème de la difficulté pour les enseignants de se former. Elle a suivi néanmoins il y a quelques années une formation au musée du Louvre, mais celle-ci était tournée vers la lecture de paysage grâce aux œuvres d'art dans le cadre de l'approche sensible en EATDD. Il ne s'agissait pas d'une formation pour s'emparer du musée comme dispositif. Enseignant 2 dresse un constat similaire, le catalogue de formation proposé aux enseignants ne propose pas d'actions de ce type :

*« Je n'ai rien vu sur le musée ou en lien avec l'ouverture d'esprit sur l'art. Ça, il y en a plus sur l'agro-écologie. [Enseignante 1 le coupe, « c'est la grande mode... »]. Après en aménagement paysager, j'ai fait des stages sur la lecture d'un paysage par la peinture et la musique, j'ai fait pas mal de stages à Florac<sup>23</sup> mais maintenant il n'y a pratiquement plus rien. »*

Si l'approche sensible est à l'honneur, nous y reviendrons, le musée semble ne pas l'être. Si Enseignante 1 et Enseignant 2 n'ont jamais emmené une classe dans un musée, ils ont tout de même eu l'occasion de se rendre dans le cadre de précédentes pluri dans des lieux culturels qu'ils considèrent comme s'approchant des structures muséales classiques. Il est arrivé à plusieurs reprises par le passé qu'Enseignante 1 emmène des classes de première et de terminale au Centre de création contemporaine Olivier Debré, ex-Centre d'art contemporain de Tours, et au Château du Rivau à Lémeré pour des visites de lieux historiques et d'expositions temporaires. A chaque fois, elle faisait appel à des médiateurs et quand cela était possible à une médiation par les artistes eux-mêmes.

*« Au Château du Rivau, on prenait toujours quelqu'un. Mais c'est parce qu'on avait un double objectif, c'était à la fois de voir des œuvres d'art et de savoir qui étaient les gens qui avaient ce château, voir comment un lieu culturel s'intègre sur le territoire. »*

---

<sup>23</sup> Institut d'éducation à l'agroenvironnement de Florac

Enseignante 1 garde un bon souvenir de ces visites, notamment parce que les élèves semblaient les apprécier. Durant l'entretien, même s'il dit être déjà allé au festival international des jardins avec ses élèves, Enseignant 2 prend d'abord de la distance face aux questions qui cherchent à savoir s'il a déjà emmené une classe quelque part, pas nécessairement dans un musée.

*« Je n'ai pas d'expérience comme [Enseignante 1] car on n'enseigne pas les mêmes choses. Une bonne partie de ma carrière, j'ai enseigné les techniques, la conception paysagère donc je n'ai pas eu l'occasion d'aller dans les centres d'art contemporain. »*

Mais Enseignante 1 l'invective, *« mais une année, tu étais quand même allé au FRAC avec [nom d'une collègue professeur d'ESC] »*. Il se rappelle en effet avoir travaillé avec une classe au FRAC sur *« la ville utopique ou quelque chose comme ça sur Orléans »*, sans davantage de précision.

Enfin, durant le *focus group*, une dernière modalité d'interrogation du dispositif musée a été soulevée, celle du recours aux médiateurs. Dans le cadre de la pluri réalisée cette année, l'équipe a décidé de ne pas faire appel à un professionnel. Enseignante 1 l'explique :

*« On n'était pas dans une visite du musée. Quand tu prends un médiateur, il va te parler de l'objectif du musée. [...] Dans ce cadre-là [de la pluri], ça n'était pas nécessaire.[...] On était sur autre chose, on n'était pas dans le « et là vous avez une représentation de ce qui se faisait au XIXe ». Ce n'était pas l'objectif. »*

Les médiateurs n'ont pas été sollicités dans le cadre du temps de pluridisciplinarité par manque de temps en amont, pour préparer avec eux la visite, et par manque de temps sur place au musée. L'équipe a trouvé en elle les compétences nécessaires pour utiliser le dispositif. Enseignant 2 a un avis plus tranché sur la question. Selon l'enseignant, *« ça aurait saoulé les élèves »*, pour qui le recours à un médiateur aurait été *« emmerdant »*, ce à quoi Enseignante 1 a répondu que les médiateurs peuvent interagir avec des élèves *« d'une autre manière, pas forcément emmerdante »* en précisant qu'*« ils se sont améliorés dans l'éducatif maintenant »*. Pour Enseignant 2, cette défiance envers les médiateurs tient davantage de son rapport personnel à l'œuvre d'art ; il souhaite que le visiteur découvre tout directement de lui-même et laisse émerger ses impressions, sans intermédiaire. C'est notamment le cas quand il

s'agit d'une visite de jardin, pour laquelle l'enseignant n'admet pas la présence d'une quelconque aide. Ce point provoque une discussion entre les deux enseignants. Pour Enseignante 1, un médiateur ou un guide-conférencier peut être un relai entre l'objet visité et le visiteur quand ce dernier ne maîtrise pas tous les codes, quand il n'a pas le *savoir regarder*.

Pour conclure cette deuxième sous-partie, nous constatons que la séance de pluridisciplinarité au musée des beaux-arts de Tours était une expérience professionnelle nouvelle pour les deux enseignants. Pourtant, nous avons vu en première partie que les musées étaient particulièrement attentifs aux enseignants en tant qu'usagers professionnels du dispositif. Cela s'explique néanmoins par le fait que le musée ne soit pas spécifiquement prescrit par les référentiels. Cela s'explique aussi, là encore, par les représentations du dispositif. Le *focus group* a permis de révéler par exemple des représentations négatives autour de la figure du médiateur.

### **3-3- Utilisation de l'approche sensible et pluridisciplinarité**

Il faut préciser d'ores et déjà qu'Enseignante 1 et Enseignant 2 étaient familiers de l'approche sensible en tant que méthode pédagogique. Ils se rappellent d'une pluridisciplinarité conduite ensemble avec une classe :

*« C'était il y a 5 ans dans le cadre d'un module qui n'existe plus aujourd'hui dans les référentiels, on avait travaillé avec une classe de 1<sup>ère</sup> STAV sur l'aménagement de la rue nationale de Tours par une approche sensible du territoire. On s'était baladés tous ensemble à Tours dans les rues environnantes pour écouter les bruits de la ville par exemple. »*

En dehors des temps de pluridisciplinarité, si Enseignant 2 ne passe jamais par le vécu dans le cadre de ses séances, Enseignante 1 le fait de plus en plus souvent. La peur de s'éloigner des contenus académiques, de se confronter à des représentations ou des difficultés pour l'intégrer à une progression pédagogique, l'approche sensible peut apparaître pour le premier une méthode parfois compliquée dans sa mise en œuvre. Néanmoins, sa présence au sein des référentiels en seconde dans le cadre de l'EATDD en fait un outil bien identifié.

Durant le *focus group*, lorsqu'Enseignant 2 a fait part de son malaise en tant qu'enseignant dans la pluridisciplinarité en EATDD en classe de seconde, Enseignante 1 lui a expliqué qu'elle avait ressenti ce même malaise. Pour diverses raisons, liées à la fois au format qu'à l'organisation telle qu'elle est désirée par l'administration du lycée, les temps de pluridisciplinarité étaient vécus comme douloureux par les équipes. Pour Enseignante 1, l'approche sensible a alors été la solution pour dissiper le malaise, redonner du sens aux pratiques des enseignants et à se valoriser en tant qu'enseignant. Par le dessin, des portraits chinois, des questionnaires de Proust, des collections de souvenirs ou des photographies, l'enseignante proposait de nouvelles façons d'explorer la notion de territoire, notion clef de l'EATDD. Elle a bénéficié d'une formation organisée par le musée du Louvre sur la lecture de paysages, spécialement conçue pour cette pluridisciplinarité.

De l'avis des deux enseignants, la conduite d'une approche sensible dans le cadre du projet d'aménagement du jardin du musée des beaux-arts de Tours a permis aux élèves de s'épanouir rapidement dans leur travail. Cela étant, Enseignante 1 aurait bien aimé avoir une quatrième séance durant laquelle les élèves auraient présenté à leurs camarades leur projet.

Lors du *focus group*, un vif enthousiasme était perceptible face aux questions spécifiques au déroulement de la séance au musée avec la classe. Interrogé sur son ressenti quelques semaines après la séance au musée, alors qu'il venait de terminer la correction de sa partie du barème, Enseignant 2 déclare :

*« Ma première impression, c'est que les élèves ont bien adhéré. Au vu du travail de restitution, on voit quand même que la plupart des élèves ont vraiment accroché et ça leur a plu. Au moins, on voit qu'un message est passé. [...] [Et dans les devoirs], il y a des choses complètement différentes. »*

Pour Enseignante 1, le constat est le même. Elle a senti que les élèves s'étaient vite appropriés le musée et avaient cherché avec plaisir une œuvre d'art pour leur projet. Elle a noté que le fait qu'il s'agisse d'un travail individuel a permis de mettre en marche leur « *imagination propre* », même s'ils pouvaient communiquer et échanger entre eux leurs impressions face aux œuvres. Elle ajoute que le choix des œuvres commentées, une harpe, une lampe d'un designer italien et quelques peintures, a permis d'ouvrir rapidement le regard des élèves. La pluridisciplinarité a été jugée réussie dans la mesure où l'objectif du référentiel a été atteint. Les capacités méthodologiques des élèves ont été renforcées. L'implication

personnelle des élèves a même été source de surpassement. Pour Enseignant 2, « *certains élèves ont un niveau de dessin supérieur à ceux de BTS Aménagements paysagers* » et se sont dévoilés dans l'exercice. Les enseignants ont vu que les élèves avaient acquis des compétences, dans un laps de temps pourtant très court.

Si une partie de l'enthousiasme provient de la réussite du projet auprès des élèves et de l'atteinte des objectifs, ce temps de pluridisciplinarité a permis aux deux enseignants d'expérimenter une nouvelle pratique pédagogique. Parce qu'il « *permettait de travailler sur l'aménagement tout en mettant une dimension culturelle* » selon Enseignante 1, le projet a permis de revaloriser un temps de pluri en trouvant une jonction nouvelle entre deux disciplines. S'adressant à moi en tant que membre de l'équipe à l'initiative du projet, elle indique :

*« Mais là, ce que j'aime bien, c'est que tu as introduit une dimension qui nous correspond à tous les deux, et on n'y a jamais pensé ! C'est quand même extraordinaire. »*

Pour Enseignant 2, cela va même plus loin, il insiste :

*« Et là, [pour ce projet pluridisciplinaire] on peut vraiment parler de pluri. Combien de fois par le passé j'ai fait soi-disant de la pluri mais qui n'était pas de la pluri. »*

Ces mots font écho à un problème que nous avons soulevé en première partie du présent mémoire, la difficulté de mener à bien les temps pluridisciplinaires et comment cela affectait l'identité professionnelle de l'enseignant. Cela fait écho à la conduite de pluridisciplinarité en seconde durant lesquelles Enseignant 2 a admis ressentir un malaise et ne pas trouver sa place. A l'avenir, il pense ainsi à « *refaire ce type d'opération* » pour la même pluri à la rentrée 2017-2018. Pour Enseignante 1, l'équipe « *va turbiner l'année prochaine* » pour mettre en place un nouveau projet pluridisciplinaire. Néanmoins, pour les deux enseignants, cela n'est pas simple. L'un comme l'autre jugent que le musée demeure un outil difficile à s'approprier et, une fois encore, surtout pour Enseignant 2, un outil dont l'usage demande du temps et de l'anticipation.

Enfin, c'était aussi, selon Enseignante 1, un moyen simple « *de faire entrer les élèves au musée de façon ludique* », valorisant cette fois-ci le rôle citoyen de l'enseignant.



En guise de conclusion de cette troisième partie, il faut d'abord rappeler l'importance donnée par l'enseignement agricole aux travaux pluridisciplinaires. Toutes les filières sont concernées ; de la 4<sup>ème</sup> au BTS, en séries professionnelle, générale et technologique, la pluridisciplinarité est prescrite à l'ensemble du corps enseignant. Le *focus group* a mis au jour des malaises par rapport à cette façon de transmettre le savoir. Nous avons déjà vu en première partie que ces malaises pouvaient être fréquents et les causes multifactorielles. Dans le cas très précis du vécu de l'Enseignante 1, nous avons vu que l'approche sensible pouvait alors redonner du sens au métier d'enseignant. Utilisée dans le cadre d'une visite au musée, l'approche sensible se présente comme une porte d'entrée pour dépasser des représentations négatives. Les enseignants sont convaincus qu'il peut s'agir d'une voie pour explorer différemment le dispositif. S'ouvrent alors de nombreuses perspectives d'exploitation professionnelle.

#### 4- Perspectives d'exploitation professionnelle

Plusieurs enseignements sont à tirer des trois parties précédentes. Couplé à une approche sensible, le musée est d'abord un dispositif dont l'utilisation peut permettre la réalisation de projets efficaces. Dans le cadre d'un temps de pluridisciplinarité, il est possible de croiser les disciplines générales et techniques. Le dispositif *musée* présente une forme de malléabilité qui permet aux enseignants de l'interroger selon des modalités variées. En fonction des référentiels et pas nécessairement dans le cadre d'un temps pluridisciplinaire, le musée peut être un outil pour transmettre le savoir. Si l'équipe pédagogique n'a pas souhaité faire appel à des médiateurs pour cette pluridisciplinarité, le recours à ces professionnels est une piste que les enseignants peuvent explorer pour enrichir leur relation au musée.

Le présent mémoire n'est pas sans montrer de nombreuses faiblesses. Il est temps d'interroger les limites de mon travail.

Il faut en premier lieu rappeler que ce mémoire n'avait en aucun cas la prétention de livrer des vérités péremptoires sur l'utilisation des musées par les enseignants de l'enseignement agricole. Il est possible que quelques formulations maladroitement ou une utilisation abusive du présent de vérité générale pour certains verbes puissent laisser croire que nous en avons l'idée. Ce sont là des maladroites. J'ai parfaitement conscience qu'il ne s'agissait que d'une étude réalisée sur un temps très court de pluridisciplinarité, que l'entretien ne concernait que deux enseignants et que le temps pluridisciplinaire n'a permis d'expérimenter une approche sensible qu'une heure sur un seul et unique musée. Je mesure absolument la portée de mes propos et je précise que mon travail est une humble participation à une discussion sur les liens entre le monde des musées et l'enseignement. Le mémoire présenté n'est rien d'autre qu'une modeste contribution par une approche exploratoire des nombreuses et complexes relations qui se tissent entre un dispositif et un enseignant.

Par manque de temps, je n'ai pas abordé la question du vécu des élèves. Pourtant, c'est une question essentielle. Elle doit être traitée. En effet, entre 14 et 18 ans, les adolescents manifestent globalement un désamour pour les musées<sup>24</sup>. Pour la sociologue Sylvie Octobre, ce désamour s'explique parce que les goûts et les choix en matière de consommation

---

<sup>24</sup> Octobre, S. (dir.) (2010). *Enfance et culture, transmission, appropriation et représentation*. Paris : La Documentation française, p. 214

culturelle de l'adolescent sont dépendants des choix des pairs. Les pairs initient à telle ou telle offre culturelle et initier, à l'adolescence, c'est très souvent exclure. Selon la sociologue, le musée fait partie de cette dynamique d'exclusion : par la catégorisation dans le domaine scolaire ou au monde des adultes<sup>25</sup>. Le musée n'est pas perçu chez l'adolescent comme un espace potentiel pour se socialiser ; les jeunes ne s'y retrouvent pas, ce n'est pas un lieu de la construction de l'identité de l'adolescent<sup>26</sup>, à l'inverse du cinéma ou de la bibliothèque, qui sont les deux espaces culturels favorisés par les jeunes. Or, c'est précisément entre 14 et 18 ans, quand il est au lycée, que les adolescents deviennent de grands consommateurs de biens culturels. Dans son enquête de 2008, Olivier Donnat soulignait justement l'explosion des supports culturels consommés par les jeunes : bandes dessinées, livres, contenus multimédias, concerts, festivals, cinéma, jeux vidéo, bibliothèque, etc. Déserté par les jeunes, le musée est le grand perdant de l'offre culturelle globale<sup>27</sup>. C'est donc bel et bien une question essentielle.

L'observation participante et l'analyse des contenus issus du *focus group* ont permis de révéler des représentations et des pratiques du musée comme dispositif. Malgré tout, il faut préciser que ce biais méthodologique s'est révélé à certains moments inconfortable et difficile à conduire. Comme je faisais moi-même partie de la pluridisciplinarité dans le cadre d'une observation participante, la conduite d'un entretien m'a demandé de prendre une distance critique avec mon objet. Cela n'a pas été simple. De plus, peut-être sous l'effet de l'enregistrement, les enseignants ont eu tendance à m'accorder tous les honneurs d'un projet qui a bien fonctionné auprès des élèves. Ils se sont parfois effacés et ont minimisé leur implication dans le projet. Quand je prenais des notes manuscrites, suite à un problème avec l'enregistreur numérique, la parole m'a semblé se libérer. C'est à ce moment-là qu'Enseignante 1 a confié ne jamais emmener ses enfants au musée et qu'Enseignant 2 a confessé ressenti un malaise durant de précédentes pluridisciplinarités. En tant qu'enseignants titulaires, ils connaissaient également les enjeux d'un mémoire de l'ENSFEA pour la titularisation d'un jeune enseignant, le *focus group* a semblé parfois être une tribune pour valoriser mon travail et mon investissement. L'un comme l'autre connaissaient bien le sujet de mon mémoire et, plus particulièrement pour Enseignante 1 qui était ma conseillère pédagogique, les orientations successives de mon sujet.

---

<sup>25</sup> Ibidem, p. 214

<sup>26</sup> Eidelman, J., Roustan, M., et Goldstein, B. (dir.) (2008). *La place des publics, de l'usage des études et recherches par les musées*. Paris : La Documentation française.

<sup>27</sup> Donnat, O. (2008). *Enquête sur les pratiques culturelles des français*, Paris : Ministère de la Culture.

Le *focus group* a tout de même mis au jour des représentations autour des musées qui montrent une méconnaissance de l'offre existante, des *a priori* tenaces sur les médiateurs et les politiques des publics et des formes de rejet du dispositif basées sur un imaginaire passéiste des structures muséales. L'ignorance et la défiance envers les musées empêchent l'enseignant de percevoir toutes les potentialités des structures muséales pour transmettre autrement des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Consciemment ou non, le dispositif musée, réduit à sa fonction de présentation chronologique d'une collection, est laissé de côté. Un travail de fond pour lutter contre les représentations stéréotypées des enseignants sur les musées est ainsi à mener.

J'ai pris un risque avec la présence de l'entretien d'Anne Petit, présenté dans la troisième sous-partie de la partie théorique de notre mémoire. Je tiens à préciser qu'il s'agissait d'un entretien lui aussi exploratoire dont l'objectif était, outre ses apports intrinsèques, de m'acculturer à la pluridisciplinarité. Anne Petit n'était pas un auteur mais une collègue, j'en ai conscience, mais les propos recueillis avaient pour moi, enseignant-stagiaire, une valeur quasi-similaire dans la mesure où ils participaient tout autant à la construction de mon identité d'enseignant que d'autres auteurs.

## Conclusion

Après ce travail de longue haleine, mené tant bien que mal durant cette année si dense qu'est l'année de stage, je suis d'abord convaincu de l'intérêt de mener une approche sensible pour transmettre des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. La conduite du projet au musée des beaux-arts de Tours était pour moi l'occasion de mettre en pratique mes lectures, notamment celles des travaux d'Alain Kerlan sur l'éducation artistique et culturelle. En introduction, nous nous sommes demandé comment le dispositif musée pouvait être appréhendé et utilisé au mieux par les enseignants de lycée. L'approche sensible des œuvres semble être une possibilité. Un travail de pluridisciplinarité apparaît comme une autre possibilité. Je me suis consacré sur ces deux points dans le cadre du présent mémoire qui, rappelons-le, était une modeste approche exploratoire du sujet. Cette approche n'avait pas la prétention de valider l'approche sensible dans le cadre d'une pluridisciplinarité, mais de l'expérimenter et d'étudier les représentations qui en découlaient chez les enseignants. Si ce mémoire n'avait pas l'ambition d'inventorier les multiples façons d'interroger le musée comme dispositif par les enseignants, il demeure fort probable qu'une étude bien plus approfondie des pratiques professionnelles des enseignants des musées en révèle davantage. A titre personnel, je souhaite continuer à réfléchir aux façons de s'emparer du musée comme un outil pour transmettre le savoir. En introduction, nous écrivions que les musées étaient des entités complexes, objets hybrides entre savoirs, artefacts et lieux historiques, c'est justement parce que ce sont des entités complexes que les musées peuvent être interrogés de multiples façons. Nous avons travaillé avec une classe de première technologique dont la spécialité était l'aménagement paysager, mais d'autres projets sont à inventer avec d'autres filières et d'autres spécialités, dans le respect des objectifs des référentiels. Les médiateurs pourront être de précieux alliés pour bâtir ces projets. Ils sont les garants de la vocation éducative des musées, renforcée par la loi musée de janvier 2002 et la création d'un service des publics dans chaque musée de France, et travaillent à toucher le plus large public possible.

Enfin, même si ce n'était pas le cœur de mon mémoire, j'ai été particulièrement sensible aux discours des enseignants au sein desquels ces derniers faisaient part de profonds malaises lors de certains épisodes de pluridisciplinarité par le passé. Nous n'aurons pas la naïveté d'affirmer qu'une visite au musée est une solution à ces malaises. En revanche, nous avons vu que la conduite d'une démarche faisant appel à l'approche sensible permettait de donner du sens à la pratique de certains enseignants. En tant qu'enseignant-stagiaire, j'ai été

marqué par ce point de rencontre entre approche sensible et pluridisciplinarité que je ne soupçonnais pas lorsque j'ai débuté mes recherches. A titre tout à fait personnel, et cette fois-ci avec peut-être une part de naïveté, je pense qu'une collaboration entre le musée et l'enseignant peut être une source d'épanouissement professionnel.

## **Bibliographie**

### **Approche sensible**

Kerlan, A. et Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Lyon : éditions Fabert.

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique – Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval : Presses universitaires de Laval.

Kerlan, A (2011). Les arts, quelle histoire ! Sous l'histoire des arts, l'art lui-même, *Cahiers pédagogiques*, n°492.

Naltet, N. et Fabre, I. (2011). *Des enfants, des jardins, des artistes : une approche sensible du jardin*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Saez, J.P. et Bordeaux M.C. (dir.) (2014). *Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle*. Berlin : éditions OPC.

Vulbeau, A. (2007). L'approche sensible des quartiers "sensibles". Une posture de proximité, *Informations sociales*, n° 141, pp. 8-13.

### **Dispositif**

Berten, A. (1999). Dispositifs, médiation, créativité : petite généalogie, *Hermès*, n°25, pp.33-46.

Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, n°25, pp.15-23.

Cohen-Azria, C. et Coquide, M. (2016). Recherches sur l'école et ses partenaires scientifiques. Quels partenariats ? Quelles recherches didactiques ?. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n°13, pp.9-20.

### **Pluridisciplinarité**

Galiana, D. (2000). La pluridisciplinarité dans les programmes et dans les actes : une tentative dans l'enseignement agricole, *Aster-INRP*, n°30, pp.193-204

## **Méthodologie**

Davila, A. et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative, *Recherches qualitatives*, n°1, vol. 29, pp.50-68.

### **Musées. Histoire, territoire et administration.**

Labourdette, M.C. (2015). *Les musées de France*. Paris : PUF Que sais-je ?.

Bosseboeuf, C. (2015). *Les collectivités territoriales et leurs musées*. Marseille : Presses universitaires d'Aix-Marseille.

### **Musées. Publics.**

Octobre, S. (dir.) (2010). *Enfance et culture, transmission, appropriation et représentation*. Paris : La Documentation française.

Eidelman, J., Roustan, M., et Goldstein, B. (dir.) (2008). *La place des publics, de l'usage des études et recherches par les musées*. Paris : La Documentation française.

Delatte, A.C., Falk, E., Rousset, J. (dir.) (2012). *Le musée et les publics, actes du 8<sup>ème</sup> colloque interdisciplinaire, 1<sup>er</sup>-2 juillet 2011*. Sens : CEREP-Musées de Sens

### **Médiation culturelle**

Dufant, F. (1980). *Pédagogie de l'utilisation des musées : Journées d'étude du 8 au 11 janvier 1980*. Paris : FNDR-Ecole du Louvre.

Peyrin, A. (2010), *Être médiateur au musée, sociologie d'un métier en trompe-l'œil*. Paris : La Documentation française.



## Table des matières

Remerciements	p.2
Sommaire	p.3
Introduction	p.4
1- Partie théorique	p.9
1-1- Le musée comme dispositif	p.9
1-2- L'approche sensible	p.19
1-3- La pluridisciplinarité	p.28
2- Approche méthodologique	p.37
2-1- Contexte	p.37
2-2- Méthode de recueil de données	p.44
3- Analyse	p.47
3-1- L'enseignant au musée : pratiques personnelles et représentations autour du musée	p.47
3-2- L'enseignant au musée : pratiques professionnelles et modes d'interrogation du dispositif	p.50
3-3- Utilisation de l'approche sensible et pluridisciplinarité	p.54
4- Perspectives d'exploitation professionnelle	p.58
Conclusion	p.61
Bibliographie	p.63
Table des matières	p.65
Annexes	p.67

## Annexe 1 :

Capture d'écran réalisée le 15 avril 2017 de la page formation du musée du Louvre.

The screenshot displays the 'formations' section of the Louvre's website. At the top, there is a navigation bar with the Louvre logo and the text 'Louvre.fr/formations'. The main content is organized into several sections:

- Soyons créatif! (avec des moyens plastiques)**: A section for creative approaches, featuring a 'Nouvelle formation' (New formation) for April 22, 2017, at the Musée du Louvre, Jardin des Tuileries. It describes a workshop where participants explore imagination and observation through creative practices.
- Enseigner l'histoire des arts à l'école, à partir d'un choix d'œuvres du Louvre**: A section for school programs, featuring a formation for March 29 and April 10, 2017, at the Musée du Louvre. It focuses on developing observation skills and vocabulary among students.
- Pourquoi et comment monter un projet au musée du Louvre ?**: A section for museum projects, featuring a formation for September 13, 2016. It addresses how to work with a public on artistic and cultural projects.
- Hors les murs (à la demande)**: A section for on-site training, listing various services like observation, analysis, and creative workshops.
- Informations pratiques**: A section providing practical details such as individual fees, group rates, and contact information.

The page includes a search bar, navigation icons, and a footer with the Louvre logo.

## Annexe 2 :

Article en ligne issu journal *Le Bien Public* intitulé « Gemeaux : les tout-petits ont inauguré leur jardin de mosaïques » du 15 juin 2016, capture d'écran du 12 avril 2017



### Education

Le 15/06/2016 à 05:00

#### Gemeaux : les tout-petits ont inauguré leur jardin de mosaïques

Vendredi soir 10 juin. Les élèves des classes de maternelle de Gemeaux ont inauguré leur « Jardin mosaïque ».



Les tout-petits, aux côtés des parents, grands-parents, enseignants, ont été applaudis pour leur beau jardin. Photo Muriel AVRIL

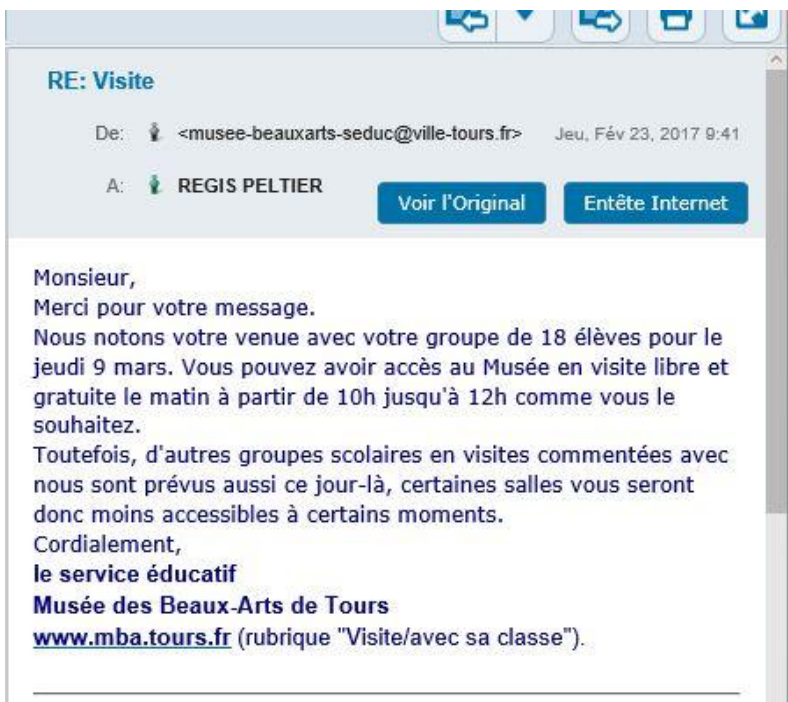
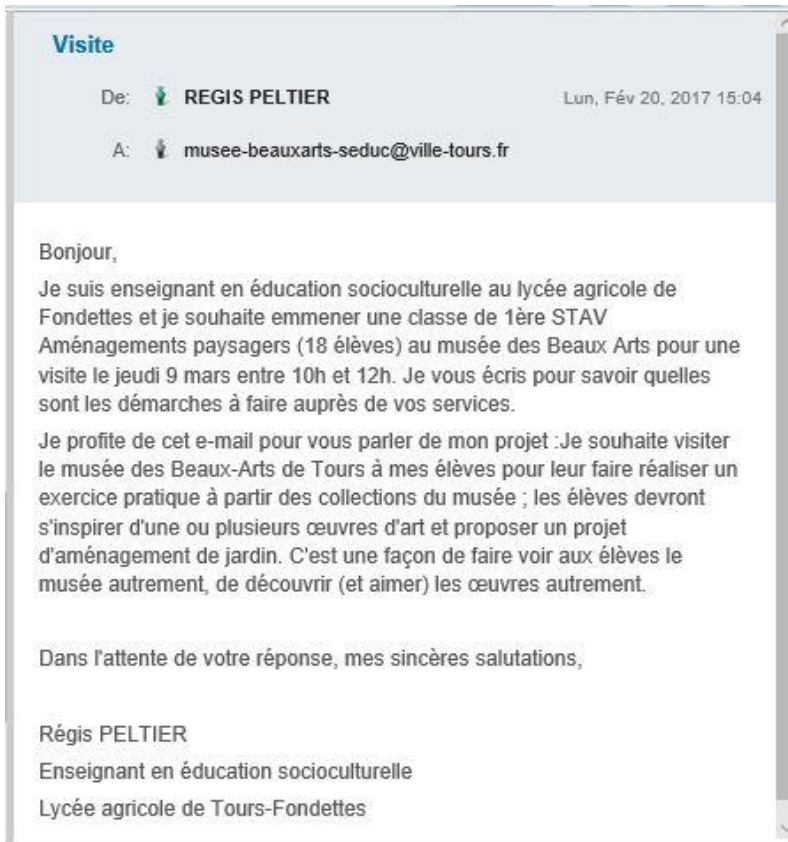
L'association Gemeaux générations solidaires (GGS) est à l'initiative d'un projet annuel qui a su fédérer petits et grands : un jardin de mosaïques. Celui-ci a tout d'abord été présenté en salle de motricité, avec un diaporama, puis avec une exposition de quelques productions plastiques. Puis, place à la visite.

#### Des parents aussi mobilisés

Les enfants des deux classes de la maternelle ont donc réalisé des mosaïques sur différents supports, pour s'entraîner et acquérir une technique, pour décorer leur jardin. Depuis avril, quatre bénévoles de GGS, Suzanne Carillon, Dominique Gilles, Dominique Seguin et Anne-Marie Versavel, sont venues dans les classes pour les aider à réaliser des mosaïques individuelles, des pas japonais et des brises vue. « Les parents se sont également impliqués dans ce projet en fournissant du matériel (carreaux de faïence, vieille vaisselle, joint à carrelage, planches de bois, etc.) et en participant, un samedi matin, à une "casse de vaisselle" », ont expliqué les enseignantes Catherine Chapuis-Rousselle (grande section) et Sylvie Louis-Arousseau (toute petite, petite et moyenne section). M. Yot, ancien forgeron, a également collaboré, en remettant en service sa forge pour réaliser des "arbres à spirales" pour accueillir les mosaïques. Pour parfaire le projet, les élèves et le corps professoral sont allés s'initier à la mosaïque végétale, aux jardins du château de Barbirey-sur-Ouche, sous la houlette de l'artiste Marie-Ange Naltet.

### Annexe 3 :

#### Correspondance avec le musée des beaux-arts de Tours



## **Annexe 4**

Les quatre pages suivantes constituent le dossier tel qu'il a été donné aux élèves. La mise en page actuelle a été adaptée pour être présentée dans le corps des annexes.

---

E.I.L. Aménagement – Pluridisciplinarité - 1<sup>ère</sup> STAV A

Aménager le jardin d'un musée

### **Proposer un projet d'aménagement du jardin du musée en s'inspirant d'une œuvre d'art de ses collections**

Vous êtes à la tête d'une entreprise en aménagement et le directeur du musée vous demande de réaliser un projet d'aménagement du jardin qui jouxte le musée. Le directeur souhaite que le jardin valorise les collections du musée, il vous donne donc une seule et unique consigne à respecter : vous devez impérativement vous inspirer d'une œuvre d'art de votre choix comme base de votre projet. Vous aurez choisi cette œuvre d'art (peinture, sculpture, installation contemporaine, etc.) pendant votre visite du musée.

En partant d'une œuvre d'art existante, dont le choix vous appartient totalement et reflète votre sensibilité, vous allez donc réaliser une transposition d'un art à un autre. De la peinture à l'art des jardins, par exemple.

Néanmoins, il ne faut pas oublier que le jardin d'un musée s'adresse à des visiteurs. Pour qu'ils s'y sentent à l'aise et pour qu'ils apprécient leur moment dans votre jardin, il est nécessaire d'inclure dans votre projet des équipements de confort (bancs, chemins, etc.), d'hygiène (poubelles, toilettes publiques, etc.) et d'agrément (statue, fontaine, etc.). De nombreux types d'équipements peuvent être imaginés pour votre jardin, vous êtes totalement libre d'ajouter (ou non) une aire de jeux pour enfants, des jeux de lumière, une buvette ou un kiosque par exemple. L'important, c'est de réaliser un projet qui pense aux futurs visiteurs.

## VOTRE PROJET

Titre de votre

projet : .....

*Exemples : « Le jardin des muses », « Les allées des impressionnistes »*

Rappel de l'œuvre d'art choisie (titre et nom de l'artiste) :

.....  
.....

Qu'est-ce qui vous a plu dans l'œuvre choisie ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Description de votre projet :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

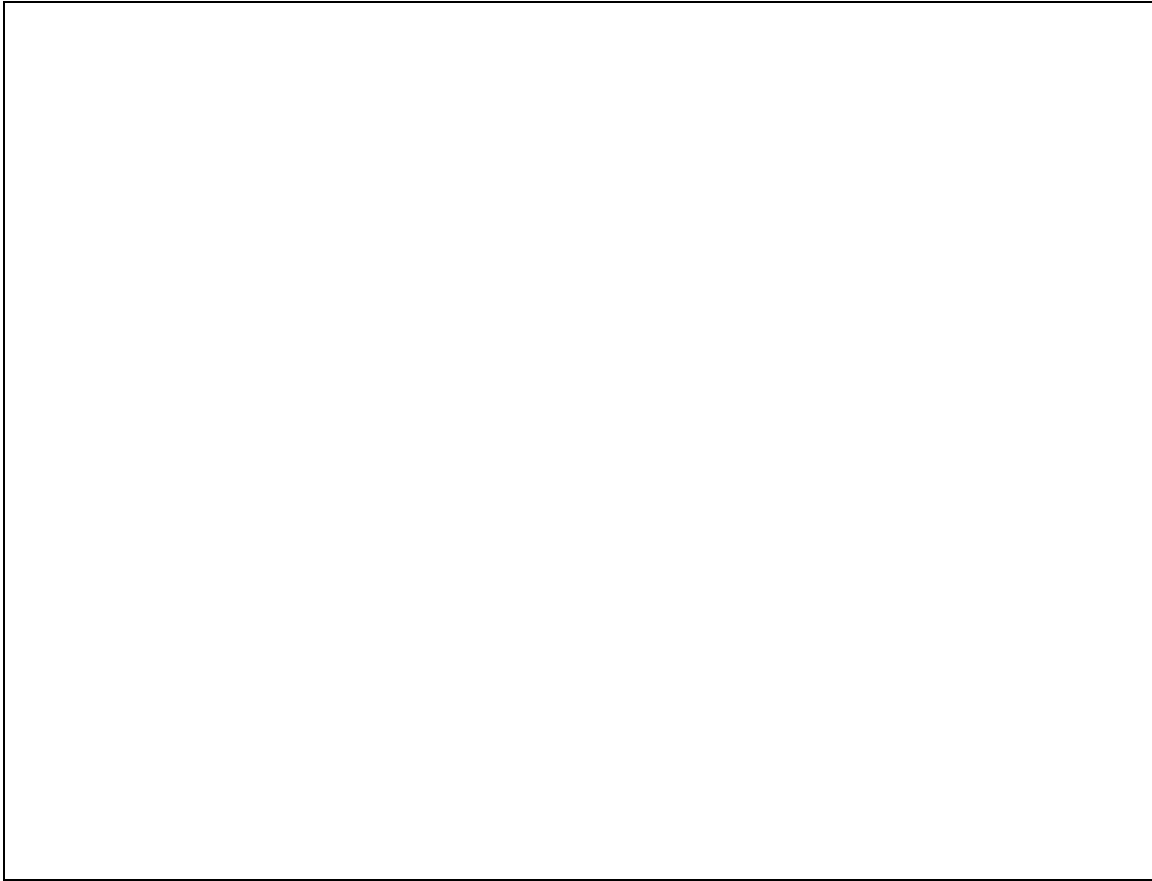
***Histoire des jardins***

A quel(s) type(s) de jardin(s) rapprochez-vous votre projet ? Et pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

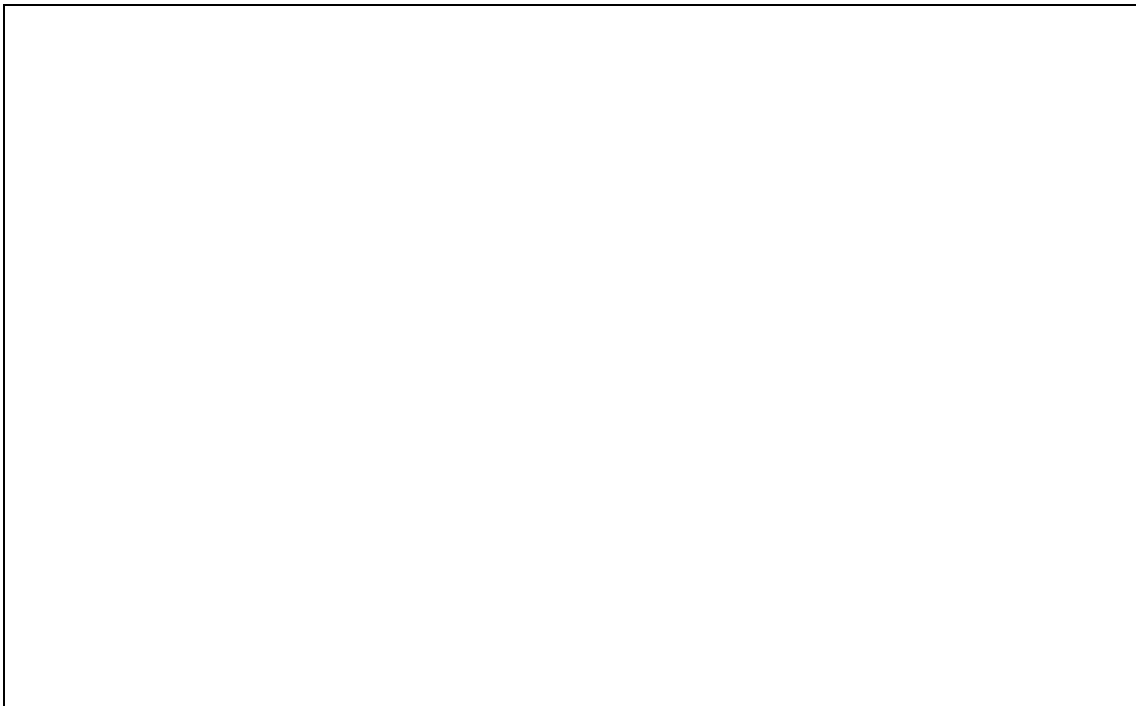
L'espace libre suivant peut vous servir à apporter des précisions sur votre projet (choix des équipements, choix des plantes/arbres, approche philosophique, légendes de vos croquis, etc.) :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



***Vue perspective***

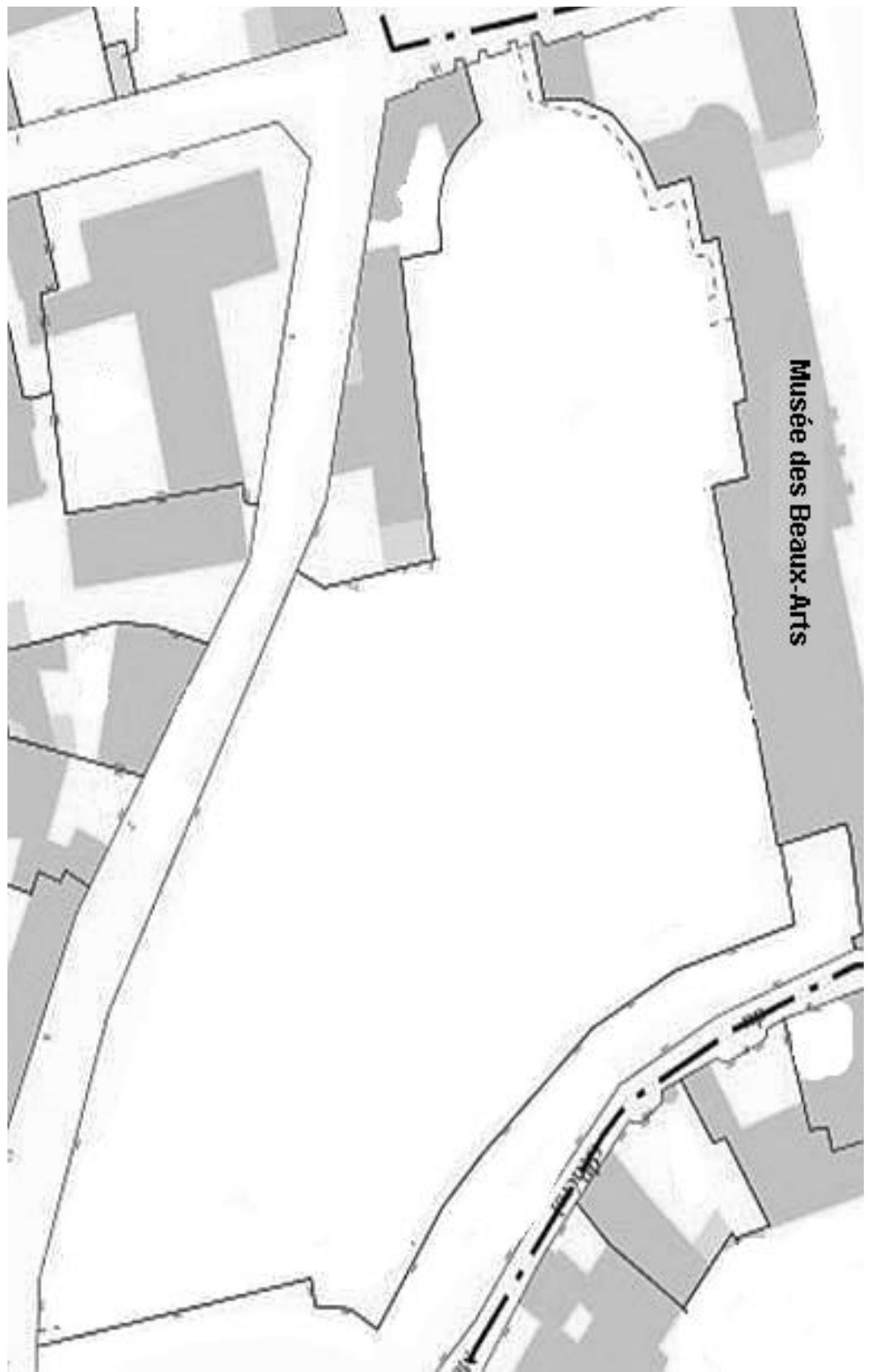
Vous représenterez une vue du jardin depuis le regard d'un visiteur en train de le parcourir.



***Vue depuis le 1<sup>er</sup> étage du musée***

La semaine dernière, nous avons vu que le jardin était aussi conçu pour être admiré comme un tableau depuis les fenêtres du musée. Vous représenterez une vue depuis l'une des fenêtres du bâtiment.





## Annexe 5 :

### Barème de notation du projet

---

E.I.L. Aménagement – Pluridisciplinarité - 1<sup>ère</sup> STAV A

#### Barème

Moi - (10 points pour le respect de la consigne, capacité d'argumentation, qualité de la réflexion)

« Titre du projet »

Le projet d'aménagement a un titre (1 point). Ce titre est créatif ou comporte un jeu de mot (2 points)

« Rappel de l'œuvre d'art choisie »

L'élève a choisi une œuvre d'art au musée (1 point)

« Qu'est-ce qui vous a plu dans l'œuvre choisie ? »

L'élève traduit son ressenti en mots (1 point)

L'élève identifie dans l'œuvre plusieurs éléments précis qui lui plaisent (1 point)

« Description du projet »

L'élève propose des choix variés de transposition artistique et les justifie clairement (2 points)

La description est complémentaire des croquis, n'est qu'une pas une répétition écrite des visuels (1 point)

L'élève pense aux futurs visiteurs de son jardin (1 point)

BONIFICATION : Le projet se distingue par son originalité et la créativité de son auteur (1 point)

Enseignante 1 - (3 points) :

- Un lien est fait avec l'histoire des jardins : le projet est remis en perspective dans l'histoire des jardins.

Enseignant 2 - (7 points) :

- La proposition comporte des équipements pour le futur visiteur du jardin (bancs, poubelles, etc) (3 points)
- L'élève montre un intérêt pour le choix des essences/plantes de son jardin (1 points)
- Qualité des croquis/dessins (2 points)
- Le projet amorce une réflexion sur l'aménagement d'un jardin urbain (1 points)

## Annexe 6 :

Quatre extraits de devoir de quatre élèves différents.

Rappel de l'œuvre d'art choisie (titre et nom de l'artiste) :

Nous sommes heureux, Claude Lorraine, 1657  
\* et surtout très lumineux.

Qu'est-ce qui vous a plu dans l'œuvre choisie ?

La simplicité, il ne faut pas être compliqué dans la  
polarisation d'une œuvre pour qu'elle soit plaisante à  
observer. Œuvre très colorée\*, "Nous sommes heureux" transmet  
une joie, émerveille les yeux. L'effet de fête / de bonheur  
doivent ressortir le plus !

Description de votre projet :

En reprenant l'œuvre de Claude Lorraine, je souhaite  
faire un jardin très lumineux avec une grande diversité  
en couleurs. Je souhaite (le but) mettre le soleil aux  
"illuminés".

LED serait introduite on  
a fait de même un p  
vick. Des boîtes sont

Histoire des jardins  
A quel(s) type(s) de jardin(s) ra  
Ce serait un  
Beaucoup de  
"basique" je  
bonnes et quel  
concept sera  
jardin du

L'espace libre suivant v  
des plantes/arbres, lég  
importantes et  
et des la vég  
sur bord

Qu'est-ce qui vous a plu dans l'œuvre choisie ?

Depuis ma toute petite enfance, j'écoute de la musique. Je suis  
un grand fan de musique, je pratique du piano. La harpe  
m'évoque la musique classique, la délicatesse de la  
musique, car la harpe, selon moi, a un son délicat.

Description de votre projet :

J'aimerais créer un jardin musical, avec des allées  
ressemblant à des mesures, des buissons en forme de  
noires, etc... Mais surtout, en plein milieu du jardin,  
un kiosque blanc avec un piano dedans ; Dans ce jardin,  
plusieurs instruments exposés seront mis à disposition

A quel(s)  
Mon  
Mon  
enc  
L'esp  
des p



*Vue perspective*

Vous représenterez une vue du jardin depuis le regard d'un visiteur en train de le parcourir.



*Vue depuis le 1<sup>er</sup> étage du musée*

La semaine dernière, nous avons vu que le jardin était aussi conçu pour être admiré comme un tableau depuis les fenêtres du musée. Vous représenterez une vue depuis l'une des fenêtres du bâtiment.

Titre de votre projet *Bist'kann à vélo*

Exemples : « Le projet des musées », « Les ateliers des impressionnistes »

Rappel de l'œuvre d'art choisie (titre et nom de l'artiste)

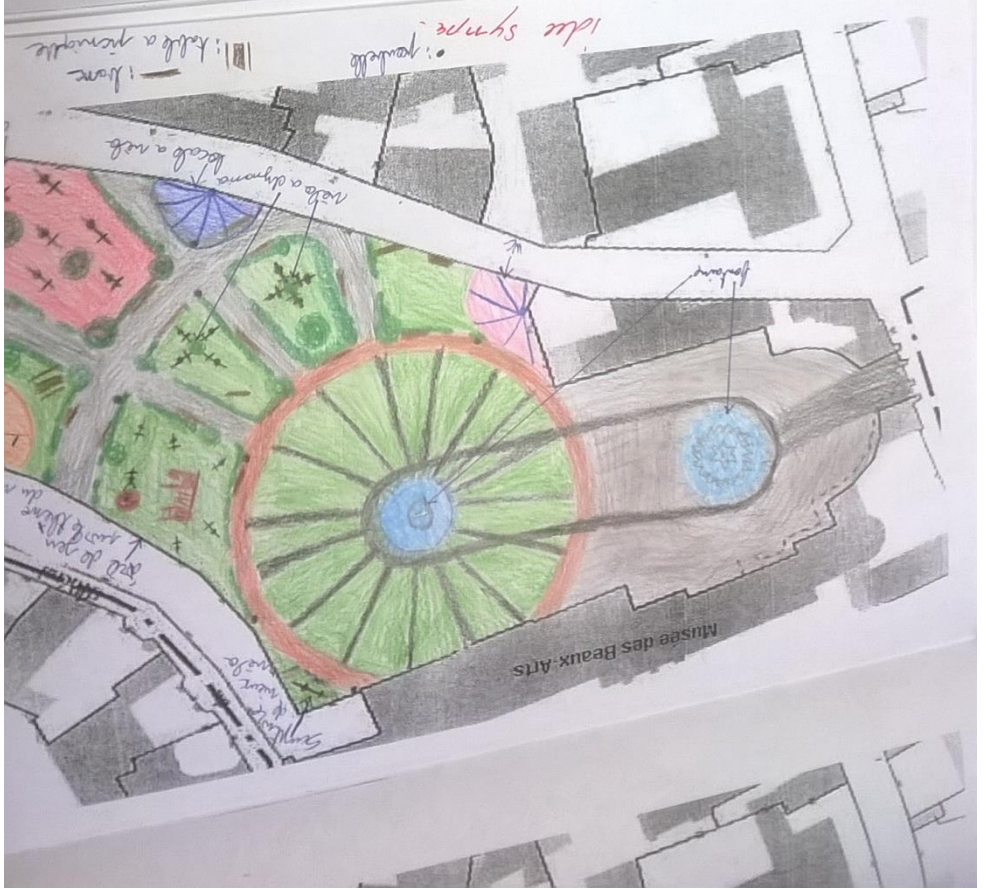
*La Bicyclette de Philippe Compiègne*

Qu'est-ce qui vous a plu dans l'œuvre choisie ?

*C'est un jeu dans l'œuvre c'est la notion et la simplicité de l'œuvre.*

Description de votre projet :

*Je vais représenter une partie d'un atelier: pédalier, chaîne et roue. Avec 2 grande fondons et des sculptures. Puis des allés représentant les rayons d'une roue. Mon jardin sera simple, bois avec quelques compléments pour que le public n'ingente rien. Dans le jardin on pourra faire du sport et faire du yoga en extérieur non bloqué.*



## **Annexe 7 :**

### Guide d'entretien semidirectif pour le *focus group*

---

#### **Guide d'entretien à destination des deux enseignants qui ont participé au module pluridisciplinaire « Aménager le jardin d'un musée »**

##### **I) L'enseignant et les musées**

Affinité entre eux et les musées. Un contexte en particulier.

Seul, amis, famille, groupe, audioguide, médiateur, bibliothèque de musée, application ?

Dans l'enfance et durant l'adolescence, des souvenirs.

Une fréquence de visite des musées (régularité ?)

Musée par rapport à autres lieux culturels.

##### **II) Utiliser un musée comme outil pédagogique.**

La formation de l'enseignant à l'usage du musée comme dispositif pédagogique : Connaissez-vous les textes réglementaires qui recommandent l'usage du musée comme outil pédagogique ? Avez-vous participé à des formations à l'usage du musée comme outil pédagogique ?

Pratiques professionnelles – identité de l'enseignant et musées.

Avez-vous, par le passé, emmené une classe dans un musée ? Si oui, dans quel contexte et pour atteindre quels objectifs pédagogiques ?

Si oui, avez-vous eu recours à un médiateur du musée ? Comment imaginez-vous un partenariat idéal entre médiateurs et enseignants au musée ?

Si oui, avez-vous eu recours à d'autres ressources du musée (documentation du service éducatif par exemple) ? Si non, pourquoi ?

Pensez-vous que le musée est un outil pédagogique adapté au public des lycées agricoles ?

##### **III) Retour sur la séance conduite au musée des Beaux-arts de Tours**

Une première impression ?

La préparation, la conduite et l'évaluation.

Les pratiques des uns et des autres au musée lors de la séance.

La séance conduite avec les élèves au musée vous a-t-elle permis de renouveler votre regard sur le musée comme outil pédagogique ?