

Faculté de philosophie, arts et lettres

L'expérience d'un partenariat éducatif entre le Musée L de Louvain-la-Neuve et le Collège du Biéreau.

Conception, expérimentation et évaluation de médiations orales à destination d'élèves de quatrième primaire.

Auteur : Marie Dewandre
Promoteur : Marie-Emilie Ricker
Lecteur(s) : Joël Roucloux et Fabrice Giot
Année académique 2018-2019 – session de septembre
Master en Histoire de l'art et archéologie, orientation générale à finalité didactique

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 : LE MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE DEVIENT LE MUSÉE L.....	11
1. LE MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE : HISTORIQUE DU MUSÉE ET DES COLLECTIONS	11
2. LE MUSÉE L	13
2.1. LA RICHESSE DES COLLECTIONS ARTISTIQUES ET SCIENTIFIQUES.....	13
2.2. UN BÂTIMENT EMBLÉMATIQUE.....	15
2.3. LE PROJET	22
2.3.1. UN NOUVEAU MUSÉE UNIVERSITAIRE	22
3. DÉFIS ET PERSPECTIVES FUTURES	28
CHAPITRE 2 : DÉFINITIONS ET ENJEUX D'UN PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE	31
1. QUESTIONNEMENTS ET PISTES DE DÉPART DU PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE.....	31
2. CADRE THÉORIQUE DU PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE.....	31
2.1. DÉFINITION DU « MUSÉE » (ICOM).....	31
2.2. DÉFINITION DU CONCEPT D'ÉDUCATION MUSÉALE PAR RAPPORT À CELUI D'INSTRUCTION ET DE MÉDIATION	33
2.2.1. LA FONCTION ET LA NATURE DE L'ÉDUCATION MUSÉALE.....	37
2.2.2. LES COMPOSANTES D'UNE SITUATION PÉDAGOGIQUE	39
2.2.3. LES SPÉCIFICITÉS DU MUSÉE PAR RAPPORT À L'ÉCOLE	41
2.2.4. LE CHANGEMENT DE STATUT DE L'ENFANT : DE L'ÉLÈVE AU VISITEUR.....	43
3. CADRE HISTORIQUE DU PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE.....	45
3.1. ÉVOLUTION HISTORIQUE DES PARTENARIATS ÉCOLE/MUSÉE	45
4. LA QUESTION DU PARTENARIAT ENTRE L'ÉCOLE ET LE MUSÉE SUR LE LONG TERME : UN RAPPROCHEMENT DIFFICILE.....	48
4.1. LE PARTENARIAT ÉDUCATIF SUR LE LONG TERME COMME PROCESSUS D'UNE « SITUATION D'EXPÉRIENCE SOCIALE »	48
4.2. LES CONDITIONS À METTRE EN PLACE POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE AU SEIN DU PARTENARIAT ÉDUCATIF.....	49
CHAPITRE 3 : UN PROJET DE PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE ENTRE LE MUSÉE L ET LE COLLÈGE DU BIÉREAU	52
1. L'INITIATION DU PARTENARIAT ENTRE LE MUSÉE L ET LE COLLÈGE DU BIÉREAU	52
2. LES ACTEURS CONCERNÉS.....	54
3. PARTICULARITÉS DU PUBLIC SCOLAIRE.....	55
4. ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE (PRÉ-TEST) MENÉE AUPRÈS DU PUBLIC SCOLAIRE DANS LE CADRE DU PARTENARIAT ENTRE LE MUSÉE L ET LE COLLÈGE DU BIÉREAU	57
5. DESCRIPTION DES ACTIVITÉS PROPOSÉES À PARTIR DES COMPÉTENCES CIBLÉES	64
5.1. SÉANCE 1 EN CLASSE	68
5.1.1. LES COMPÉTENCES CIBLÉES (SÉANCE 1).....	68
5.1.2. DESCRIPTION CONCRÈTE DES ACTIVITÉS (SÉANCE 1)	69

5.1.3. RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE (SÉANCE 1)	71
5.2. SÉANCE 2- LA PEINTURE	72
5.2.1. LES COMPÉTENCES CIBLÉES (SÉANCE 2 – PEINTURE)	75
5.2.2 DESCRIPTION CONCRÈTE DES ACTIVITÉS (SÉANCE 2- PEINTURE)	77
5.2.3. RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE (SÉANCE 2- PEINTURE)	81
5.3. SÉANCE 3- LA SCULPTURE	85
5.3.1. LES COMPÉTENCES CIBLÉES (SÉANCE 3- SCULPTURE)	88
5.3.2. DESCRIPTION CONCRÈTE DES ACTIVITÉS (SÉANCE 3- SCULPTURE)	90
5.3.3. RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE (SÉANCE 3-SCULPTURE)	94
6. L'ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR BASE DU POST-TEST	98
6.1. QUESTIONNAIRE COGNITIF : PEINTURE	100
6.2. QUESTIONNAIRE COGNITIF : SCULPTURE	101
6.3. ANALYSE DES ÉCARTS ENTRE LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST	102
CONCLUSION	107
BIBLIOGRAPHIE	114
TABLE ET SOURCE DES ILLUSTRATIONS	120
ANNEXES	123

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement ma promotrice, M.-E. Ricker qui m'a guidée tout au long de mon travail, m'a donné confiance lors de la conception des médiations et m'a poussée à me questionner de manière pertinente pour la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite remercier S. De Dryver, responsable du Service aux Publics du Musée L de Louvain-la-Neuve pour m'avoir permis de réaliser les visites guidées au sein des salles et de l'atelier.

Mes remerciements vont également aux deux instituteurs C. Demanet et S. Pirson pour avoir accepté ce partenariat. Leur collaboration a été d'une aide précieuse pour l'élaboration et l'organisation des médiations.

Je remercie également L. Dutrieux, M.-L. Bourgoïn, M. Heuchamps et F. Thirion les quatre étudiantes en agrégation qui ont pris en charge une partie des élèves lors des visites au Musée L. Les déplacements et les interactions avec les élèves ont ainsi pu être facilités.

Enfin, je remercie également mes proches pour leur soutien tout au long de mon cursus et tout particulièrement lors de la réalisation de ce projet. Leur accompagnement et leurs relectures attentives m'ont été d'une aide précieuse.

INTRODUCTION

La thématique de ce mémoire se penche sur l'interaction sur le long terme entre la sphère scolaire et muséale. En effet, sur le point de terminer le Master en Histoire de l'art à finalité didactique, nous avons souhaité de nous intéresser de manière concrète à la rencontre entre ces deux institutions que sont l'école et le musée. Bien que les attentes et les méthodes des deux institutions semblent particulièrement distinctes, du point de vue du public, du temps, du lieu et des activités, pour R. Cittério, elles participent tout de même à une double mission : « la transmission de la culture et la formation des hommes »¹.

L'établissement d'un partenariat éducatif sur le long terme entre l'école et le musée permet de développer un ensemble de questions qui découlent les unes des autres. Quels impacts un partenariat école/musée peut-il avoir sur les élèves ? Comment le changement de statut (élève/visiteur) lié au changement de lieu (école/musée) influence-t-il les méthodes d'apprentissage ? L'école et le musée peuvent-ils devenir des lieux d'apprentissages complémentaires participant chacun aux mêmes objectifs d'éducation, de formation et d'instruction ? Comment l'école et le musée peuvent-ils harmoniser leurs ressources humaines, matérielles et intellectuelles pour favoriser l'apprentissage ? Comment faire émerger la spécificité du musée comme lieu d'éducation au même titre que l'école ? Finalement, le partenariat permet-il de faire émerger chez les élèves/visiteurs une curiosité intellectuelle ayant pour conséquence, le développement d'une envie de se cultiver en dehors de l'école ? L'ensemble de ces questions auxquelles nous tenterons de répondre forment la ligne de conduite de ce mémoire.

La complexité d'un partenariat école/musée concerne la nécessité de concilier dans un même lieu – qu'il s'agisse de la classe ou du musée – les attentes et les méthodes de chacun afin d'aboutir aux objectifs visés. Ainsi, pour que le partenariat éducatif sur le long terme puisse être établi le plus sereinement possible, des négociations permettant de définir les rôles et les responsabilités de chacun se doivent d'être fixées. La reconnaissance des spécificités propres à l'un et l'autre des intervenants serait la clé d'une bonne collaboration. De plus, un autre défi qui s'offre à nous pour ce mémoire concerne l'adaptation des méthodes d'apprentissage. En effet, celles-ci sont foncièrement liées au statut de l'enfant (élève/visiteur), lui-même influencé par le lieu (école/musée) dans lequel il se trouve. L'ensemble de ces

¹ E. TRIQUET, « La relation école-musée », *Le Grand N*, 66, 1999-2000, p.93, [http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/66/66n8.pdf], (27/04/2018).

facteurs se doit donc d'être pris en compte afin de proposer des médiations qui permettent de développer un maximum les savoirs, savoir-faire, attitudes et des compétences.

Depuis la 22^e Assemblée générale, l'ICOM définit le musée comme « une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation »².

Cette définition met en lumière que l'éducation est au cœur des réflexions actuelles au sein des musées. En effet, à partir du moment où le musée donne accès aux collections, il se doit également de proposer un aspect lié à la communication, la diffusion et donc d'une certaine manière à la vulgarisation de l'information. Dans cette volonté de vulgariser les savoirs, apparaît la figure du médiateur agissant comme un intermédiaire entre l'objet et le visiteur, là où l'enseignant, dans le cadre scolaire, serait un intermédiaire entre le savoir et l'élève.

Selon les chercheurs ayant contribué à la rédaction de l'article *Étude sur les pratiques muséales en éducation, action culturelle et médiation*, la médiation se définit comme « une activité permettant de créer des intermédiaires entre l'objet et le médiateur, entre le visiteur et le médiateur ou encore entre l'objet et le visiteur »³. Le médiateur agit comme interface et permet ainsi de rendre le savoir accessible par des moyens pédagogiques adaptés au public visé. Les chercheurs perçoivent un lien entre la médiation muséale et l'éducation muséale. Cette dernière se définit comme « une préoccupation pédagogique pour un apprentissage non formel qui se distingue de l'école et ayant pour mission sociale de rendre accessible la culture auprès d'un public le plus large possible ». C'est cette volonté d'appropriation du savoir qui caractérise l'éducation muséale alors que l'inclusion des différents publics caractérise l'action liée à la médiation muséale.

L'élaboration de médiations orales, visant à saisir l'impact intellectuel et émotionnel d'un partenariat éducatif sur le long terme entre l'école et le musée, a pu voir le jour grâce à la collaboration du Collège du Biéreau et du Musée L, tous deux situés dans la ville de Louvain-la-Neuve. Les relations entre ces deux institutions se sont élaborées de manière assez fluide et spontanée, et ce grâce à la flexibilité et la coopération de chacune d'entre elles.

Dès le départ, le Musée L est apparu pour nous comme étant un acteur fondamental de ce partenariat. La réouverture de l'institution en novembre 2017 au sein du bâtiment

² ICOM, « Définition du musée » dans *ICOM*, 2019, [<https://icom.museum/fr/activites/normes-et-lignes-directrices/definition-du-musee/>], (25/04/2019).

³ L. COTÉ (et coll.), « Étude sur les pratiques muséales en éducation, action culturelle et médiation », dans *Société des musées du Québec*, 2017, p.4, [[file:///C:/Users/User/Downloads/EtudePratiquesMuseales_VD%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/EtudePratiquesMuseales_VD%20(3).pdf)], (12/12/2018).

emblématique imaginé par l'architecte A. Jacquemin a été le point de départ de ce projet. La spécificité de ce travail est donc d'être le premier mémoire centré sur la médiation destinée au public scolaire au sein du Musée L. La diversité des collections tant scientifiques qu'artistiques nous a poussées dans cette volonté de mettre en valeur ce patrimoine culturel au travers de médiations orales. À l'heure actuelle, nul ne peut nier l'abondance et la diversité d'offres de médiations au sein des institutions muséales. Le Musée L ne déroge pas à la règle. À ce titre, le Service aux publics a déjà établi toute une série de programmes d'animations visant une approche active et participative des œuvres⁴. Dans ce contexte-là, notre exercice est d'élaborer de nouvelles médiations, à partir des collections du musée. La création de celles-ci permettra d'analyser l'évolution des interactions et des comportements des élèves/visiteurs sur le long terme.

Le Collège du Biéreau représente l'autre acteur principal de ce partenariat. Les missions de cette école répondent aux propositions faites dans le Décret 'Missions'. À ce titre, la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, « veille à susciter le goût de la culture et de la créativité en favorisant la participation à des activités culturelles [...] par une collaboration avec les acteurs concernés »⁵. Dans cette optique, le Collège est apparu comme un partenaire propice pour ce projet. La proximité spatiale de l'établissement permettait également de simplifier les échanges et les déplacements d'un lieu à l'autre et est donc apparue comme un argument de taille.

Dans le cadre de ce mémoire, les médiations orales ont été élaborées pour un public scolaire et plus particulièrement pour des élèves de quatrième primaire âgés de neuf à dix ans. Les professeurs ayant participé à l'élaboration de ce projet se sont proposés de manière tout à fait spontanée. Cela peut être dû à la souplesse des programmes scolaires dans le primaire qui offre la possibilité aux professeurs d'introduire les élèves aux diverses pratiques culturelles tout au long de l'année et ce, en proposant des activités très variées (bibliothèque, théâtre, musée, etc.).

Dans le cadre de ce mémoire, la structuration du partenariat en trois grandes séquences permet de renforcer la relation école/musée. Pour ce faire, la création d'un matériel pédagogique spécifique, adapté au public scolaire, permet de faire acquérir un certain nombre de compétences. La première séance qui se déroule au sein des classes a pour objectif de démystifier la représentation du musée en le présentant comme un lieu regroupant une multitude

⁴ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Visite » dans *Musée L*, [<http://museel.be/fr/visites>], (27/04/2018).

⁵ BIÉREAU, « Présentation de l'école : les structures, l'équipe éducative, les bâtiments » dans *Collège du Biéreau*, 14/04/2019, [http://www.biereau.be/roi/index.php?onglet=1#_Toc403376043], (27/04/2019).

de fonctions. En effet, comme le définit l'ICOM, le musée acquiert, conserve, étudie, expose et transmet à des fins d'études, d'éducation et de délectation. Ce sont donc toutes ces notions qui ont été mobilisées au travers des activités pédagogiques adaptées à l'âge des élèves. Les deux séances suivantes qui ont eu lieu au Musée L, avaient pour thématiques la peinture et la sculpture. Leur objectif est de faire découvrir, au moyen de méthodes actives (visites et ateliers), différents médiums artistiques en proposant un lien direct et sensoriel avec les œuvres. D'autre part, au travers de ces médiations, un objectif plus large est de présenter le musée comme un lieu permettant l'acquisition de savoirs mais également le développement de loisir culturel et de divertissement.

L'objectif ultime de ce partenariat est de créer des médiations adaptées aux demandes du public scolaire et de faire tomber de cette manière les représentations naïves des élèves. Sur le long terme, l'objectif sous-jacent de ce partenariat éducatif est de faire naître chez les élèves/visiteurs une curiosité intellectuelle, ayant pour conséquence, dans un futur plus ou moins proche, le développement d'une envie de se cultiver en dehors de l'école.

Afin de répondre à cet objectif ultime, plusieurs outils et méthodes ont été mobilisés. Le questionnaire réalisé en amont des trois séances se base sur le modèle proposé par M. Allard dans le *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs*⁶. Ce questionnaire, proposé aux élèves, a permis de mettre en lumière leurs attitudes envers l'institution muséale, leurs attitudes envers la discipline artistique et leurs habitudes culturelles. D'autre part, les trois autres séances ont été établies en prenant en compte le Programme intégré du SeGEC permettant de donner du sens aux apprentissages en fixant les compétences à développer au cours de la formation. Chaque médiation a été établie selon les compétences spécifiques du domaine des arts plastiques à savoir : « percevoir » par la découverte active et l'observation des œuvres, « s'exprimer » au travers d'activités créatives et « réagir » lors de la mise en commun. En parallèle à ces documents, toute une série d'ouvrages s'intéressant aux relations entre l'école et le musée ont été consultés. Le rapprochement de ces deux sphères étant au cœur des réflexions muséologiques actuelles, cela a rendu possible la proposition de sources assez récentes à ce sujet.

En ce qui concerne le contenu des médiations en classe et au sein du musée, très peu de sources ont été utilisées. En effet, les visites étaient davantage basées sur une perception de

⁶ M., ALLARD, M.-C LAROCHE (et coll.), *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs : lieux historiques et autres institutions muséales*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, p. 179- 189.

l'œuvre liée à l'observation, l'analyse, l'induction et à la mobilisation des sens plutôt qu'à une volonté de faire ingérer un contenu purement scientifique. De ce fait, les scénarios ont été élaborés en prenant en compte essentiellement les procédés techniques des œuvres observées (composition, forme/volume, couleur, lumière) afin de déterminer les effets recherchés et les moyens employés par l'artiste pour y parvenir. En tenant compte de l'âge des visiteurs et des méthodes actuelles de médiations visant à mobiliser les apprentissages actifs, le contexte culturel est saupoudré dans le scénario de la visite de manière à soutenir certains apprentissages. Celui-ci n'est donc pas placé comme ligne de conduite des médiations.

Plusieurs limites sont également à présenter. En effet, lors de l'élaboration des médiations, nous avons dû jongler entre le contenu des visites et la sécurité des œuvres. Plusieurs œuvres très pertinentes d'un point de vue esthétique n'ont pas été sélectionnées pour des raisons liées au déplacement du groupe et à leur accessibilité. De plus, les médiations ont été testées sur un petit échantillon d'élèves (deux classes). Les réponses données dans les questionnaires (pré-test et post-test) peuvent donc être différentes d'un groupe à l'autre en fonction du milieu socioculturel, et des facteurs psychologiques et physiologiques des enfants. Les différentes attitudes et compétences mobilisées lors des visites ne peuvent pas refléter le comportement de la totalité des élèves de cet âge. Il s'agit donc ici d'une étude proposée à titre indicatif qui peut varier selon le contenu des médiations proposées et les publics concernés.

Ce mémoire est articulé en trois grands chapitres. Le premier chapitre s'attache à élaborer un historique de l'évolution du Musée de Louvain-la-Neuve vers l'actuel Musée L. De cette manière, les enjeux et conséquences en termes de scénographie et d'accueil des publics engendrés par le déménagement du musée pourront ainsi être évoqués. Ce premier chapitre s'intéresse également à présenter la diversité des collections artistiques, scientifiques et didactiques en mettant en avant la philosophie du musée basée sur le dialogue entre les œuvres et entre les publics (privés, scolaires, universitaires, etc.). Le deuxième chapitre de ce mémoire se compose de deux parties distinctes. D'une part, sur base de la définition du musée proposée par l'ICOM, les différentes fonctions qui y sont liées pourront être évoquées. La fonction éducative, qui nous intéresse particulièrement pour ce mémoire pourra être discutée et analysée. De cette manière, les spécificités propres à l'éducation muséale pourront être dégagées. Les caractéristiques du musée par rapport à l'école pourront ensuite être prises en compte et clôturer ainsi le cadre théorique constituant la première partie de ce chapitre. D'autre part, le cadre historique prendra en compte l'évolution des partenariats école/musée. De cette manière, nous analyserons la question du rapprochement entre ces deux sphères, constituant une

problématique actuelle et provoquant de nombreux débats. Dans cette partie, nous discuterons également des conditions à mettre en place pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition de compétences lors de partenariats éducatifs sur le long terme. Le troisième et dernier chapitre présentera les différents acteurs concernés par ce partenariat école/musée. Dans la continuité de ce raisonnement, nous développerons plusieurs caractéristiques spécifiques du public scolaire qu'il nous semble primordial de prendre en compte pour l'établissement des médiations. Dans un second temps, les résultats de l'enquête menée auprès des élèves de quatrième primaire seront analysés. Ensuite, pour chaque séance (présentation du Musée L, peinture et sculpture) les différentes médiations proposées seront décrites à partir des compétences ciblées. Finalement, sur base de ces visites données à deux reprises, les points forts, les points d'améliorations et les changements opérés seront évoqués dans les réflexions pédagogiques. Enfin, sur base des questionnaires proposés en fin d'année, nous présenterons les réactions des enseignants et les bénéfices de ces visites pour les élèves. D'autre part, les acquis d'apprentissage développés par les élèves au travers des différentes visites seront analysés à partir des réponses recueillies dans le questionnaire cognitif. L'observation des écarts entre le pré-test et le post-test nous permettra de déduire l'impact des médiations sur les élèves. Les graphiques nous permettront, sur base de données chiffrées, d'observer si le comportement des élèves vis-vis du musée et de l'art a évolué positivement. Dans ce cas, nous aurions alors rempli l'un des objectifs fixés pour ce mémoire.

CHAPITRE 1 : LE MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE DEVIENT LE MUSÉE L

L'objectif de ce premier chapitre est de dresser un bref historique de l'évolution du Musée de Louvain-la-Neuve vers l'actuel Musée L afin d'en saisir les enjeux majeurs. Les projets (dialogues) et les conséquences engendrées par le changement d'échelle seront également abordés afin de mettre en avant la philosophie muséale. La diversité des collections et les conséquences en terme d'organisation seront évoquées. Il s'agit également, dans ce premier chapitre, de mettre en évidence la nécessité d'inscrire la nouvelle identité du « Musée L » dans le paysage muséal belge.

1. LE MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE : HISTORIQUE DU MUSÉE ET DES COLLECTIONS

Pour comprendre l'origine du Musée de Louvain-la-Neuve, il faut remonter au XIX^e siècle⁷. Une collection de moulages en plâtre reproduisant une série d'œuvres de nos régions fut rassemblée en 1864 par le chanoine E. Reusens pour le musée archéologique de Louvain. En 1914, une partie de cette collection de moulages ayant été disposée dans les halles universitaires de Leuven a été détruite lors d'un incendie. Mais au lendemain de la première guerre mondiale, cette collection fut amplifiée grâce aux dommages de guerre imposés par le traité de Versailles. Le professeur F. Mayence obtient de l'État grec une collection de moulages en plâtre de sculptures antiques. En 1958, ce sont des moulages d'œuvres bourguignonnes qui viennent enrichir la collection⁸.

F. Van Hamme lègue en 1967, à l'Université catholique de Louvain, encore installée à Leuven, une importante collection composée d'objets et d'œuvres d'art recouvrant une large période du Moyen Âge au XIX^e siècle. Cette même année, deux ans avant la scission entre la Katholieke Universiteit Leuven (KUL) et l'Université catholique de Louvain (UCL), il lègue les catalogues manuscrits des sculptures religieuses du Moyen Âge et des Temps Modernes au professeur J. Lavalleye qui dirigeait alors le département d'Art et d'Histoire⁹. Au sein de ses écrits qui mentionnent la création d'un musée, F. Van Hamme tente de donner un maximum d'informations quant aux œuvres qu'il possède. Il y réalise également des comparaisons

⁷ MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE, *Le Musée sort de sa réserve*, Ottignies, Dieu-Brichart, 1997, p. 6.

⁸ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Dossier de presse Musée L », dans *UCLouvain*, novembre 2018, [https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-presse/dossier-de-presse-musee-l/Dossier_de_presse_MuseeLWeb-Nov2017.pdf], (08/11/2018), p. 11.

⁹ MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE - AMIS DU MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE, *Courrier du passant*, 79, 2003, p. 9 et 19.

stylistiques et iconographiques et les inscrit dans leur contexte¹⁰. Ce don entrainera la création du futur musée de Louvain-la-Neuve et initiera le début d'une longue série de legs. La scission des deux universités, deux ans après ce legs, provoque donc la division de l'ensemble du Fonds ancien¹¹.

Le Musée de Louvain-la-Neuve fut inauguré le 22 novembre 1979 au sein du collège Érasme dans les bâtiments de la Faculté de philosophie et lettres grâce Professeur d'histoire de l'art, I. Vandevivere. Ce dernier sera le directeur de l'institution de 1979 à 2004. Au fil des années, les collections ont été étoffées grâce aux donations et collectionneurs intéressés par le projet muséal. Elles se sont élargies à l'art populaire, l'art moderne, les cultures du monde et l'art de la gravure permettant ainsi au musée de disposer de près de 6000 pièces¹². En 1986, la donation S. Goyens de Heusch permet par exemple au musée d'augmenter sa collection de près de 1500 œuvres d'art moderne belge¹³.

Cependant, dans les années 1990, les quelques 1000 m² disponibles semblaient trop étroits pour permettre à l'institution l'extension qu'elle projetait. Ce constat est surtout apparu lors de la réception par le musée du legs du Docteur Ch. Delsemme, considéré comme un moment charnière dans cette politique de donation. Cette collection était composée de près de 200 pièces¹⁴.

Dans le premier ouvrage de la série *Regard sur...* édité en 1990 à l'occasion de la présentation officielle du legs, le directeur du Musée de Louvain-la-Neuve, I. Vandevivere, évoque cette nécessité d'introduire un « dialogue transculturel » entre les différents objets faisant partie de la collection du musée¹⁵. Pour le directeur, les confrontations inhabituelles entre les différents types d'expression artistique doivent être au cœur du projet muséal. I. Vandevivere ne fait que répondre à cette demande exprimée par Ch. Delsemme prônant un certain dialogue dans cette collection qui, selon lui, forme un tout cohérent¹⁶. Pour Ch. Delsemme, si le dialogue est au cœur de la scénographie, cela permettrait d'ouvrir l'esprit du

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ ROUCLOUX J. et M. LEMPEREUR (éd.), « 30 ans de Donations, 20 ans de Dialogue. Aux origines du musée : le Legs Van Hamme », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 17, 2011, p. 4.

¹² UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op. cit.*, p. 4.

¹³ B. VAN DEN DREISSCHE, « Louvain-la-Neuve : là où l'Université catholique de Louvain a créé une ville avec son musée », *Muséologica*, 2, s.d., p.64.

¹⁴ J. ROUCLOUX, « Florilège ou Ranking ? La sélection comme processus collectif de réflexion » dans *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 16, 2010-2011, p. 7.

¹⁵ M. LEFFTZ ET B.VAN DEN DRIESSCHE, *Le legs Charles Delsemme*, Louvain-la-Neuve, Musée de Louvain-la-Neuve, (Regard sur...2), p. 10.

¹⁶ MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE, *op.cit.*, p. 4.

« Par sa diversité, par sa transcendance, cette collection forme un tout voulu. Mon souhait le plus cher est qu'elle serve à la communauté, donc qu'elle ne soit pas dispersée. Que les générations futures, en contemplant les diverses manifestations de l'art, réalisent que la liberté créatrice qui unit tous les hommes est synonyme de loyauté, de jeunesse et, en définitive de non-morts ». (Extrait du testament du Dr Charles Delsemme, mai 1988).

visiteur à des associations nouvelles et de stimuler l'imagination tant de l'historien d'art avéré que du néophyte.

Le Fond Suzanne Lenoir légué en 1994 par E. Rouir a pu être enrichi en 2002 grâce à la donation de la Fondation Eddy Meeùs composée d'une série de dessins d'artistes belges contemporains. Cela a permis d'augmenter largement la collection consacrée à la gravure et aux arts graphiques.

Le 29 mars 2013, l'anthropologue et psychiatre R. Steichen contribue à compléter les collections du musée. Ces objets accumulés représentent près de cinquante ans de recherches et de rencontres avec des peuples d'Afrique, d'Asie, d'Amérique latine, d'Indonésie, etc. Son objectif durant ces années d'études était de comprendre les rites et moyens de guérisons employés par les différents peuples lors des cérémonies¹⁷. La spécificité de la donation C. et R. Steichen est qu'elle est composée d'objets pouvant être perçus par notre œil européen comme des expressions artistiques alors qu'il s'agit d'objets représentatifs du rôle social, initiatique ou de guérison¹⁸. Grâce à cette donation, l'art africain devient l'art extra-européen le mieux représenté au sein des collections du musée¹⁹. En effet, au début du XX^e siècle, E. De Jonghe, professeur d'ethnologie du Congo dans l'École de commerce de la KUL, avait mené une mission ayant permis la collecte de différents objets africains.

La même année, le don du philosophe d'entreprise L. de Brabandere permet d'agrandir la collection scientifique grâce aux machines à calculer mécaniques. La dernière donation en date est celle d'A. Roucoux qui, en 2015, lègue à l'institution, toute une série de microscopes et d'instruments de mesure.

2. LE MUSÉE L

2.1. LA RICHESSE DES COLLECTIONS ARTISTIQUES ET SCIENTIFIQUES

L'ouverture du Musée L en novembre 2017 a permis de mettre en avant un patrimoine artistique et scientifique riche. Comme présenté ci-dessus, l'augmentation des collections a été possible grâce à la générosité des mécènes et des donateurs. Les collections du Musée L comptent aujourd'hui près de 32.000 œuvres. Parmi celles-ci, 1500 sont exposées dans les salles et constituent l'exposition permanente.

Certains objets de cette collection émanent du patrimoine scientifique de l'Université. Les collections scientifiques font l'objet d'une réflexion toute particulière. La mise en valeur de cette collection est un véritable enjeu de société, dans le sens où son exposition permet ainsi

¹⁷ R. STEICHEN, « Parcours dans l'exposition », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 29, 2014, p.12

¹⁸ P.-J. LAURENT, « La puissance des objets thérapeutiques », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 30, 2014, p.5.

¹⁹ Collections extra-occidentales : 2800 pièces dont 700 exemplaires africains.

de saisir l'identité propre de l'UCL du point de vue scientifique. Le musée a réuni les collections dites scientifiques et les collections dites didactiques pouvant être observées, manipulées lors des cours donnés par les professeurs. Ces objets, provenant de disciplines variées telles que la biologie, la physique, l'anthropologie, la géologie, l'histoire de l'art, etc. se démarquent par leur nature variée (carnet de notes, spécimens naturalisés, instruments de recherches, copies en plâtres etc.)²⁰.

En ce qui concerne la recherche, le Musée L a pris le parti de mettre en avant six grandes figures ayant contribué à l'avancée scientifique. L'objectif du Musée L était d'attiser la curiosité du visiteur en présentant leur démarche scientifique. La décision de l'institution a été de mettre en parallèle la passion pour le travail de recherche avec la passion de l'artiste qui le pousse à créer. E. de Jacquier, la responsable du Service exposition et édition, exprime son point de vue quant à cette valorisation des collections scientifiques : « Non seulement nous avons l'occasion de mieux faire découvrir nos collections, déjà riches, dans un bel écrin, mais en plus, cela nous permet de nous diversifier grâce à des pièces issues des collections scientifiques, qui sont une vraie valeur ajoutée »²¹. Comme le précise E. de Jacquier, la spécificité et l'originalité du Musée L est d'avoir accueilli, exposé et articulé les sciences exactes et les sciences humaines.

Par sciences humaines, on entend les disciplines touchant de près ou de loin à la société, l'humain et leurs créations et modes de vie²². La collection Antiquité reprend toute une série d'œuvres originales et de moulages en plâtre du XIX^e siècle, reproduisant des sculptures grecques - les plâtres romains étant restés à Leuven au moment de la scission -. La plupart des objets de cet ensemble proviennent du pourtour de la méditerranée. Certains d'entre eux sont des objets ayant servi de supports didactiques pour l'enseignement²³.

La collection Art moderne reprend essentiellement des œuvres figuratives ou abstraites d'artistes belges. La plupart des œuvres d'art moderne a été acquise par le musée grâce aux donations de S. Goyens de Heusch et R. van Ooteghem.

La collection d'objets extra-européens recouvre plusieurs continents tels que l'Afrique, l'Asie, l'Amérique ou encore l'Océanie. Cette collection s'est développée dans le contexte colonial belge. L'enrichissement de celle-ci a été possible grâce, d'une part, au legs du docteur

²⁰ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op. cit.*, p. 12.

²¹ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op. cit.*, p. 5.

²² E. ORTIGUES, « Sciences humaines », dans *Encyclopaedia Universalis*, 2018 [<https://www.universalis.fr/encyclopedie/sciences-humaines/>], (09/11/2018).

²³ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op. cit.*, p. 18.

Ch. Delsemme et, d'autre part, grâce à l'anthropologue R. Steichen. L'articulation de cette collection dans le musée se fait à travers un fil rouge qui est celui de l'expérience du sacré.

La collection d'Art populaire et d'Art ancien issue de la donation Noubart et Micheline Boyadjian permet de comprendre les croyances et les usages de nos régions jusqu'au XIX^e siècle. Les œuvres diverses telles que des sculptures, des peintures sous verre, des ex-voto sont le reflet de la fin de la période gothique et du début de la renaissance²⁴.

La collection d'estampes compte près de 2500 œuvres. Pour des raisons de conservation, les pièces sont exposées pour une durée d'à peu près trois mois avant d'être replacées dans les réserves. Le Fond Suzanne Lenoir légué au musée par E. Rouir comprend des œuvres très variées allant des temps modernes à nos jours.

Les autres pièces de la collection sont stockées dans les 620 m² de réserves du musée. À terme, l'objectif des responsables du musée serait de rendre les réserves accessibles au public par la création d'une galerie des plâtres.

L'esprit du dialogue entre les cultures, les époques, les techniques était déjà au cœur du projet muséal avant le déménagement. L'intégration des collections scientifiques et didactiques de l'UCL offre la possibilité de l'échange et de la rencontre entre les arts et les sciences. Le Musée L se veut donc une véritable mine de savoirs interdisciplinaires où se rencontrent et se confrontent des disciplines multiples.

2.2. UN BÂTIMENT EMBLÉMATIQUE

Les nombreux legs et dons acquis par le Musée de Louvain-la-Neuve, lorsqu'il était dirigé par I. Vandevivere sont souvent accompagnés de l'obligation d'exposer les œuvres. Les perspectives d'un déménagement se concrétisent donc petit à petit. Les objectifs de ce changement de lieu dans un bâtiment plus vaste et plus fonctionnel étaient multiples. Dans un premier temps, la volonté des autorités de l'UCL était de permettre l'exposition d'une plus grande partie des collections,²⁵ mais également d'ancrer l'institution dans le paysage muséal belge²⁶. Plusieurs projets de relocalisation du musée dans un nouveau bâtiment ont été envisagés sans qu'aucun d'eux ne voie concrètement le jour.

²⁴ Voir multimédia proposé à 6^e étage du Musée L.

²⁵ J. ROUCLOUX ET M. LEMPEREUR (éd.) « Le musée demain. Horizon 2010 : Un nouveau bâtiment au bord du lac (compte-rendu de la conférence de presse de 26 octobre 2007) », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 4, 2007-2008, p.18.

²⁶ J.-M. LECHAT, *Louvain-la-Neuve, trente années d'histoires*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, nouvelle éd. revue et augmentée, 2001, p. 230.

Le premier projet avait été présenté en 1989 par l'architecte J. Cosse. L'idée était de mettre en relation l'ancien musée situé dans la faculté de philosophie, arts et lettres avec le nouveau bâtiment abritant la faculté de théologie en contre bas de l'église Saint-François. I. Vandevivere souhaitait investir le rez-de-chaussée de cette faculté qui comprenait déjà l'atelier de réparation des œuvres. De plus, cet emplacement de choix aurait permis une vue directe sur le lac de Louvain-la-Neuve.

En 1989, lors du festival Europalia dédié à l'art et la culture japonaise, une seconde suggestion a été faite aux autorités de l'UCL²⁷. L'architecte japonais R. Kurokawa proposait de resituer le musée sur le lac en contrebas du quartier des Bruyères²⁸. Ce projet fut rapidement abandonné par les conseils d'administration de l'UCL dont faisaient partie M. Woitrin et le concepteur de la nouvelle ville universitaire Raymond Lemaire²⁹.

En 2001, le bureau d'architecte Ph. Samyn & Partners était en pleine réalisation de l'Aula Magna. Les autorités de Louvain-la-Neuve lui confient également la réalisation du nouveau musée. Cette relocalisation avait pour but d'intégrer l'institution dans le contexte urbain de Louvain-la-Neuve. Ce musée devait s'étendre sur une surface de 4000 m² et devait s'inscrire dans la perspective de l'Aula Magna³⁰ (Fig.1.) Contrairement à l'Aula Magna, le projet n'a jamais abouti.

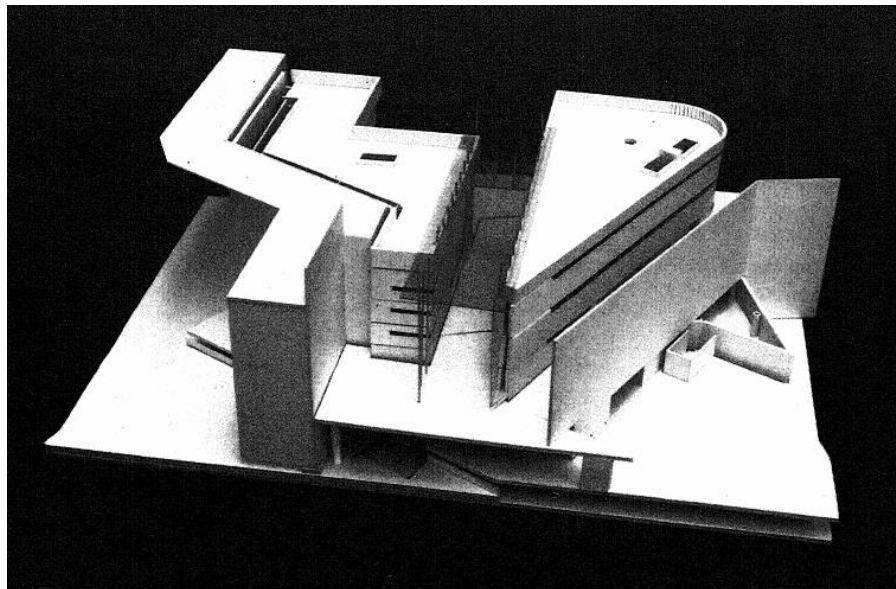


Fig.1. Louvain-la-Neuve, *Maquette du futur Musée du dialogue à Louvain-la-Neuve* (état en 2001), Photographie de Ph. Samyn and Partners, Louvain-la-Neuve, Musée de Louvain-la-Neuve.

²⁷ B. VAN DEN DRIESSCHE, *op. cit.*, p. 67.

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ J.-M. LECHAT, *op.cit.*

³⁰ B. VAN DEN DRIESSCHE, *op.cit.*, p. 69.

En 2006, un nouveau projet voit le jour grâce à la donation de l'homme d'affaires, J. Peterbroeck, de près de 10 millions d'euros. Sur base d'un concours, c'est la société américaine Perkins + Wills et le bureau belge E. Verhaegen qui sont sélectionnés. Mais la mort inopinée du mécène J. Peterbroeck en 2011 empêche la réalisation de l'édifice sur les berges du lac de Louvain-la-Neuve³¹

Après plusieurs années de flottement, c'est finalement en 2015 que le conseil d'administration de l'UCL marque son accord pour l'installation du nouveau musée dans le bâtiment de la Bibliothèque des Sciences et Technologies. L'édifice a été dessiné en 1969 par A. Jacquemin, architecte faisant partie de l'Atelier d'Architecture de Genval³². L'unique demande formulée à l'architecte était de proposer un bâtiment innovant dont la structure est omniprésente³³.

En 2007, l'architecte s'exprime quant à la conception de cet espace :

Instinctivement, je sentais que l'inclinaison du site appelait une structure à longue portée dans un sens et serrée dans l'autre. Elle serait capable d'intégrer, autour d'un espace vide – la place – des fonctions diverses que la programmation assignait, mais qui ne seraient définies plus en détail que quelques mois plus tard.

Une telle écriture devait à la fois adopter un style et permettre l'autonomie des formes, comme la ville médiévale l'a mise en pratique très librement.

L'oblique – volontariste sans hésitation – de la grande toiture range la bibliothèque parmi les ouvrages qui manifestent une modernité différente. Claude Parent, à la même époque, avait lancé la « fonction oblique » dont la dynamique contestait, elle aussi, la statique du cubisme.

Le béton armé, coulé sur place dans des coffrages en planches brutes, procure beaucoup de liberté graphique... Or Raymond Lemaire pilotait la réalisation de Louvain-la-Neuve en imposant la brique. Cependant il nous laissa choisir notre matériau : béton blanc³⁴.

Comme le montre cet extrait, la réflexion autour de ce bâtiment était tout à fait spécifique. Celui-ci se dresse sur cette place, comme un symbole d'une ville dynamique et postmoderniste. La façade composée de colonnes monumentales de béton surmontées d'une toiture oblique incarne la nouvelle ville universitaire de Louvain-la-Neuve. La technique du béton coulé, « brut de décoffrage »³⁵ permet de conserver les traces des planches de bois ayant

³¹ J. ROUCLOUX ET M. LEMPEREUR, « Le musée demain. », *op. cit.*, p.18.

³² M. CROMMELINCK ET M. LEMPEREUR (éd.) « Le nouveau musée dans un bâtiment emblématique de l'Université », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 22, 2012, p.14.

³³ Visite guidée du 4 septembre 2018 avec C. Delmarcelle (guide externe du Musée L)

³⁴ M. CROMMELINCK ET M. LEMPEREUR (éd.), *op. cit.*

³⁵ Tendance brutaliste caractérisée par des murs en « béton brut ».

servi pour le moulage. Les nœuds et veines restent ainsi visibles conférant davantage de reliefs et de nuances aux murs³⁶.

Si l'objectif des projets proposés début des années 2000 était d'inscrire le musée dans l'écrin urbain, l'idée de 2015 est toute autre³⁷. Tout en concevant ce patrimoine moderne connu tant pour l'histoire dans laquelle il s'inscrit que pour sa structure et la technique du béton coulé, les objectifs visés par les architectes étaient multiples. Tout d'abord, il y avait la volonté de redynamiser le cœur historique de la ville de Louvain-la-Neuve. Ensuite, les autorités voulaient rendre plus fluides les échanges entre le « haut » et le « bas » de la ville. Le recteur honoraire M. Crochet³⁸ imagine, par exemple, débiter un parcours à partir du Musée Hergé, traverser la Grand Place et, cheminer jusqu'aux Halles universitaires avant de monter jusqu'à la Place des Sciences pour y découvrir le Musée L. Troisièmement, le projet muséal avait pour ambition de stimuler les interactions entre les différentes disciplines universitaires - sciences exactes et sciences humaines - d'autre part³⁹.

M. le Paige et C. Deferrière sont les deux architectes désignés par les autorités de l'UCL afin de mettre en place ce projet architectural et de permettre l'installation du musée dans la Bibliothèque des Sciences et Technologies⁴⁰. L'UCL les a chargés de cette reconversion du bâtiment tout en soulignant la nécessité de conserver sa dimension symbolique. Les deux architectes affirment que le bâtiment restera l'œuvre d'A. Jacquemin. L'intervention de M. le Paige et C. Deferrière sera certes importante, mais elle est nécessaire pour répondre à la nouvelle fonction de l'édifice et aux contraintes en termes de sécurité, d'hygrométrie, d'accueil des collections et des publics, etc. Au niveau de la superficie, le musée occupe une surface de 5828 m² dont 3800 m² accessibles au public⁴¹.

Au départ, l'entrée de la Bibliothèque de Sciences et Technologies s'effectuait par la façade ouest du bâtiment, donnant sur la Place des Sciences. Mais pour permettre l'accessibilité des publics et pour acquérir une présence urbaine dans la ville, les architectes ont dû largement intervenir sur la façade nord du bâtiment. En effet, la création d'une ruelle et d'une entrée monumentale surmontée par de larges baies vitrées permet ainsi le dialogue entre l'espace intérieur du musée et l'espace extérieur de la rue. (Fig.2.) La seconde intervention fondamentale consiste en la création d'un monte-charge (Fig.3.) Cette installation était nécessaire pour le

³⁶ Visite guidée du 8 mai 2019 avec P. Baltieri (guide du Musée L)

³⁷ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Un webdoc pour suivre le chantier », dans *Musée L*, dans *Musée L*, 1 juillet 2016 [<http://www.museel.be/fr/evenement/un-webdoc-pour-suivre-le-chantier#Intro>], (08/11/2018).

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ M. CROMMELINCK ET M. LEMPEREUR (éd.), *op.cit.*

⁴⁰ Architectes faisant partie de la Cellule d'études immobilières et urbaines (CEIU).

⁴¹ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op.cit.*, p. 6.

transport et la distribution des collections entre les différents étages du musée. Afin de ne pas dénaturer l'édifice conçu par A. Jacquemin, une extension, traitée également en béton brut de décoffrage, a été juxtaposée à la façade est.



Fig.2. Louvain-la-Neuve, Musée L, ruelle de la façade nord, cliché de M. Dewandre, mai 2019.



Fig.3. Louvain-la-Neuve, Musée L, monte-charge de la façade est, cliché de M. Dewandre, mai 2019.

Comme l'explique C. Defèrière dans une interview de la RTBF, l'intérieur du Musée L est également le résultat d'une longue réflexion. Les questions relatives aux espaces et à leur lisibilité ont été longuement discutés et débattus. Les architectes désiraient qu'en un seul coup d'œil le visiteur puisse brasser un large panel d'œuvres d'art appartenant à des collections différentes tout en appréciant le contexte dans lequel elles se trouvent (Fig.4.). Pour l'architecte, le « dépouillement » des espaces serait le maître mot de leur projet. C'est grâce à ce dépouillement que la structure architecturale composée de mezzanines et d'entre-étages a été largement magnifiée. Selon C. Defèrière, il fallait également tenir compte de la réintégration et du respect du travail du designer J. Wabbes⁴². En 1972, ce dernier est nommé « décorateur-conseil de l'UCL », ⁴³ il lui est demandé de réaliser tout l'aménagement intérieur de la bibliothèque. Plusieurs éléments de mobilier sont encore visibles à l'heure actuelle, tels que les

⁴² « Carole Defèrière, architecte du Musée L, interview de Pascal Goffaux », *RTBF Auvio*, 2018, [https://www.rtb.be/auvio/detail_carole-deferiere-architecte-du-musee-l?id=2248330], (8/11/2018).

⁴³ F. DEGOUYS, « L'aménagement intérieur de la bibliothèque des sciences Jules Wabbes, décorateur-conseil de l'UCL », *Le Courriers du Musée et de ses amis*, 23, 2012, p. 18.

rampes d'escalier, le bureau d'accueil ainsi que les gaines de chauffages en cuivre, situées au plafond⁴⁴ (Fig.5.).



Fig.4. Louvain-la-Neuve, Musée L, vue des salles, cliché de M. Dewandre, mai 2019.



Fig.5. Louvain-la-Neuve, Musée L, gaines de chauffage en cuivre de J. Wabbes, cliché de M. Dewandre, mai 2019.

Il est important de souligner que ce changement de fonction d'une bibliothèque en musée n'était pas si aisé. En effet, comme le soulignent les architectes, une bibliothèque ou un musée ne requiert pas le même type d'aménagement. Le défi pour eux était donc de parvenir à jongler avec les espaces entrecoupés de larges supports de béton et les plafonds bas. Le parti pris des architectes a été d'offrir au public une certaine transparence des fonctions muséales. En effet, au premier étage, sont visibles à travers une vitre, le laboratoire d'étude des œuvres d'art et le centre de documentation, tous deux faisant partie des fonctions scientifiques des musées.

Les aménagements scénographiques ont pu débuter en 2017, à la fin des travaux de rénovation. L'agence néerlandaise KinKorn⁴⁵, en charge de la conception de tout le dispositif scénographique ainsi que des éléments de médiation a veillé à conserver cette idée de lisibilité et de sobriété⁴⁶(Fig.6.). Pour cette raison, l'agence a opté pour un traitement sans artifices de matériaux tels que le bois, le cuir, l'acier, le verre. Leur rôle consistait à mettre en avant les œuvres, à les articuler de manière cohérente dans l'espace et à les rendre accessibles à la totalité des publics (groupes, enfants, personnes âgées, personnes à mobilité réduite, etc.). L'agence était déjà connue pour ses nombreux projets en Belgique, tel que celui du Musée MAS à Anvers

⁴⁴ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op.cit.*, p. 22.

⁴⁵ KINKORN, « Musée L, Louvain-la-Neuve » dans *Kinkorn*, [https://www.kinkorn.com/nl/project/Musee_L], (08/11/ 2017).

⁴⁶ Textes, panneaux, audio-guide multimédia, etc.

au sein duquel on retrouve cette idée de lisibilité dans les espaces d'exposition. La réalisation des vitrines et des tables, est le fruit du travail de la société Poutteau située à Courtrai⁴⁷.

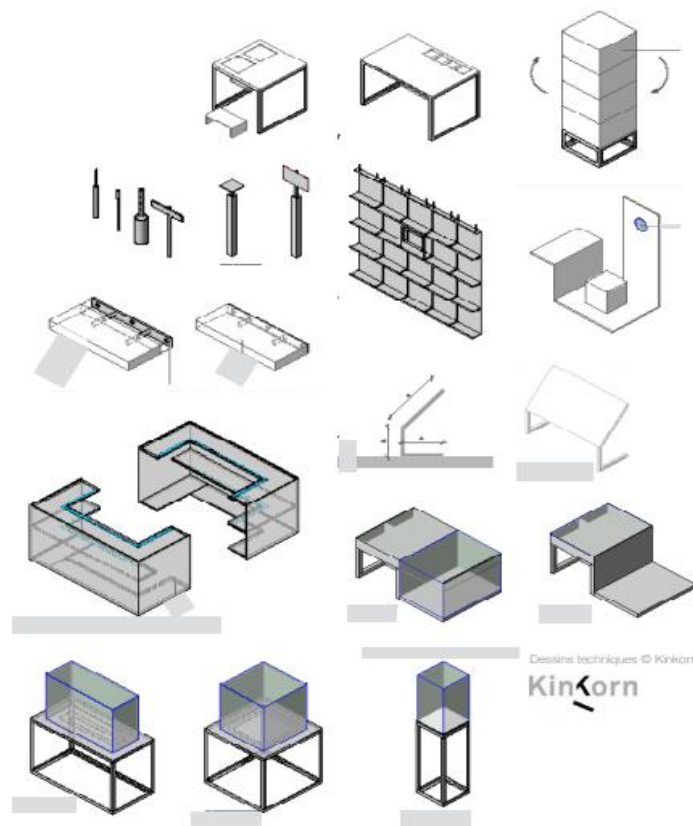


Fig.6. Kinkorn, *Dessins techniques proposés par l'agence KinKorn pour la scénographie du Musée L*, octobre 2015, acier, bois, cuir, Louvain-la-Neuve, Musée L.

M. Thomas-Bourgneuf, consultante muséographe, considère que le musée serait passé d'une « galerie d'art à un musée aux fonctions publiques et sociales déployées, supposant ainsi le partage de patrimoine à un public extrêmement varié et nécessitant une lisibilité et une visibilité ».

La métamorphose du musée a été possible grâce aux subsides publics et aux mécénats qui ont permis de réunir les 10,5 millions d'euros nécessaires. Parmi ceux-ci, près de 7,5 millions d'euros serviront aux aménagements du bâtiment, 2,3 millions pour les aménagements scénographiques et 0,7 million pour la transformation des abords des bâtiments. Ces financements ont été gérés durant cinq ans par le recteur V. Blondel à la suite de B. Delvaux et par l'administrateur général D. Opfergelt. Les autorités de l'UCL sont parvenues à se forger un

⁴⁷ A. QUERINJEAN ET M. CROMMELINCK (éd.), « Scénographie », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 36, 2015-2016, p. 9.

réseau solide de partenaires économiques, politiques, culturels et universitaires qui contribuent à l'élaboration de ce projet d'envergure⁴⁸.

Comme le présente le graphique ci-dessous (Fig.7.), le financement du Musée L, soit 10,5 millions d'euros, a pu être réuni grâce au soutien de l'UCL d'une part qui a investi près de 2 millions d'euros, ainsi que toute une série de dons provenant de mécènes privés, d'entreprises, et de fondations.

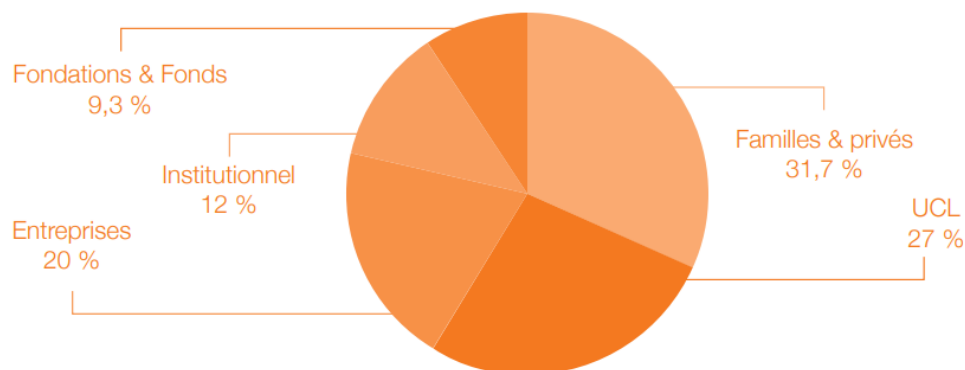


Fig.7. D. Opfergelt, *Graphique représentant les sources de financement du Musée L, hors abords (10,5 millions d'euros)*, 2016. Louvain-la-Neuve, Musée L.⁴⁹

2.3. LE PROJET

2.3.1. UN NOUVEAU MUSÉE UNIVERSITAIRE

L'Université catholique de Louvain met au cœur de son projet la culture. Le recteur V. Blondel exprime d'ailleurs que l'UCL est une « université de culture »⁵⁰. L'UCL est la première Université belge à ouvrir un musée de ce type. En effet, la spécificité du Musée L est d'être un musée universitaire et ouvert au public. Ainsi, le rôle de l'institution est double. Elle se doit d'exposer les collections scientifiques et didactiques tout en les présentant à un public varié au travers d'une médiation adaptée (écoles, familles, personnes à mobilité réduite, étudiants, groupes, etc.)⁵¹. Selon la directrice du Musée L, A. Querinjean, les artistes, tout comme les scientifiques sont nécessaires à la compréhension de notre existence. C'est pourquoi ces domaines sont mis en dialogue dans le musée et invitent le public à « regarder l'homme comme

⁴⁸ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op. cit.*, p. 18.

⁴⁹ D. OPFERGELT, « Du rêve à la réalité... », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 38, 2016, p. 11.

⁵⁰ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op.cit.*, p. 3.

⁵¹ MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE, *op. cit.* p. 20.

un créateur, inventeur, s'appuyant sur la tradition pour chercher le sens de sa vie, modifier la réalité, marquer par son passé et donc construire sa culture »⁵².

Pour la directrice de l'institution, cet écrin dans la ville de Louvain-la-Neuve a pour objectif d'être un lieu de recherches et d'expositions à destination des professeurs de l'Université, des étudiants et du public privé. Il se veut être un lieu de rencontres stimulant. Dans une interview réalisée par P. Goffaux, A. Querinjean expose son point de vue quant aux priorités de l'Université. Pour la directrice de l'institution, la recherche, l'étude, l'enseignement, l'expérimentation et le service à la société sont les missions de l'Université et se retrouvent au cœur du projet muséal⁵³.

Au premier étage du musée, sont visibles les différents espaces permettant de répondre à cette mission universitaire à laquelle tente de répondre le Musée L. Le laboratoire d'étude des œuvres d'art, faisant partie du Service aux œuvres du Musée L, a été fondé en 1960 par le professeur R. Van Schoute auquel a succédé la professeure H. Verougstaete. Jusqu'il y a peu, J. Couvert, chimiste et historienne de l'art, effectuait le travail en laboratoire. Sur demande, il était alors possible de réaliser une expertise concernant l'état de conservation d'une œuvre. Si nécessaire, une étude approfondie pouvait être envisagée afin de dresser un dossier d'analyse matérielle. Le centre de documentation accessible trois jours par semaine permet une étude approfondie des œuvres faisant partie de la collection. La plupart des ouvrages proviennent des donateurs et sont donc en lien direct avec les œuvres visibles dans les salles. La salle de séminaire offre aux membres de l'UCL, ou aux personnes extérieures, un espace de réunion pour des colloques, des cours, des rencontres diverses. Ceux-ci sont dispensés au cœur du musée et permettent d'effectuer des allées et venues entre la salle et les espaces d'exposition. Le « Petit cabinet d'histoires naturelles » est un espace composé d'animaux empaillés ayant servi comme outils pédagogiques. Juxtaposant le « Petit cabinet d'histoires naturelles », un espace « Expo singulière » est dédié aux expositions temporaires ayant un rapport, de près ou de loin, avec l'Université.

La volonté du Musée L est de mettre tous ces espaces en relations étroites les uns avec les autres, et avec les salles du musée, pour permettre une collaboration et une certaine interdisciplinarité entre les différents domaines universitaires belges et étrangers⁵⁴.

En plus d'être un musée-laboratoire, le Musée L se veut être une véritable Maison d'Hôtes. Pour répondre à cette volonté, au niveau de l'accueil, le public, ou toute autre personne

⁵² UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *op.cit.*, p. 11.

⁵³ P. GOFFAUX, « Musée L », dans *RTBF culture*, 29 août 2017, [https://www.rtbf.be/culture/arts/detail_musee-1?id=9693864], (10/11/2018).

⁵⁴ D. OPFERGELT, *op.cit.*

extérieure à l'institution peut se rendre dans la Maison des Amis pour y manger. Plusieurs espaces de lectures et de détente sont également mis à disposition des visiteurs afin d'approfondir leur visite, prendre un temps de réflexion, de repos. La volonté de la directrice est que ce lieu devienne un espace de rencontres et d'interactions tant entre les œuvres qu'entre les visiteurs. Apprendre à se connaître soi-même, apprendre à connaître les autres au travers de l'art, de la science et de l'interaction entre les civilisations, tel est l'objectif du musée.

Pour répondre à cet objectif, la muséographe M. Thomas-Bourgneuf a développé un parcours qui se construit comme une découverte en cinq thématiques appelée les « cinq élans » : s'étonner, se questionner, transmettre, s'émouvoir et contempler (Annexe 1).

Au deuxième étage, où débutent les collections permanentes, trois de ces élans permettent de découvrir le patrimoine scientifique de l'Université. Un Cabinet de curiosités, intitulé « L'incroyable diversité du monde » est aménagé sous la forme d'une boîte noire regroupant toute une série d'objets appartenant à des domaines très différents tels que l'histoire de l'art, la biologie, la physique, la chimie, la géographie. Cet espace est un clin d'œil direct aux cabinets de curiosités qui se sont développés grâce aux objets rassemblés par des collectionneurs des temps modernes. Cet espace hors du commun présente aux visiteurs un résumé des collections visibles au sein du Musée L. L'objectif est donc, qu'à travers l'observation de cette accumulation d'objets, le visiteur soit étonné et développe sa curiosité⁵⁵. « S'étonner » représente le premier élan du musée et est provoqué par l'accumulation d'objets divers.

« Se questionner » est le second élan qui permet la découverte du musée. L'idée maîtresse était qu'après l'émerveillement, l'étonnement, vienne le temps du questionnement. Cette thématique est évoquée à travers des photographies, des archives, des instruments ayant appartenu à six figures de scientifiques belges qui ont contribué à l'avancée de la recherche. Le visiteur peut découvrir à travers ces vitrines les intentions des chercheurs, leurs essais/ erreurs et leurs découvertes.

Après l'étonnement et le questionnement vient l'élan « transmettre » qui est d'ailleurs l'un des rôles majeurs de l'enseignement à l'Université. L'écriture alphabétique ou figurative comme moyen de transmission pérenne est donc évoquée sur des supports tels que l'argile, l'albâtre ou la terre cuite. Les machines à calculer, permettant de véhiculer les connaissances mathématiques, sont également mises au centre de cette thématique.

⁵⁵ Visite guidée du 4 septembre 2018 avec C. Delmarcelle (guide externe du Musée L).

Le quatrième élan, « s'émouvoir », demande aux visiteurs une réflexion particulière quant aux interactions entre les œuvres appartenant à des époques et des cultures diverses. Cette quatrième thématique recoupe l'ensemble des collections du musée, de l'Antiquité aux œuvres d'art moderne visibles aux troisième, quatrième et cinquième étages du Musée L.

Le sixième étage du musée est dédié uniquement au legs du docteur Ch. Delsemme. Les deux cents objets légués à son décès sont le fruit d'une collection élaborée à partir de coups de cœur. Le visiteur est invité à la contemplation des œuvres dialoguant les unes avec les autres. « Contempler » constitue donc le cinquième élan du musée. En choisissant de les exposer les unes à côté des autres, de nouvelles émotions et réflexions peuvent alors jaillir. De ce don s'est forgé le projet du Musée L de comparer entre elles des œuvres qui, au départ, ne semblent pas comparables. D'ailleurs, le slogan de l'institution : *Inventer, dialoguer, tout un art* représente particulièrement bien les aspects liés à la recherche scientifique et aux différents rapports entre les cultures et les civilisations.

Dans les salles du Musée, le public a accès à trois Labs qui viennent compléter la visite thématique. Ce sont trois lieux spécifiquement dédiés à une expérience toute autre au sein du Musée L, celle du toucher. À l'époque, I. Vandevivere expliquait que, pour lui, « la réalité matérielle de l'objet est centrale pour rentrer dans l'œuvre »⁵⁶. Ces trois lieux d'expérimentation permettent justement de comprendre la couleur, les techniques de sculpture et celles de gravure, en interagissant avec les œuvres. À travers un autre mode d'apprentissage, le visiteur intègre rapidement les notions et processus de création, ce qui lui permet de mieux appréhender les œuvres visibles dans le musée. Le concept de musée-laboratoire est donc encore une fois mis en valeur au sein des salles, à destination directe des visiteurs.

S'étonner, se questionner, transmettre, s'émouvoir et contempler constituent donc le fil rouge du parcours au sein du musée. Ces cinq termes brassent la totalité des collections organisées par thématiques. Ce parcours semble donc avoir été construit pour que la démarche d'apprentissage s'élabore de manière spontanée et exploratoire. À travers sa visite, le visiteur développe une certaine sensibilité qui évolue face aux œuvres et objets qu'il rencontre dans le parcours. Ce type de démarche a également été théorisé dans l'ouvrage de M. Allard et S. Boucher : *Le musée et l'école*⁵⁷. Si dans cet ouvrage cette méthode d'apprentissage en quatre étapes est élaborée pour un public scolaire, elle peut tout à fait être appliquée à un public large comme celui des musées. La première étape de ce cheminement est l'exploration. L'observation

⁵⁶ A. QUERINJEAN, « L'avenir d'un héritage », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 40, 2016-2017, p.3 et 4.

⁵⁷ M. ALLARD et S. BOUCHER, *Le musée et l'école*, Montréal, Hurtubise, 1991 (Cahier du Québec. Psychopédagogie ; 98), p. 35.

du réel est au cœur de cette phase et doit déboucher sur un questionnement. L'étonnement et le questionnement qui constituent les deux premiers élans du Musée L peuvent donc être mis en lien avec cette phase d'exploration. La seconde étape est la cueillette d'informations. Une fois que les questions ont surgi, il faut trouver les informations nécessaires pour répondre à ces interrogations. L'analyse des données recueillies constitue la troisième étape de la méthode d'apprentissage. Les informations devront alors être décodées, interprétées et assimilées. La quatrième étape, la synthèse, peut, quant à elle, être mise en parallèle avec le troisième élan, la transmission. En effet, cette étape doit être finalisée par une production permettant de communiquer le résultat des recherches effectuées. S'émouvoir et contempler sont deux élans qui semblent moins applicables à cette méthode d'apprentissage, mais qui constituent tout de même des étapes importantes dans le parcours muséographique du Musée.

Les cinq élans contribuent à forger l'identité spécifique du Musée L. Cette identité d'un musée universitaire ouvert au public devait également trouver sa place dans le paysage muséal belge. C'est pour cette raison qu'un travail important a été effectué sur l'identité du musée. Au moment de sa création en 1979, l'actuel Musée L était encore appelé le Musée de l'Institut supérieur d'Archéologie et d'Histoire de l'art⁵⁸. C'est l'appellation Musée universitaire de Louvain-la-Neuve qui remplacera cette dernière pour ensuite devenir « Musée L ». Le nom « Musée L » a été choisi pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, le « L » est lié à l'Université de Louvain. Et même s'il ne s'agit pas d'un musée présentant l'évolution de la ville de Louvain-la-Neuve, les responsables ont eu la volonté de conserver une certaine appartenance au territoire. Aujourd'hui, sur les différents documents liés à la communication du musée, le nom « Musée L » est suivi dans la mention « Musée universitaire de Louvain », mais sera à terme amené à disparaître. Ce désir de lier le musée au lieu était fondamental pour forger son identité universitaire. Cette lettre capitale pourrait également faire référence au terme « Lien ». Il comprendrait le lien entre les disciplines scientifiques et artistiques, entre les œuvres de cultures différentes, entre le musée et les membres de l'Université ou encore entre les publics diversifiés. D'autre part, la lettre « L » forme un angle droit, une équerre stable composée d'une verticale et d'une horizontale. Cet élan peut être mis en parallèle avec l'architecture composée d'entre-étages et de mezzanines offrant une évolution depuis les espaces confinés et horizontaux des premiers et deuxièmes étages vers le déploiement vertical des étages supérieurs.

⁵⁸ C. DERAUW, « Fond FI 247- Archives d'Ignace Vandevivere », *Archives de l'université*, 2018, [<https://archives.uclouvain.be/atom/index.php/archives-ignace-vandevivere>], (08/11/2018).

Qui dit nouvelle identité dit nouveau logo. En effet, les responsables ont ressenti la nécessité de transformer le logo élaboré dans les années 1980 par R. Demarets (Fig.8.) afin qu'il réponde davantage à la nouvelle image de l'institution. Pour l'ancien Musée de Louvain-la-Neuve, ce dernier avait choisi de prendre pour modèle les arches et oculi visibles sur tout le pourtour de la Faculté de philosophie, arts et lettres ainsi que du collège Érasme et dessinées par les architectes J. Cosse et E. Verhaegen⁵⁹. On sent, dans la stylisation graphique de ces éléments architecturaux, une certaine spontanéité du geste. Pour R. Demarets, ce logo composé de lignes ouvertes devait incarner l'identité du musée c'est-à-dire une certaine ouverture à l'autre et à la culture extérieure. Peu après, les amis du musée s'approprient également ce logo.

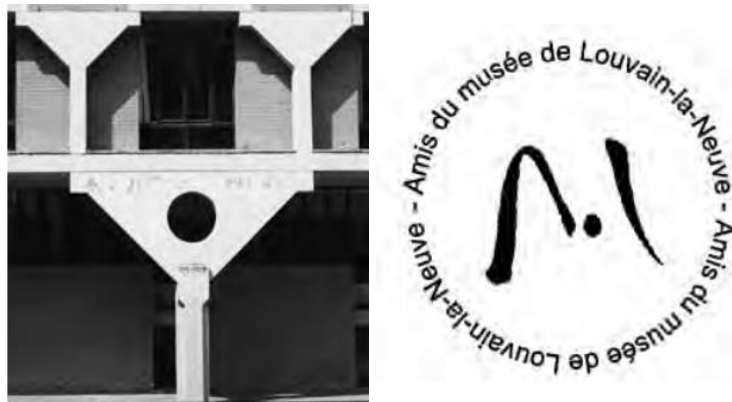


Fig.8. R. Demarets, *Arches et oculus de la façade principale du Collège Érasme comme source d'inspiration du logo pour les amis du Musée de Louvain-la-Neuve*, 1980. Louvain-la-Neuve, Musée de Louvain-la-Neuve.

Ainsi, lorsque le musée a fait peau neuve, un nouveau logo a été présenté. Le graphisme a été imaginé par la société Kaligram et semble, selon notre hypothèse, s'être inspiré de l'œuvre de W. Leblanc visible dans la section Art moderne du Musée L (Fig.9 et 10). Dans ses œuvres, l'artiste élabore des jeux de perceptions optiques provoqués par la découpe de la toile et la torsion de celle-ci. Le graphiste adapte d'une certaine manière l'œuvre de W. Leblanc et recrée en deux dimensions ce jeu de mouvements : les lignes verticales d'épaisseurs variées provoquent un effet de torsion et offrent la possibilité d'y décrypter le nom de l'institution (Fig.11). L'ASBL *Les amis du musée* a, elle aussi, repris cette charte graphique, mais en ajoutant à leur logo les grands piliers verticaux qui rythment la façade ouest du bâtiment d'A. Jacquemin. Leur présence sur le logo permet de rappeler le support qu'ils veillent à apporter au sein de l'institution.

⁵⁹ C. THIRY, « Un nouveau logo pour les amis du Musée L », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 38, 2016, p. 28.

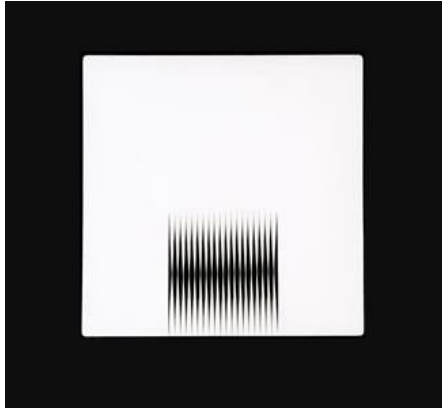


Fig.9. W. Leblanc, *Torsions*, 1974. Peinture vinylique sur toile, 100 x 80 cm. Legs R. Van Ooteghem, Louvain-la-Neuve, Musée L, n°inv. AM1489.

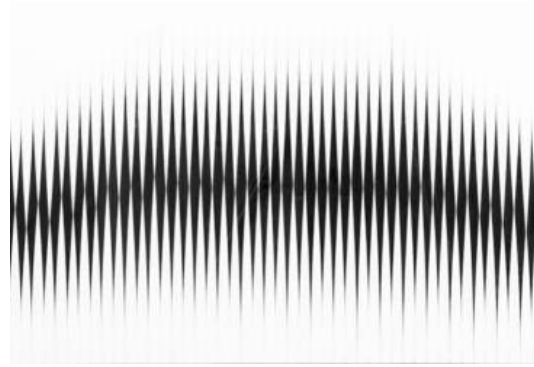


Fig.10. W. Leblanc, *Torsions, détail des torsion*, 1974. Peinture vinylique sur toile, 100 x 80 cm. Legs R. Van Ooteghem, Louvain-la-Neuve, Musée L, n°inv. AM1489.

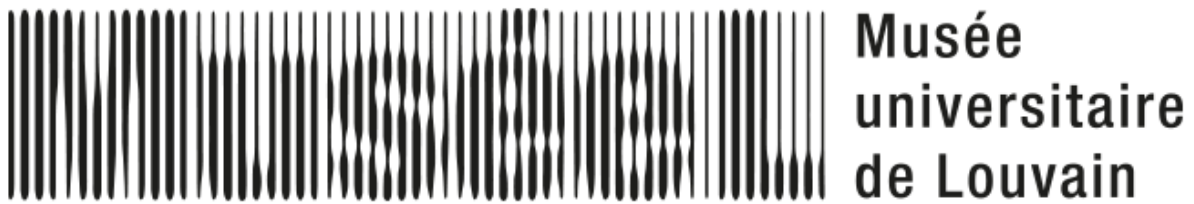


Fig.11. Kaligram, *Nouveau logo du Musée L élaboré par la société Kaligram*, 2016. Louvain-la-Neuve, Musée L.

Au travers de sa nouvelle identité, le Musée L se doit de répondre à la fois aux fonctions académiques et muséales⁶⁰. Les fonctions du musée présentées par A. Gob et N. Drouguet dans *Muséologie, histoire, développement, enjeux actuels*⁶¹ sont l'exposition, l'animation, la conservation et la recherche. Ainsi, ces fonctions se doivent d'être combinées aux missions de l'Université qui sont l'enseignement, la recherche et le service à la société.

3. DÉFIS ET PERSPECTIVES FUTURES

La réalisation du Musée L a nécessité le travail et l'engagement d'une multitude d'acteurs qui ont contribué à l'aboutissement de ce projet. Comme l'exprime la directrice du musée, A. Querinjean, lors du discours d'inauguration du Musée L, ce qui a été réalisé est colossal : la rénovation d'un bâtiment, la recherche de financement, l'ouverture des marchés

⁶⁰ B. VAN DEN DRIESSCHE, *op. cit.*, p. 65.

⁶¹ A. GOB N. DROUGUET, *Muséologie. Histoire, développement, enjeux actuels*, Malakoff, Armand Colin, 4è ed., 2014 (Collection U, sciences humaines et sociales), p. 261.

publics, la recherche documentaire et iconographique, la conception de la muséographie et de la scénographie, etc.⁶².

L'un des atouts de l'institution est sa capacité d'accueil de publics variés et provenant parfois de pays étrangers tels que l'Allemagne ou la Chine. L'objectif du Musée L est d'accentuer davantage cette ouverture à l'international mais également de se faire connaître à plus petite échelle auprès des habitants et des étudiants de Louvain-la-Neuve. En effet, malgré la présence urbaine du Musée L dans la ville, certains d'entre eux ne connaissent pas encore l'existence de ce « nouveau musée ». Selon A. Querinjean, l'une des améliorations à apporter serait donc la signalétique extérieure et intérieure du Musée L⁶³. D'autre part, dans l'avenir, le Musée L aura pour objectif de développer l'inventaire informatisé des collections afin de proposer au public un catalogue en ligne regroupant chacune des œuvres présentes dans la collection. Le musée souhaite également mettre à disposition des enseignants (et autres) des dossiers pédagogiques accessibles librement en ligne sur le site internet du musée.

Dans le numéro 48 du *Courrier du Musée L et de ses amis*, la directrice évoque que, depuis l'ouverture du musée en novembre 2017, près de 32.000 visiteurs ont passé la porte du Musée L pour venir y découvrir les collections⁶⁴. L'enjeu aujourd'hui, plus d'un an après l'ouverture du musée, est de parvenir, grâce aux projets, aux événements et aux propositions de visites, de conserver un certain rapport tant avec la sphère privée qu'avec la sphère universitaire. Il s'agirait également d'élargir les horizons dans le domaine des entreprises.

De ce fait, en ce qui concerne les perspectives à suivre, le Musée L tente petit à petit de conserver les liens établis avec les étudiants de l'Université catholique de Louvain. Cela passe entre autres par la création des Jeunes amis du Musée L. Ainsi, le Musée L, comme institution universitaire à destination des étudiants, est particulièrement touché par cette volonté qu'un rapport étroit avec ce type de public puisse être élaboré de manière plus approfondie.

En ce qui concerne la volonté de rapprochement avec les sphères entrepreneuriales, le Musée L organise régulièrement des soirées d'entreprises. Par exemple, l'une d'entre elles a été organisée par l'Alliance Centre BX et la BW Business Force. Pour cet événement, il s'agissait moins de proposer une visite du musée que d'offrir un lieu de rencontre aux différents partenaires potentiels. Les participants devaient circuler dans les salles et réaliser un certain

⁶² A. QUERINJEAN, « Week-end festif pour l'inauguration du Musée », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 45, 2018, p. 5.

⁶³ ID., « Éditorial », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 48, 2018-2019, p.3.

⁶⁴ *Ibidem*.

nombre d'activités. Celles-ci étaient divisées en trois catégories : les activités networking, les activités d'observation et les activités créatives.

La réussite de ce type de soirée est primordiale et ces soirées tendent à être développées davantage au cours des années à venir. En effet, le Musée L a pour objectif de se positionner comme partenaire fondamental dans le secteur des entreprises, se présentant comme un lieu de rencontre, offrant la possibilité de créer un réseautage, un networking entre les différentes firmes des parcs scientifiques de Louvain-la-Neuve, ayant également comme objectif sous-jacent de créer un public nouveau qui pourrait revenir dans d'autres circonstances.

Dans cet objectif d'accessibilité à d'autres publics et d'ouverture à des modes de médiations introduisant le numérique, le projet auquel a participé le Musée L dans le courant 2019 est la STIC Jam. Il s'agit d'un événement organisé en partie par Th. Philippette et les membres de l'École de Communication. Cet événement offre la possibilité aux étudiants de l'UCL et de l'IAD de participer à un concours créatif en équipes interdisciplinaires. Ce concours se construit en différentes étapes que sont l'idéation, le prototypage et le test. Trois thématiques permettent de répondre à l'objectif principal du projet à savoir, mobiliser les compétences et les capacités créatives des étudiants de master de l'UCLouvain. La première thématique s'intitule *À la rencontre de l'art*. Sur base des œuvres faisant partie de la collection du Musée L, les étudiants avaient pour objectif de créer un dispositif permettant l'approcher d'une toute autre manière des œuvres d'art belges. La seconde thématique, *Rendre accessible l'inaccessible* devait regrouper des projets offrant des médiations à destination des personnes ayant un handicap moteur, auditif, visuel ou intellectuel. Enfin, le troisième thème de ce projet s'intitule *Nom de code : STUDENTS*. Les participants en charge de cette thématique se doivent d'imaginer une innovation technique qui permettrait d'attirer davantage la population étudiante des 18-25 ans. D'après notre expérience dans ce concours, il est apparu que cinq groupes sur les six participants ont choisi cette dernière thématique. Cela est symptomatique d'une problématique à laquelle tente de répondre l'institution, à savoir, faire connaître le Musée L et intéresser les étudiants de Louvain-la-Neuve. Quoi de mieux alors que de proposer à des étudiants de réaliser une interface numérique permettant d'attirer un public dont ils font partie ?

Comme nous l'avons présenté dans cette partie, les questions relatives à l'accueil, la diversification et la fidélisation des publics restent un défi majeur pour le Musée L et plus largement pour l'ensemble des institutions muséales. À ce titre, le musée tente d'adapter chaque visite aux publics et renouveler régulièrement les modes de médiations mis à disposition des visiteurs.

CHAPITRE 2 : DÉFINITIONS ET ENJEUX D'UN PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE

1. QUESTIONNEMENTS ET PISTES DE DÉPART DU PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE

Ce chapitre sera structuré en deux parties. Dans la première partie, nous discuterons la définition du musée proposée par l'ICOM. De cette manière, nous pourrions présenter les différentes fonctions liées au musée et plus particulièrement la fonction éducative qui nous intéresse spécifiquement pour ce mémoire. D'autre part, nous mettrons en lumière les spécificités du musée par rapport à l'école. La seconde partie de ce chapitre s'intéressera plus particulièrement à l'histoire des rencontres entre les sphères scolaires et muséales. Nous nous intéresserons à la place de l'enfant, perçu comme un élève au sein de l'école et comme un visiteur au sein du musée. Comment ce changement de statut (élève/visiteur) lié au changement de lieu (école/musée) influence-t-il les méthodes d'apprentissages ? Quels sont les enjeux de ce changement de statut ? Enfin, une troisième partie sera consacrée à la question du partenariat école/musée en tant que tel et les conditions à mettre en place pour favoriser l'apprentissage des élèves/visiteurs.

2. CADRE THÉORIQUE DU PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE

2.1. DÉFINITION DU « MUSÉE » (ICOM)

Le terme *musée* est régulièrement employé dans le langage courant, mais le définir ne semble pas si aisé. Depuis la création du Conseil International des Musées, appelé ICOM [International Council of Museums], en 1946, par G.-H. Rivière, plusieurs définitions ont été élaborées pour la notion de musée. Dans la première définition officielle adoptée en 1951, le musée était un moyen de « [...] conserver, étudier, mettre en valeur par des moyens divers et essentiellement exposer pour la délectation et l'éducation du public [...] »⁶⁵. À travers cette phrase, la valorisation apparaît presque comme un synonyme de l'exposition. La notion d'éducation est, elle aussi, intégrée de manière officielle dans la définition.

En 1974, l'ICOM publie un document reprenant une nouvelle définition du musée. Dans l'Article 2 du document, le Conseil International des Musées reprend telle quelle la définition proposée par le premier directeur du Conseil, G.-H Rivière : « Le musée est une institution au service de la société et de son développement qui fait des recherches concernant les témoins

⁶⁵ A. MEUNIER (dir.), J. LUCKERHOFF et M. ALLARD, *La muséologie, champ de théories et de pratiques*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2012, p. 105.

matériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'étude, d'éducation et de délectation »⁶⁶. Dans cette définition, l'utilisation de l'adverbe « notamment » à la place d' « essentiellement » montre que l'exposition n'est plus une fonction considérée comme centrale⁶⁷. D'autre part, l'ajout de l'expression « au service de la société et de son développement » a largement été discuté puisque les détracteurs de cette définition y percevaient une politisation non adaptée à l'objectif que tentait de viser le musée⁶⁸.

En 2003, A. Gob propose une distinction entre l'animation et l'exposition. Il avance quatre termes faisant référence selon lui aux fonctions du musée : l'exposition, la conservation, la recherche et l'animation⁶⁹. C'est la première fois que la notion d'animation culturelle est associée aux fonctions muséales. En 2007, le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles, relatif à la reconnaissance et au subventionnement des musées et autres institutions muséales, propose comme termes : l'acquisition, la recherche, la conservation et la mise en valeur. Or la définition actuelle de l'ICOM veut que le musée acquière, conserve, étudie, expose et transmette. L'acquisition est donc reprise et exprimée dans la définition alors que le Conseil International des Musées ne le faisait pas en 1951.

La définition actuelle du musée a été adoptée lors de la 22^e Assemblée générale en août 2007. Le Conseil International des Musées définit le musée comme : « Une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouvert au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation »⁷⁰. Dans la définition actuelle, le public prend une place importante puisque les objectifs d'étude d'éducation et de délectation sont pensés et conçus afin que le public puisse être un acteur au sein de l'institution⁷¹. L'actuelle définition du musée est accessible dans le décret du 17 juillet 2002 relatif à la reconnaissance et au subventionnement des musées et autres institutions muséales. L'ensemble des musées et des institutions muséales de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont donc contraints de respecter chacun des articles de ce décret. Ce document aurait

⁶⁶ I. BURKHALTER, A. FAUCHE et J. PONT, « Pour un musée au service de la société et de son développement », *Lettre de l'OCIM*, 105, 2006, p. 19, [<http://doc.ocim.fr/LO/LO105/LO.105%283%29-pp.19-27.pdf>], (11/04/2019).

⁶⁷ A. GOB. et N. DROUGUET, *op. cit.* p. 30.

⁶⁸ ICOM, « Comité permanent pour la définition du musée, perspectives et potentiels (MDPP) » dans *ICOM*, 2019, [https://icom.museum/wp-content/uploads/2019/01/MDPP-report-and-recommendations-adopted-by-the-ICOM-EB-December-2018_FR.pdf], (13/11/2018).

⁶⁹ *Ibidem.*

⁷⁰ *Ibidem.*

⁷¹ *Ibidem.*

pour objectif de contribuer à une plus grande transparence au niveau paysage muséal. Les dernières modifications apportées à ce décret datent de mars 2019⁷².

Ces différentes définitions mettent en lumière l'importance de l'éducation au sein du musée puisque depuis la fondation de l'ICOM, l'éducation fait partie intégrante de la définition des musées. L'aspect éducationnel semble donc être au cœur des ambitions auxquelles tentent de répondre les institutions. La définition est une réflexion muséologique permanente qui semble évolutive. À l'heure actuelle, elle est en pleine réadaptation. Depuis l'Assemblée générale de l'ICOM en 2016, un nouveau Comité permanent a vu le jour. Selon J. Sandahl, présidente de ce comité, la définition actuelle des musées ne serait pas suffisamment au cœur des problématiques actuelles puisqu'elle « ne parle pas le langage du XXI^e siècle »⁷³. L'objectif est d'étudier, et de repenser la définition en prenant en compte les objectifs spécifiques du musée et les valeurs sur lesquelles il se base. Il s'agit également de conserver le caractère d'unité propre à l'ensemble des musées en ce qui concerne leurs fonctions de collection, de préservation, de documentation, de recherche et d'exposition⁷⁴. Si une nouvelle définition est adoptée, elle sera alors mise en œuvre dans les documents officiels dès octobre 2019.

2.2. DÉFINITION DU CONCEPT D'ÉDUCATION MUSÉALE PAR RAPPORT À CELUI D'INSTRUCTION ET DE MÉDIATION

Dans la définition proposée par l'ICOM, la fonction éducative semble faire partie intégrante de l'engagement que doivent tenir les institutions vis-à-vis de la société. En effet, à partir du moment où le musée donne accès aux collections, il se doit également de proposer un aspect lié à la communication et la diffusion du savoir. Comme le précisait déjà en 1938, P. Marot, le conservateur du Musée Lorrain de Nancy, « il ne semble pas discutable que les musées puissent avoir un rôle éducatif de premier ordre pour la jeunesse. Ils constituent une illustration vivante et permanente d'un enseignement historique scientifique ou artistique »⁷⁵. Cependant, ce rôle éducatif des musées ou autrement dit l'éducation muséale semble être une notion floue et mal définie qui demande à être approfondie.

⁷² FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Décret relatif à la reconnaissance et au subventionnement des musées et autres institutions muséales » dans *Patrimoine culturel*, 28 mars 2019, [file:///C:/Users/User/Downloads/decret%20muse%CC%81e%202019%20(1).pdf], (29/07/2019).

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ C. COHEN et Y. GIRAULT, « Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *ASTER*, 29, 1999, p. 10, [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8726/?sequence=1], (22/11/2018).

Cette notion semble directement dérivée d'une expression anglo-saxonne *museum education* associant les termes d'éducation et de musée. Si nous venons de définir le musée, l'éducation muséale se doit, dans un premier temps, d'être comprise dans son sens étymologique. Le terme d'éducation provient du latin « *educere* » signifiant *conduire hors de* et en particulier conduire hors de soi-même et plus largement hors de l'enfance⁷⁶. Cette notion comprend donc une signification liée à l'accompagnement et à la transmission. Pour M. Paquin, auteur de l'ouvrage *La visite scolaire au musée*⁷⁷, le concept d'enseignement qui se comprend comme l'art d'enseigner doit systématiquement être distingué du concept d'éducation consistant à mettre en place des moyens permettant l'épanouissement d'un être humain et visant davantage le développement optimal des compétences, des aptitudes et des valeurs⁷⁸. Comme le précise donc F. Désaulniers, « si l'école est le lieu spécifique de l'enseignement, elle n'est qu'un lieu de l'éducation »⁷⁹. Cette citation met en lumière que d'autres lieux d'éducation comme le musée peuvent être ouverts aux élèves afin de permettre de développer leur curiosité intellectuelle et leur faire acquérir un certain sens social. Ainsi, l'auteur élargit sa réflexion au monde muséal et affirme l'importance de distinguer systématiquement l'enseignement dispensé à l'école et l'éducation muséale. En effet, la fonction de l'éducation muséale ne serait pas de remplacer l'enseignement scolaire, mais bien de venir le compléter.

À l'heure actuelle, l'approche éducative muséale a largement évolué. Les moyens mis en œuvre afin de transmettre les informations ont été le fruit de nombreuses réflexions en éducation, permettant une adaptabilité au public visé. En effet, si, au départ, la mission du musée se centrait essentiellement sur la conservation et l'acquisition d'œuvres d'art, la mission éducative est aujourd'hui au cœur des projets muséaux. Au sein des musées, on perçoit une volonté de vulgariser le savoir, de le rendre accessible et de le mettre en lien avec l'environnement culturel du visiteur. Les parcours, les visites tendent à être organisées sur base d'acquis d'apprentissage cognitifs, socio-affectifs et psychomoteurs. Ainsi, les apprentissages élaborés au musée ne seraient plus uniquement d'ordre cognitif. En effet, au cours des dernières années, les institutions muséales ont développé leurs techniques d'apprentissage telle que la contextualisation des objets pour promouvoir l'acquisition de savoirs en faisant appel à d'autres sens et à l'intelligence émotionnelle des visiteurs⁸⁰.

⁷⁶ L. COTÉ (et coll.), *op. cit.*, p. 5.

⁷⁷ M. PAQUIN, *La visite scolaire au musée. Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves de l'élémentaire*, Québec, Presses Inter Universitaires, 1990, p.31

⁷⁸ *Ibidem*, p. 38.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 37.

⁸⁰ L. DAIGNAULT, M.-J. DES RIVIÈRE et N. ROXBOROUGH, « Le musée : lieu de vulgarisation et d'éducation » dans A.-M. Emond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : Recherche sur les programmes et les expositions*, Montréal, Édition Multi Mondes, 2006.

Selon A. Meunier, professeure à l'Université du Québec de Montréal, l'éducation muséale pourrait être comprise comme « la formation, l'initiation, l'instruction ou encore la pédagogie, mais peut aussi bien concerner la mise en œuvre des différents moyens visant à assurer la formation et le développement d'un être humain »⁸¹. Pour A. Meunier, la notion d'instruction est associée à celle d'éducation. M.-S. Poli publie, quant à elle, un article dans la revue *Culture & Musée* dans lequel elle distingue clairement ces deux notions. Pour cette professeure à l'Université d'Avignon, l'instruction serait relative à l'acquisition active de connaissances par l'apprenant. Or, lorsqu'une démarche d'éducation est mise en place, elle relève davantage des connaissances que le médiateur fait acquérir. Dans cette démarche c'est n'est plus l'apprenant qui est actif mais le médiateur⁸². Selon l'auteure, la médiation relèverait donc de l'éducation puisqu'il s'agirait là de la prise en charge du sujet par une tierce personne. Néanmoins, pour cette auteure, ces deux notions d'éducation et de médiation restent complexes et peu aisées à distinguer clairement de par leurs liens étroits.

Définir la médiation culturelle n'est pas non plus chose aisée. Cette notion émerge au cours des années soixante et introduit le secteur muséal dans les années quatre-vingt. Le terme met en avant une rencontre parfois laborieuse entre des publics et des objets culturels⁸³. De nombreux auteurs se sont donc intéressés à cette notion ambiguë.

La définition proposée en 1995 par E. Caillet sera reprise et adaptée par de nombreux auteurs tels J. Davallon en 2002. Pour ce sociologue, la médiation serait « La construction d'une interface entre deux univers étrangers l'un à l'autre afin de permettre une appropriation de l'œuvre par le public »⁸⁴. Cette définition semblerait être le premier maillon d'une chaîne sur laquelle sont venues se greffer des réflexions ultérieures.

En effet, en 2007, le Groupe de recherche sur la médiation culturelle prolonge cette réflexion et développe le propos initié par E. Caillet. Les termes employés dans cette définition à savoir « [...] favorisant l'apprentissage de la culture par les clientèles les plus éloignées de l'offre culturelle professionnelle [...] » font transparaître une volonté de démocratisation culturelle et une ouverture aux populations culturellement défavorisées. D'autre part, la phrase « Ces actions [...] permettent de faire le pont entre le citoyen et l'activité culturelle », semble vouloir exprimer une vision multiculturelle de la médiation.

⁸¹ A. MEUNIER, « L'éducation muséale, un rapport au savoir », *Recherches en Communication*, 29, 2008, p. 103.

⁸² M.-S. POLI, « Éducation et musée », *Culture & Musée*, Hors-série, 2013, p. 165, [<http://journals.openedition.org/culturemusees/757>], (12/12/2018).

⁸³ MÉDIATION CULTURELLE, « Charte déontologique » dans *Médiation culturelle Association*, janvier 2019, [<http://www.mediationculturelle.net/charte-deontologique/>] (12/04/2019).

⁸⁴ A. MEUNIER (dir.), J. LUCKERHOFF et M. ALLARD, *op. cit.*, p. 169.

Certaines précisions sont également apportées du point de vue de la médiation culturelle de l'art contemporain. La définition précise que « La médiation ne cherche pas à présenter la vérité des œuvres : elle s'inscrit dans notre conception moderne de vérité comme interprétation [...]. Ces approches renvoient les récepteurs à la diversité de leurs lectures, de leurs sentiments. [...] les interprétations du monde proposées par les artistes produisent diversité et pluralité ». La médiation est donc ici perçue comme un moyen permettant au récepteur de s'appropriier le travail de l'artiste pour apprendre à se questionner sur lui-même. Nous sommes donc ici dans une démarche individuelle et réflexive.

La définition proposée en 2011 dans le *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*⁸⁵ met plutôt en avant la figure du médiateur agissant comme un intermédiaire entre le visiteur et l'œuvre. L'objectif du médiateur, d'après cette définition, serait de rendre accessibles les savoirs par des moyens pédagogiques adaptés au public et permettant de le rendre actif. Le musée serait donc le lieu privilégié de la médiation, offrant à la fois une forme d'ouverture à la réalité du monde et un questionnement individuel. Cette conception de la médiation peut tout à fait être lue à travers le schéma ci-dessous⁸⁶ (Fig. 12 et 13). En effet, l'axe de la relation met en évidence l'appropriation du contenu par le visiteur. Dans ce rapport, le médiateur agit alors comme un pont, un intermédiaire. Ce modèle nécessite un véritable engagement de la part du médiateur et une participation de la part du visiteur. C'est seulement sur base de ces deux critères que la mise en relation entre le sujet et l'objet peut être établie. Ce modèle peut être analysé en regard d'un autre modèle, celui du « guide-conférencier ». Dans ce cas, l'axe de relation met en évidence le savoir scientifique « transmis » par le guide aux visiteurs. Dans ce modèle, le rapport que le visiteur entretient avec l'œuvre (interprétation) est donc particulièrement réduit.

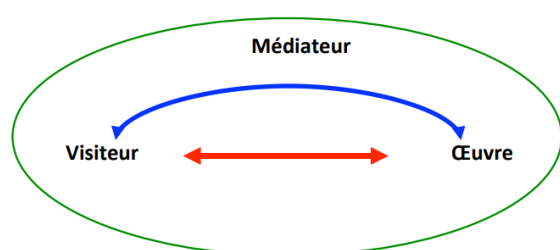


Fig. 12. Médiation de l'art : modèle du médiateur

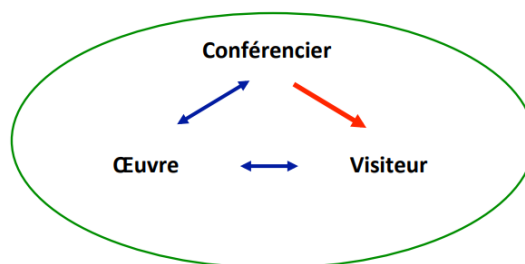


Fig.13. Médiation de l'art : modèle du guide-conférencier

⁸⁵ A. DESVALLÉES (dir.), F. MAIRESSE, S. CHAUMIER (et.coll.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 215.

⁸⁶ M.-E. RICKER, *Séminaire de méthodologie de la médiation muséale et patrimoniale. Définitions et enjeux de la médiation muséale*, 2018-2019, p. 46 et 47.

Dans l'article *Étude sur les pratiques muséales en éducation, action culturelle et médiation*, datant de novembre 2016, une alliance entre les deux modes de transmission que sont l'éducation et la médiation est évoquée. Les auteurs perçoivent l'éducation muséale comme étant en lien direct avec le concept de médiation se définissant comme une activité permettant de créer des intermédiaires entre l'objet et le médiateur, entre le visiteur et le médiateur ou encore entre l'objet et le visiteur⁸⁷. L'éducation muséale est basée pour ces chercheurs sur « une préoccupation pédagogique pour un apprentissage non formel qui se distingue de l'école et ayant pour mission sociale de rendre accessible la culture auprès d'un public le plus large possible ». Ainsi, les auteurs affirment que la médiation muséale serait le résultat des fonctions d'éducation et d'actions culturelles pratiquées depuis des années dans les musées⁸⁸.

2.2.1. LA FONCTION ET LA NATURE DE L'ÉDUCATION MUSÉALE

Nul ne peut nier, à l'heure actuelle, l'importance de l'offre muséale à l'égard des écoles. Cependant, la frontière entre l'éducation scolaire et l'éducation muséale n'est pas encore bien établie⁸⁹. Selon A. Meunier, « l'éducation muséale se rattache au champ de l'éducation non formelle et se définit en continuité ou en rupture, partielle ou totale des intentions du programme d'étude officiel des institutions de formation »⁹⁰. À ce titre, plusieurs chercheuses telles que M. Paquin (1998) et C. Cohen (2002) se sont penchées sur les questions liées au rôle éducatif des musées nommé « l'éducation muséale ». Celles-ci ont distingué plusieurs types de relations pouvant se développer entre l'école et le musée. De chacune de ces relations découlent des pratiques, dont les résultats sont variables d'un point de vue éducatif. Les différentes approches proposées par M. Paquin en 1998, sont la déscolarisation du musée, la parascolarisation du musée et l'harmonisation des ressources éducatives muséales et scolaires (Paquin, 1998). En 2002, C. Cohen présente une quatrième approche qui est la scolarisation du musée⁹¹. Pour un souci de cohérence lié à la variabilité des relations école/musée, nous analyserons successivement la scolarisation du musée, la déscolarisation du musée, la parascolarisation du musée et finalement l'harmonisation des ressources éducatives scolaires et muséales.

⁸⁷ L. COTÉ (et coll.), *op. cit.*, p. 4.

⁸⁸ L. COTÉ (et coll.), *op. cit.*, p. 5.

⁸⁹ C. COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école/musée*, Paris, Harmattan, p. 10.

⁹⁰ A. MEUNIER, *op. cit.*, p. 106.

⁹¹ M. PAQUIN, « Éducation et francophonie » dans *Acelf*, s.d., p.8, [<https://www.acelf.ca/media/revue/EF-43-1-Toile-de-fond-Education-museale.pdf>], (12/12/2017).

Dans l'optique de la scolarisation du musée, l'école ne fait que se déplacer dans un autre lieu qui est celui du musée. Le musée, quant à lui perd sa spécificité propre. Il ne s'agit donc pas là d'une véritable rencontre de partenariat entre deux institutions puisque les objectifs éducatifs de l'un semblent être mis en avant par rapport aux objectifs éducatifs de l'autre⁹². De cette manière, le musée perd sa spécificité propre et devient une simple ressource de contenu au service de l'école. L'école y organise alors des séquences éducatives en lien direct avec les programmes scolaires. Cette approche est visible, parfois de manière flagrante, dans les musées des sciences puisque le contenu des programmes scolaires se prête particulièrement aux collections scientifiques. En effet, désireux d'attirer une clientèle scolaire, les musées ont mis en place des « classes-laboratoires » permettant aux professeurs d'accéder, avec leurs élèves à un matériel pédagogique et aux collections didactiques⁹³. Dans ce sens, pour l'ethnologue J. Van der Stigghel, « il ne semble pas y avoir de spécificités d'un enseignement au musée »⁹⁴.

Face au choix de certains musées d'entrer dans une approche de scolarisation, d'autres institutions optent pour la déscolarisation. Les musées qui travaillent selon une optique de déscolarisation du musée ne prennent pas en compte le public scolaire comme un public spécifique⁹⁵. Ainsi, selon cette conception, très peu d'activités pédagogiques spécifiques aux groupes scolaires sont organisées. Ceux-ci réalisent donc le même type d'activité que les autres publics du musée⁹⁶. Ce type de visite se présente généralement sous la forme de visite guidée ou de visite libre de l'exposition et représente pour M. Gellereau, professeure en communication à l'Université de Lille, la pratique éducative la plus répandue dans les musées à l'heure actuelle⁹⁷.

Située à mi-chemin entre la scolarisation et la déscolarisation, la parascolarisation est une troisième possibilité de relation école/musée. Dans cette optique, l'argument visant à attirer le public scolaire concerne la revendication selon laquelle ces musées apportent une formation adaptée aux publics scolaires et un contenu complémentaire à celui proposé en classe. De cette manière, les musées ne sont pas contraints de suivre les programmes éducatifs scolaires de manière directe et explicite. Cependant, une réflexion est tout de même effectuée en ce qui concerne les compétences à faire développer chez l'élève en regard des programmes éducatifs, sans que les activités soient spécifiquement appliquées telles quelles. Ce type d'offre convient

⁹² M. PAQUIN, *op. cit.*, p. 10.

⁹³ COHEN C. et Y. GIRAULT, *op. cit.* p. 12.

⁹⁴ *Ibidem.*

⁹⁵ À GOB. et N. DROUGUET, *op. cit.*, p. 42.

⁹⁶ A. MEUNIER, *op. cit.*, p. 107.

⁹⁷ M. PAQUIN, *op. cit.*, p. 9.

aux enseignants qui désirent sortir de la sphère scolaire afin de faire découvrir à leurs élèves d'autres méthodes d'apprentissages⁹⁸.

Enfin, l'harmonisation des ressources du musée avec celles de l'école constitue une autre pratique éducative. Dans ce cas de figure, les visites sont organisées pour que leur contenu réponde aux compétences et aux objectifs précisés dans les programmes éducatifs scolaires⁹⁹. Comme l'exprime d'ailleurs M. Paquin : « ces musées travaillent à l'établissement d'une véritable relation de complémentarité avec l'école »¹⁰⁰. Dans l'idéal, cette optique de relations se présenterait comme un partenariat éducatif respectant les rôles, les méthodes, les approches et les contenus d'apprentissages de chacun des acteurs¹⁰¹.

Par rapport à ces différentes conceptions des relations entre l'école et le musée, il semble important de situer le Musée L. En effet, l'institution propose toute une série d'activités permettant aux élèves de découvrir les collections spécifiques du musée. Ainsi, dans la mesure du possible les médiatrices tentent d'élaborer les visites en fonction des demandes des professeurs et du programme scolaire sans pour autant le suivre à la lettre. Le Musée L semble donc se rapprocher du modèle de la parascolarisation présentée par M. Paquin comme étant un moyen de s'éloigner quelque peu de la sphère scolaire, dans l'objectif d'élargir le champ de connaissances des élèves et les ouvrir au milieu culturel.

2.2.2. LES COMPOSANTES D'UNE SITUATION PÉDAGOGIQUE

Nous venons d'analyser les rapports qui existent entre l'école et le musée, mais ceux-ci sont influencés par une série de composantes spécifiques. Déjà dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*¹⁰², en 1988, R. Legendre, spécialiste en sciences de l'éducation, concevait un modèle de situation pédagogique (Fig.14.). Celle-ci se définit comme une « situation contextuelle où se déroulent des processus d'enseignement et d'apprentissage »¹⁰³. Ce que développe l'auteur à travers ce modèle concerne l'adaptation des apprentissages des élèves et est basé sur quatre composantes : le sujet, l'objet, l'agent, le milieu. Ces quatre composantes interreliées sont présentes dans toutes les situations éducatives. Le sujet désigne le groupe pour lequel une situation pédagogique a été élaborée visant ainsi à développer ses compétences.

⁹⁸ A. MEUNIER, *op.cit.*

⁹⁹ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences », *SeGEC*, s.d., p. 47, [<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1116>], (21/11/2018).

¹⁰⁰ M. PAQUIN, *op. cit.*, p. 10.

¹⁰¹ A. MEUNIER, *op. cit.*, p. 106.

¹⁰² R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal: Éditions Guérin, 1993, p. 1500.

¹⁰³ M. ALLARD et S. BOUCHER, *Éduquer au musée : un modèle théorique de pédagogie muséale*, Montréal, Hurtubise, 1992 (Cahiers du Québec. Psychopédagogie, 119), p. 67.

L'objet concerne les objectifs, le contenu et les moyens d'apprentissages développés par l'agent à destination du sujet. Cette composante constitue donc le savoir éducatif qui sera transmis par le médiateur durant la visite. Les objectifs qui constituent cette composante peuvent être d'ordre cognitif, affectif ou psychomoteur¹⁰⁴. L'agent désigne l'intermédiaire entre le sujet et l'objet. Cette personne, généralement un guide, va intervenir auprès du sujet pour lui proposer une médiation adaptée favorisant son apprentissage. Le milieu désigne l'environnement où prend place la situation pédagogique. Le musée est donc pour le visiteur un espace éducatif¹⁰⁵. La spécificité du modèle de R. Legendre est de faire du milieu une composante incluant les trois autres. C'est le milieu qui influencera la situation d'apprentissage. D'autre part, pour le spécialiste en sciences de l'éducation, l'espace dans lequel se situe l'objet au moment de la présentation influence largement la compréhension que le public en aura¹⁰⁶.

L'interaction entre ces quatre composantes que sont le sujet, l'objet, l'agent et le milieu est nommée la « stratégie pédagogique ». R. Legendre établit un lien entre le concept de « situation pédagogique » et celui de « stratégie pédagogique »¹⁰⁷, définissant cette dernière comme « un plan d'action où la nature et les interrelations du sujet, de l'objet, du milieu et de l'agent sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre les composantes d'une situation pédagogique »¹⁰⁸. Ainsi, comme le présente le schéma ci-dessous (Fig.14.), il existe des relations spécifiques entre chacune des composantes de la situation pédagogique¹⁰⁹.

La relation didactique concerne le rapport établi entre l'objet et l'agent. Il s'agit donc des stratégies pédagogiques que l'agent va mettre en œuvre pour faire percevoir l'objet muséal. La relation d'enseignement concerne quant à elle la stratégie de communication que va mettre en place l'agent pour que le sujet comprenne l'objet muséal. L'objectif de l'agent dans cette relation est de faire acquérir des savoirs au sujet. La relation d'apprentissage est le but ultime de tout apprentissage. L'agent n'entre plus en compte, mais c'est au sujet d'entrer directement en relation avec l'objet. Cette étape est l'aboutissement de toutes les stratégies pédagogiques réalisées dans la relation didactique et la relation d'enseignement¹¹⁰. Ce qui nous intéresse

¹⁰⁴ M. PAQUIN, *La visite scolaire au musée, op. cit.*, p. 62.

¹⁰⁵ M. ALLARD et S. BOUCHER, *Éduquer au musée : un modèle théorique de pédagogie muséale, op. cit.*, p. 68.

¹⁰⁶ QUIMPER M-F., *Étude descriptive des stratégies pédagogiques utilisées dans la démarche d'éducation artistique de trois formateurs en crique*, mémoire de licence présenté à l'Université du Québec à Montréal, 2009, [<https://archipel.uqam.ca/1865/1/M10755.pdf>], (25/03/2019).

¹⁰⁷ M. ALLARD et S. BOUCHER, *op. cit.*, p. 135.

¹⁰⁸ QUIMPER M-F. *op. cit.*

¹⁰⁹ M. ALLARD et S. BOUCHER, *Éduquer au musée : un modèle théorique de pédagogie muséale*, Montréal, Hurtubise, 1992 (Cahiers du Québec. Psychopédagogique, 119), p. 67.

¹¹⁰ QUIMPER M-F., *op. cit.*

particulièrement dans le cadre de ce mémoire concerne la relation d'apprentissage s'établissant entre le sujet (visiteur) et l'objet (thématique).

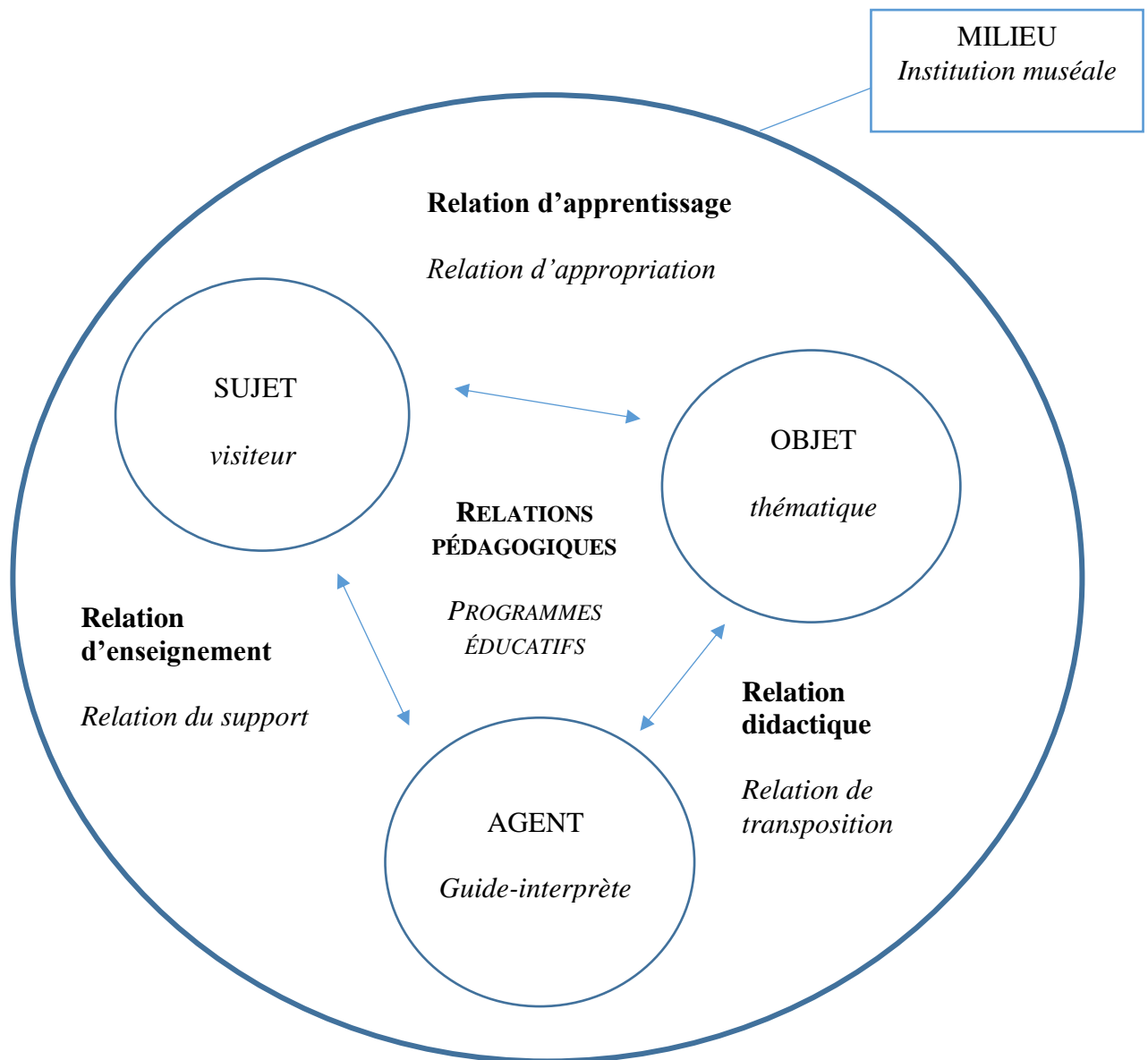


Fig.14. R. Legendre, *Schéma de la situation pédagogique engendrée par un programme muséo-scolaire*, dans *L'éducation totale*, 1988.

2.2.3. LES SPÉCIFICITÉS DU MUSÉE PAR RAPPORT À L'ÉCOLE

La complexité d'un partenariat école/musée est justement de parvenir à concilier dans un même lieu, les attentes, les ressources et méthodes employées pour atteindre les objectifs

visés par chacune des institutions¹¹¹. Il semble donc important de développer les principales spécificités propres à chacune des parties afin de pouvoir mettre en place une collaboration qui soit la plus équilibrée possible.

De manière générale, l'une des distinctions qui pourrait être effectuée concerne le rapport au savoir. En effet, le savoir transmis au musée serait davantage de l'ordre de l'affectif alors que celui de l'école serait basé sur un savoir plutôt d'ordre cognitif¹¹². Les recherches menées par M. Allard et S. Boucher vont dans le même sens puisque pour ces deux chercheurs en éducation, l'école serait basée sur un rapport de connaissances livresques alors que la médiation muséale serait quant à elle basée sur l'observation et l'analyse de l'objet lui-même¹¹³.

De nombreux auteurs se sont intéressés aux rencontres entre l'école et le musée. R. Martineau, conseiller pédagogique à la commission des Écoles catholiques de Montréal propose en 1990 un tableau comparant les conditions d'apprentissage à l'école et au musée¹¹⁴ (Fig.15.).

MUSÉE	ÉCOLE
Nouveaux lieux	Toujours la même école, les mêmes locaux
Nouvelles personnes (guides, animateurs, médiateurs).	Toujours les mêmes enseignants
Déplacement, mouvement	Position habituelle : assise
Contact direct avec des objets	Contact indirect avec des objets représentés dans les livres par des reproductions, des photographies, etc.
Observation directe	Observation indirecte

Fig.15. R. Martineau, *Comparaison entre les conditions d'apprentissage à l'École et au Musée*, 1990.

Ce tableau met en lumière plusieurs choses qu'il semble important de souligner. En effet, l'une des premières caractéristiques qui distingue le musée de l'école est bien évidemment le lieu. Les cours sont dispensés dans un espace fermé, composé d'un enseignant et d'élèves regroupés dans une classe au sein d'une école et devant suivre un programme tout au long de l'année. Le musée quant à lui est un espace ouvert pouvant accueillir des publics variés dans

¹¹¹ M-E. RICKER et I. DECEUNINCK, « 'Musée : mode d'emploi' » enseignant et guide : quelle collaboration ? » dans A.-M. Emond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions*, Montréal, Édition Multi Mondes, 2006, p. 201.

¹¹² A. ZAFEIRAKOU, « Comment le musée voit l'école ? », dans A.-M. Emond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions*, Montréal, Édition Multi Mondes, 2006, p. 51.

¹¹³ C.COHEN, *op.cit.*, p. 19.

¹¹⁴ *Ibidem*, p.22

un lieu aménagé pour un temps afin de transmettre un message grâce à une scénographie porteuse de sens¹¹⁵. De cette spécificité en découle une seconde, non évoquée dans ce tableau. Elle concerne la question du contenu. En effet, le contenu des programmes scolaires est défini par des instances officielles. Chaque étape des apprentissages est donc systématiquement reprise dans le programme en fonction du cycle dans lequel se situe l'élève. Or, le contenu dans la médiation muséale se base quant à lui sur la spécificité de l'exposition - permanente ou temporaire - et sur les objets qui y sont présentés. Bien que la visite tienne compte du type de public, on perçoit rarement une volonté d'illustrer strictement le programme scolaire. Le rôle du musée serait donc d'approfondir l'un ou l'autre élément lié à la sphère scolaire tout en conservant sa spécificité - ce qui peut être rapproché de la parascolarisation déjà évoquée -.

Comme le présente R. Martineau dans ce tableau, la figure de l'instructeur dans le milieu scolaire est l'enseignant. La distinction entre l'école et le musée serait donc liée à l'activité de l'agent perçu par les élèves comme un nouvel intervenant. Selon une étude réalisée par F. Buffet, que nous analyserons plus spécifiquement dans le point suivant, pour certains professeurs, lorsque la visite guidée est réalisée par un guide, cela « favorise une situation d'apprentissage »¹¹⁶.

Une autre distinction concerne la présence ou l'absence physique de l'objet. L'école a pour objectif de faire acquérir des connaissances, ce qui, dans le secteur des sciences de l'éducation pourrait se rapprocher d'une pédagogie du simulacre. En effet, l'école, perçue comme un lieu d'apprentissage en dehors du réel utilise des méthodes pédagogiques permettant de simuler des situations fictives. Or, la visite au musée ouvre les portes de l'école vers l'extérieur, les élèves, devenus alors visiteurs sont en rapport direct avec les objets authentiques et doivent apprendre à observer, analyser, questionner l'objet réel et unique. La fonction du musée serait de s'inscrire comme une activité complémentaire à l'école en décloisonnant l'enseignement scolaire et en proposant aux élèves ce que l'école ne peut offrir, c'est-à-dire, un lien direct avec les œuvres, un rapport spécifique avec la culture¹¹⁷.

2.2.4. LE CHANGEMENT DE STATUT DE L'ENFANT : DE L'ÉLÈVE AU VISITEUR

Dans un lieu où le contexte éducatif est non formel, quels types d'apprentissages peut-on envisager ? Comment le changement de statut (élève/visiteur), lié au changement de lieu (école/musée), influence-t-il les méthodes d'apprentissage ?

¹¹⁵ E. TRIQUET, *op. cit.*, p. 97.

¹¹⁶ F. BUFFET, « Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ? » *Publics et Musées*, 7, 1995, p. 50, [http://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1995_num_7_1_1055] (12/12/2018).

¹¹⁷ M. PAQUIN, *La visite scolaire au musée, op. cit.*, p. 41.

En ce qui concerne la question liée au contexte éducatif dans lequel se situe l'élève/visiteur, le musée se présente comme étant un lieu d'apprentissage informel contrairement à l'école qui serait le lieu de l'enseignement formel. Par rapport à ces conceptions, H. Bézille, professeure en sciences de l'éducation, propose toute une série de conceptions qui pourront éclairer cette réflexion¹¹⁸. Les apprentissages formels correspondent aux « apprentissages programmés, se développant au sein des organisations habilitées à délivrer des diplômes ». Les apprentissages non-formels n'ont pas de visée certificative et correspondent aux enseignements qui se déroulent dans des sphères externes à l'école.

L'école est perçue comme l'un des lieux spécifiquement dédié à l'enseignement et l'éducation. Ce lieu donc lié à des apprentissages formels. Cependant, comme le présente F. Désaulniers, « si l'école est le lieu spécifique de l'enseignement, elle n'est qu'un lieu de l'éducation ». Le musée est petit à petit apparu comme un lieu dans lequel l'acquisition de compétences cognitives, socio-affectives et psychomotrices était possible. La visite au musée ne doit donc pas être perçue uniquement comme un prolongement de la classe. Si l'élève demeure un élève durant sa visite scolaire au musée, ni le musée, ni l'école n'auront atteint leurs objectifs et on tend alors vers la scolarisation du musée déjà évoquée précédemment. Bien qu'un programme scolaire spécifique à chaque réseau soit développé, tel que le programme du Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SeGEC) destiné aux établissements de l'enseignement catholique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, pour les musées, il n'existe, à l'heure actuelle, pas de programme muséal adapté aux socles de compétences¹¹⁹.

Mais il ne suffit pas d'entrer dans un musée pour devenir un visiteur¹²⁰. L'enjeu du musée est donc d'accueillir un groupe déjà basé sur des composantes qui lui sont propres, à savoir : une classe, un professeur, un programme, sans pour autant perdre son identité spécifique. La complexité de ce rapprochement concerne l'appellation donnée à l'enfant en fonction dans l'environnement dans lequel il se situe : l'école parle d'élève et d'approche scolaire, le musée parle de visiteur et d'approche culturelle¹²¹. Le travail de médiateur est donc de transformer, pour un temps donné - souvent court - le statut de l'élève à celui de visiteur. Pour ce faire, beaucoup d'institutions mettent en place des activités éducatives calquées sur le programme scolaire suivi par l'école. L'élève peut devenir visiteur si le Service éducatif du musée parvient à conserver les caractéristiques propres à l'institution, en mêlant les contenus

¹¹⁸ C. DENAUW, « Éducation et musée : un tandem complexe », *Société*, 118, 2012, p. 5, [<https://www.cairn.info/revue-societes-2012-4-page-87.htm>], (28/11/2018).

¹¹⁹ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *op. cit.*

¹²⁰ C. COHEN, « L'enfant, l'élève, le visiteur ou la formation au musée », *la Lettre de l'OCIM*, 80, 2002, p. 32. [<http://doc.ocim.fr/LO/LO080/LO.80%285%29-pp.32-37.pdf>], (28/11/2018).

¹²¹ ID, *Quand l'enfant devient visiteur, op.cit.*, p. 120.

des expositions avec les compétences développées dans les programmes scolaires, sans que la sphère scolaire n'empiète sur la sphère muséale. Pour ce faire, la parascolarisation du musée, en d'autres termes, la prise en compte des spécificités des sphères scolaires et muséales, semble être au cœur des réflexions pour mettre en place un partenariat stable entre l'école et le musée.

Le plus souvent, le musée est vu comme un outil au service des objectifs scolaires et non pas comme un lieu spécifique ayant ses caractéristiques propres. En 1993, le muséologue M. Van-Praët exprime la nécessité de reconnaître l'élève/enfant comme un visiteur : « en substituant à la notion de 'public scolaire', celle de 'public enfant' et en prenant en compte le 'public enseignant', les musées ne pourront qu'améliorer leurs actions de délectation et d'éducation vis-à-vis de tous leurs publics y compris leurs partenaires scolaires »¹²². Le musée doit devenir un espace d'éducation et d'enseignement à part entière en faisant vivre aux visiteurs des émotions et des expériences sensorielles, ludiques et interactives. Le rôle de l'école est d'initier en amont les élèves à la visite muséale en leur proposant de pousser la porte du musée. Si l'élève demeure un élève lors de son passage de la sphère scolaire à la sphère muséale, le partenariat perçu comme une rencontre entre deux institutions, serait alors un échec puisqu'il ne s'agirait là, que d'un déplacement de l'école vers le musée¹²³.

Bien qu'entre l'école et le musée, les compétences se superposent partiellement, l'élève, devenu visiteur, va acquérir des compétences spécifiques en visitant le musée. Il est alors amené à découvrir, observer et apprécier des œuvres authentiques dans un lieu particulier. Dans cette optique, celui-ci est invité à se comporter adéquatement dans un environnement physique et sensoriel emblématique de la culture occidentale.

3. CADRE HISTORIQUE DU PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE

3.1. ÉVOLUTION HISTORIQUE DES PARTENARIATS ÉCOLE/MUSÉE

Ce point a pour but de se questionner sur l'évolution historique des partenariats école/musée afin de mieux saisir la situation actuelle. Le concept de partenariat provient directement du monde de l'entreprise, il s'agirait d'une volonté d'établir une relation de confiance entre différents acteurs permettant de répondre aux demandes et aux intérêts de chacun et visant ainsi la performance des parties. D'autre part, si l'on applique ce terme au contexte muséal - et plus largement à l'éducation - le partenariat serait défini pour C. Iborra comme étant « la collaboration institutionnelle entre les collectivités publiques, privées et

¹²² *Ibidem.*

¹²³ *Ibidem.*

l'intervention éducative auprès des jeunes, des personnes appartenant à différents univers culturels »¹²⁴. Ainsi, l'élaboration d'un partenariat, perçu en terme de projet éducatif doit être compris comme une collaboration. Cela implique que les deux intervenants, appartenant à des milieux culturels différents, établissent clairement leurs demandes et leurs propositions culturelles. F. Buffet va encore plus loin et affirme qu'un partenariat ne se résume pas à une collaboration ou à une coopération. Un partenariat ne peut fonctionner que si les deux intervenants intègrent dans un ensemble cohérent des façons de penser et d'agir différentes¹²⁵. Il n'existe pas de définition générale pouvant définir le partenariat en éducation. En effet, ce terme est employé pour déterminer une diversité importante de relations.

La littérature ne nous permet pas de déterminer de manière exacte l'apparition des partenariats école/musée. Cependant, K. Rebec nous rappelle que dans les années 1920, le musée était considéré comme un lieu de conservation des objets et des sources passées¹²⁶. Or les fonctions de diffusion, d'animation culturelle et d'éducation ont pris une certaine ampleur au sein du musée depuis les années 1960. Ce changement est notamment dû à un stage réalisé par l'UNESCO en 1952 s'intéressant au rôle des musées dans l'éducation et aux rapports que le musée entretient avec l'école¹²⁷. Le résultat de ce stage a été de proposer des méthodes de coopération qui pourraient amener à ce que le musée et l'école se rencontrent davantage. Ce qui s'est produit dans le courant des années cinquante est le phénomène, déjà envisagé plus haut : « la scolarisation du musée ». Comme nous l'avons déjà exposé, dans ce type de relation, l'école utilise le musée comme un lieu de prolongement des activités éducatives dispensées dans le cadre scolaire. Ce phénomène a d'ailleurs engendré dans certaines institutions comme le Musée d'Histoire Naturelle Lecoq à Clermont-Ferrand, la création de salles de classe à destination des professeurs au sein même du musée. Ainsi, bien que la sphère scolaire rencontre ici la sphère muséale, on ne peut associer cela à un partenariat puisque les deux institutions n'ont pas fixé d'objectifs communs. Le musée devient une simple ressource éducative pour l'école.

Il semble certain que, depuis le début des années soixante, les relations entre le musée et l'école n'ont cessé de se développer¹²⁸. Cette tendance à la scolarisation des musées s'est progressivement transformée vers une déscolarisation de l'espace muséal avec pour moteur,

¹²⁴ C. IBORRA, « Partenariat culturel dans la formation : évidence ou défi ? » dans F. Buffet, *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998 (Travaux et documents), p. 131.

¹²⁵ F. BUFFET, *op. cit.* p. 59.

¹²⁶ C. COHEN et Y. GIRAULT, *op. cit.*, p. 10.

¹²⁷ C. COHEN et Y. GIRAULT, *op. cit.*, p. 11.

¹²⁸ F. BUFFET, *op. cit.*, p. 47.

une prise en compte des fonctions spécifiques du musée et de l'école. L'éducation muséale se comprend alors en termes d'animation culturelle, pédagogique ou de médiation.

La rencontre entre l'école et le musée, c'est surtout et avant tout la rencontre entre deux grands types d'acteurs différents, entre deux institutions ayant chacune leurs spécificités propres. Selon F. Buffet, les partenariats seraient le fruit d'une volonté de l'école de combiner les sorties culturelles au musée avec la notion de plaisir, alors que l'école fait plutôt référence à la notion d'acquisition de connaissance et d'effort¹²⁹. Dans une enquête réalisée par F. Buffet en 1993, elle parvient à mettre en lumière que, parmi les professeurs interrogés, près de deux tiers d'entre eux préfèrent demander l'intervention d'un guide puisque cela « favorise une mise en situation d'apprentissage »¹³⁰. D'autre part, l'enquête a démontré que peu de professeurs perçoivent la « construction possible d'un projet ». Ce résultat pourrait être compris dans le sens où l'élaboration d'un partenariat amènerait les parties à changer leurs pratiques habituelles et redéfinir leurs missions pour un temps, ce qui semble, pour certains professeurs, être un obstacle.

D'autre part, de nombreux bouleversements vont contribuer en Belgique à rapprocher les sphères scolaires et culturelles grâce, notamment, au développement de textes officiels ayant pour objectif de permettre aux élèves une ouverture au musée et à la culture en général. L'un des axes du *Décret relatif à la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des Collaborations entre Culture et Enseignement* du 24 mars 2006 nous intéresse particulièrement puisqu'il évoque les *Collaborations durables et ponctuelles* : « Par collaboration durable, il faut entendre toute activité culturelle ou artistique répondant à un appel à projets, menée sur une année scolaire, essentiellement réalisée durant le temps scolaire sur base d'une convention de partenariat conclue entre les parties »¹³¹. Le partenariat éducatif sur le long terme, nommé ici, la collaboration durable, semble au cœur des objectifs du décret. Le but serait de permettre aux élèves d'entrer dans une démarche de citoyen actif et responsable dans une société multiculturelle, de proposer aux élèves de transformer leur regard par rapport à l'environnement qui les entoure, et sur le long terme, de faire naître l'envie de fréquenter des lieux culturels.

Depuis 2015, le Comité d'accompagnement du Pacte pour un enseignement d'excellence, présidé par la ministre de l'Enseignement, M.-M. Schyns, travaille dans l'objectif

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 50.

¹³¹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Le décret culture-école » dans *Culture - Enseignement CFWB*, 22 février 2018, [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/30655_003.pdf], (13/12/2018).

de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves¹³². La raison du lancement du Pacte provient de l'observation selon laquelle la qualité de l'enseignement dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, reste encore insuffisante. Parmi les nombreux projets qui composent ce Pacte, l'un d'entre eux concerne le déploiement d'une nouvelle offre culturelle et l'intégration des différentes formes d'expressions artistiques et culturelles au sein des apprentissages qui composent le tronc commun. Ce projet *Alliance Culture-Ecole*, incarne une volonté d'alliance entre la culture et l'enseignement dans le cursus scolaire des élèves. Il s'agit là d'un véritable trait d'union entre les deux réformes initiées début 2015 : Bouger les Lignes et le Pacte pour un enseignement d'excellence. À travers ce projet, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles désire rendre accessibles les formes d'expression artistiques et culturelles à travers trois composantes : les connaissances (savoirs formels), le développement de pratiques individuelles et collectives dans différentes disciplines artistiques et la rencontre avec des artistes, des œuvres, des partenaires culturels¹³³. Le défi de cette alliance concerne essentiellement l'intégration de la culture au parcours scolaire. Ces changements éducationnels sont au cœur de réflexions actuelles. Comme le précise M. Guérin, directeur et coordinateur de l'Observatoire, ces réflexions relèvent d'une évolution sociétale majeure qui inviterait les élèves à développer leur sens social pour ainsi devenir des citoyens responsables dans une société pluraliste.

Dans cette perspective, l'expérience du partenariat, mené à travers ce mémoire, entre le Musée L et l'école du Biéreau, s'inscrit adéquatement dans l'évolution souhaitée par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

4. LA QUESTION DU PARTENARIAT ENTRE L'ÉCOLE ET LE MUSÉE SUR LE LONG TERME : UN RAPPROCHEMENT DIFFICILE

4.1. LE PARTENARIAT ÉDUCATIF SUR LE LONG TERME COMME PROCESSUS D'UNE « SITUATION D'EXPÉRIENCE SOCIALE »

Le point précédent de ce mémoire, s'apparentant aux rencontres historiques entre les sphères scolaires et muséales, a permis de mettre en lumière que les rencontres, basées sur un principe de partenariat entre les deux institutions, n'apparaissent pas comme des situations

¹³² ID, « L'essentiel du pacte » dans *Pacte pour un enseignement d'excellence*, 12 avril 2019, [<http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>], (12/04/2018).

¹³³ I. PAINDAVOINE et A.-R. GILLARD, « Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles : des dynamiques à l'œuvre », *Revue de l'Observatoire des politiques culturelles*, 7, 2018, p.8, [http://www.opc.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=e4fb89fee7c50f2fa2d140337bf1cc34404cd08c&file=fileadmin/sites/opc/upload/opc_super_editor/opc_editor/documents/pdf/publications OPC/Etude des_N7_V3.pdf], (12/03/2019).

spontanées¹³⁴. Bien que le terme « partenariat » soit issu du monde de l'entreprise, le partenariat d'entreprise n'emploie pas les mêmes moyens que les partenariats éducatifs. Cependant, un objectif commun qui est celui de l'intérêt général de chacune des parties semble être au cœur de la mise en route d'un rapprochement entre deux institutions¹³⁵.

F. Buffet, la spécialiste des questions liées aux partenariats culturels, désigne cette relation de partenariat comme une « situation d'expérience sociale ». Pour la chercheuse, la situation d'expérience sociale se définit comme étant « une relation correspondant à une mise en synergie des capacités de différents groupes d'acteurs, à différents niveaux de responsabilité »¹³⁶. La démarche coordonnée de plusieurs intervenants contribuant à l'établissement d'une seule et même action se doit d'être spécifiquement préparée : la situation doit être négociée et réfléchie selon les contraintes spécifiques à chacune des parties. Ces contraintes peuvent être d'ordre temporel, pédagogique, psychologique, social ou culturel¹³⁷. Le partenariat établi entre le musée et l'école pourrait être qualifié comme étant un partenariat de projet. Pour F. Buffet, ce type de partenariat « met en contact les représentants des organismes locaux, définit les responsabilités et les cadres matériels [...], les personnes se rencontrent pour ancrer le projet, répartir des responsabilités et définir des rôles [...] »¹³⁸.

Il semblerait donc que les situations de négociations soient au cœur des partenariats éducatifs. Ces négociations visent à répondre aux demandes établies par l'un et l'autre des intervenants qui devront au préalable définir explicitement leur rôle, leur statut et leur identité. De cette manière, les élèves pourront devenir de véritables visiteurs à partir des objectifs que se seront fixés les institutions.

4.2. LES CONDITIONS À METTRE EN PLACE POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE AU SEIN DU PARTENARIAT ÉDUCATIF

Afin d'évoquer le partenariat culturel d'éducation sur le long terme, F. Buffet utilise le terme de coéducation¹³⁹. Ce concept peut être défini comme étant une action éduco-formative, double et réciproque¹⁴⁰. Ce concept implique la mise en interaction de deux institutions ayant

¹³⁴ F. BUFFET, « Une situation problématique : le partenariat culturel et éducatif » dans F. Buffet, *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, p. 17.

¹³⁵ F. BUFFET, « Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ? » *op. cit.* p. 55.

¹³⁶ ID., « Une situation problématique : le partenariat culturel et éducatif », *op. cit.*, p. 19.

¹³⁷ *Ibidem*, p.15.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 20.

¹³⁹ F. BUFFET, *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, 4^e de couverture.

¹⁴⁰ C. IBORRA, *op. cit.*

un objectif commun qui est celui de proposer une formation continue à des « apprenants ». Pour que ce partenariat culturel d'éducation puisse se dérouler dans les meilleures conditions, plusieurs éléments sont à prendre en compte.

Dans un premier temps, il semble important de déterminer clairement l'identité et les rôles de chacune des institutions afin de permettre la synergie de ces acteurs au cours du partenariat. En effet, parler de partenariat, c'est surtout et avant tout reconnaître la présence de plusieurs acteurs coopérants pour un même projet. À partir de cette identification, chacune des parties doit veiller à exprimer les objectifs qu'elle se fixe. Ceux-ci peuvent être distincts ou communs en fonction des institutions. Ce qui importe ici concerne davantage l'application commune des opérations dans une visée de coalition et de coopération. Le déroulement et les différentes étapes du projet nécessitent également d'être évoquées pour comprendre et justifier les choix et les orientations à prendre.

D'autre part, il semble également nécessaire de déterminer en quoi et pour quels acteurs ce partenariat est intéressant : pour les partenaires (enseignants, médiateurs) ou pour les apprenants (élèves, visiteurs) ?¹⁴¹ En effet, comme dans le monde de l'entreprise, pour qu'un partenariat puisse répondre aux attentes des partenaires, il est primordial de proposer un partenariat gagnant-gagnant. Cela implique donc, de part et d'autre, une réflexion particulière concernant l'éducation artistique et la manière dont celle-ci sera présentée (par l'enseignant) et transmise (par le médiateur).

Une fois que les différents acteurs ont été déterminés, il est nécessaire de prendre en compte les éléments constitutifs d'un partenariat éducatif associant l'école et le musée. À ce titre, dans la *Revue canadienne sur les sciences de l'éducation*¹⁴², M. Allard et S. Boucher proposent une synthèse claire des différents facteurs à prendre en compte lors d'un partenariat éducatif. Ce modèle s'organise autour de la relation entre l'élève et l'objet (interrogation, observation, appropriation), axée sur une démarche (questionnement, collecte de données, analyse et synthèse), faisant référence à trois étapes (préparation, réalisation, prolongement), à trois moments (avant, pendant, après la visite), l'ensemble se déroulant dans différents lieux (l'école, le musée, l'école)¹⁴³

¹⁴¹ F. BUFFET, « Une situation problématique : le partenariat culturel et éducatif », *op. cit.*, p. 17.

¹⁴² M. ALLARD, S. BOUCHER et L. FOREST, « Effets du nombre de visites dans un programme éducatif muséal », *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, vol. 19, n°2, 1993, p. 277.

¹⁴³ Dans le cas de notre projet les lieux seront : l'école, le musée, l'atelier.

La complexité du partenariat concerne les rapports humains entre les acteurs. La réussite d'un partenariat dépend de l'investissement de chacun d'eux. D'autre part, il faut parvenir à intégrer les élèves/visiteurs dans cette relation de complémentarité, ceux-ci étant considérés comme des intervenants fondamentaux du partenariat sans être des acteurs « actifs »¹⁴⁴. Les relations que l'élève entretient avec l'objet dépendront également des méthodes pédagogiques employées par le médiateur. Si ce dernier parvient à susciter la curiosité des élèves avant la visite, ceux-ci seront d'autant plus intéressés lors de leur parcours dans les salles du musée.

Le troisième chapitre de ce mémoire présentera de manière concrète les acteurs concernés par le partenariat éducatif. Les différentes étapes, depuis l'initiation du projet, la rencontre avec les acteurs scolaire et muséaux, jusqu'à l'analyse des résultats seront clairement analysées, explicitées et discutées.

¹⁴⁴ J.-C. VILATTE, *Institutions culturelles et partenariat (le cas du partenariat musée-école)*, Avignon, Laboratoire Culture & Communication, 2006, p. 10.

CHAPITRE 3 : UN PROJET DE PARTENARIAT ÉCOLE/MUSÉE ENTRE LE MUSÉE L ET LE COLLÈGE DU BIÉREAU

L'objectif de ce troisième chapitre est de décoder la spécificité du public cible, à savoir : les élèves de quatrième primaire du Collège du Biéreau de Louvain-la-Neuve. De cette manière, nous présenterons les objectifs des médiations réalisées au Musée L pour ce public. Ensuite, sur base des compétences ciblées, les différentes visites et les incidents critiques survenus seront décrits, analysés et discutés. Les résultats issus des médiations seront finalement présentés et interprétés en fonction des questions de recherches ayant été le point de départ de ce partenariat école/musée.

1. L'INITIATION DU PARTENARIAT ENTRE LE MUSÉE L ET LE COLLÈGE DU BIÉREAU

Ce projet de partenariat avec le Musée L a vu le jour grâce à la collaboration de deux instituteurs de quatrième primaire, travaillant en binôme au Collège du Biéreau de Louvain-la-Neuve, Madame C. Demanet et de Monsieur S. Pirson. Lors de notre première rencontre au début de l'année scolaire 2018, nous avons pu échanger sur certains points relatifs au partenariat entre leurs classes et le Musée L, tel que le déroulement pratique des activités et leurs attentes par rapport à ce projet.

Ainsi, il s'agissait d'évoquer les atouts majeurs de cette étroite collaboration entre le Collège du Biéreau et Musée L, la complexité et la richesse de ce projet étant de faire se rencontrer ces deux acteurs sur le long terme. Dans un premier temps, les deux professeurs ont évoqué leur volonté de réaliser le même type d'activités tant scolaires qu'extra-scolaires pour leurs deux classes. À travers ce choix, leur demande était que les élèves expérimentent le musée de la même manière. Les professeurs ont également émis le désir que certaines des activités fassent référence au programme scolaire¹⁴⁵. Cependant, n'ayant jamais visité le Musée L, ils nous ont laissé une large marge de manœuvre pour la création des activités. Il était également évident pour les professeurs que, pour que les sorties au musée soient tout à fait justifiées, elles pouvaient recouper le programme, mais ne devaient en aucun cas reproduire ce qui se fait en classe, tant dans les activités que dans le contenu du discours. D'autre part, une autre demande formulée par les professeurs concernait le rapport à établir entre les médiations et l'environnement vécu par les élèves. Pour répondre à cette demande, une attention toute particulière devait donc être accordée au principe de « concernation » mentionné par A.

¹⁴⁵ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. Développement artistique » dans *SeGEC*, s.d., [<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1116>], (21/11/2018), p. 1.

Giordan. Selon ce principe, les visites sont élaborées selon un point de vue permettant au visiteur de se sentir concerné par les activités proposées, celles-ci étant en lien direct avec son vécu¹⁴⁶.

Au cours de cet entretien, nous nous sommes mis d'accord sur le déroulement du projet au cours de l'année. Dans un premier temps, afin de pouvoir analyser les résultats de ces visites, nous avons besoin de récolter toute une série d'informations concernant l'attitude des élèves envers l'institution muséale, leur attitude envers la discipline artistique et leurs habitudes culturelles. Un questionnaire brassant l'ensemble de ces points de vue devait donc être réalisé.

Un point qu'il semble important de souligner concerne l'établissement du programme annuel de ce partenariat. En effet, dès le départ, lorsque nous avons discuté avec les professeurs, nous avons pris la décision commune de réaliser une première rencontre en classe. Celle-ci permettrait d'établir un premier contact avec les élèves et de poser les bases du partenariat. Cette première séance devait avoir pour thématique la présentation de l'architecture du Musée L, les collections et les métiers liés à l'institution. D'autre part, un second questionnaire centré cette fois sur les apprentissages cognitifs mobilisés durant les visites devait également être conçu. Celui-ci permettrait de percevoir, après plusieurs semaines, les différentes notions retenues par les élèves et leurs acquis d'apprentissages.

Nous entrons ensuite dans l'initiation du partenariat à proprement parler. Une rencontre avec les élèves au sein des classes semblait primordiale afin de leur exposer le projet. Le but était de leur présenter le Musée L, les collections et les métiers liés à l'institution afin qu'à travers une série d'activités ils développent une certaine curiosité par rapport aux visites à venir. Ce choix s'est élaboré de manière assez empirique et spontanée. Cependant, la littérature scientifique concernant le sujet des partenariats éducatifs établis sur le long terme a permis de mettre en avant que cette étape est fondamentale pour le bon déroulement de ce type de projet¹⁴⁷.

Ensuite, à deux reprises, les enfants se rendraient au musée afin de découvrir deux techniques de création artistique à savoir : la peinture et la sculpture. Face à ces médiums, les élèves apprendraient à développer leurs compétences pour percevoir, s'exprimer et réagir¹⁴⁸. Ainsi, les compétences développées lors des visites guidées au musée pourraient leur donner des clés leur permettant également d'appréhender le monde dans lequel ils évoluent. Les visites

¹⁴⁶ A.GIORDAN, « Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage... ! » dans *André Giordan*, [<http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html>], (01/05/2019).

¹⁴⁷ M. ALLARD et S. BOUCHER, *Le musée et l'école*, Montréal, Hurtubise, 1991 (Cahier du Québec. Psychopédagogie ; 98), p.13.

¹⁴⁸ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *op. cit.*, p. 6 et 7.

seraient organisées de telle manière que les enfants pourraient en même temps découvrir certaines œuvres visibles dans les salles du musée et expérimenter des habiletés au travers d'activités de création.

2. LES ACTEURS CONCERNÉS

Ce projet de partenariat s'articule autour de deux institutions que sont le Collège du Biéreau et le Musée L. Les spécificités liées au Musée L, sont reprises dans le point deux du Chapitre 1 relatif à l'évolution et au déménagement du Musée de Louvain-la-Neuve devenu le Musée L. Cependant, un élément qui n'a pas été repris dans ce point concerne les différentes médiations proposées aux publics. Actuellement, l'institution offre toute une série de médiations destinées au public adulte, familial, scolaire ou extra-scolaire¹⁴⁹. Parmi les offres de visites proposées au public scolaire – qui nous intéressent particulièrement ici - on retrouve : *Entre rêve et réalité*, *Plumes et poils*, *Le petit cabinet d'histoire naturelle*, *Exploration musée* ou encore *Histoires sacrées, sacrées histoires*¹⁵⁰. Les diverses thématiques proposées par le musée permettent soit de brasser un large panel de collections au sein du musée, soit de s'intéresser à l'une ou l'autre collection de manière plus précise. Chaque visite est conçue en fonction de l'évolution des compétences cognitives et affectives du public scolaire.

L'équipe du Service aux Publics du Musée L se compose de plusieurs membres. La responsable du Service aux Publics, S. De Dryver s'occupe de tout ce qui se rapporte de près ou de loin au public (gestion de la communication dans et en dehors du musée, demande de séminaires, colloques, soirées de networking, etc.). Elle veille à garantir la qualité du niveau des visites et des événements. S. De Dryver coordonne également l'ensemble de l'équipe éducative du Musée L. A. Sicorello centralise les questions relatives aux visites guidées, les réservations et les questions qui y sont liées. Celle-ci transmet l'information aux collaboratrices pédagogiques I. Maron et P. Baltieri, en charge de l'élaboration et déroulement des médiations (salles et atelier). Le Service aux Publics est soutenu également par une série de membres faisant partie des amis du Musée L. Leur rôle est de proposer des visites guidées des collections et des expositions en cours et de promouvoir le Musée L en dehors de l'institution¹⁵¹.

Le Collège du Biéreau qui est le second acteur de ce partenariat n'a pas été choisi au hasard. En effet, l'école se situe sur le site de la ville de Louvain-la-Neuve. Ce positionnement est stratégique dans le cadre du partenariat éducatif sur le long terme puisque l'accessibilité au

¹⁴⁹ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Visite », *op. cit.*

¹⁵⁰ ID., « Scolaire » dans *Musée L*, [<http://www.museel.be/fr/visite/scolaires>], (30/11/2018)

¹⁵¹ ID., « Les amis du Musée de Louvain-la-Neuve » dans *Musée L*, [<http://www.amisdumuseel.be/fr/amis-du-musee/a-propos-des-amis-du-musee-l>], (consulté le 27/11/2018).

Musée L peut se faire directement à pied, depuis l'école. Les déplacements d'un lieu à l'autre nécessitent donc très peu de moyens logistiques. D'autre part, d'après le projet éducatif, accessible sur le site internet de l'école, la spécificité du Collège du Biéreau est d'être un partenaire régulier dans les projets et les travaux universitaires dans lesquels l'école s'implique régulièrement¹⁵². Pour ces raisons, le Collège du Biéreau est donc apparu comme un acteur particulièrement intéressant.

3. PARTICULARITÉS DU PUBLIC SCOLAIRE

Les médiations ont été imaginées pour un public scolaire et plus spécifiquement pour les élèves de quatrième primaire, âgés de neuf ou dix ans. Au sein de ces classes, chaque élève possède des caractéristiques culturelles et socioéconomiques propres qui sont à prendre en considération lors de l'élaboration des médiations. En tenant compte de ces facteurs externes influençant le comportement des élèves face à l'art, l'école se doit d'agir comme un levier d'émancipation culturelle. D'une certaine manière, la plus grande flexibilité du programme scolaire en primaire offre la possibilité aux professeurs d'organiser des activités culturelles permettant ainsi de réguler la formation aux pratiques culturelles. Mises à part les difficultés liées au milieu socioculturel, il faut également tenir compte des facteurs physiologiques et psychologiques des enfants influençant leur perception de l'art.

Lors des apprentissages, les aptitudes cognitives des élèves jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage et peuvent évoluer au cours du temps. À ce titre, le psychologue J. Piaget élabore en 1967, une théorie constructiviste qui distingue différents stades du développement de la connaissance, à savoir : l'intelligence sensori-motrice (jusqu'à deux ans), l'intelligence symbolique pré-opératoire (de deux à sept/huit ans), l'intelligence des opérations concrètes (de sept/huit ans à onze douze ans) et l'intelligence des opérations formelles (de douze à quatorze/quinze ans). Il prouve que les différents stades de développement cognitifs déterminent la vision du monde. L'enchaînement de ces stades constitue le développement des structures de l'intelligence et permet de décrire le développement cognitif de l'enfant¹⁵³. À son tour, cette vision du monde modifie la compréhension de l'art¹⁵⁴.

Par rapport à l'âge des enfants, le stade qui nous intéresse est le deuxième stade soit celui lié à l'intelligence opératoire concrète, de sept/huit ans à onze/douze ans. À ce stade du développement de l'enfant, celui-ci est capable de « [...] réaliser des opérations qui sont en

¹⁵² BIÉREAU, *op. cit.*

¹⁵³ J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967, p. 265.

¹⁵⁴ M.-E. RICKER, *Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en Histoire de l'art et Archéologique. Syllabus de didactique de l'histoire de l'art et de l'esthétique*, 2017-2018, p. 45.

relation avec des objets. [...] L'emploi du terme *concret* ne signifie pas nécessairement que l'enfant doit toucher réellement des objets pour résoudre un problème, mais signifie que le problème donné porte sur des objets identifiables, pouvant être directement perçus ou imaginés »¹⁵⁵. En d'autres termes, il semble primordial, lors de l'élaboration des médiations de ne pas envisager des conceptions qui sont en dehors du réel perçu par l'enfant et qui pourraient alors apparaître comme trop abstraites. Contrairement au stade de l'intelligence symbolique et pré-opératoire, dans ce stade de l'intelligence opératoire concrète, l'art est perçu de manière globale, l'observateur reste attaché à la conception selon laquelle la figure de l'artiste prend le monde extérieur comme référence. D'autre part, l'enfant conçoit le monde de manière moins égocentrique, il admet qu'à partir de l'observation d'un même objet, d'autres spectateurs puissent poser un jugement esthétique différent. L'élaboration des médiations doit donc se baser sur l'ensemble des caractéristiques propres à ce stade de développement en prenant également en compte l'intérêt des enfants pour les exercices de classification ou de sériation (hiérarchisation, ordonnancement, inventorisations, etc.). Les enfants étant « particulièrement sensibles aux relations entre les choses »¹⁵⁶.

Les inégalités sociales et culturelles face à l'éducation sont très variables d'un enfant à l'autre en fonction des ressources socio-culturelles des familles. C'est pourquoi, comme le précise l'Article 11 du Décret 'Missions' de 1997, pour l'enseignement qu'elle organise, la Fédération Wallonie-Bruxelles s'engage à veiller à ce que les élèves aient les mêmes chances d'émancipation sociale, professionnelle et culturelle¹⁵⁷. L'école apparaît donc comme un relais permettant de former aux pratiques culturelles en assumant une forme de démocratisation culturelle prônée dans les programmes, mais qui, à l'heure actuelle, reste encore difficile à atteindre.

D'autres recherches réalisées en 2014 par l'Université de Bordeaux ont prouvé que le public scolaire présentait plusieurs caractéristiques spécifiques qu'il fallait prendre en compte¹⁵⁸. Premièrement, selon les chercheurs, le visiteur enfant serait peu familiarisé à la sphère muséale et aux projets de partenariat qui se construisent sur le long terme selon des séquences successives : avant, pendant et après la visite. D'autre part, les élèves sont sensibles

¹⁵⁵ C. MICHEL, *Théories du développement de l'enfant. Études comparatives*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, p. 285.

¹⁵⁶ M. ALLARD, M.-C. LAROCHE., (et coll.), *op. cit.*, p. 120.

¹⁵⁷ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Document : Décret 'Mission' du 24 juillet 1997 (mise à jour du 09 octobre 2018) » dans *Enseignement.be*, 10 avril 2019, [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401], 14/04/2019.

¹⁵⁸ A. JONCERY et S. BIRAUX, « Musée en famille, familles au musée. De l'expérience de visite des familles à des politiques muséales spécifiques », *Informations sociales*, 181, 2014, p.13, [<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-86.htm>], p. 15/04/2019.

à l'environnement dans lequel ils circulent, la scénographie influence leur réception de l'information. Troisièmement, les jeunes visiteurs ont besoin d'encadrements au cours de leur visite. Apporter du sens dans l'ensemble des médiations proposées semble fondamental afin de favoriser chez l'enfant un certain sens social. Finalement, les chercheurs ont démontré que les élèves tentent, au cours de leurs expériences culturelles, d'établir des liens avec leurs camarades de classe dans un autre cadre que celui de l'école¹⁵⁹. L'ensemble de ces facteurs influence le comportement de l'élève face à l'art. Les dispositifs de médiations devaient donc être pensés en fonction de ces différents critères.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE (PRÉ-TEST) MENÉE AUPRÈS DU PUBLIC SCOLAIRE DANS LE CADRE DU PARTENARIAT ENTRE LE MUSÉE L ET LE COLLÈGE DU BIÉREAU

Les résultats des tests prédictifs réalisés au sein des classes de 4^e primaire du Collège du Biéreau, en décembre 2018 ont permis de mettre en lumière plusieurs éléments indicatifs concernant l'attitude des élèves envers l'institution muséale, leur attitude envers la discipline artistique et leurs habitudes culturelles (Annexe 2). Pour cette étude, c'est la méthode d'enquête par questionnaire qui a été choisie. Cette méthode s'inscrit dans une approche qualitative qui permet ainsi de comprendre les caractéristiques des visiteurs, identifier leurs attentes, mesurer les taux d'élèves ayant déjà eu recours à tel ou tel genre de visite, etc.¹⁶⁰ Ce test a été réalisé sur base du modèle proposé par M. Allard dans le *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs*¹⁶¹, tout en adaptant celui-ci afin de viser les objectifs envisagés dans ce contexte de partenariat école/musée. Ce questionnaire a également été élaboré en prenant en compte l'âge du public visé. Le vocabulaire et la syntaxe utilisés devaient être accessibles à des enfants de quatrième primaire. Ainsi, grâce à cet outil, il a été possible de recueillir toute une série de données permettant de réfléchir aux stratégies à mettre en place pour intéresser les élèves.

Il semblait primordial, pour de ne pas influencer les réponses, que les enseignants ne divulguent pas aux élèves le projet de partenariat école/musée qui allait se dérouler durant l'année scolaire. Les questionnaires ont été distribués et réalisés successivement dans chacune des classes en présence des enseignants. Avant de débiter, il était nécessaire de s'assurer de la

¹⁵⁹ A. BRODY, « La médiation culturelle à destination du jeune public : une enquête par revisite au musée de la BD d'Angoulême dans *Work in progress* dans *MediaNum*, 27 mars 2019, [https://medianum.hypotheses.org/343#identifiant_14_343], 14/04/2019.

¹⁶⁰ L. DAIGNAULT, *L'évaluation muséale. Savoirs et savoir-faire*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2011, p. 65.

¹⁶¹ M. ALLARD., M.-C. LAROUCHE (et.coll.) *op. cit.*, p. 179- 189.

bonne compréhension des consignes, c'est pourquoi nous les avons lues et nous avons répondu ensemble à la première question. Le questionnaire était donc composé de dix-sept questions. Les sept premières concernaient les attitudes des élèves envers l'institution muséale, les questions huit à quinze portaient sur l'attitude envers la discipline artistique et les questions quatorze à dix-sept devaient nous éclairer sur les habitudes culturelles des élèves. Pour les treize premières questions, les élèves étaient invités à encercler la lettre correspondant à leur opinion parmi les propositions suivantes (de A à E) : tout à fait d'accord, d'accord, je ne sais pas, pas d'accord, pas du tout d'accord. Enfin pour les trois dernières questions, les élèves devaient répondre librement aux différentes questions posées. Ce choix méthodologique offrait la possibilité d'établir une série de graphiques permettant, par la suite, une interprétation détaillée des résultats obtenus. Ainsi, les écarts-types nous permettent de donner un aperçu général sur les réponses en fonction de chacune des thématiques posées.

D'autre part, un questionnaire spécifique se présentant sous la forme de questions ouvertes a également été proposé aux professeurs titulaires des deux classes (Annexe 3 et 4). Les questions portaient sur les habitudes culturelles des élèves, ce qui, selon eux, pouvait ou non les intéresser lors d'une visite au musée, mais également sur leurs attentes et leurs craintes par rapport à ce partenariat éducatif à long terme.

Par souci de clarté, nous analyserons, dans un premier temps, les réponses données par les professeurs avant d'étudier celles des élèves. En effet, certaines questions du pré-test proposé avant le début du partenariat école/musée seront présentées une seconde fois en classe lors d'un post-test et nécessiteront donc une analyse comparative détaillée.

D'après les réponses des professeurs de quatrième primaire, il est apparu que les élèves des classes de C. Demanet (P4C – vingt-deux élèves) et S. Pirson (P4S – vingt-deux élèves) ont déjà eu l'occasion de réaliser des partenariats culturels lors des années scolaires antérieures. En troisième primaire, les élèves ont participé à des activités en partenariat avec la Bibliothèque de Louvain-la-Neuve, à raison d'une fois tous les quinze jours. Les élèves prennent également part aux Classes d'eau à Basse-Wavre ; un stage de deux jours est donc prévu pour sensibiliser les enfants à la problématique de la diminution de ressources en eau. En quatrième primaire, les enfants ont l'occasion d'aller voir des pièces de théâtre ou des concerts à la Ferme du Biéreau de Louvain-la-Neuve. Cela se déroule, en fonction de la programmation, de deux à trois fois par an. Au niveau des visites muséales, les élèves sont allés visiter cette année le Préhistomuseum de Ramioul, cela a été l'occasion pour eux d'être sensibilisés à la période de la Préhistoire.

Du point de vue de leurs attentes par rapport à ce partenariat, les professeurs ont mentionné leur volonté de susciter chez les élèves une curiosité culturelle qui pourrait les amener à retourner au musée dans le cadre familial, à l'occasion de stages durant l'été ou lors d'activités extra-scolaires. Les professeurs avaient pour objectif de découvrir les collections du Musée L et les médiations qui y étaient proposées afin de tenter à nouveau une expérience de médiation avec leurs classes dans les années futures. Du point de vue du contenu, ce qui semble fondamental pour les professeurs concerne l'adaptation du discours au niveau de compréhension des élèves et la possibilité de réaliser des activités très diversifiées par rapport à celles généralement réalisées en classe.

D'autre part, ils ont mentionné, dans leurs réponses, une volonté de rapprochement entre ce partenariat éducatif et la compétence disciplinaire de l'éveil faisant partie du programme intégré du SeGEC. Comme mentionné dans ce programme, les activités d'éveil visent à « [...] outiller l'enfant intellectuellement en l'aidant à acquérir un certain nombre de connaissances [...] susciter des attitudes telles que la curiosité, l'esprit critique et l'émerveillement, mais aussi des aptitudes à structurer et mettre en relation des éléments du réel qui nous entourent, c'est-à-dire le milieu dans lequel les enfants seront amenés à s'épanouir »¹⁶².

En ce qui concerne les résultats des questionnaires destinés aux élèves, nous décortiquerons, dans un premier temps, l'ensemble des réponses écrites librement (habitudes culturelles). Nous analyserons ensuite les données reprises dans des graphiques correspondant aux réponses de l'ensemble des élèves interrogés. Pour ce faire, les données qui concernent l'attitude des élèves envers l'institution muséale seront prises en compte avant de s'intéresser à leur attitude envers la discipline artistique.

Au niveau des habitudes culturelles des élèves, d'après les réponses des élèves, il ressort que la plupart d'entre eux sont habitués aux visites culturelles. Dans ces deux classes, nombreux sont les élèves qui fréquentent les musées en dehors de l'école. En effet, bien qu'ils aient tous eu l'occasion de visiter dans le cadre scolaire le Préhistomuseum, un bon nombre d'entre eux ont également visité d'autres musées belges. Parmi les exemples les plus fréquemment cités, on retrouve, essentiellement, des musées bruxellois tels que le Musée des Sciences naturelles, le Train World (Musée du train) et la Maison Horta. D'autres institutions ont été citées par les élèves comme le Musée des Instruments de Musique ou encore le Musée du Cacao et du Chocolat. À Louvain-la-Neuve même, plusieurs élèves ont également déjà eu l'occasion de se

¹⁶² ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. Intentions générales » *op. cit.*, p. 3.

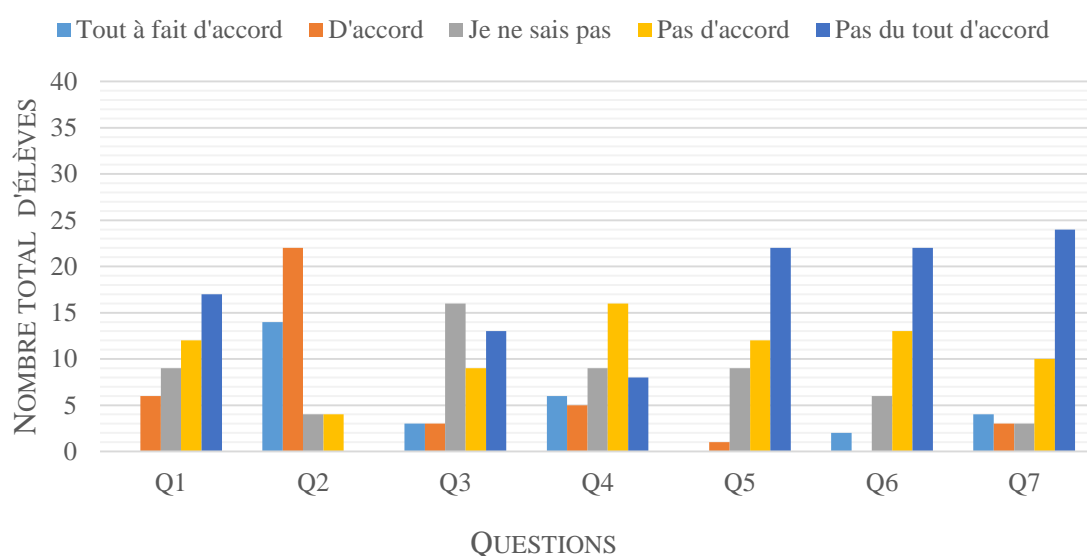
rendre au Musée Hergé et au Musée L. La diversité et l'abondance des musées cités sont peut-être dues au fait que l'école soit située dans le Brabant Wallon, à quelques kilomètres de la capitale et donc à proximité de toute une série de musées.

Sur les quarante-quatre élèves interrogés, quarante élèves n'ont jamais réalisé de stage au sein d'un musée. Parmi les élèves ayant répondu « non » à la question « As-tu déjà fait un stage dans un musée ? », quatre d'entre eux ont répondu qu'ils étaient intéressés et quatre ont ajouté qu'ils ne voulaient pas réaliser de stage dans un musée.

D'après les élèves, pour qu'une visite au musée soit intéressante, plusieurs critères spécifiques doivent être réunis. La découverte d'œuvres jamais vues auparavant apparaissait comme un critère contribuant à leur intérêt pour la visite. La nécessité d'un guide est revenue de manière presque systématique dans les réponses données. Les élèves ajoutent que celui-ci doit pouvoir apporter des explications courtes qui leur permettent de comprendre l'objet qu'ils ont devant les yeux. D'autre part, beaucoup d'élèves ont mentionné leur volonté de manipuler les objets, mais également de participer à des activités actives durant les médiations.

Un graphique regroupant les réponses données par les quarante-quatre élèves nous permettra de connaître leurs premières opinions vis-à-vis du musée et de l'art. De cette manière, nous pourrons observer si ces opinions auront évolué de manière positive ou non après le partenariat école/musée. Les graphiques et analyses détaillées des deux classes prises séparément se trouvent dans les annexes 5 et 6 (graphiques 1 à 6). D'après les graphiques ci-dessous, nous analyserons les grandes tendances liées aux attitudes des élèves envers l'institution muséale pour les classes P4C et P4S. Pour l'analyse de ces graphiques, les réponses, tout à fait d'accord et d'accord seront regroupées et additionnées tout comme les réponses, pas d'accord et pas du tout d'accord. Cela nous permettra de ce fait, d'observer les grandes tendances générales qui se dégagent de ces questionnaires.

GRAPHIQUE 3 : LES ATTITUDES ENVERS L'INSTITUTION MUSÉALE - CLASSE DE MADAME C. DEMANET (P4C) ET MONSIEUR S. PIRSON (P4S)



- Q1 : J'ai horreur des musées.
 Q2 : Je trouve les musées agréables.
 Q3 : J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine.
 Q4 : Je ne m'amuse pas dans un musée.
 Q5 : Il n'y a rien que j'aime plus que d'aller au musée.
 Q6 : Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée.
 Q7 : Il n'y a pas d'objet intéressant dans un musée.

D'après ce graphique s'intéressant à l'attitude des élèves envers l'institution muséale, plusieurs tendances émergent. En effet, si nous observons la première question, « J'ai horreur des musées », six élèves sur quarante-quatre disent avoir horreur des musées. Cependant, il apparaît qu'une majorité d'élèves (vingt-neuf sur quarante-quatre) ne soient pas d'accord avec la proposition et expriment d'emblée une attitude positive vis-à-vis des musées. Il s'agit donc là d'un point positif dans ce partenariat école/musée. Les réponses recueillies pour la question deux, « Je trouve les musées agréables », vont dans le même sens que pour la première. Trente-six élèves, soit une grande majorité, semblent trouver un intérêt particulier dans les visites muséales.

Pour la troisième question, « J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine », une grande partie des élèves, soit seize élèves, semble ne pas avoir d'opinion à ce sujet. La moitié des élèves interrogés (vingt-deux) préfèrent quant à eux aller à la piscine. Ce qui semble plutôt logique compte tenu des centres d'intérêt des élèves de cet âge-là.

À nouveau, les réponses récoltées pour la quatrième question, « Je ne m'amuse pas dans un musée », concordent assez bien avec les tendances positives des première et deuxième

questions puisque neuf élèves sont neutres et vingt-quatre élèves, donc plus de la moitié, marquent leur désaccord.

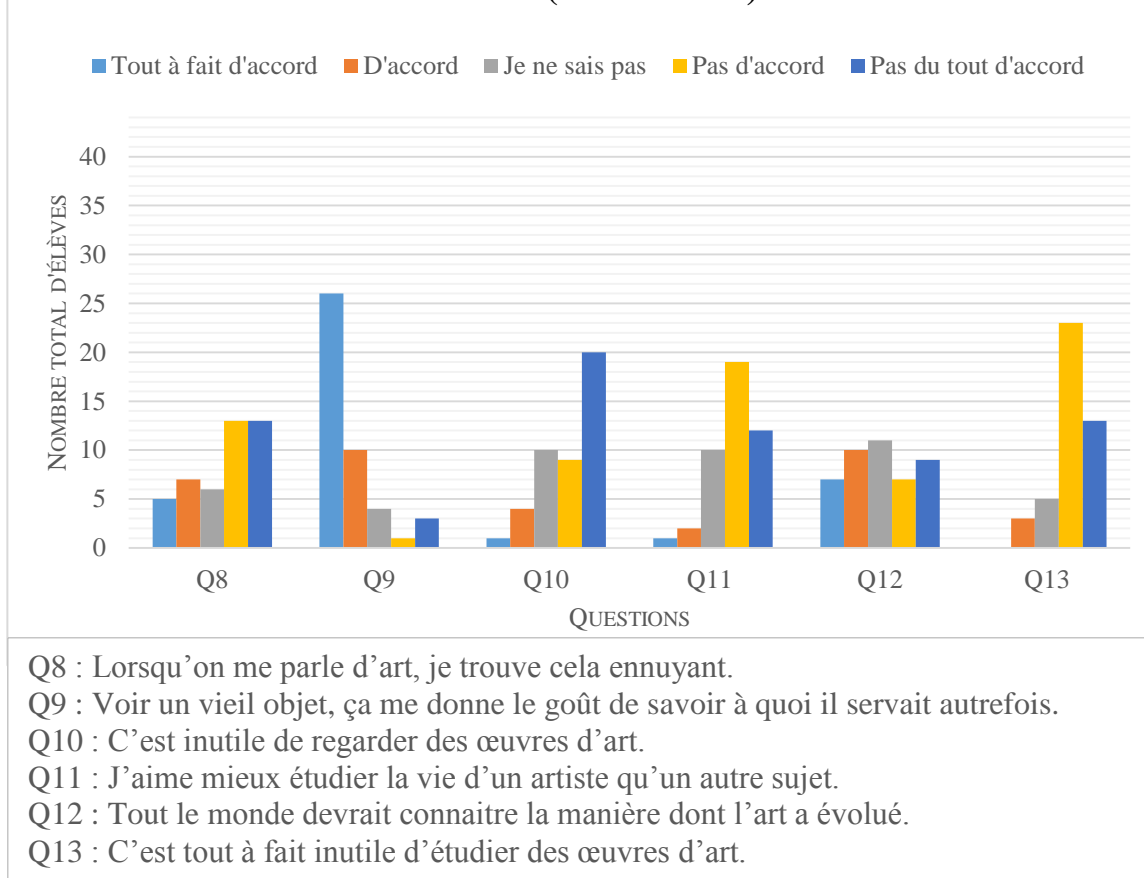
La question cinq, « Il n'y a rien que j'aime plus que d'aller au musée », ne propose pas d'alternative « piscine ». Il est intéressant d'observer que les élèves semblent ici beaucoup plus tranchés par rapport à la question posée. En effet, trente-quatre sur les quarante-quatre interrogés ont marqués leur désaccord.

Par rapport à la question sept, « Il n'y a pas d'objet intéressant dans un musée », vingt-quatre élèves ne sont pas d'accord avec cette affirmation, mais la question six, « Lorsque je serai adulte j'aimerais travailler dans un musée » met en lumière que seulement deux d'entre eux ambitionnent d'y travailler. Ceci amène à penser que les différents métiers exercés au musée sont inconnus des élèves.

En ce qui concerne l'attitude des élèves envers l'institution muséale, le bilan est particulièrement positif pour les questions un, « J'ai horreur des musées », deux, « Je trouve les musées agréables » et quatre, « Je ne m'amuse pas dans un musée ». La question trois, « J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine », n'apporte pas d'informations spécifiques, mis à part que le public interrogé ne désire pas donner son avis. Les questions cinq, « Il n'y a rien que j'aime plus que d'aller au musée », six, « Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée » et sept, « Il n'y a pas d'objet intéressant dans un musée », sont plus nuancées puisque, selon les conceptions préalables des élèves, il est possible de retrouver des objets intéressants dans un musée. Cependant, ce lieu ne semble pas au premier abord faire partie de leurs centres d'intérêt premiers.

Ensuite, les questions huit à treize du questionnaire avaient pour objectif de comprendre l'attitude des élèves envers la discipline artistique. L'analyse des différentes questions posées permettra de saisir leur point de vue par rapport à l'art.

GRAPHIQUE 6 : LES ATTITUDES ENVERS LA DISCIPLINE ARTISTIQUE - CLASSE DE MADAME C. DEMANET ET S. PIRSON (P4C ET P4S)



Sur base de ce graphique n°6, nous pouvons observer plusieurs tendances relatives à l'attitude des élèves envers la discipline artistique.

La huitième question, « Lorsqu'on me parle d'art, je trouve cela ennuyant » met en lumière que les réponses données par les élèves oscillent entre la proposition pas d'accord et pas du tout d'accord. Avec treize élèves pour chaque réponse. De ce fait, nous pouvons en déduire que vingt-six élèves sur quarante-quatre semblent assez intéressés par la thématique de l'art en général.

Cette observation est confirmée par la grande majorité d'élèves (trente-six sur quarante-quatre) ayant montré leur accord par rapport à la proposition neuf, « Voir un vieil objet, ça me donne le goût de savoir à quoi il servait autrefois ». Sur les trente-six élèves ayant montré leur accord, vingt-six ont sélectionné la réponse, tout à fait d'accord. Il s'agit là de la valeur la plus élevée du graphique. Nous pouvons donc en déduire que la plupart des élèves semblent apprécier connaître le contexte culturel lié aux objets observés. Cependant, la question onze, « J'aime mieux étudier la vie d'un artiste qu'un autre sujet », apporte une nuance du point de vue de l'apport d'un contenu historique. En effet, une majorité d'élèves (trente-et-un) a

sélectionné les propositions en désaccord. De ce fait, cette question met en lumière que si les élèves semblent être intéressés par les éléments historiques liés aux objets anciens, ceux-ci sont beaucoup moins friands du contenu biographique des artistes.

La question dix, « C'est inutile de regarder des œuvres d'art », peut être analysée en regard de la proposition treize, « C'est tout à fait inutile d'étudier des œuvres d'art ». Pour chacune des questions posées, les opinions sont assez similaires. Vingt-neuf élèves n'étaient pas d'accord avec la question dix et trente-six ne sont pas d'accord avec la question treize. De manière générale, les élèves des deux classes semblent assez conscients de l'utilité de regarder et étudier des œuvres d'art pour acquérir des compétences.

La proposition douze, « Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué », montre que seize élèves sur quarante-quatre n'ont pas voulu trancher. Dix-sept étaient quant à eux d'accord avec cette affirmation et seize en désaccord. Cette répartition assez équivalente des réponses est peut-être due au manque de connaissance des élèves en matière d'évolution artistique.

De manière générale, d'après les réponses recueillies dans l'ensemble du pré-test, il ressort qu'une majorité d'élèves semble habituée aux visites culturelles. La diversité des exemples cités est l'un des indices nous permettant d'affirmer cela. De plus, les élèves paraissent, pour la plupart, friands de découvertes nouvelles et ouverts à l'art. Nous mettrons ces observations en parallèle avec le post-test proposé après la réalisation des médiations dans la partie de ce chapitre intitulé : « Analyse des résultats obtenus sur base du post-test ». Celui-ci nous permettra d'observer s'il y a une évolution de l'attitude des élèves/visiteurs vis-à-vis du musée et de l'art suite aux visites qu'ils auront effectuées au Musée L.

5. DESCRIPTION DES ACTIVITÉS PROPOSÉES À PARTIR DES COMPÉTENCES CIBLÉES

La volonté de susciter la curiosité du public scolaire en l'invitant à dépasser ses représentations et ses préjugés au sujet des musées était l'un des objectifs sous-jacents de ce projet. D'autre part, le but était également d'éduquer le public à un certain sens de l'observation de l'objet d'art sur base d'activités sollicitant son observation, sa créativité et son implication. À partir de ces deux objectifs latents, l'objectif ultime de ce partenariat éducatif à long terme était de faire naître chez les élèves/visiteurs une curiosité intellectuelle, ayant pour conséquence, dans un futur plus ou moins proche, le développement d'une envie de se cultiver en dehors de l'école.

L'école n'ayant pas le monopole du savoir et de l'enseignement, elle se doit d'entrer en contact avec d'autres partenaires tels que les musées pour ouvrir les horizons intellectuels des

enfants. Les institutions muséales, par des outils et des méthodes différents, sont capables de répondre à des objectifs semblables à l'école : développer les savoirs, les savoir-faire et les attitudes des élèves/visiteurs¹⁶³. Bien que les méthodes soient tout à fait spécifiques à l'une et l'autre sphère, certains objectifs restent tout de même communs. Parmi ceux-ci, pointons celui qui concerne l'acquisition des compétences. Pour ce faire, les leçons ont été élaborées en tentant de remplir cet objectif ultime au moyen de médiations interactives. En effet, pour pouvoir intéresser le jeune public, il est primordial de trouver un équilibre entre l'acquisition des compétences, la découverte des loisirs culturels et le divertissement¹⁶⁴.

Ces médiations ont été conçues selon une organisation spécifique, permettant l'intégration des savoirs et l'acquisition de compétences. Pour favoriser cela, il était fondamental d'élaborer des activités au sein desquelles l'enfant pouvait prendre une part active. Pour ce faire, il était nécessaire d'offrir aux enfants les clés qui leur permettent de comprendre que l'acquisition des diverses compétences constitue un outil leur permettant d'agir à l'intérieur et en dehors de l'école. Les compétences mobilisées lors des activités liées au domaine des arts plastiques peuvent tout à fait être mobilisées en parallèle à d'autres disciplines telles que l'éveil, la musique, le développement corporel ou encore les mathématiques¹⁶⁵. Il s'agit de présenter l'art comme étant un savoir « utile », qui vaut la peine d'être étudié et qui peut être mis en lien avec l'environnement dans lequel vit l'enfant.

Selon le schéma présenté ci-dessous, les apprentissages, construits sur base de savoirs-savants (recherches universitaires, revues scientifiques, etc.) sont alors didactisés pour que ce savoir puisse être rendu accessible aux élèves à l'aide de procédés pédagogiques. Les élèves s'approprient alors un certain nombre de ces savoirs et les mettent en lien avec leurs savoirs acquis dans les cadres scolaires et familiaux. L'acquisition de ces nouveaux savoirs doit alors les aider à interagir dans leur environnement social.

Le développement de l'approche par compétences a émergé grâce à une inversion des stratégies pédagogiques exprimée au travers du Décret 'Missions' de 1997. Ce décret propose un changement un niveau des méthodes d'apprentissage traditionnelles. De ce fait, l'actuelle approche par compétences se propose d'étudier le capital culturel de l'enfant, c'est-à-dire les pratiques sociales et les savoirs déjà présents chez l'enfant au moment de l'apprentissage. Ainsi,

¹⁶³ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. Une clé de lecture utile » *op. cit.*, p. 1.

¹⁶⁴ R. DUCULOT, *Comment vit-on au XVIIIe siècle ? Création et évaluation de médiations au sein du Musée des Arts décoratifs de Namur à destination du public scolaire*, mémoire présenté à l'UCL, Faculté de philosophie, arts et lettres, (M.-E. Ricker, promoteur), 2017, p. 9.

¹⁶⁵ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. Explication de compétences et propositions d'activités de formation », *op. cit.*, p. 1.

des stratégies pédagogiques sont mises en place afin d'élaborer un contenu permettant de faire intégrer chez lui, des savoirs sur base des compétences à acquérir. Par rapport au schéma présenté ci-dessous (Fig.16.), il y a donc une inversion des stratégies pédagogiques et donc une inversion des flèches partant cette fois de l'environnement social vers le monde de la connaissance¹⁶⁶.

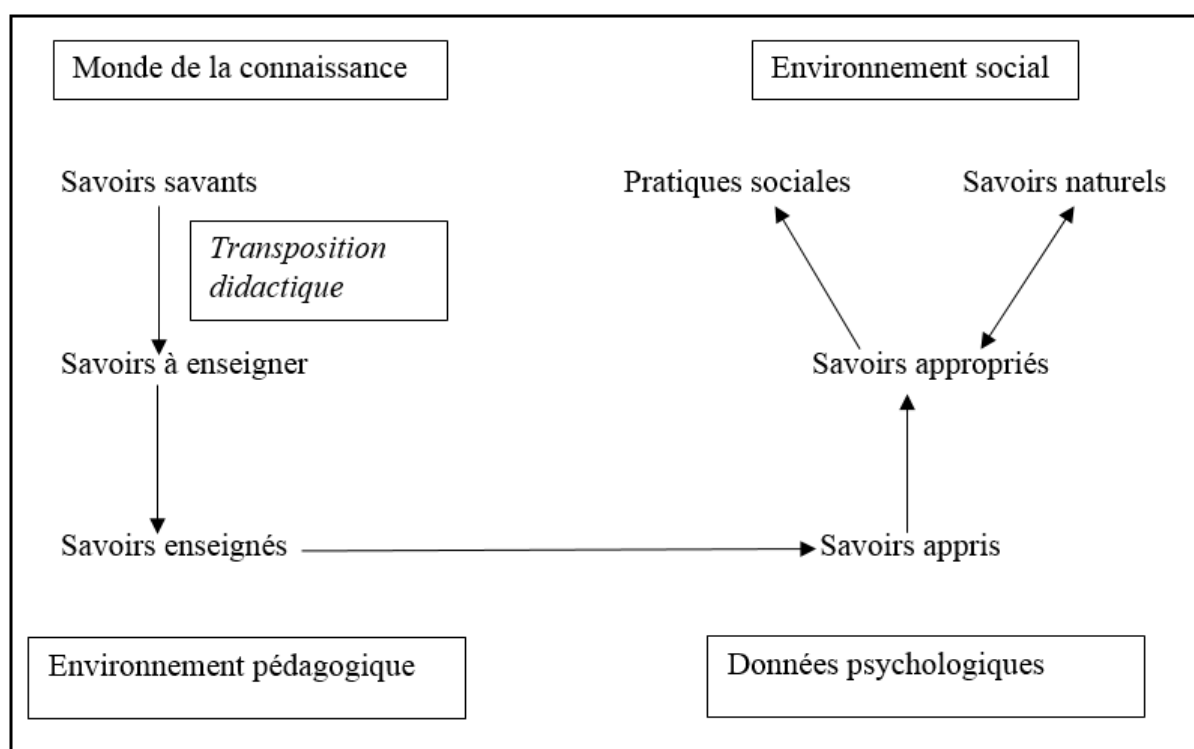


Fig.16. A. Beitone et M. Legardez, *Schéma représentant les logiques pédagogiques avant le Décret 'Missions' de 1997, 1995.*

Pour chacune des disciplines, le programme du réseau catholique défend une approche intégrée des compétences. À l'intérieur d'une discipline, les compétences sont élaborées en établissant un maximum de liens entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être caractéristiques de cette discipline¹⁶⁷. L'établissement de liens entre les activités fonctionnelles (apprentissage significatifs, en lien avec la vie) et de structurations (apprentissage systématiques des savoirs et savoir-faire), favorise cette intégration des compétences. De cette manière, les activités

¹⁶⁶ A. BEITONE ET M. LEGARDEZ, « Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique », *Revue française de Pédagogique*, 112, 1995, p. 38.

¹⁶⁷ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. Discipline artistique » *op. cit.*, p. 1.

proposées dans le Programme intégré adapté aux socles de compétences permettent d'impliquer l'élève dans son environnement.

C'est dans cette optique que l'ensemble des médiations a donc été conçu afin de favoriser une certaine ouverture d'esprit et une ouverture au monde qui entoure les enfants. Parvenir à leur donner des outils, des clés de lecture pour nourrir leur curiosité et les inviter à comprendre l'environnement avec lequel ils interagissent, tel était l'objectif principal des visites. Pour chacune des séances, il était fondamental que les différentes compétences à développer soient explicitées de manière claire selon les trois compétences spécifiques du domaine des arts plastiques : « percevoir » par la découverte active et l'observation des œuvres, « s'exprimer » pour les activités créatives et « réagir » pour la mise en commun. Chacune de ces compétences est elle-même divisée en sous-thématiques. C'est donc sur base de ce canevas que nous avons établi les différents acquis d'apprentissage des médiations en veillant à associer, au sein des visites des compétences spécifiques à l'éveil, mathématiques ou encore à la musique.

L'éveil comporte quatre compétences d'intégration à savoir : comprendre le temps, l'espace, la matière et l'humain¹⁶⁸. Chacune de ces compétences doit être vécue au travers des activités fonctionnelles proposées aux enfants. De ce fait, comprendre le temps consiste à faire prendre conscience à l'enfant qu'il vit dans un monde en perpétuelle évolution entre passé, présent et avenir. Le milieu muséal, par l'intermédiaire des objets qui y sont exposés, représente un lieu particulièrement adapté permettant de comprendre les différentes conceptions liées au temps telles que le souvenir, la simultanéité, la chronologie. Le musée constitue également un lieu permettant d'acquérir des compétences spécifiques au niveau de la compréhension de l'espace. S'imprégner du lieu qu'est le musée et comprendre quel comportement adopter face à cet espace, semble fondamental dans le développement des acquis d'apprentissage. D'autre part, les œuvres d'art constituent également un support didactique permettant d'identifier les caractéristiques de la matière, de s'interroger sur les traitements, les changements d'état de la matière engendrés par l'homme. Finalement, la dernière compétence rattachée à l'éveil serait celle liée à la compréhension de l'homme. De ce fait, le musée constitue un espace de rencontre entre différentes cultures, différentes identités. Ce lieu pourrait donc être un espace permettant au visiteur de comprendre sa propre identité en regard d'autres individus, d'autres traditions et d'autres cultures.

¹⁶⁸ *Ibidem.*

Ainsi, pour chacune des séances, les différentes compétences ciblées ont été présentées avant de décrire successivement le déroulement concret des activités.

5.1. SÉANCE 1 EN CLASSE

Cette première médiation est centrée sur la présentation de l'architecture, des collections et des métiers du Musée L (Annexe 7). Afin de développer les compétences spécifiques, plusieurs activités de structuration ont été élaborées. Cependant, pour la première séance réalisée au sein des classes, il semble important de souligner qu'il s'agit là d'une activité complémentaire permettant d'introduire le projet de partenariat. Nous ne sommes donc pas encore là dans des compétences spécifiquement relatives au développement artistique.

En amont de cette première séance, un questionnaire a été réalisé successivement dans chacune des classes. Celui-ci a permis de recueillir des informations concernant leurs habitudes culturelles, leurs attitudes envers l'institution muséale et envers la discipline artistique. Ainsi, cette phase a permis également de prendre conscience de leurs souvenirs (visites réalisées dans le cadre familial ou scolaire), du type de musée (musée d'art, de sciences, etc.) du type de visite (libre, accompagnée d'un guide, d'un audioguide, etc.) et de leur ressenti par rapport à ces visites (loisirs, ennui). Après la réalisation du questionnaire, le partenariat éducatif sur le long terme a été présenté comme une « aventure » que nous allons vivre ensemble tout au long de l'année. Celui-ci permettant aux élèves de découvrir le Musée L, ses collections, les techniques spécifiques à la peinture et la sculpture, mais également d'apprendre et d'interagir ensemble, en dehors de la sphère scolaire, tout en conservant les règles de « vivre ensemble » liées à l'école.

5.1.1. LES COMPÉTENCES CIBLÉES (SÉANCE 1)

« Percevoir par la découverte active et l'observation des œuvres » est la première compétence d'intégration qui nous intéresse. Dans le domaine des arts plastiques, cette compétence s'organise en catégories. La première d'entre elles concerne la perception de l'émotion. Il s'agit ici, dans un premier temps, de démystifier la représentation du musée, en le présentant comme un lieu d'ouverture à d'autres cultures, un lieu de créativité, d'échanges et de dialogue. La deuxième compétence mobilisée est : percevoir les modes d'expression et les techniques d'exécution. Afin de répondre à cette compétence, il faut discuter avec les élèves des différentes caractéristiques spécifiques du bâtiment du Musée L à savoir, la façade dissymétrique structurée par de grands supports verticaux, provoquant un effet d'élancement. D'autre part, la technique du béton coulé, « brut de décoffrage » doit également être explicitée.

Pour ce faire, une comparaison entre la brique - matériau employé au Collège du Biéreau - et le béton a été envisagée. Cela offre la possibilité aux élèves d'établir un contact physique et sensoriel avec les matériaux.

Dans la compétence visant la perception du sujet, du genre et du style, ce qui a été essentiellement développé concerne les caractéristiques liées aux collections du Musée L. La diversité des collections et les caractéristiques de chacune d'elles ont donc été présentées.

Pour la compétence percevoir le langage plastique, il est primordial de rappeler les caractéristiques architecturales de la façade du Musée L : dissymétrie, technique du béton coulé. D'autre part, il faut introduire la question du déménagement des collections de la Faculté de philosophie, arts et lettres vers l'ancienne Bibliothèque des Sciences et Technologie. Le bâtiment a donc changé de fonction puisqu'il ne répondait plus aux besoins des étudiants. Ce changement de fonction a donc provoqué des changements architecturaux.

Finalement, la perception du contexte culturel est élaborée à partir des différents métiers présents au sein de l'institution et les rôles remplis par chacun d'eux.

« Exprimer » par les activités créatives est la seconde compétence à développer. Pour ce faire, il est nécessaire de faire comprendre aux élèves que les œuvres d'art sont le résultat d'un mode d'expression particulier (peinture, sculpture, gravure, etc.). Sur base de cela, il devient alors possible de développer un exercice de classification des œuvres d'art du Musée L. L'attribution à l'une ou l'autre des catégories permet de répondre à cette compétence. En partant des représentations naïves des élèves concernant le musée et les métiers associés (directeur, guide, restaurateur, laboratoire d'étude et d'analyse d'œuvres d'art, agent de sécurité, accueil, agent d'entretien), une réflexion concernant les fonctions liées à l'institution muséale, et, d'une certaine manière, le contexte culturel actuel des objets, est donc élaborée.

La troisième et dernière compétence, « réagir » par la mise en commun permet d'analyser les résultats obtenus lors des activités. Cette dernière visant à faire réagir les élèves est brièvement évoquée grâce à la discussion concernant le terme de « collection » et la présentation de celles visibles au Musée L.

5.1.2. DESCRIPTION CONCRÈTE DES ACTIVITÉS (SÉANCE 1)

La première séance de ce partenariat école/musée a eu lieu à l'école, au sein des classes. Cela permet de nourrir la curiosité des enfants par rapport à l'institution et de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'un musée ? À quoi sert un musée ? Que trouve-t-on dans un musée ? Qui travaille dans un musée ?

Cette séance d'initiation du partenariat se structure en trois grandes phases. La première étape concerne la découverte de la spécificité architecturale du Musée L, à savoir l'inclinaison du toit, et sa présence physique dans la ville de Louvain-la-Neuve (architecture réalisée avec la technique du béton coulé). Pour ce premier exercice, plusieurs éléments ont nourri notre réflexion. En effet, il faut parvenir à faire comprendre aux élèves la manière dont le musée s'inscrit dans la ville de Louvain-la-Neuve comme un symbole architectural. Notre choix a été d'attirer leur attention sur l'aspect dissymétrique de la façade. Par comparaison avec une maison « basique », il est alors possible de discuter de la distinction entre une façade symétrique et une façade dissymétrique. Selon le Programme intégré du SeGEC, cette notion de symétrie doit également être mobilisée au cours de mathématiques et fait partie des termes à travailler durant le troisième Cycle¹⁶⁹.

La seconde étape de cette séance se base essentiellement sur la définition du musée donnée par l'ICOM¹⁷⁰. Selon cette définition, le musée conserve, étudie et expose. Il est alors nécessaire de faire comprendre aux élèves l'importance des collections faisant partie du Musée L en partant de leurs propres collections, ou des objets qui leur sont particulièrement chers. En leur distribuant individuellement une fiche représentant une œuvre visible dans le Musée L et sur base d'une liste de critères, les élèves doivent associer chacun des objets à la collection dans laquelle il se trouve parmi : Antiquité, Objets extra-européens, Sciences, Estampes et Art Moderne. Après cette étape, les élèves sont invités à comparer leurs images avec celles des autres élèves afin d'observer comment des critères identiques peuvent regrouper des objets différents.

Enfin, pour la troisième étape de cette séance, les métiers du musée, et donc par extension, les fonctions muséales, sont au cœur de l'activité. Chacun des métiers est associé à un objet représentatif de la fonction. Les différents objets sont disposés sur une table. À partir de leurs représentations naïves et d'une discussion, les élèves sont alors invités à retrouver l'objet correspondant au métier du musée. Cet exercice permet d'introduire une réflexion quant à la diversité des rôles que remplit l'institution.

Cette première séance du partenariat école/musée a permis de placer le cadre dans lequel allait se dérouler la suite des activités. En effet, pour les deux autres séances, ce sont les élèves qui sont invités à se déplacer jusqu'au musée afin de réaliser les différentes activités centrées sur la peinture et la sculpture. Le choix de ces deux thématiques semble tout à fait propice à

¹⁶⁹ ID., « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. Mathématiques », *op. cit.*, p. 3.

¹⁷⁰ ICOM, « Définition du musée », *op. cit.*

l'acquisition de compétences par les élèves. En effet, tant pour la peinture que pour la sculpture, il est possible d'introduire à toute une série de savoirs, savoir-faire et attitudes en les mettant en lien avec l'environnement dans lequel ils interagissent.

5.1.3. RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHÉ PÉDAGOGIQUE (SÉANCE 1)

Cette partie du chapitre aura pour objectif de présenter les choix pédagogiques sélectionnés sur base de différentes réflexions personnelles. Cette première séance basée sur la présentation du Musée L, des collections et des métiers a donc été réalisée à deux reprises, le même jour, sur base d'une préparation identique. Une réflexion a posteriori sera donc présentée, suite à l'expérience et au ressenti perçu lors de la première médiation réalisée dans la classe de S. Pirson. Les points forts, les points d'amélioration qui y sont liés seront évoqués. D'autre part, les changements opérés lors de la seconde médiation proposée à la classe de C. Demanet seront ensuite discutés.

Les changements effectués entre les deux médiations concernaient surtout notre propre comportement vis-à-vis des élèves dans la manière de transmettre les informations et dans les consignes données. En effet, comme ces deux séances étaient dispensées le même jour, nous n'avons pas eu le temps d'apporter des changements de fond liés au contenu. Pour l'une et l'autre classe, l'ensemble des activités ont été réalisées dans le temps imparti, à savoir cinquante minutes. Les deux séances se sont enchaînées. En l'espace de quelques minutes, nous avons donc dû prendre nos marques dans un nouvel environnement de classe et entrer en contact avec des élèves ayant une autre énergie. Cet exercice a été particulièrement intéressant dans le sens où il nous a permis d'adapter directement le discours tenu ou l'enchaînement des activités sans réflexion rétrospective.

En ce qui concerne la première activité visant à analyser l'architecture extérieure du Musée L, dans l'une et l'autre classe, les élèves semblaient particulièrement réceptifs. Cet exercice a d'ailleurs été l'occasion de revoir certaines notions telles que celles d'axe vertical, axe horizontal, symétrie, asymétrie, que les élèves développent au cours de leurs apprentissages. L'apport de notions connues des élèves semble avoir été un moyen accrocheur pour attirer leur attention. D'autre part, plusieurs élèves avaient déjà eu l'occasion de se rendre au Musée L. Cela a été un point particulièrement positif dans le sens où ces élèves ont pu expliquer ce qu'ils y avaient vu et ce qui les avait particulièrement touchés. D'une certaine manière, cela a contribué à susciter l'intérêt des autres élèves.

En ce qui concerne la seconde activité relative aux collections visibles dans le musée, nous avons débuté par un questionnement visant à savoir si les élèves eux aussi collectionnaient

des objets. Dans la classe de S. Pirson, cette discussion a particulièrement bien fonctionné. Les élèves ont montré un certain enthousiasme à l'idée de pouvoir parler de leurs collections. De plus, la diversité de celles-ci a permis un échange riche et varié. Cette notion de collection comme étant un groupe d'objets rassemblés pour au moins une caractéristique commune a donc pu être comprise dès le début de l'activité. Cependant, nous nous sommes aperçues, au cours de l'activité, que les élèves rencontraient quelques difficultés pour replacer l'objet présenté dans la bonne collection. Nous avons donc dû, à plusieurs reprises, discuter et relire individuellement avec ces élèves les différentes caractéristiques afin qu'ils puissent trouver la réponse par eux-mêmes.

Peu d'élèves de la classe de C. Demanet possédaient des collections, nous nous sommes donc plutôt intéressées aux objets qu'ils choisissaient de conserver pour leurs qualités esthétiques, ou pour des raisons émotionnelles. Pour l'activité liée aux collections, nous avons présenté une première fois les consignes ensuite les images ont été distribuées. Les consignes ont été précisées une seconde fois à l'ensemble de cette classe – ce qui n'avait pas été réalisé dans celle de S. Pirson - avant de lire les caractéristiques. De plus, nous avons également, pour la classe de C. Demanet, montré un exemple avant que les élèves ne se lèvent. De cette manière, les élèves semblent avoir rencontré beaucoup moins de difficultés à déterminer la collection à laquelle appartenait chaque objet. L'activité a donc été réalisée très rapidement.

L'activité centrée sur les différents métiers du musée à très bien fonctionné dans la classe de S. Pirson. En effet, les élèves ont proposé différentes hypothèses tout à fait justes qui nous ont permis d'enchaîner rapidement avec l'association des objets. Les élèves ont par exemple expliqué l'importance des scientifiques au sein du musée dont la mission est la conservation et la restauration des œuvres. Nous avons donc pu discuter de leurs représentations naïves liées à ce métier avant d'apporter certaines nuances. L'énergie et l'indiscipline de certains élèves de la classe de C. Demanet nous ont poussées à devoir abrégé quelque peu cette activité. Nous n'avons donc pas pris le temps d'apporter toutes les informations complémentaires à chacun des métiers.

5.2. SÉANCE 2- LA PEINTURE

La seconde médiation orale réalisée dans le cadre de ce partenariat s'est déroulée directement au sein de l'institution du Musée L (Annexe 8). Celle-ci était centrée sur la thématique liée aux techniques de la peinture. Pour cette visite, trois œuvres de la section Art moderne du musée ont donc été sélectionnées à savoir : *Les fameuses couleurs primaires* de P. Alechinsky (Fig.17.), *Contorsion marine* de L. Van Lint (Fig.18.) et *La roue joyeuse* de M.

Quinet (Fig.19.). Le choix de ces trois œuvres a été réfléchi de manière à pouvoir réaliser un cheminement au niveau des apprentissages. Chaque peinture offrait alors, sur base des questionnements et des activités proposées, la possibilité de développer des notions nouvelles. La peinture à l'huile de l'artiste belge G. Collignon intitulée *Composition abstraite : Haute fidélité* (Fig.20.) située au sixième étage du musée aurait également pu rentrer dans cette visite. Cependant, pour des raisons de logistique liées à l'emplacement et à la sécurité des œuvres, il a semblé préférable de sélectionner des espaces pouvant accueillir une douzaine de personnes.



Fig.17. P. Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires*, 1973. Peinture acrylique sur papier marouflé sur toile. 114 x 154 cm. Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs R. Van Ooteghem, n° AM1495.



Fig.18. L. Van Lint, *Contorsion marine*, 1973. Peinture à l'huile sur toile. Louvain-la-Neuve, Musée L, Donation S. Goyens de Heusch, n° inv. AM199.



Fig.19. M. Quinet, *La roue joyeuse*, 1948-1949. Peinture à l'huile sur toile. Louvain-la-Neuve, Musée L, Donation S. Goyens de Heusch n° inv. AM2576.



Fig.20. G. Collignon, *Composition abstraite : Haute fidélité*, 1956. Peinture à l'huile sur toile. Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs Dr Ch. Delsemme, n°inv. AM691.

5.2.1. LES COMPÉTENCES CIBLÉES (SÉANCE 2 – PEINTURE)

Pour chacune des séances, il est fondamental que les différentes compétences à développer soient explicitées de manière claire selon les trois compétences spécifiques du domaine des arts plastiques : « percevoir » par la découverte active et l'observation des œuvres, « s'exprimer » pour les activités créatives et « réagir » pour la mise en commun. C'est donc sur base de ce canevas que nous avons établi les différents objectifs de cette médiation sur le thème de la peinture, en veillant à associer, au sein des visites, des compétences spécifiques à l'éveil, aux mathématiques ou encore à la musique.

Dans la compétence « percevoir » par la découverte active et l'observation des œuvres, nous nous intéresserons à la perception de l'émotion. Cette compétence est développée, dans le cadre de la seconde séance, grâce à l'analyse coloristique et compositionnelle d'une œuvre d'art. Ainsi, par la comparaison d'œuvres, les élèves doivent être capables de déceler les éléments porteurs de l'impact émotionnel (P. Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires* : formes sinueuses, vivacité du geste, couleurs primaires, dilution ; L. Van Lint, *Contorsion marine* : contorsions, torsion, contrastes de couleurs ; M. Quinet, *La roue joyeuse* : structure géométrique et palette de couleur large et dégradée)¹⁷¹.

¹⁷¹ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. Développement artistique », *op. cit.*, p. 1.

Dans un second temps, l'objectif est de faire percevoir et confronter les caractéristiques spécifiques aux différents modes d'expression et aux techniques d'exécution. En mettant en parallèle l'œuvre de P. Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires* et celle de L. Van Lint, *Contorsion marine*, l'objectif est de développer le sens de l'observation des élèves quant à la technique utilisée, à savoir l'acrylique ou la peinture à l'huile. Pour l'œuvre de P. Alechinsky, il faut donc faire observer et ressentir l'effet de dilution et de transparence provoqué par l'ajout de l'eau dans la peinture acrylique. Pour L. Van Lint, *Contorsion marine*, l'objectif est de développer le sens de l'observation des élèves en ce qui concerne les notions d'opacité liées à l'utilisation de la peinture à l'huile.

Du point de vue de la perception du style, il est fondamental d'aborder la notion d'abstraction pour les trois œuvres présentées, tout en précisant les spécificités de chacune d'elles sur ce point. En effet, les titres *Contorsion marine* ou *La roue joyeuse* permettent d'orienter notre pensée vers ce que les artistes auraient abstrait de la réalité, alors que l'œuvre *Les fameuses couleurs primaires* serait une association de formes et de couleurs créant une composition cohérente, non figurative.

La quatrième compétence, percevoir le langage plastique, est la compétence la plus développée pour cette première séance au Musée L. En effet, tant les caractéristiques liées aux couleurs que les caractéristiques liées à la facture picturale sont mentionnées. Ainsi, pour les caractéristiques coloristiques, l'objectif est de faire comprendre les notions liées aux couleurs primaires, secondaires et les rapports de complémentarité qui existent entre elles (bleu et orange, jaune et violet, rouge et vert) ; les couleurs secondaires étant le résultat du mélange des deux autres primaires et cette couleur obtenue est la complémentaire de la troisième. D'autre part, il faut faire comprendre la notion de dégradé de couleur sur base de l'œuvre *La roue joyeuse* de M. Quinet.

En ce qui concerne la facture picturale, ce qui a été mis en avant concerne la spécificité matérielle de la toile composée de tissu qui, par l'entrecroisement des fils constitue une trame. Cette toile est recouverte d'une couche imperméable qui est la couche de préparation prête à recevoir la couleur. Pour cette compétence, il est donc primordial d'établir un contact physique et sensoriel permettant de développer le sens du toucher associé à celui de la vue.

Pour le contexte culturel et plus spécifiquement l'identification des mouvements artistiques, l'accent a essentiellement été mis sur la distinction entre l'art figuratif et l'art abstrait comme une évolution stylistique liée au contexte politique, social et culturel. D'autre part, pour chacune des œuvres, des éléments caractéristiques de la biographie des artistes ont été retenus.

La compétence, « s'exprimer » doit tout d'abord permettre aux élèves d'exprimer leur émotion par rapport à l'œuvre. L'objectif est de montrer que les œuvres sont souvent le fruit d'une réflexion toute particulière en ce qui concerne la couleur. Une couleur est généralement associée à une symbolique spécifique. Sur base de l'œuvre *Les fameuses couleurs primaires*, il est donc possible de discuter avec les élèves de leurs représentations des couleurs : le bleu associé au ciel, à la mer, le rouge associé à la colère, à l'amour et donc son caractère ambivalent, le jaune lié au soleil, à la lumière ou encore au bonheur.

La compétence, s'exprimer par des modes d'expression et des techniques d'exécution, a pu être associée à la compétence dont l'objectif est de s'exprimer par un style ou encore le langage plastique. Ces deux compétences sont mobilisées lors de l'atelier. Les enfants placent leurs mains au centre de la feuille (figuration), dans une composition géométrique (abstraction). Les notions liées aux couleurs primaires, secondaires, complémentaires, aux dégradés et aux lignes courbes et droites structurant la composition ont donc été mobilisées. L'objectif est donc de proposer une réflexion concernant le choix d'une couleur primaire et la juxtaposition de sa complémentaire.

Afin de répondre à la compétence « réagir par la mise en commun », il faut discuter avec les élèves des différentes raisons qui les ont poussés à sélectionner une couleur primaire plus qu'une autre (choix esthétique, symbolique, expérimentation, etc.).

5.2.2 DESCRIPTION CONCRÈTE DES ACTIVITÉS (SÉANCE 2- PEINTURE)

Cette première médiation au Musée L se déroule en deux grandes étapes. La première étape consiste à présenter, analyser, observer et interagir au sujet de différentes peintures abstraites faisant partie de la collection Art Moderne du Musée L. La seconde consiste à mobiliser, lors d'un atelier créatif, les différentes notions développées lors de la médiation afin de réaliser une production artistique.

Les vingt-deux élèves sont répartis en deux groupes de onze. Les demi-groupes ont été pris en charge par quatre étudiantes de l'agrégation, L. Dutrieux, M.-L. Bourgoïn, M. Heuchamps et F. Thirion, ce qui a permis de faciliter les déplacements dans les salles du musée et les interactions avec les élèves. La thématique de la visite est introduite par un exercice visant à mobiliser le sens du toucher et non celui de la vue comme c'est généralement le cas. Pour cette première activité, les enfants sont regroupés en deux files dans le hall d'entrée du Musée L. Dans des sacs en toile opaque ont été placés des objets qui vont leur permettre de découvrir la thématique du jour (une palette, un pinceau, un tube de peinture, une toile). Deux enfants à la fois viennent plonger leur main dans les sacs afin de toucher les objets. Les enfants doivent

bien garder le silence jusqu'à la mise en commun. Une fois l'objet cité, il est sorti du sac et nous discutons ensemble de son utilité. Finalement, les élèves peuvent, grâce à cette activité, déduire que la thématique que nous allons aborder est la peinture. Une fois que les consignes de base liées au comportement à adopter dans un musée ont été rappelées, nous montons dans les salles.

La première œuvre devant laquelle nous nous installons est l'œuvre de P. Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires*. Devant cette œuvre, les élèves sont invités à qualifier les différentes formes et à les reproduire avec leurs bras. Nous discutons alors des notions liées à l'art abstrait ; les formes sinueuses étant directement issues de l'imagination de l'artiste, on ne peut donc pas reconnaître spécifiquement ce qui est représenté. À partir de l'observation de cette œuvre, les élèves sont alors invités à s'intéresser au point de convergence de ces lignes, à savoir, les trois couleurs au centre, le bleu, le jaune et le rouge. Nous discutons alors de la raison pour laquelle l'artiste a choisi d'associer ensemble ces trois couleurs, cela permet en effet de faire ressortir que le bleu, le jaune et le rouge sont les trois couleurs primaires. À l'aide de fiches plastiques superposées, il est alors possible de montrer que lorsqu'on associe deux couleurs primaires en superposant les deux fiches plastiques, on obtient une troisième couleur, c'est une couleur secondaire. Cette troisième couleur est la complémentaire de celle de la fiche plastique restante. Et, le mélange de ces trois couleurs primaires donne du brun, visible également sur l'œuvre.

Sur base de la lecture du cartel regroupant toute une série d'informations spécifiques à l'œuvre, nous enchaînons sur la technique artistique utilisée par P. Alechinsky. Pour ce faire, une image de l'artiste en train de peindre à même le sol, ainsi qu'une image de la technique de la calligraphie sont montrées. Il est donc possible, grâce à cela, de discuter des possibilités de mouvements provoqués par cette position. D'autre part, une notion qu'il a fallu mettre en avant concerne l'utilisation de la peinture acrylique diluée à l'eau et à son utilisation sur un support en papier plutôt qu'une toile. Pour ce faire, plusieurs échantillons de peinture acrylique sont montrés ; ceux-ci sont dilués de manière plus ou moins importante, ce qui permet aux élèves d'observer les effets provoqués par l'ajout de l'eau. Sur base de cette analyse, ils doivent alors distinguer, sur l'œuvre même, des espaces où la matière est plus transparente, plus diluée et des espaces où elle est plus opaque. D'autre part, ce type de peinture est comparé avec la peinture à l'huile qui, elle, ne se dilue pas à l'eau, mais à l'essence de térébenthine puisque le liant est de l'huile. Il faut alors amener certaines notions qui ne sont pas connues des élèves, à savoir que la peinture à l'huile a un temps de séchage beaucoup plus long et qui, grâce à sa composition, peut accrocher la lumière de manière tout à fait différente.

Finalement, la récapitulation abordée a pour objectif de s'intéresser à la vie de P. Alechinsky en tant que gaucher contrarié. L'exercice vise alors à percevoir les différentes sensations et les résultats obtenus lorsqu'il faut dessiner à l'aide de la main avec laquelle nous n'écrivons pas. Ainsi, les élèves sont invités à tracer sur une feuille des lignes sinueuses en utilisant l'autre main. Nous discutons ensuite de la difficulté ou non ressentie face à cette contrainte.

Nous abordons ensuite la seconde œuvre de ce parcours, à savoir *Contorsion marine* de L. Van Lint. La première étape de l'analyse est de proposer une récapitulation permettant d'établir un lien entre l'œuvre de L. Van Lint et l'œuvre de P. Alechinsky que nous venons d'observer. Cela permet ainsi de confronter les œuvres du point de vue de leurs modes d'expression et techniques d'exécution. Ainsi, nous repartons de la notion d'art abstrait comme étant le produit de l'imagination de l'artiste visant à associer, sur une même œuvre, des formes et des couleurs afin de provoquer une émotion.

Le corps de la visite débute par la qualification des formes. De plus, toute une série d'autres œuvres de L. Van Lint sont alors présentées afin de démontrer que l'art abstrait ne se réduit pas à placer des formes et des couleurs les unes à côté des autres, mais qu'il s'agit d'une réflexion particulière concernant leur association harmonieuse. De plus, dans la plupart de ses œuvres, l'artiste utilise des lignes courbes. Sur base de la lecture du cartel, le titre *Contorsion marine* est alors discuté avec les élèves. Nous évoquons plusieurs synonymes de ce terme « *contorsion* » et nous établissons un lien entre l'œuvre et l'adjectif signifiant son lien avec le milieu aquatique : « *marine* ». Plusieurs hypothèses liées à l'élément marin représenté sont alors citées. Une activité visant à asseoir ce nouvel acquis est alors réalisée. Les élèves sont invités à contorsionner un fil de fer. Chaque élève prend un morceau et le tord comme il le souhaite. Une fois que cet exercice est réalisé, tous les élèves placent leurs créations au centre du cercle et nous discutons des différentes contorsions réalisées par les uns et les autres (plus étroites, plus larges, etc.).

Après avoir évoqué les formes de cette œuvre, l'analyse esthétique s'intéresse aux couleurs. Le cercle chromatique est alors présenté comme un outil important permettant de synthétiser les notions déjà vues, à savoir, le bleu, le jaune, le rouge comme étant les couleurs primaires. Celles-ci sont entourées des trois autres couleurs l'orange, le violet et le vert qui sont les couleurs secondaires. Les notions liées aux complémentaires sont alors également évoquées. Deux couleurs complémentaires sont à l'opposé l'une de l'autre dans le cercle chromatique, juxtaposées, ces couleurs gagnent en intensité. Sur base de ces éléments apportés, les élèves

doivent ensuite retrouver dans l'œuvre les couleurs primaires, secondaires et les associations de complémentaires.

Afin de fixer les différents acquis, un exercice de classification est alors proposé. Cette activité a pour objectif de démontrer que l'association des couleurs n'est pas uniquement présente dans les œuvres d'art, mais également dans notre vie de tous les jours. Le jeu consiste à classer des images de la vie de tous les jours dans leurs espaces attirés parmi : deux couleurs secondaires ; une couleur primaire et sa couleur complémentaire ; deux couleurs primaires.

La roue joyeuse de M. Quinet est la troisième et dernière œuvre de cette visite. Tout comme pour l'œuvre de L. Van Lint, nous nous intéressons aux formes géométriques de l'œuvre en les distinguant des formes courbes et sinueuses visibles dans l'œuvre *Contorsion marine*. Ensuite, sur base de différents détails de l'œuvre, nous réalisons un exercice d'observation. Un élève doit déterminer l'emplacement du détail présenté. Un autre vient alors planter une punaise sur la reproduction de l'œuvre. De cette manière, la disposition de chacun des détails crée un ovale. Une correspondance peut donc être établie entre la forme créée et le jouet (grande roue) qui est alors présenté. Les enfants peuvent en déduire que M. Quinet a représenté une grande roue. Nous discutons ensuite de la manière dont l'artiste a choisi de l'orienter et les différents éléments qui nous permettent de tirer cette conclusion.

Après avoir évoqué les formes et le message de l'artiste, nous nous intéressons aux couleurs et à la facture picturale. En effet, grâce à cette œuvre, il est possible d'introduire la notion de dégradé de couleurs. D'autre part, cette peinture à l'huile sur toile est l'occasion de récapituler certaines notions déjà abordées devant l'œuvre de P. Alechinsky. En effet, les élèves peuvent alors observer et préciser les différents endroits où les empâtements, les reliefs sont visibles, et montrer d'autres endroits où l'on peut apercevoir la toile. Grâce à cela, les spécificités liées à la toile comme étant un support de tissu, qui par l'entrecroisement des fils constitue une trame, peuvent être évoquées et observées à la loupe.

La seconde étape de la visite a pour objectif de mobiliser l'ensemble des notions développées lors de la première partie de la visite. Pour une question liée à l'organisation, les tables de l'atelier ont été regroupées par deux (deux tables de huit et une table de six). Sur chaque table a été disposée une couleur primaire. En entrant dans l'atelier, les élèves sont invités à s'installer à la table qui correspond à la couleur de leur choix. Chaque élève dispose d'un crayon gris, une latte, deux pinceaux de tailles différentes, un épais et un plus fin, un pot destiné à poser leurs pinceaux et un autre pour les rincer. Pour éviter de gaspiller une quantité trop importante de gouache, les enfants ont une palette pour deux.

Une fois installés, les consignes peuvent être données. Les élèves doivent réaliser un dégradé de couleurs avec la couleur primaire et ajouter par la suite, à leur composition, la couleur complémentaire qui y est associée. Les élèves font le contour de leur main, au crayon, sur la feuille A4 cartonnée. Sur cette feuille, ils viennent tracer trois lignes pour créer plusieurs zones, chaque ligne doit traverser la main dessinée au préalable. Au milieu des palettes est versée une importante quantité de gouache blanche. Ensuite, dans les autres alvéoles de la palette est placée la couleur primaire choisie par l'élève. Les élèves doivent prendre une petite quantité de la couleur primaire et la mélanger avec tout le blanc. Une fois que la première nuance est obtenue, ils doivent peindre une zone autour de la main. Ils réalisent cette étape autant de fois qu'il y a de zones différentes. Une fois que le dégradé est terminé, les enfants sélectionnent la couleur complémentaire qui est associée et réalisent dans chaque zone, à l'intérieur de leur main des motifs abstraits.

Après la réalisation des œuvres, nous sélectionnons trois enfants, un ayant choisi le rouge, un autre le bleu et un troisième le jaune. Nous leur demandons pourquoi ils ont choisi cette couleur. Et ensemble, nous récapitulons les notions de couleurs primaires, secondaires, complémentaires et de dégradé.

5.2.3. RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE (SÉANCE 2- PEINTURE)

Cette partie du chapitre aura pour objectif de présenter les choix pédagogiques ayant été sélectionnés sur base des différentes réflexions personnelles et collectives (avec les autres médiatrices). Cette visite ayant été donnée à deux reprises, sur base de la même préparation, une réflexion a posteriori sera donc présentée. Suite à l'expérience de la première visite, avec la classe de C. Demanet, les points forts, les points d'amélioration et les changements opérés lors de la visite avec la classe de S. Pirson, seront donc évoqués. Ainsi, les résultats obtenus suite à ces modifications seront également discutés. Pour la deuxième séance avec la classe de S. Pirson, nous avons eu l'occasion de prendre en compte les différentes remarques qui avaient été émises. Les changements effectués concernaient surtout notre propre comportement vis-à-vis des élèves, dans la manière de transmettre les informations et dans les consignes données. En effet, nous avons utilisé des phrases plus simples en adaptant davantage le vocabulaire à l'âge des élèves. Les consignes ont également été données avec plus d'assurance.

Mis à part pour l'accroche visant à faire découvrir le thème de la peinture et pour l'atelier, la visite a été quelque peu aménagée sur base du scénario décrit ci-dessus. En effet, le déroulement des visites en « parallèle » implique un enchaînement différent et donc des

contenus pédagogiques adaptés au scénario. À ce titre, il était nécessaire que les modifications n'entravent pas la cohérence de la prestation. De notre côté, l'enchaînement des œuvres est P. Alechinsky, L. Van Lint et M. Quinet. Les autres médiatrices ont débuté par L. Van Lint, puis ont enchaîné avec M. Quinet et ont conclu avec P. Alechinsky.

En ce qui concerne la classe de C. Demanet, dès le début, nous avons dû davantage canaliser l'énergie et veiller à ce que les plus silencieux puissent prendre la parole. La première approche de la matière par le sens du toucher semble avoir particulièrement plu aux élèves de cette classe, ils ont démontré leur enthousiasme dès le début de la visite. D'autre part, certains élèves habitués au musée ont très rapidement découvert ce dont nous allions parler ce jour-là. Par exemple, une élève s'est exclamée directement après avoir touché les objets qu'il s'agissait de la thématique de la peinture. L'un d'entre eux a d'ailleurs directement pu donner le terme de « palette ».

Pour la classe de S. Pirson, de nombreux enfants de ce groupe n'étaient pas présents. Nous avons donc débuté la visite à huit. L'accroche s'est déroulée dans l'écoute et le calme. Les élèves qui le désiraient ont d'ailleurs pu passer une seconde fois leur main dans le sac afin de toucher l'ensemble des objets. Nous avons, pour cette classe, bien pris le temps de discuter de l'utilité de chacun des objets, avant de synthétiser pour faire émerger la thématique du jour, la peinture.

En ce qui concerne la première œuvre analysée avec la classe de C. Demanet, à savoir *Les fameuses couleurs primaires* de P. Alechinsky, les élèves ont mis un certain temps avant de percevoir que le point central de la composition était les trois points de couleurs. D'autre part, en ce qui concerne la question liée à l'obtention de la couleur brune, les élèves ont quelque peu hésité en proposant des réponses aléatoires. Nous avons donc dû reformuler différemment la question en présentant également les plastiques transparents colorés qui, par superpositions, donnent du brun. Nous nous sommes aperçues que leur esprit d'analyse s'était développé au cours de la visite puisqu'une fois qu'ils avaient compris cela, certaines réponses attendues ont été anticipées par les élèves. Ils ont, par exemple, très rapidement compris que l'artiste n'avait pas peint directement à même la toile, mais sur un support en papier. Ils se sont spontanément approchés de l'œuvre pour observer les différents endroits où il était visible. À ce moment-là, vu le dynamisme du groupe, nous avons également dû rappeler les consignes de sécurité à respecter au musée.

En ce qui concerne la découverte de l'œuvre de P. Alechinsky, des réactions assez intenses de la part des élèves de la classe de S. Pirson, ont été perçues dès le début. Les enfants

s'exprimaient directement sur l'aspect esthétique de cette œuvre et sur leur goût personnel « c'est beau, c'est moche ». Nous avons donc dû insister plus longuement sur le travail et la technique de l'artiste pour leur faire comprendre qu'il s'agissait là d'une réflexion toute particulière au sujet de la peinture. Cependant, en ce qui concerne la question liée à l'art abstrait, les élèves ont tout à fait compris le concept grâce à l'exercice visant à réaliser les différents mouvements sinueux avec leurs bras. Ils se sont aperçus que ce qui était représenté n'était pas un cheval, un serpent, etc., mais uniquement des lignes sinueuses entourant trois points de couleurs. Pour ce groupe, ce qui a particulièrement bien fonctionné concerne la technique utilisée par P. Alechinsky. En effet, le fait qu'il peigne à même le sol a particulièrement parlé aux élèves qui avaient déjà, pour la plupart, testé cette technique. Cet enthousiasme de leur part a été largement perçu par la quantité de réponses pertinentes et par la précision du vocabulaire qui a été cité tel que : souplesse, fluidité, perception globale de l'œuvre, etc. Le fait que cette partie du scénario ait particulièrement bien fonctionné est peut-être dû également à l'intérêt que nous avons porté à leur propre expérience. En ce qui concerne la discussion autour de la peinture acrylique et la peinture à l'huile, nous avons été plus précises dans les explications, en faisant toucher aux élèves les différents types de peinture, ce qui n'avait pas été réalisé lors de la première visite puisque la peinture à l'huile n'était pas encore sèche. De cette manière, la distinction entre les deux types de peinture a pu être perçue de manière beaucoup plus concrète.

Au niveau de la récapitulation, dans la classe de C. Demanet, les élèves ont commencé par réaliser les différentes lignes en utilisant la main avec laquelle ils n'écrivent pas. Ils ont ensuite voulu écrire leur prénom afin d'accentuer la difficulté de cet exercice. Cette proposition a donc également été faite pour la classe de S. Pirson.

La deuxième œuvre sélectionnée, *Contorsion marine* de L. Van Lint, permettait d'établir un lien avec *Les fameuses couleurs primaires* de P. Alechinsky puisque nous évoquions à nouveau le terme d'art « abstrait ». Pour la classe de C. Demanet, le terme de « contorsion » n'était pas connu des élèves. Nous avons donc dû proposer d'autres pistes pour qu'ils puissent trouver la réponse eux-mêmes. Ainsi, une comparaison a été établie avec les artistes contorsionnistes du cirque. Grâce à cet indice, les enfants ont pu comprendre la signification de ce terme. D'autre part, afin de vérifier la bonne compréhension, nous leur avons demandé de trouver d'autres synonymes. Les élèves ont alors proposé, tordu, plié, courbé etc. qui correspondaient tout à fait.

Pour la classe de S. Pirson, ce terme de « contorsion » était déjà très clair dans leur esprit. Nous avons donc directement pu passer à l'activité proposée, l'objectif étant de clarifier cet apprentissage en leur demandant de contorsionner un morceau de fil de fer comme ils le

désiraient. Lors de cette activité, nous avons voulu réaliser une récapitulation en comparant et observant les différences au niveau des torsions (plus larges ou plus étroites). Cette analyse avait semblé déranger les élèves de C. Demanet, qui y ont vu une sorte de jugement de valeur. Le lendemain, nous avons donc retenté l'expérience en précisant de manière plus claire qu'il ne s'agissait là que d'une simple observation ayant pour objectif d'analyser la manière dont ce terme était perçu par chacun d'eux. Et comment, à partir d'un même terme, ils pouvaient proposer des créations diverses. Pour cette seconde visite, les élèves semblent avoir perçu cette approche plus sereinement puisqu'eux-mêmes se sont pris au jeu et ont classé leurs créations en différentes catégories.

Pour cette œuvre, une dernière activité a été proposée. Celle-ci visait à replacer chaque association de couleurs dans la bonne catégorie. Pour les deux visites, nous présentions chaque image l'une après l'autre et nous discutons ensuite ensemble de la catégorie dans laquelle elle devait être placée. Nous avons choisi cette méthode, car cela permettait que tous les élèves soient concentrés sur une image à la fois. D'autre part, nous pouvions, grâce à cela, tenir compte de la durée de l'activité. Pour l'une et l'autre visite, nous avons sélectionné les images qui semblaient les plus pertinentes par rapport aux concepts que nous voulions asseoir, à savoir : l'association des couleurs complémentaires dans notre environnement quotidien.

Finalement, pour l'œuvre *La roue joyeuse* de M. Quinet, lors de la première visite, les élèves de C. Demanet ont directement aperçu la grande roue puisque le jouet explicatif était resté visible après le passage de l'autre groupe. Ils ont donc directement fait le lien entre l'objet et le titre de l'œuvre, sans passer par la phase d'analyse et d'observation. Encore une fois, cela montre bien que leur sens d'observation anticipe parfois certains scénarios que nous avons envisagés. Nous avons tout de même réalisé l'exercice visant à retrouver chacun des détails. Celui-ci a particulièrement bien fonctionné puisqu'il leur a permis de découvrir que cette roue n'était pas de face, mais de biais.

Pour la seconde classe, nous avons veillé à ce que le jouet représentant une roue reste bien caché jusqu'au moment où nous avons prévu de le dévoiler. Ainsi, les enfants ont pu découvrir qu'ils avaient créé, en remplaçant les détails, une forme circulaire. De cette manière, l'effet de surprise pouvait être conservé. Cependant, nous avons dû apporter une précision concernant un élément de vocabulaire. En effet, les élèves ont directement repéré sur l'œuvre les différents éléments constituant la grande roue, mais ne parvenaient pas à nommer les « nacelles ». De plus, dans l'une d'entre elles avait été placée une petite miniature représentant M. Quinet. Les élèves de cette classe ont donc pu découvrir que l'artiste était une femme, ce qui les a particulièrement intéressés. Cet intérêt a pu être observé grâce aux nombreuses

questions qui ont été posées à son sujet : Est-elle toujours en vie ? Avait-elle un mari, des enfants ? Était-elle connue à l'époque ?

Si pour la première visite, nous avons évoqué les couleurs visibles sur la toile avant de parler du support en lui-même, pour cette seconde visite, nous avons fait le choix d'inverser cette partie du scénario. En effet, par rapport à la préparation, il semblait plus cohérent d'évoquer la facture picturale, et plus spécifiquement la technique de l'huile sur toile avant de parler des couleurs employées par l'artiste.

Pour les deux classes, nous avons terminé les visites quelques minutes avant l'autre groupe. Nous avons alors pris le temps d'observer les insectes avec la classe de C. Demanet. Les élèves de S. Pirson se sont quant à eux directement dirigés vers le cabinet de curiosités, ce qui a provoqué chez eux un émerveillement flagrant. Ces quelques minutes plus « libres », nous ont semblé particulièrement nécessaires dans le sens où elles ont permis aux élèves de développer un certain intérêt pour les objets visibles dans le musée, et pourquoi pas nourrir une envie de revenir au musée dans un autre contexte.

L'activité proposée dans l'atelier s'est déroulée de manière à peu près similaire pour l'une et l'autre classe. Cependant, la préparation de leçon envisageait la création d'une nouvelle couleur pour chaque zone de la feuille. Vu le temps d'activité dans l'atelier et le rythme des élèves, cela est apparu trop ambitieux. Nous avons donc invité les élèves de la classe de Madame C. Demanet à peindre chaque fois deux zones différentes de la même couleur. Cette consigne a été donnée directement pour la classe de Monsieur S. Pirson.

De manière générale, il semble que les consignes aient été données de manière plus claire pour la seconde classe. En effet, les étapes précédant la mise en couleur ont été réalisées petit à petit avec l'ensemble de la classe. Cela a donc permis de conserver un certain calme au sein de l'atelier, ce qui a permis à la plupart des élèves de terminer la totalité de leur œuvre. Cette évolution est sûrement due à une prise de confiance dans la manière de transmettre des consignes et de les faire appliquer. D'autre part, un autre facteur qui pourrait entrer en ligne de compte est la présence d'une médiatrice supplémentaire, qui nous a permis de nous concentrer chacune sur une table en particulier.

5.3. SÉANCE 3- LA SCULPTURE

Cette seconde médiation orale, centrée sur la thématique des techniques liées à la sculpture, a été réalisée selon le même canevas que la visite consacrée à la peinture (Annexe 9). Dans un premier temps, ce sont les caractéristiques stylistiques des œuvres qui ont été le critère de sélection. En effet, l'œuvre d'O. Jaspers (Fig.21.) est une œuvre figurative dont le

visage et les proportions du corps assez spécifiques permettent d'établir une discussion avec les élèves. Or, *La structure spiralée* de Tapta (Fig.22.) est quant à elle une œuvre abstraite posée à même le sol. De ce point de vue, une distinction très forte pouvait donc être établie entre ces deux œuvres. Esthétiquement parlant, le *Tambour à fente* (Fig.23.) possède également des caractéristiques stylistiques spécifiques qui, semble-t-il, pourraient marquer les élèves. D'autre part, cette œuvre extra-européenne est directement apparue comme étant nécessaire pour diversifier cette visite très occidentalocentrée. La découverte de cette œuvre permet également une ouverture au monde et à d'autres cultures. D'autre part, du point de vue de sa fonctionnalité, cet objet permettait de développer d'autres sens que la vue, trop souvent mobilisée.

En débutant les réflexions concernant cette visite guidée, ces choix se sont confirmés comme étant particulièrement pertinents pour la diversité des techniques employées : le bronze utilisé pour l'œuvre d'O. Jaspers *La danseuse*, le caoutchouc pour la *Structure spiralée* de l'artiste Tapta et le tronc d'arbre à pain pour réaliser le *Tambour à fente* de l'île d'Ambrym. Plusieurs techniques sculpturales pouvaient alors être présentées, qu'il s'agisse de matériaux industriels ou naturels. Le choix de ces œuvres offrait donc la possibilité de confronter plusieurs techniques d'exécution, puisque chacune d'entre elles possède des caractéristiques sculpturales différentes, liées à la mise en forme du matériau.



Fig.21. O. Jaspers, *La danseuse*, 1953. Bronze. Louvain-la-Neuve, Musée L, Don Pr P., Jaspers, n°inv. AM3083.



Fig.22. Tapta, *Structure spiralée*, 1987. Caoutchouc synthétique. Louvain-la-Neuve, Musée L, Don de l'artiste, n°inv. AM815.

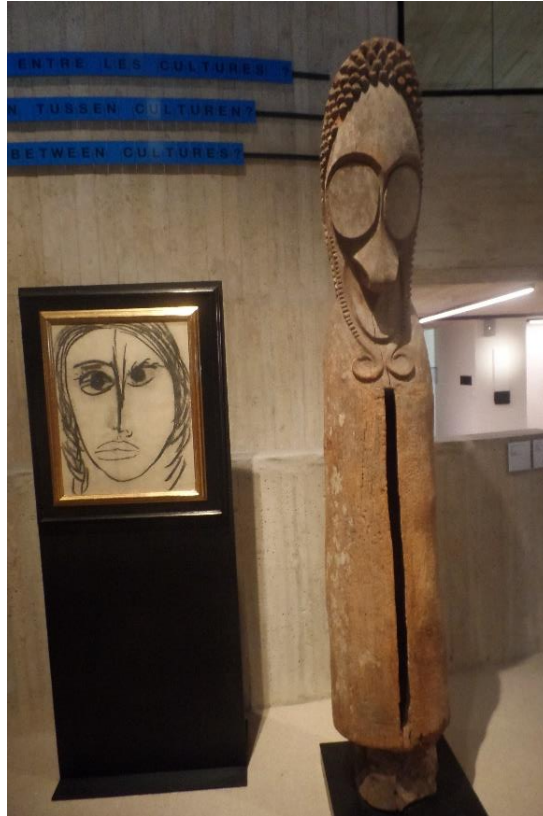


Fig.23. *Tambour à fente*, milieu 20^e siècle.
Arbre à pain. Océanie, Vanuatu, Ambrym,
Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs De Ch.
Delsemme, n°inv. NE72.

5.3.1. LES COMPÉTENCES CIBLÉES (SÉANCE 3- SCULPTURE)

Pour chacune des séances, il était fondamental que les différentes compétences à développer soient explicitées de manière claire selon les trois compétences spécifiques du domaine des arts plastiques : « percevoir » par la découverte active et l'observation des œuvres, « exprimer » pour les activités créatives et « réagir » pour la mise en commun. C'est donc sur base de ce canevas que nous avons établi les différents acquis d'apprentissage des médiations sur le thème de la sculpture en veillant à associer, au sein des visites, des compétences spécifiques à l'éveil, aux mathématiques ou encore à la musique.

Pour cette deuxième séance au musée centrée sur la technique liée à la sculpture, il fallait à nouveau faire percevoir l'émotion transmise par l'œuvre. Pour ce faire, à partir de l'observation des sculptures figuratives ou abstraites, les élèves doivent saisir les éléments porteurs de l'impact émotionnel à savoir : les formes, les volumes, les proportions, le travail du matériau, etc. Pour l'œuvre d'O. Jaspers, *La danseuse*, l'artiste propose une mise en évidence des jambes de la jeune femme par un allongement de leur taille et un agrandissement du volume

de sa robe. L'œuvre de l'artiste Tapta intitulée *Structure spiralée* est caractérisée par des formes souples et sinueuses. Finalement, le *Tambour à fente* présente une certaine monumentalité de par la hauteur de l'objet et la disproportion des yeux de la sculpture.

Un aspect qui a été particulièrement mis en avant pour cette visite concerne l'objectif visant à faire percevoir les modes d'expression et les techniques d'exécution. En effet, à partir de la visite peinture, il était primordial de faire émerger, par l'observation et la discussion, la distinction entre une peinture qui s'élabore en deux dimensions et une sculpture en trois dimensions. C'est surtout grâce à l'exemple de l'œuvre *Structure spiralée*, présentée comme un volume autour duquel le spectateur peut cheminer, que cet objectif devait être rempli. D'autre part, les matériaux industriels (caoutchouc et métal) employés pour cette sculpture ont été mis en parallèle avec le bois, utilisé pour le *Tambour à fente* et directement issu de la nature.

Ainsi, afin de percevoir le sujet et le style, l'objectif était de faire percevoir la distinction entre la sculpture figurative d'O. Jaspers, *La danseuse*, représentant des éléments visibles dans la réalité et la sculpture abstraite de Tapta, *Structure spiralée*. Cette dernière devait donc être présentée comme un type de représentation artistique dont les formes sont dites abstraites. Les œuvres représentent des choses issues de l'imagination de l'artiste ou l'ayant marquée (l'escalier en colimaçon). L'accent est mis sur l'association des formes, des volumes, des couleurs et des textures.

En ce qui concerne la deuxième compétence spécifique relative à la compétence d'intégration, « s'exprimer », plusieurs objectifs se devaient d'être atteints. Pour mobiliser cette compétence, il faut partir de l'observation des œuvres d'art. L'œuvre d'O. Jaspers se prête particulièrement à un exercice d'observation permettant de qualifier l'émotion qui se dégage de la jeune fille (concentration, tristesse, neutralité, etc.). L'observation du *Tambour à fente* permet également de verbaliser une émotion, un ressenti face à cet objet (monumentalité, étrangeté, inquiétude, etc.).

Ces deux œuvres figuratives permettent également de s'exprimer sur le sujet et le style. L'objectif, en choisissant ces œuvres, est de pouvoir discuter des éléments permettant de déterminer le sujet traité par l'artiste. Cette compétence doit être mise en parallèle avec la compétence, visant à exploiter les éléments plastiques. En effet, ce sont ces éléments plastiques qui vont permettre de déterminer la thématique. Ainsi, pour *La danseuse*, la position de la jeune fille, la taille imposante du jupon et des jambes ont permis de déterminer le sujet. Pour l'œuvre de l'île d'Ambrym, la fente du *Tambour* est un premier indice de sa fonction utilitaire alors que le visage représenté serait un indice de sa fonction commémorative.

Pour cette même compétence, à partir des différentes notions mobilisées durant la visite guidée, l'activité proposée dans l'atelier visant à réaliser une sculpture abstraite en diversifiant les couleurs, les formes (arrondies, carrées, etc.) et les textures (lisses, froissé) permet de varier les pratiques d'apprentissage de la classe (mathématiques). Cela permettait de promouvoir, à travers la sculpture, une éducation aux volumes et aux réalisations en trois dimensions.

Finalement, la compétence visant à « faire réagir face à sa production et à celle des autres par la mise en commun » est mobilisée lors de discussions, d'analyses, de comparaisons et de justifications. Les différentes productions sont comparées du point de vue des choix opérés pour les formes, les proportions et les couleurs utilisées.

5.3.2. DESCRIPTION CONCRÈTE DES ACTIVITÉS (SÉANCE 3- SCULPTURE)

Cette seconde médiation au Musée L se déroule, tout comme la première, en deux grandes étapes. La première étape consiste à présenter, observer, analyser et interagir au sujet de différentes sculptures sélectionnées parmi la collection du musée. La seconde étape consiste à mobiliser les différentes notions développées lors de la visite guidée pour réaliser une production artistique.

La thématique de la visite est introduite par un exercice visant à mobiliser le sens de l'observation combiné à celui du toucher. Les vingt-deux élèves sont regroupés dans le hall du musée. Les médiatrices ont dans leurs mains plusieurs sculptures réalisées dans le même matériau à savoir : de la terre (cuite ou crue), du bronze, du bois ou d'autres éléments végétaux. Chacune d'elles propose à deux élèves de venir toucher les sculptures. Les élèves sont invités à faire des hypothèses sur les matériaux utilisés tout en gardant le silence. Les huit élèves retournent ensuite s'asseoir. L'exercice est réalisé deux autres fois pour donner à chaque élève l'opportunité de toucher un des matériaux. Une fois l'activité terminée, nous passons à l'étape de la mise en commun. Chaque médiatrice présente un groupe de sculptures et nous analysons les matériaux qui ont été employés. Nous discutons ensuite de leur provenance en réalisant, sur base de discussions avec les élèves, plusieurs groupes de sculptures. Une fois que les consignes de sécurité liées au musée ont été rappelées, nous montons dans les salles.

La première sculpture analysée est l'œuvre d'O. Jesper, *La danseuse*. Les élèves sont invités à préciser les spécificités d'une peinture, en deux dimensions par rapport à une sculpture construite en trois dimensions. Sur base de ces conceptions, nous pouvons nous intéresser à la manière dont *La danseuse* est maintenue debout à l'aide d'un socle. Le socle de cette œuvre est alors comparé à une sculpture d'A. Willequet, *Le cheval de guerre*, située à

proximité. Les élèves analysent alors ces deux éléments du point de vue de la forme, de la couleur, des matériaux, etc. De cette manière, ils peuvent observer que la sculpture d'O. Jaspers est réalisée dans un seul et même matériau qu'ils sont invités à qualifier. Une fois la notion de métal évoquée, une petite statuette en bronze présentée lors de l'accroche peut être montrée aux élèves. Ils la touchent, la sous-pèsent, l'observent du point de vue du poids, de la patine et du vieillissement du matériau. Une brève explication concernant la technique du bronze est ensuite donnée.

Puis, la position de la jeune fille est analysée. Ce qui prime dans cette observation est que les élèves perçoivent que les jambes et la jupe de la jeune fille sont proportionnellement plus grandes que sa tête. Par des exercices de questions-réponses, il faut parvenir à faire émerger que ce choix de l'artiste permet d'accentuer le message qu'il désire faire passer. Nous tentons ensuite de décortiquer l'émotion qui se dégage de l'œuvre à travers un exercice : les élèves montrent uniquement avec leur visage lorsqu'ils sont heureux, ensuite ils montrent lorsqu'ils sont fâchés. Ils doivent ensuite accorder l'expression de leur visage à celle de la danseuse, ce qui n'est pas chose aisée. Sur base de l'activité qu'elle est en train de réaliser et l'expression de son visage, les élèves peuvent alors en déduire qu'il s'agit là d'une expression de neutralité, de concentration.

Ensuite, nous proposons une activité durant laquelle les élèves doivent réfléchir aux proportions du corps et aux choix des artistes. Pour qu'ils comprennent bien l'exercice demandé, une photographie de l'œuvre d'O. Jaspers est montrée. Sur base de ce que nous venons d'observer (longues jambes, longs bras, jupe imposante et petite tête), les élèves doivent délimiter chacune des parties du corps en traçant des lignes horizontales. Il n'y a pas de nombre prédéfini de parties, mais ils doivent justifier leurs différents choix. En guise de récapitulation, nous discutons ensuite des choix opérés par les élèves. Le même exercice est ensuite réalisé sur des reproductions d'autres œuvres telles que : une *Nana* de Niki de Saint Phalle, *La Vénus de Willendorf*, *L'Hermès* de Praxitèle et une sculpture de Giacometti.

À partir de l'exercice qui vient d'être réalisé, une seconde activité est réalisée, un « cadavre exquis ». Il s'agit d'un jeu collectif et coopératif dont l'objectif est de réaliser un personnage disproportionné. Trois lignes ont été tracées sur les feuilles à l'avance pour créer quatre espaces. Les lignes sont placées à des distances différentes afin de jouer avec ces notions de proportions. Les enfants sont assis en cercle. Chaque enfant, ayant un porte-document en main, dessine sur leur feuille une tête et le cou, puis plie une fois la feuille vers l'arrière. Il passe sa feuille à son voisin de gauche qui va réaliser le tronc avec les bras. L'élève suivant réalise les jambes et les pieds et passe à nouveau la feuille à son voisin. Finalement, ce dernier déplie

la feuille, la montre aux autres et doit ensuite dessiner le socle. Lors de la récapitulation, nous faisons observer aux élèves que chaque œuvre est différente par les formes dessinées et les proportions qui leur ont été imposées.

Une fois la récapitulation terminée, les élèves peuvent s'exprimer quant aux différents endroits de la ville où ils ont déjà pu observer des sculptures (sur une place, sur un rond-point, devant un bâtiment important, etc.). Ensuite, sur base des œuvres de G. Warny, *Léon et Valérie*, de V. Rousseau, *Le mémorial des 24h Vélo* et la *Fontaine Galilée* de J. Willame, les élèves observent et discutent de la manière dont sont intégrées ces sculptures dans la ville (sur une fontaine, traces sur le sol, sol légèrement creusé, etc.).

En guise d'accroche pour la seconde œuvre de cette visite, les élèves sont disposés par groupe de trois autour de l'œuvre *Structure spiralée* réalisée par Tapta. Ceux-ci décrivent d'abord ce qu'ils voient depuis l'endroit où ils se trouvent. Cet exercice permet de leur faire comprendre qu'une sculpture peut être perçue de manière différente selon le point de vue que l'on choisit. Les élèves sont ensuite réunis en un seul groupe et nous discutons de la manière dont l'artiste parvient à maintenir ensemble ces deux feuilles de caoutchouc, Tapta n'ayant pas utilisé de socle comme c'était le cas pour *La danseuse* d'O. Jaspers. À travers ces questionnements, les élèves sont poussés à observer le travail d'équilibre et de contraste proposé par l'artiste. En effet, elle joue tant avec les textures qu'avec les formes, en associant ensemble des matériaux ayant des caractéristiques différentes : souplesse du caoutchouc et rigidité des tiges et des boulons en métal.

Une activité créative est ensuite proposée au groupe afin que les élèves puissent à leur tour créer leur propre structure spiralée. Pour ce faire, les élèves viennent choisir parmi plusieurs formes découpées dans du papier bulle. Ils les enroulent, les tordent, les plient. Nous pouvons ensuite agraffer ces deux formes. La récapitulation proposée consiste à classer les différentes œuvres selon les formes réalisées par les élèves (deux formes pliées, deux formes courbes, une forme pliée et une forme courbe, etc.).

La troisième et dernière œuvre de cette visite est le tambour à fente provenant de l'île d'Ambrym dans l'archipel du Vanuatu. En ce qui concerne l'accroche de cette œuvre, les élèves sont invités à exprimer leurs émotions, leur ressenti. Ensuite, sur base de leur connaissance, et sur base des caractéristiques de l'objet, ceux-ci proposent plusieurs hypothèses concernant la provenance de l'objet. Une fois que les éléments liés à la géographie ont été évoqués, nous nous intéressons à la facture du tambour. Ainsi, sur base d'une photographie de l'arbre à pain, les élèves doivent déterminer et justifier l'élément de l'arbre ayant été utilisé et d'autre part, la

partie de l'œuvre qui a été travaillée avec davantage de détails. Une fois que l'ensemble de ces éléments ont été discutés, nous pouvons nous intéresser à sa signification.

Dans un premier temps, une comparaison avec un habitant de l'île est proposée. Cette analyse permet d'observer les rapprochements entre l'œuvre et l'individu. Ainsi, les élèves peuvent observer la manière dont le sculpteur a travaillé les différents détails tels que les yeux, la chevelure, le collier. De cette manière, nous pouvons apporter certains éléments liés au contexte culturel de l'œuvre. En exemple, le fait que cette œuvre, réalisée sous forme humaine, représente un ancêtre, la taille des canines de cochons qu'il porte autour du cou montre le grade qu'il occupait dans la société.

Après avoir discuté des différents aspects esthétiques et culturels de l'œuvre, nous nous attardons sur son aspect fonctionnel. Les élèves établissent alors des hypothèses concernant l'utilité de la sculpture au sein de la communauté. Finalement, ils écoutent un extrait musical permettant d'orienter leur réflexion et découvrent ainsi qu'il s'agit là d'un tambour. Ce tambour, utilisé lors de rites et de cérémonies religieuses, est alors mis en parallèle avec une festivité de notre société : le carnaval.

Afin de synthétiser l'ensemble des informations présentées durant la visite, nous proposons une activité visant à replacer dans l'ordre l'ensemble des étapes de réalisation du tambour. Ainsi, lorsque nous citons une étape, un élève est invité à sélectionner l'un des dessins proposés afin de construire de cette manière une chronologie imagée.

La seconde étape de la visite se déroule dans l'atelier et a pour objectif de permettre aux élèves de laisser parler leur imagination du point de vue artistique. Tout comme pour la visite peinture, les tables de l'atelier ont été regroupées par deux. Chaque élève dispose d'un support en carton (cache-pot), d'une paire de ciseaux, des cure-dents et des attaches parisiennes.

Lorsque les enfants sont installés, les consignes peuvent être données. L'activité créative proposée consiste à réaliser une œuvre abstraite composée des formes géométriques découpées dans des papiers de couleurs, qui, une fois associées créent une composition harmonieuse. Au préalable, les supports ont été percés d'un trou sur leur sommet et une ficelle est glissée afin que les élèves puissent suspendre leurs œuvres. Par tables, ils viennent sélectionner trois feuilles de couleurs. Dans ces feuilles, ils découpent une forme géométrique à la fois. Deux propositions s'offrent à eux : soit ils choisissent de réaliser toutes les formes dans la même couleur, soit ils choisissent de découper chaque forme dans une couleur différente. Une fois la forme découpée, ils la chiffonnent afin de lui donner du volume et la plantent dans le support en carton à l'aide d'une attache parisienne. Si la matière est trop épaisse, ils peuvent créer un petit trou au préalable à l'aide du cure-dent, afin de faire passer

l'attache parisienne plus facilement. Les deux parties de l'attache doivent ensuite être écartées à l'intérieur du support pour éviter que le papier ne tombe. Une fois que toutes les étapes ont été réalisées, les élèves peuvent recommencer l'exercice. Au cours de leur réalisation, ceux-ci doivent particulièrement veiller à ce que deux formes de la même couleur ne se juxtaposent pas.

5.3.3. RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE (SÉANCE 3-SCULPTURE)

Cette partie du chapitre aura pour objectif de présenter les choix pédagogiques ayant été sélectionnés sur base des différentes réflexions personnelles et collectives (avec les autres médiatrices). Cette visite ayant été donnée à deux reprises, sur base de la même préparation, une réflexion a posteriori sera donc présentée. Suite à l'expérience de la première visite, avec la classe de C. Demanet, les points forts, les points d'amélioration et les changements opérés lors de la visite avec la classe de S. Pirson, seront évoqués. Ainsi, les résultats obtenus suite à ces modifications seront également discutés. Pour la deuxième séance, avec la classe de S. Pirson, nous avons eu l'occasion de tenir compte des différentes remarques qui avaient été émises. Les changements effectués concernaient d'une part le contenu des visites et d'autre part, notre propre comportement vis-à-vis des élèves, dans la manière de transmettre les informations et par rapport aux consignes données.

Il est nécessaire de préciser que, mis à part pour l'accroche visant à faire découvrir le thème de la sculpture et pour l'atelier, la visite a été quelque peu aménagée sur base de la trame décrite ci-dessus. En effet, le déroulement de la visite en « parallèle » implique un enchaînement différent et donc des contenus pédagogiques adaptés au scénario. À ce titre, il était nécessaire que les modifications n'entravent pas la cohérence de la prestation. De notre côté, l'enchaînement des œuvres lors de la première visite était *La danseuse* d'O. Jaspers, *Structure spiralée* de Tapta et le *Tambour à fente*. Les autres médiatrices ont débuté par *Le tambour à fente*, puis ont enchaîné avec *La danseuse* et ont conclu avec l'œuvre *Structure spiralée*. Pour des questions organisationnelles, nous avons choisi de ne pas garder cet ordre lors de la seconde visite. Ainsi, nous avons à nouveau débuté par l'œuvre d'O. Jaspers, nous sommes ensuite montés jusqu'au *Tambour à fente* avant de redescendre vers l'œuvre abstraite de Tapta. L'autre groupe a, quant à lui, débuté par le *Tambour à fente* puis est passé à l'œuvre de Tapta, *Structure spiralée* et a terminé par *La danseuse*. Cela n'a pas engendré de changements majeurs au niveau du contenu, seules quelques activités ont été adaptées ou supprimées pour favoriser une meilleure logistique.

La visite destinée à la classe de C. Demanet a débuté avec un quart d'heure de retard. Nous nous sommes donc adaptées à cet imprévu, faisant partie intégrante des aléas fréquents dans le secteur pédagogique des musées. De cette manière, le scénario de questions - réponses prévu au préalable a été réduit à une observation générale des statuettes. Les élèves ont ensuite eux-mêmes classé les différents objets en distinguant les matériaux utilisés. Nous avons conservé ce même scénario pour la classe de S. Pirson. Cependant, nous avons eu davantage le temps de présenter chacune des statuettes et les matériaux utilisés. Lors de cette accroche, nous avons également pris le temps de discuter des différentes techniques utilisées pour leur réalisation (modelée, sculptée, taillée, etc.).

Avec la classe de C. Demanet, notre demi-groupe a débuté la visite par *La danseuse* d'O. Jaspers. Les élèves ont très vite saisi la spécificité d'une peinture (2D) par rapport à une sculpture (3D) autour de laquelle on pouvait cheminer. Ils ont rapidement anticipé la question relative au socle, servant à maintenir l'œuvre. Les nombreux synonymes proposés par les élèves tels que « support, base, plateforme » sont d'ailleurs la preuve de leur compréhension. D'autre part, les élèves ont semblé particulièrement intéressés par la technique sculpturale utilisée pour cette œuvre, à savoir : le bronze coulé. Pour eux, il allait de soi que l'œuvre qu'ils avaient sous leurs yeux était réalisée en métal, nous avons donc pu discuter des différentes traces verdâtres visibles sur le socle. Cette discussion a également été l'occasion d'apporter un nouveau mot de vocabulaire lié à la technique du bronze : « la patine ».

Les élèves de la classe de S. Pirson, ont rencontré plus de difficultés à déterminer les matériaux employés pour la réalisation de l'œuvre. En effet, ceux-ci ont difficilement perçu qu'il s'agissait de bronze coulé et non pas de pierre. De ce fait, nous avons dû trouver des moyens détournés permettant de faire comprendre qu'il s'agissait d'une matière liquide coulée dans un moule. Pour ce faire, nous avons fait le choix d'évoquer une comparaison avec un moule à gâteau dans lequel la pâte est versée. De cette manière, les enfants semblent avoir saisi la spécificité de la technique utilisée.

Les différentes questions liées à la thématique de la danse ont particulièrement bien fonctionné dans l'une et l'autre classe. Cela est peut-être dû au fait que nous avons proposé à deux élèves de se mettre en scène et d'imiter la posture de la jeune fille. De cette manière, nous avons pu observer la façon dont l'artiste avait mis en avant les jambes et la jupe de la danseuse, qui, proportionnellement à la taille de celle de l'élève, était particulièrement grande. D'autre part, en mimant, l'élève a directement fait apparaître sur son visage une certaine concentration. Les élèves ont donc bien remarqué que sur l'œuvre, l'émotion du visage était particulièrement difficile à déterminer. Le terme qui est revenu à plusieurs reprises est « neutre ». Les élèves ne

sont cependant pas parvenus à proposer le terme de « concentration » lié à l'activité de la jeune femme.

Après cette observation, nous avons présenté aux élèves différentes œuvres réalisées par d'autres artistes tels que Niki de Saint-Phalle et Giacometti afin qu'ils puissent saisir que la mise en valeur de l'une ou l'autre partie du corps est un choix délibéré de l'artiste. Les enfants ont alors été amenés à tracer des lignes afin de « découper » chaque partie du corps (la tête, le tronc, les jambes). Après réflexion, cette activité n'a pas été réalisée avec les élèves de la classe de S. Pirson. Nous avons uniquement observé les différentes proportions données par les artistes.

L'ensemble des élèves avaient déjà eu l'occasion de réaliser un « cadavre exquis » en classe. Bien que celui-ci ait été réalisé sous forme écrite, ils connaissaient le principe, ce qui a permis de gagner quelques minutes lors des explications. Tout de suite, ils ont remarqué que les différentes zones de dessins n'étaient pas identiques chez tout le monde. Certains ont d'ailleurs compris l'objectif de l'exercice, visant à analyser les proportions données à leurs dessins en fonction de l'espace disponible. Pour la première classe, la fin de l'exercice n'a pas pu être réalisée devant la sculpture puisque le deuxième groupe attendait déjà depuis quelques minutes. Nous nous sommes donc déplacés devant l'œuvre suivante, afin qu'ils puissent terminer leur dessin. Malheureusement, nous n'avons pas eu le temps de mettre en place une récapitulation, qui aurait permis à l'ensemble des élèves d'observer les dessins et d'adapter le socle à la sculpture comme c'était prévu initialement. Par manque de temps, les élèves de la classe de S. Pirson n'ont pas non plus eu le temps de réaliser le socle. Cependant, nous avons pris le temps de proposer une mise en commun permettant d'analyser les choix des élèves face à l'espace qui leur était proposé.

Pour cette même raison liée au temps, les différentes questions liées à l'intégration des sculptures dans la ville de Louvain-la-Neuve n'ont pas non plus été envisagées avec la classe de C. Demanet. Par la suite, celles-ci ont d'ailleurs été supprimées du scénario de la visite.

Les élèves du premier groupe, disposés autour de l'œuvre Tapta, *Structure spiralée*, ont développé leur sens de l'observation et ont proposé des analyses très pertinentes. En effet, certains élèves ont saisi qu'ils ne pouvaient pas apercevoir l'intérieur de la spirale et les boulons, d'autres ont alors rétorqué qu'ils ne savaient pas voir ces éléments-là depuis l'endroit où ils se situaient, par contre, ils pouvaient observer depuis leur place que la hauteur de la spirale était plus importante vers le centre de l'œuvre. Grâce à ces différentes analyses, un élève a d'ailleurs très justement remarqué que cette sculpture avait l'aspect d'un escalier en colimaçon.

Malgré certains éléments tout à fait positifs, l'énergie et l'indiscipline de certains élèves nous ont obligées à revenir aux différentes consignes de sécurité. Nous avons privilégié un retour au calme plutôt que la réalisation d'une activité complémentaire. De ce fait, nous avons pensé qu'il serait plus judicieux de ne pas réaliser l'exercice visant à façonner une sculpture à partir de papier bulle. Nous sommes donc directement montés vers le sixième étage du musée où se situait le *Tambour à fente*.

Ces élèves ont été directement impressionnés par l'aspect imposant de l'œuvre. L'effet de surprise était donc au rendez-vous. En ce qui concerne la question relative à la provenance, très justement, un élève a observé le cartel et lu que l'œuvre était issue d'Océanie et non d'Afrique comme le proposaient d'autres élèves. Ainsi, nous avons pu observer que l'œuvre était issue d'une région extra-européenne. Les élèves ont d'ailleurs établi un lien entre la provenance de l'œuvre et le film *Vaiana* se déroulant également en Océanie.

Si, durant l'ensemble de la visite, les élèves ont été particulièrement turbulents, deux exercices ont particulièrement bien fonctionné. D'une part, il s'agissait de l'exercice visant à écouter l'extrait audio pour leur faire découvrir la fonction de l'objet. Grâce à cet indice important, les élèves ont pu percevoir cela par eux-mêmes. D'autre part, ils ont été très attentifs lorsque nous avons évoqué les différentes étapes de réalisation du tambour. Ils ont joué le jeu et ont posé plusieurs questions relatives à la technique de taille.

Pour la classe de S. Pirson, les élèves ont proposé plusieurs régions du monde telles que l'Afrique et l'Amérique du Sud. Ceux-ci semblent donc avoir particulièrement bien compris qu'il ne s'agissait pas d'un objet de provenance européenne. Cependant, après réflexion, il semble qu'il aurait été pertinent d'apporter un globe terrestre. Ainsi, en montrant la distance entre la Belgique et la proposition citée, nous aurions pu mobiliser des notions liées à la perception dans l'espace et à la géographie (SeGEC).

Dans l'atelier, une fois les consignes données, les élèves ont directement commencé par découper de nombreuses formes avant de les accrocher. Celles-ci étaient particulièrement petites et nombreuses. Tous les élèves n'ont donc pas eu le temps de terminer l'ensemble de leur création. Lors de la seconde visite, nous avons donc veillé à cela. De plus, nous avons invité les élèves à découper trois formes avant de venir les placer sur leur support. De cette manière, les élèves pouvaient percevoir les espaces vides à remplir et les couleurs à utiliser.

6. L'ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR BASE DU POST-TEST

À la fin de ce partenariat éducatif sur le long terme, un questionnaire est complété dans chacune des classes (Annexe 10). L'objectif de ce post-test est de vérifier les acquis d'apprentissage développés par les élèves lors des différentes visites, et donc plus largement d'analyser si les différentes notions ont été transmises de manière adéquate. Celui-ci reprend dix-huit questions structurées en trois grandes parties. La première partie s'intéresse aux acquis développés lors de la visite sur le thème de la peinture. La seconde partie, reprend quant à elle des questions relatives au thème de la sculpture. Finalement, la troisième partie reprend certaines questions proposées dans le pré-test afin de mesurer les effets des médiations.

D'autre part, un questionnaire spécifique se présentant sous la forme de questions ouvertes a également été proposé aux professeurs titulaires des deux classes (Annexe 11 et 12). Les différentes questions avaient pour objectif de comprendre les atouts de ce partenariat et si les médiations avaient, ou non, répondu aux attentes des enseignants. D'autre part, il s'agissait d'analyser les activités qui, selon eux, étaient les plus appropriées à leurs élèves d'un point de vue pédagogique.

Par souci de clarté, nous analyserons, dans un premier temps, les réponses données par les professeurs avant d'étudier celles des enfants, puisque ces dernières nécessitent une réflexion toute particulière, tant du point de vue du questionnaire cognitif que des questions liées aux opinions.

Selon les réponses récoltées auprès des enseignants, C. Demanet et S. Pirson semblent avoir apprécié de sortir de l'enceinte de l'école avec leurs élèves afin de leur faire découvrir le Musée L. Pour Monsieur S. Pirson, l'un des atouts de ce partenariat serait la découverte active des œuvres et de leur contexte de création. Les différentes activités proposées pour faire acquérir les notions liées aux œuvres semblent également avoir répondu à leurs attentes. Tous deux soulignent la créativité des activités proposées au sein de l'atelier permettant de donner du sens aux apprentissages des élèves. Du point de vue des propositions d'améliorations, C. Demanet précise qu'elle aurait apprécié qu'un lien étroit soit établi entre les visites guidées et la période du Moyen Age étudiée par les élèves durant l'année.

En ce qui concerne les résultats des questionnaires destinés aux élèves, nous décortiquerons dans un premier temps l'ensemble des réponses écrites librement, nous analyserons ensuite les données liées aux œuvres observées durant la visite au Musée L en distinguant spécifiquement chacune des classes. Nous analyserons ensuite les questions liées au pré-test et post-test afin de pouvoir observer l'évolution des attitudes des élèves envers l'institution muséale et envers la discipline artistique. Nous présenterons les opinions des élèves

sur base d'un graphique correspondant aux réponses données par l'ensemble des élèves interrogés (quarante-quatre).

Dans ce post-test, nous avons proposé deux questions ouvertes. La première d'entre elles était « Aurais-tu envie de retourner au Musée L cette année pour suivre une visite guidée ? Oui ? Non ? Explique ! ». Sur les quarante-quatre élèves interrogés, trente-et-un (environ 70 %) ont entouré la réponse « Oui ». Ceux-ci ont justifié leur désir de retourner au musée pour différentes raisons. La découverte de nouvelles œuvres est l'une des raisons principales mentionnées par les élèves. Certains semblent également avoir été touchés par le caractère ludique des activités qui a permis de leur faire acquérir un certain savoir. Quelques élèves interrogés ont particulièrement apprécié la combinaison entre visite des salles et activités créatives leur permettant, à leur tour, de créer une œuvre après en avoir observés dans le musée. Un autre élève a mentionné que le rapport direct avec des objets « réels » était un vrai plus pour l'apprentissage. La réponse de l'élève est pour nous tout à fait intéressante puisqu'il s'agit là d'une réflexion permanente dans le domaine de l'histoire de l'art. Cet élève touche donc un point particulièrement sensible de l'enseignement de notre discipline. D'autre part, plusieurs élèves ont mentionné vouloir retourner au Musée L afin d'observer certains objets aperçus lors de nos déplacements dans les salles (les animaux empaillés, les sculptures africaines ou encore l'architecture du Musée L). Les réponses de ces élèves remplissent un objectif particulièrement important de notre mémoire, à savoir le développement de la curiosité intellectuelle et la volonté de se cultiver en dehors de l'école. Certains élèves ayant répondu « Non » à cette question ont justifié ce choix en évoquant leur manque d'intérêt pour l'art de manière générale. D'autres élèves ont justifié cette réponse en précisant que l'espace du musée était un espace trop restrictif dans le sens où l'interdiction de courir et se défouler ne pouvait pas être combinée avec leur idée du loisir. Finalement, plusieurs élèves ont précisé ne pas vouloir retourner au Musée L puisqu'ils avaient déjà eu l'occasion de le visiter à plusieurs reprises dans d'autres cadres (familial, activités extra-scolaires, etc.).

La seconde question avait pour objectif de comprendre les éléments ayant particulièrement intéressé les élèves. D'après les réponses, le *Tambour à fente* semble être l'œuvre qui les a le plus marqués. En effet, un quart des élèves interrogés semble avoir développé un intérêt lié à l'esthétique et au contexte culturel de cette sculpture. Ceci pourrait justifier le fait que la grande majorité des élèves ait répondu correctement aux questions à choix multiples. Plusieurs élèves semblent avoir préféré la visite centrée sur le thème de la peinture. Deux d'entre eux ont précisé avoir particulièrement apprécié *La roue joyeuse* de M. Quinet. Sans évoquer d'œuvre de manière spécifique, d'autres élèves semblent également avoir

apprécié l'ensemble des notions liées aux couleurs et à leur rapport les unes aux autres. D'autres élèves semblent quant à eux avoir préféré les activités créatives proposées dans l'atelier.

6.1. QUESTIONNAIRE COGNITIF : PEINTURE

Pour les questions relatives à la peinture, trois types d'exercices sont proposés. Dans un premier temps, sur base du cercle chromatique, les élèves ont dû replacer quatre termes (primaires, orange, secondaire et complémentaires) dans un texte à trou. L'ensemble des élèves interrogés est parvenu à replacer correctement les deux premiers termes à savoir : primaire et orange. Cependant, concernant les termes « secondaires » et « complémentaires », les élèves semblent avoir rencontré davantage de difficultés. En effet, sept élèves de la classe de C. Demanet et quatre élèves de la classe de S. Pirson ont inversé ces deux termes. Cela est tout à fait compréhensible compte tenu de la nouveauté et la complexité de ces notions.

Le second exercice de cette partie avait déjà été réalisé avec les élèves lors de la visite peinture. Celui-ci consistait à replacer chacune des images proposées dans la catégorie qui lui correspondait. Pour ce questionnaire, trois images et trois catégories ont été proposées, à savoir : une couleur primaire et sa couleur complémentaire, uniquement des couleurs primaires et un dégradé d'une seule couleur. Un élément qu'il semble important de souligner concerne le rapport entre cette question et le texte à trous. En effet, les six élèves n'ayant pas relié la bonne image au bon groupe s'étaient déjà trompés dans la question précédente. Cela met en lumière que l'application concrète ne peut se faire sans l'assimilation de notions théoriques.

Le troisième et dernier exercice de cette partie est un questionnaire à choix multiples. Celui-ci se centre sur les points essentiels discutés lors des visites dans les salles. À ce titre, une à trois questions sont posées pour chaque œuvre. Pour ce questionnaire d'ordre cognitif, les élèves doivent sélectionner parmi trois propositions de réponses.

La première question du questionnaire cognitif à choix multiple s'intéressait à la technique artistique utilisée par l'artiste P. Alechinsky : « Quel est le nom de la technique artistique qui a inspiré P. Alechinsky pour la réalisation de son œuvre (*Les fameuses couleurs primaires*) ? ». Dans l'une et l'autre classe, celle-ci semble avoir posé quelques difficultés. En ce qui concerne la classe de S. Pirson, une majorité, soit quatorze élèves sur les vingt-deux ont entouré la bonne réponse : la calligraphie. D'autre part, plusieurs élèves de cette classe n'étaient pas présents le jour de la visite guidée, ce qui justifie leur mauvaise réponse. Parmi les huit élèves n'ayant pas donné la bonne réponse, cinq d'entre eux ont suivi la visite avec les autres médiatrices. De ce fait, nous pourrions en conclure que celles-ci se sont moins attardées à cet aspect du contexte culturel. Pour la classe de C. Demanet, seuls dix élèves ont entouré la bonne

réponse. Les douze élèves restants sont répartis entre les deux groupes de visite. Il semble donc que pour l'une et l'autre des médiatrices, ce point n'ait pas été suffisamment développé.

La seconde question était « Quelles sont les trois couleurs au centre de l'œuvre (P. Alechinsky, *La fameuses couleurs primaires*) ? ». Celle-ci semble avoir causé moins de difficultés. Une grande majorité d'élèves interrogés a entouré la bonne réponse. Cette question, relative aux couleurs présentes au centre du tableau, a permis de mobiliser à nouveau des notions déjà évoquées dans les deux premiers exercices.

La troisième question « Le titre de cette œuvre est *Contorsion marine*, que veut dire le mot 'contorsion' ? » et quatrième question, « Comment appelle-t-on une œuvre représentant quelque chose de visible dans la vie réelle, mais imaginé par l'artiste (M. Quinet, *La roue joyeuse*) ? » étaient d'ordres purement cognitifs. En effet, dans le questionnaire, aucun indice n'aurait permis aux élèves de déduire la bonne réponse. Pour la question trois, une quinzaine d'élèves de la classe de C. Demanet ont entouré la bonne réponse : tordu. Il en va de même pour la quatrième. Les réponses proposées pour cette question étaient : « A. Une œuvre rêveuse, B. Une œuvre abstraite et C. Une œuvre de création ». Parmi les mauvaises réponses, la plus fréquemment entourée est la réponse A, une œuvre rêveuse. Cela est peut-être dû à la référence directe à l'imaginaire de l'artiste.

6.2. QUESTIONNAIRE COGNITIF : SCULPTURE

La seconde partie de ce questionnaire prend en compte la visite centrée sur la thématique de la sculpture. Avec les élèves de C. Demanet, les autres médiatrices n'ont pas eu l'occasion de présenter l'œuvre *Structure spiralée* de Tapta. Nous allons donc analyser les résultats des questionnaires en connaissance de cause.

Pour le premier exercice, les élèves de C. Demanet étaient invités à relier chaque mot proposé à la sculpture correspondante (Tapta, *Structure spiralée* et O. Jaspers, *La danseuse*). Mis à part le terme « coulé », cet exercice n'a pas posé de problème majeur pour le groupe ayant eu l'occasion de réaliser la totalité de la visite. Pour le second groupe de cette classe, certains ont tenté de relier les termes par déduction. Ce qui, dans plusieurs cas, s'est avéré particulièrement fructueux. La totalité des élèves de ce second groupe est parvenue à répondre correctement à la question : « Quels sont les termes utilisés pour décrire cette œuvre (O. Jaspers, *La danseuse*) ? ». En effet, cela semble confirmer les retours que nous avons reçus des médiatrices concernant la compréhension de cette œuvre. Celles-ci avaient précisé, après la visite, que les élèves étaient parvenus à proposer avec spontanéité le terme de « neutralité, concentration ». De la même manière, ce questionnaire fait émerger que les élèves de notre

groupe ont moins bien perçu cette notion de « concentration », mais préférait celle de « joie, plaisir », liée à l'activité que la jeune femme était en train de réaliser. Pour notre groupe, il est possible de relever de nombreuses réponses exactes relatives à la question : « Quelle a été la source d'inspiration de l'artiste pour réaliser cette œuvre (Tapta, *Structure spiralée*) ? ». Cette quantité de réponses attendues, soit neuf sur les onze enfants du groupe, peut être liée au fait que l'un des élèves a directement évoqué la comparaison avec l'escalier en observant l'œuvre.

La totalité des élèves de la classe de S. Pirson, soit vingt-deux, ont répondu correctement à ces deux questions relatives aux sculptures d'O. Jaspers et de Tapta. La justesse de leurs réponses est foncièrement liée à un facteur temporel. En effet, ces élèves ont eu l'occasion de suivre la visite guidée le jour précédant le post-test. Ainsi, les différentes informations assimilées la veille ont donc pu facilement être mobilisées pour ce questionnaire. Les observations vont dans le même sens pour les questions relatives au *Tambour à fente* « Quelle est l'utilité de cet objet ? », « Pourquoi les habitants de l'île réalisent-ils cet objet sous la forme d'un humain ? », « Quel était le nom de l'arbre utilisé pour réaliser cet objet ? ». En effet, seuls trois élèves sur les vingt-deux qui composent la classe se sont trompés sur au moins l'une des trois questions.

En ce qui concerne la classe de C. Demanet, plus de la moitié des élèves n'ont pas répondu correctement à l'ensemble des questions relatives au *Tambour à fente*. À nouveau, ceci peut tout à fait être justifié par un argument temporel. En effet, les élèves de cette classe ont suivi la visite près de trois semaines avant de répondre au questionnaire. La majorité des informations évoquées lors des visites peut sans nul doute avoir été oubliée par les élèves.

De manière générale, les résultats de ce post-test sont tout à fait concluants. En effet, la majorité des réponses données par les élèves sont correctes. Selon notre hypothèse, ces résultats positifs peuvent être liés à l'emploi de méthodes actives permettant l'assimilation du contenu lié aux visites. À cela s'ajoute la volonté de donner du sens aux apprentissages des élèves et la nécessité d'établir des liens avec l'environnement scolaire et familial vécu par les élèves.

6.3. ANALYSE DES ÉCARTS ENTRE LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST

La troisième et dernière partie de ce post-test reprend quatre questions présentes dans le premier questionnaire relatif à l'attitude des élèves envers l'institution muséale et leur attitude envers la discipline artistique. Le temps imparti par les professeurs pour compléter ces questionnaires était de cinquante minutes dans chaque classe. De ce fait, nous n'avons pas pu présenter les treize questions du pré-test dans leur intégralité. En effet, nous avons proposé

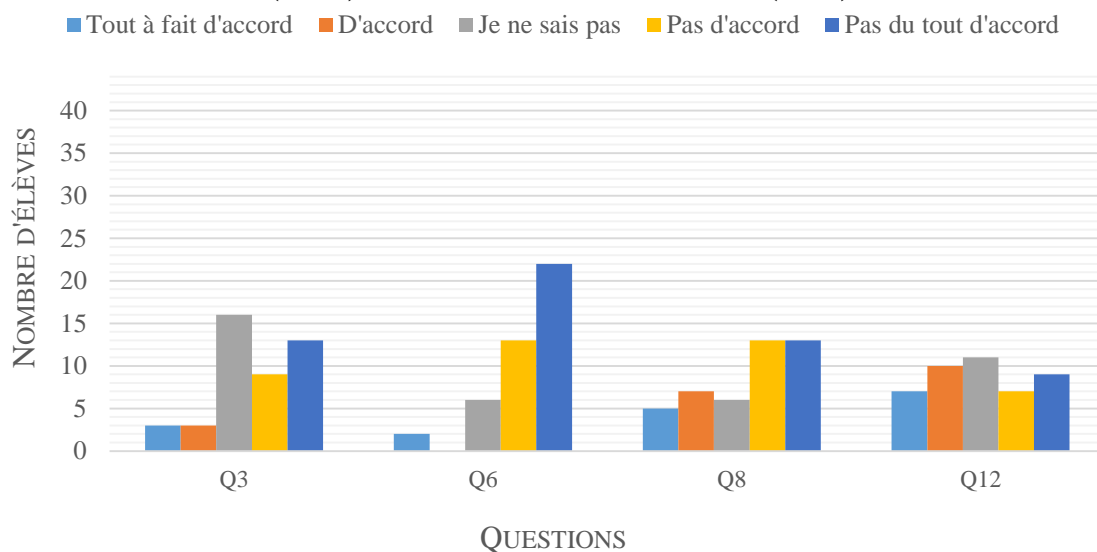
également un questionnaire cognitif basé sur les acquis d'apprentissage développés durant les visites guidées.

Les questions sélectionnées sont celles qui, dans le pré-test (Annexe 13) ont fait apparaître des opinions peu tranchées. Nous avons voulu analyser si, après la médiation, la tendance générale changeait ou si une opinion se dégageait plus qu'une autre. Nous avons donc fait le choix de sélectionner deux questions relatives à l'attitude des élèves envers l'institution muséale (« J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine » et « Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée ») et deux questions relatives à leur attitude envers la discipline artistique (« Lorsque'on me parle de l'art, je trouve cela ennuyant » et « Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué »).

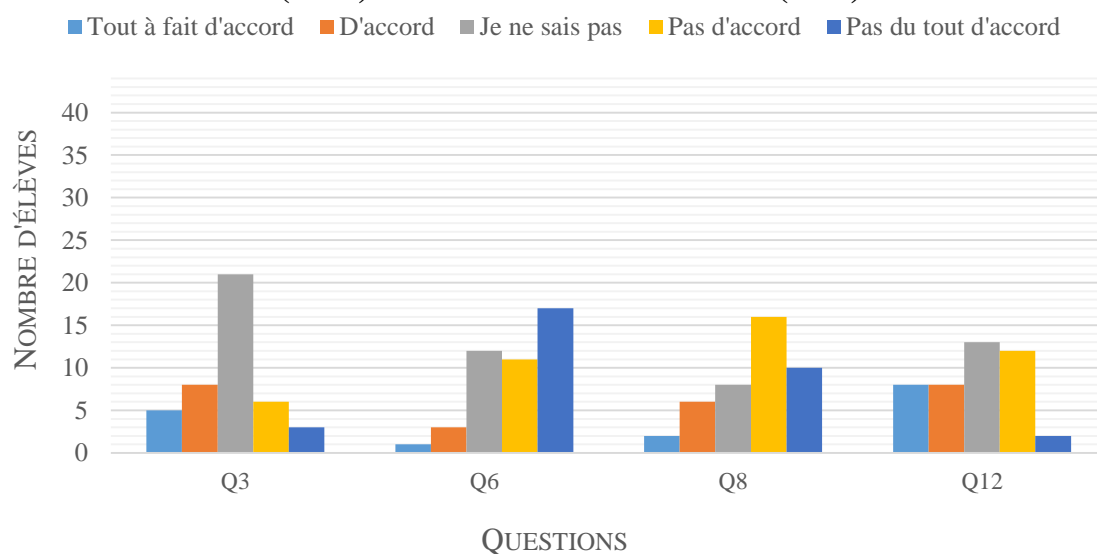
Pour cette étude, nous nous intéressons aux réponses données par les quarante-quatre élèves interrogés. De ce fait, les résultats obtenus pourront nous donner des tendances plus générales concernant les opinions des élèves. L'observation des écarts entre le pré-test et le post-test nous permettra d'observer l'impact des médiations sur les élèves. Les graphiques ci-dessous nous permettront, sur base de données chiffrées, d'analyser si le comportement des élèves vis-vis du musée et de l'art a évolué positivement. Dans ce cas, nous aurions alors rempli l'un des objectifs fixés pour ce mémoire. Pour l'analyse de ces graphiques, les réponses « tout à fait d'accord » et « d'accord » seront regroupées et additionnées tout comme les réponses « pas d'accord » et « pas du tout d'accord ». Cela nous permettra, de ce fait, d'observer les grandes tendances générales qui se dégagent de ces questionnaires (Annexe 14 et graphiques ci-dessous).

Q3 : J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine.
 Q6 : Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée.
 Q8 : Lorsqu'on me parle de l'art, je trouve cela ennuyant.
 Q12 : Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué.

GRAPHIQUE 9 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR BASE DU PRÉ-TEST - CLASSE DE MADAME C. DEMANET (P4C) ET MONSIEUR S. PIRSON (P4S)



GRAPHIQUE 10 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR BASE DU POST-TEST - CLASSE DE MADAME C. DEMANET (P4C) ET MONSIEUR S. PIRSON (P4S)



Lors du pré-test, la troisième question, « J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine », mettait en évidence qu'une part importante des élèves, soit seize sur quarante-quatre élèves interrogés, semblait ne pas avoir d'opinion à ce sujet. Lors du post-test, le nombre d'élèves ayant sélectionné cette même réponse est passé de seize à vingt-et-un. Alors que le nombre d'élèves qui préfèrent aller au musée plutôt qu'à la piscine a doublé passant de six à treize. Le nombre d'élèves qui préfèrent aller à la piscine plutôt qu'au musée a, quant à lui, diminué de moitié, passant de vingt-deux à neuf. Cette évolution serait peut-être un indice d'un changement d'opinion par rapport à leurs conceptions préalables au sujet du musée. Un autre point nous permettant de justifier cela concerne la diminution significative du nombre d'élèves pas du tout d'accord avec cette proposition et l'augmentation du nombre d'élèves tout à fait d'accord et d'accord.

La question six, « Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée », présente, quant à elle, une évolution plus mitigée par rapport à l'un des objectifs visés dans les médiations. Celui-ci était de sensibiliser les élèves à l'art et aux métiers liés aux musées. D'après le pré-test, deux élèves ambitionnaient de travailler plus tard dans une institution muséale. Il y en a quatre qui l'envisagent dans le post-test. Le nombre d'élèves d'accord avec cette affirmation est passé de deux à quatre. Il s'agit là d'une augmentation positive. Cependant, l'observation générale du graphique met en avant qu'une majorité d'élèves a coché les réponses en désaccord dans le post-test avec vingt-huit élèves sur quarante-quatre. D'autre part, le nombre d'élèves ayant sélectionné la réponse « je ne sais pas » a doublé, il est passé de six à douze. D'après nos observations, il semble que l'augmentation la plus importante ait eu lieu dans la réponse « je ne sais pas ». L'ensemble des réponses données semble plutôt logique par rapport à l'âge des élèves et les conceptions liées à leur avenir professionnel qui est très hypothétique à cet âge.

Dans le pré-test, la huitième question, « Lorsqu'on me parle d'art, je trouve cela ennuyant », mettait en lumière que les élèves semblaient plutôt intéressés par la thématique de l'art. En effet, les réponses données par les quarante-quatre élèves interrogés oscillaient entre « pas d'accord » et « pas du tout d'accord », avec treize élèves pour chaque réponse. Ces deux réponses restent toujours majoritaires (vingt-six élèves) dans le post-test avec un pic de seize élèves pour la proposition « pas d'accord ». La tendance générale vis-à-vis de l'art reste donc identique dans le pré-test et le post-test.

La proposition douze, « Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué », montre des réponses foncièrement proches dans le pré-test et le post-test. En effet, dans le pré-test, le nombre d'élèves « tout à fait d'accord » et « d'accord avec la proposition » était de dix-sept. Si l'on associe à nouveau ces deux réponses dans le post-test, il y en a seize. D'autre part, la tendance majoritaire qui se dégage est toujours la réponse « je ne sais pas » avec onze élèves sur quarante-quatre dans le pré-test et treize dans le post-test. Pour cette dernière question, les changements entre le pré-test et le post-test ne sont pas flagrants. Cela pourrait être dû à une incompréhension des élèves des notions liées à l'évolution de l'art. En effet, le caractère chronologique et évolutif de l'art n'était pas au cœur des visites guidées puisque nous sommes davantage intéressées aux médiums employés (peinture – sculpture).

De manière générale, il ressort de ces observations qu'un changement d'opinion est visible entre le pré-test et le post-test. D'après le test effectué, la tendance qui se dégage vis-à-vis des musées et de l'art est plutôt positive. De plus, les résultats obtenus semblent en cohérence par rapport aux différents retours oraux que nous avons pu recueillir auprès des élèves, après la réalisation des médiations. Mise à part, pour la question douze, les trois autres questions présentent des évolutions significatives et répondent ainsi aux acquis d'apprentissage que nous nous étions fixés au départ.

CONCLUSION

Ce mémoire, basé sur l'établissement d'un partenariat éducatif sur le long terme entre le Musée L et le Collège du Biéreau, envisageait de s'intéresser de manière concrète à la rencontre entre ces deux institutions que sont l'école et le musée.

Pour rappel, l'objectif visé lors de la première visite en classe était de présenter le musée sur base de la définition proposée par l'ICOM, à savoir : « Un musée est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement, ouvert au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation »¹⁷². Les deux autres médiations, centrées sur les thématiques de la peinture et de la sculpture se déroulaient au sein même du Musée L. Celles-ci devaient permettre, au moyen de méthodes actives, de faire découvrir ces médiums artistiques d'un point de vue sensoriel, saupoudré d'éléments liés au contexte culturel. À travers ces médiations, l'objectif était de présenter le musée comme un lieu de transmission du savoir, mais également comme un espace de loisir culturel et de divertissement. Sur le long terme, l'objectif sous-jacent de ce partenariat éducatif est de faire naître chez les élèves/visiteurs une curiosité intellectuelle, ayant pour conséquence, dans un futur plus ou moins proche, le développement d'une envie de se cultiver en dehors de l'école. Pour favoriser l'appropriation des concepts et le développement des acquis d'apprentissage, le principe de « concernation »¹⁷³, ayant pour objectif de proposer des activités permettant aux élèves de s'identifier par rapport à leur vécu, a été largement utilisé.

D'après les recherches effectuées dans le cadre de ce mémoire, il ressort que la définition proposée par l'ICOM est en perpétuelle évolution. Ainsi, le Conseil International des Musées souhaite adapter sa définition aux réalités actuelles du terrain. De cette manière, la nouvelle définition pourra répondre aux objectifs, aux responsabilités et aux fonctions que tentent de remplir les musées aujourd'hui. Dans la définition actuelle de l'ICOM et dans celles qui ont précédé, la fonction éducative semble systématiquement présente. En effet, à partir du moment où le musée donne accès aux collections, il se doit également de proposer un aspect lié à la communication et à la diffusion du savoir.

¹⁷² ICOM, « Définition du musée », *op. cit.*

¹⁷³ A.GIORDAN, *op. cit.*

Comme nous avons pu l'expérimenter dans ce mémoire, le musée semble pouvoir être un acteur de premier ordre dans l'éducation, en complétant celui assumé par l'école. La diversité de l'offre éducative est un atout particulièrement positif dans le paysage muséal. Cependant, cela ne facilite pas la prise de parti de l'orientation éducative du musée et du rapport que celui-ci entretient avec les acteurs externes. De plus, l'école est organisée selon une structure cellulaire, composée d'élèves regroupés dans un espace fermé : la classe. Les élèves reçoivent un enseignement dispensé par un professeur qui doit suivre un programme spécifique et structuré. Le musée est, quant à lui, un espace ouvert pouvant accueillir des publics variés dans un lieu aménagé pour un temps afin de transmettre un message grâce à une scénographie porteuse de sens. De ce point de vue, les services éducatifs des musées doivent composer avec toute une série de facteurs internes à l'institution et ne disposent pas de programme muséal spécifique et adapté aux publics.

Dans cette recherche, nous avons confronté différentes sources relevant des relations école/musée. Il en ressort que ces rapports ne cessent d'évoluer. Plusieurs types de relations peuvent être établies entre l'école et le musée. Le choix de l'une d'entre elles influencera les pratiques et les résultats du point de vue pédagogique et éducatif. Parmi les quatre approches présentées dans ce mémoire, il y a : la déscolarisation du musée, la parascolarisation du musée, l'harmonisation des ressources éducatives muséales et scolaires et la scolarisation du musée¹⁷⁴. Pour notre projet, nous avons choisi de nous inscrire dans la continuité des médiations proposées par le Musée L. En effet, sur base des compétences à développer dans le programme, cette institution semble vouloir proposer un contenu complémentaire à celui dispensé en classe, en proposant de s'éloigner pour un temps de la sphère scolaire. Il s'agit donc là du modèle de la parascolarisation.

D'après ce que nous avons pu analyser au cours de ce mémoire, le Musée L est une institution qui prône l'esprit du dialogue entre les cultures, les époques, les techniques et dans une plus large mesure, entre les publics. L'intégration des collections scientifiques et didactiques de l'UCL offre la possibilité de l'échange et de la rencontre entre les arts et les sciences. Le Musée L se veut donc une véritable mine de savoirs interdisciplinaires où se rencontrent et se confrontent des disciplines diversifiées. L'un des atouts de l'institution est sa capacité d'accueil de publics variés : universitaire, familial et dans notre cas, le public scolaire. Le Musée L, comme la plupart des autres institutions, a pour défi majeur de faire découvrir les collections à un maximum de visiteurs, en adaptant chaque visite au public visé. À cette

¹⁷⁴ M. PAQUIN, *op. cit.*

première difficulté s'ajoute une seconde, il s'agit de la « fidélisation » du visiteur. Bon nombre de musées s'interrogent aujourd'hui sur les moyens et méthodes pédagogiques à mettre en place pour que ces publics poussent à nouveau la porte du musée. D'après notre étude, le principe de partenariat éducatif entre une école et un musée pourrait être une porte ouverte vers un « fidélisation » du public scolaire.

Ce partenariat éducatif sur le long terme établi entre le Musée L et le Collège du Biéreau confirme l'hypothèse selon laquelle l'école et le musée sont tout à fait aptes à harmoniser leurs ressources culturelles et matérielles. Pour devenir de véritables partenaires éducatifs, les deux institutions ont dû trouver des situations d'actions communes. Lors de notre première rencontre avec les professeurs, nous avons envisagé une rencontre avec les élèves au sein des classes. Cette première séance avait pour objectif de leur présenter le Musée L, les collections et les métiers liés à l'institution, afin qu'à travers une série d'activités, ils développent une certaine curiosité par rapport aux visites à venir. Ce choix s'est élaboré de manière assez empirique et spontanée. Cependant, la littérature scientifique concernant le sujet des partenariats éducatifs établis sur le long terme a permis de mettre en avant que cette étape est fondamentale pour le bon déroulement de ce type de projet¹⁷⁵. Parmi les textes de référence, nous avons évoqué le modèle d'un programme éducatif liant l'école et le musée de M. Allard et S. Boucher proposé dans la *Revue canadienne sur les sciences de l'éducation*¹⁷⁶. Nous analysons donc ci-dessus les différentes visites sur base de ce modèle.

Ce partenariat éducatif sur le long terme a débuté par une présentation du musée et des collections au sein des classes. Cette étape de préparation aux visites, basée sur une méthode d'analyses et d'interactions actives a permis aux élèves de déclencher un questionnement plus large par rapport aux musées. Ce questionnement amorcé en classe a été prolongé au sein du musée lors des deux visites proposées (peinture et sculpture). À travers l'observation des œuvres et la réalisation d'activités interactives, les élèves ont ainsi pu collecter un certain nombre de données. L'activité créative réalisée au sein de l'atelier s'est présentée comme une étape de prolongement de la visite, permettant de mobiliser et de s'appropriier les différentes notions acquises. La création de ce modèle didactique d'utilisation des musées à des fins éducatives induit chez nous un questionnement : un tel partenariat éducatif permet-il de prendre

¹⁷⁵ M. ALLARD et S. BOUCHER, *Le musée et l'école*, Montréal, Hurtubise, 1991 (Cahier du Québec. Psychopédagogie ; 98), p.13.

¹⁷⁶ M. ALLARD, S. BOUCHER et L. FOREST, « Effets du nombre de visites dans un programme éducatif muséal », *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, vol. 19, n°2, 1993, p. 277.

en compte les missions de l'école ainsi que les exigences du musée¹⁷⁷ ? Selon notre point de vue, la collaboration entre ces deux institutions est tout à fait pertinente, à partir du moment où l'enfant n'est plus considéré comme un élève dans une classe, mais comme un visiteur dans un musée. C'est la prise en compte de ce changement de statut induit par le changement de lieux qui va permettre, de part et d'autre, d'organiser une collaboration fructueuse.

Pour l'élaboration des médiations, l'aspect ludique et pédagogique a largement été pris en compte. La complexité de ce projet était de proposer des activités attractives répondant aux objectifs visés selon les compétences proposées par le Programme intégré du SeGEC. Ainsi les caractéristiques du public cible et plus particulièrement leurs capacités cognitives liées aux différents stades de développement, décrits par J. Piaget, devaient faire partie intégrante de notre réflexion. De ce fait, pour chaque œuvre analysée, nous avons tenté d'établir un lien entre le contenu du scénario et le vécu des élèves, dans le but de donner du sens aux apprentissages. Nous avons également introduit, au cours des médiations, des notions plus complexes telles que le terme « d'art abstrait ». Pour cette notion particulièrement, nous avons su tirer parti de la structure architecturale composée d'entre-étages ainsi que de la scénographie du musée, visant à faire dialoguer entre elles les périodes artistiques. En effet, en un seul coup d'œil, nous avons pu comparer une peinture abstraite avec une sculpture grecque figurative, ce qui a permis aux élèves de saisir directement les nuances entre les deux notions.

Afin de pouvoir harmoniser les ressources de l'école et celles du musée, et pour justifier les visites scolaires au musée, nous nous sommes basées sur le Programme intégré adapté aux socles de compétences¹⁷⁸. Ce document est une source particulièrement utile pour diversifier les activités proposées lors des médiations et concevoir des documents pédagogiques à destination d'un public scolaire. Le programme nous a permis de comprendre la manière dont l'enfant apprend au travers d'activités fonctionnelles (aboutissement d'une action dans un contexte particulier) et de structurations (vise un acquis, des compétences spécifiques qui dépassent la situation concrète). Ce document nous a fait prendre conscience que l'actuelle approche de l'enseignement est un cheminement perpétuel vers l'acquisition de compétences affectives, sociales, intellectuelles, motrices, etc. Bien que ce programme propose différentes compétences dans le domaine des arts plastiques, nous avons tout de même veillé à mettre en relation des concepts et processus couvrant plusieurs branches, telles que l'éveil, le développement corporel, la musique ou encore les mathématiques. Ainsi, l'intégration de

¹⁷⁷ M. ALLARD et S. BOUCHER, *op.cit.*, p. 14.

¹⁷⁸ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. » *op. cit.*

notions et comportements communs à plusieurs disciplines a engendré le développement de compétences transversales¹⁷⁹.

Malgré la tentative de mettre en lien les sphères scolaires et muséales, de nombreux débats sont encore présents au sein des musées. L'unanimité, en ce qui concerne les finalités de l'éducation muséale et le rôle que le musée doit remplir auprès de l'école, est encore loin d'être atteinte. Cette observation peut alors faire émerger plusieurs options. Il peut s'agir soit d'un écart lié à une complexité de mise en relations de deux institutions ayant des objectifs et des méthodes trop éloignées, soit - selon un point de vue plus optimiste - d'une association des deux institutions qui n'en serait qu'aux prémices de leur collaboration.

Comme nous avons pu l'observer au cours de ce projet, pour que le partenariat éducatif puisse être le plus productif possible, nous avons voulu prendre conscience de l'attitude des élèves envers l'institution muséale, leur attitude envers la discipline artistique et leurs habitudes culturelles. Tous ces éléments ont pu être collectés grâce au pré-test. Les écarts d'opinion ont pu ensuite être analysés grâce au post-test. Cette méthode d'enquête par questionnaire a ainsi permis de collecter des données afin d'analyser les caractéristiques des visiteurs et identifier leurs attentes par des observations objectives.

Le post-test proposé après la réalisation des trois séances (présentation du musée, peinture et sculpture) nous a permis de prendre conscience que les méthodes actives, en pleine extension au sein des services éducatifs des musées, sont un véritable plus pour l'acquisition de compétences. En effet, comme l'ont prouvé les résultats des questionnaires cognitifs (peinture-sculpture), la plupart des élèves ont proposé de nombreuses bonnes réponses. Cependant, pour l'une des classes, ces questionnaires ont été proposés plusieurs semaines après leur venue au Musée L. Le bilan positif de ces post-tests serait donc sans doute dû à la position de médiateur - agissant comme un intermédiaire entre l'objet et le visiteur - que nous avons choisi de prendre, et qui aurait favorisé l'appropriation du contenu par les enfants.

D'après l'observation des résultats, nous avons pu déceler une évolution positive en ce qui concerne l'attitude des élèves envers l'institution muséale et la discipline artistique. Les réponses données pour les questions ouvertes du post-test semblent honnêtes et en cohérence par rapport à l'âge des élèves/visiteurs et leurs centres d'intérêts. En ce qui concerne ces réponses ouvertes, trente-et-un élèves sur les quarante-quatre interrogés (environ 70 %) ont

¹⁷⁹ ID., « Le programme intégré adapté aux socles de compétences. Compétences transversales, vue d'ensemble » *op. cit.*, p. 2 et 6.

d'ailleurs fait part de leur désir de retourner au musée pour approfondir leurs découvertes. Les visites structurées en deux grandes étapes (salles et atelier) semblent également avoir été un atout majeur pour développer l'intérêt des élèves pour le musée. En ce qui concerne les questionnaires d'ordre cognitif, les résultats sont tout à fait concluants. En effet, la majorité des réponses données par les élèves sont correctes. Selon notre hypothèse, ces résultats positifs peuvent être liés à l'emploi de méthodes actives permettant l'assimilation du contenu lié aux visites. À cela s'ajoute la volonté de donner du sens aux apprentissages des élèves et cette nécessité d'établir des liens avec l'environnement scolaire et familial vécu par les élèves. En ce qui concerne les écarts entre les questions posées dans le pré-test et le post-test, il ressort de ces observations qu'un changement d'opinion est visible. D'après l'analyse des graphiques, la tendance qui se dégage vis-à-vis des musées et de l'art est plutôt positive. De plus, les résultats obtenus semblent en lien par rapport aux différents retours oraux que nous avons pu recueillir auprès des élèves, après la réalisation des médiations.

Parmi les points d'amélioration mis en évidence grâce à ce mémoire, nous pouvons relever plusieurs éléments. Dans un premier temps, si nous avions eu davantage de temps, il aurait été intéressant de pouvoir proposer, dans le post-test, la totalité des questions du pré-test. En effet, seules quatre questions sur treize ont été présentées aux élèves. Cela nous aurait donc permis de tirer nos conclusions sur base de données encore plus précises. L'augmentation du nombre d'élèves participant au partenariat pourrait également entrer en ligne de compte. En effet, il serait tout à fait intéressant d'observer l'évolution des opinions en ce qui concerne le musée et l'art sur un plus large panel d'élèves (quarante-quatre pour ce mémoire). Cela pourrait faire l'objet d'une étude plus poussée sur le sujet. D'autre part, dans une optique de prolongement de ce partenariat école/musée, l'ajout de plusieurs séances au cours de l'année aurait peut-être permis d'obtenir des avis encore plus tranchés en faveur ou non des musées et de l'art.

En conclusion de ce partenariat éducatif, il semblerait que l'école et le musée aient tous deux leur rôle à jouer dans l'éducation de l'enfant. Chacune des deux sphères peut proposer de développer, en se coordonnant et collaborant, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes des élèves/visiteurs tout en répondant aux objectifs qu'elles se sont fixées. D'après notre étude, il semblerait que l'objectif ultime de ce mémoire, visant à modifier les représentations naïves des élèves et ainsi changer leur opinion vis-à-vis du musée et de l'art, ait été atteint. L'objectif sous-jacent était de faire naître chez les élèves/visiteurs une curiosité intellectuelle, ayant pour conséquence, dans un futur plus ou moins proche, le développement d'une envie de se cultiver

en dehors de l'école. Pour cet objectif spécifique, il s'agirait d'observer avec du recul, l'évolution des élèves sur le long terme, en dehors du temps dédié à ce mémoire. À l'heure actuelle, les seules preuves de cette évolution positive sont les réponses recueillies dans le post-test.

Du point de vue des perspectives à envisager en dehors de ce mémoire, il nous semblerait primordial, pour les institutions muséales, de proposer un pré-test reprenant quelques questions permettant aux médiateurs des musées d'élaborer des visites, sur base des habitudes culturelles des visiteurs (scolaires) et sur leurs représentations du musée et de l'art. De cette manière, la relation médiateur/visiteur pourrait être établie de manière encore plus optimale. En effet, à l'heure actuelle, il existe essentiellement des questionnaires de satisfaction proposés à la fin des visites de musée.

Pour ma part, la réalisation de ce partenariat éducatif sur le long terme a été une expérience tout à fait positive. En effet, ce travail m'a permis de mobiliser les multiples capacités acquises durant mon cursus en Histoire de l'art à finalité didactique. Cette orientation en didactique a été une véritable plus-value puisque nous avons pu déceler, au cours de ce mémoire, l'importance de l'association entre les notions théoriques de l'histoire de l'art et celles liées à la pédagogie. L'utilisation des outils pédagogiques, permettant de transmettre un savoir scientifique, a permis de réaliser des visites adaptées aux publics visés. Forte de cette expérience, c'est donc avec enthousiasme que nous nous lançons dans la vie active.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE ET DE SYNTHÈSE

ALLARD M. et S. BOUCHER, *Le musée et l'école*, Montréal, Hurtubise, 1991 (Cahier du Québec. Psychopédagogie ; 98).

ALLARD M. et S. BOUCHER, *Éduquer au musée : un modèle théorique de pédagogie muséale*, Montréal, Hurtubise, 1992 (Cahiers du Québec. Psychopédagogique, 119).

ALLARD M., M.-C. LAROUCHE (et coll.), *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs : lieux historiques et autres institutions muséales*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.

BUFFET F., *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.

COHEN C., *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école/musée*, Paris, Harmattan.

DAIGNAULT L., *L'évaluation muséale. Savoirs et savoir-faire*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2011.

DESVALLÉES A. (dir.), F. MAIRESSE, S. CHAUMIER (et. coll.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, Paris, Armand Colin, 2011.

GOB A. et N. DROUGUET, *Muséologie. Histoire, développement, enjeux actuels*, Malakoff, Armand Colin, 4^e ed., 2014 (Collection U, sciences humaines et sociales).

LECHAT J.-M., *Louvain-la-Neuve, trente années d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, nouvelle éd. revue et augmentée, 2001.

LEFFTZ M. ET B. VAN DEN DRIESSCHE, *Le legs Charles Delsemme*, Louvain-la-Neuve, Musée de Louvain-la-Neuve (Regard sur...2), 1990.

LEGENBRE R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal: Éditions Guérin, 1993.

MEUNIER A. (dir.), J. LUCKERHOFF et M. ALLARD, *La muséologie, champ de théories et de pratiques*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2012.

MICHEL C., *Théories du développement de l'enfant. Études comparatives*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994.

MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE, *Le Musée sort de sa réserve*, Ottignies, Dieu-Brichart, 1997.

OPFERGELT D., « Du rêve à la réalité... », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 38, 2016.

PAQUIN M., *La visite scolaire au musée. Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves de l'élémentaire*, Québec, Presses Inter Universitaires, 1990.

PIAGET J., *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967.

ARTICLE ISSU D'UN OUVRAGE COLLECTIF

BUFFET F., « Une situation problématique : le partenariat culturel et éducatif » dans F. Buffet, *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, p. 17.

DAIGNAULT L., M.-J. DES RIVIÈRE et N. ROXBOROUGH, « Le musée : lieu de vulgarisation et d'éducation » dans A.-M. Emond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : Recherche sur les programmes et les expositions*, Montréal, Édition Multi Mondes, 2006.

IBORRA C., « Partenariat culturel dans la formation : évidence ou défi ? » dans F. Buffet, *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998 (Travaux et documents).

RICKER M.-E. et I. DECEUNINCK, « 'Musée : mode d'emploi' » enseignant et guide : quelle collaboration ? » dans A.-M. Emond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions*, Montréal, Édition Multi Mondes, 2006.

ZAFEIRAKOU A., « Comment le musée voit l'école ? », dans A.-M. Emond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions*, Montréal, Édition Multi Mondes, 2006.

ARTICLES DE REVUE

ALLARD M., S. BOUCHER et L. FOREST, « Effets du nombre de visites dans un programme éducatif muséal », *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, vol. 19, n°2, 1993.

BEITONE A. ET M. LEGARDEZ, « Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique », *Revue française de Pédagogique*, 112, 1995.

CROMMELINCK M. ET M. LEMPEREUR (éd.) « Le nouveau musée dans un bâtiment emblématique de l'Université », *La Courrier du Musée et de ses amis*, 22, 2012.

LAURENT P.-J., « La puissance des objets thérapeutiques », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 30, 2014.

MEUNIER A., « L'éducation muséale, un rapport au savoir », *Recherches en Communication*, 29, 2008.

MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE- AMIS DU MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE, *Courrier du passant*, 79, 2003.

QUERINJEAN A. ET M. CROMMELINCK (éd.), « Scénographie », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 36, 2015-2016.

QUERINJEAN A., « L'avenir d'un héritage », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 40, 2016-2017.

QUERINJEAN A., « Week-end festif pour l'inauguration du Musée », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 45, 2018

QUERINJEAN A., « Éditorial », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 48, 2018-2019.

ROUCLOUX J. et M. LEMPEREUR (éd.), « Le musée demain. Horizon 2010 : Un nouveau bâtiment au bord du lac (compte-rendu de la conférence de presse de 26 octobre 2007) », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 4, 2007-2008.

ROUCLOUX J. et M. LEMPEREUR (éd.), « 30 ans de Donations, 20 ans de Dialogue. Aux origines du musée : le Legs Van Hamme », *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 17, 2011.

ROUCLOUX J., « Florilège ou Ranking ? La sélection comme processus collectif de réflexion » dans *Le Courrier du Musée et de ses amis*, 16, 2010-2011.

STEICHEN R., « Parcours dans l'exposition », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 29, 2014.

THIRY C., « Un nouveau logo pour les amis du Musée L », *Le Courrier du Musée L et de ses amis*, 38, 2016.

VAN DEN DRIESSCHE B., « Louvain-la-Neuve : là où l'Université catholique de Louvain a créé une ville avec son musée », *Muséologica*, 2, s.d.

VILATTE J.-C., *Institutions culturelles et partenariat (le cas du partenariat musée-école)*, Avignon, Laboratoire Culture & Communication, 2006.

SITES WEB

KINKORN, « Musée L, Louvain-la-Neuve » dans *Kinkorn*, [https://www.kinkorn.com/nl/project/Musee_L], (08/11/ 2017).

ARTICLE DE REVUE EN LIGNE

BUFFET F., « Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ? » *Publics et Musées*, 7, 1995, [http://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1995_num_7_1_1055] (12/12/2018).

BURKHALTER I., A. FAUCHE et J. PONT, « Pour un musée au service de la société et de son développement », *Lettre de l'OCIM*, 105, 2006, [<http://doc.ocim.fr/LO/LO105/LO.105%283%29-pp.19-27.pdf>], (11/04/2019).

COHEN C. et Y. GIRAULT, « Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *ASTER*, 29, 1999, [<http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8726/?sequence=1>], (22/11/2018).

COHEN C., « L'enfant, l'élève, le visiteur ou la formation au musée », *la Lettre de l'OCIM*, 80, 2002, [<http://doc.ocim.fr/LO/LO080/LO.80%285%29-pp.32-37.pdf>], (28/11/2018).

COTÉ L. (et coll.), « Étude sur les pratiques muséales en éducation, action culturelle et médiation », *Société des musées du Québec*, 2017, [[file:///C:/Users/User/Downloads/EtudePratiquesMuseales_VD%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/EtudePratiquesMuseales_VD%20(3).pdf)], (12/12/2018).

DENAUW C., « Éducation et musée : un tandem complexe », *Société*, 118, 2012, [https://www.cairn.info/revue-societes-2012-4-page-87.htm], (28/11/2018).

JONCERY A. et S. BIRAUX, « Musée en famille, familles au musée. De l'expérience de visite des familles à des politiques muséales spécifiques », *Informations sociales*, 181, 2014, p.13, [https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-86.htm], p. 15/04/2019.

PAINDAVOINE I. et A.-R. GILLARD, « Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles : des dynamiques à l'œuvre », *Revue de l'Observatoire des politiques culturelles*, 7, 2018, [http://www.opc.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&g=0&hash=e4fb89fee7c50f2fa2d140337bf1cc34404cd08c&file=fileadmin/sites/opc/upload/opc_super_editor/opc_editor/documents/pdf/publications OPC/Etudes_N7_V3.pdf], (12/03/2019).

PAQUIN M., « Éducation et francophonie » dans *Acelf*, s.d., [https://www.acelf.ca/media/revue/EF-43-1-Toile-de-fond-Education-museale.pdf], (12/12/2017).

POLI M.-S., « Éducation et musée », *Culture & Musée*, Hors-série, 2013, [http://journals.openedition.org/culturemusees/757], (12/12/2018).

TRIQUET E., « La relation école-musée », *Le Grand N*, 66, 1999-2000, [http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/66/66n8.pdf], (13/12/2018).

DOCUMENTS ISSUS DE SITES WEB

BIÉREAU, « Présentation de l'école : les structures, l'équipe éducative, les bâtiments » dans *Collège du Biéreau*, 14/04/2019, [http://www.biereau.be/roi/index.php?onglet=1#_Toc403376043] (13/01/2019).

BRODY A., « La médiation culturelle à destination du jeune public : une enquête par revisite au musée de la BD d'Angoulême dans *Work in progress* dans *MediaNum*, 27 mars 2019, [https://medianum.hypotheses.org/343#identifiant_14_343], 14/04/2019.

« Carole Deferrière, architecte du Musée L, interview de Pascal Goffaux », *RTBF Auvio*, 2018, [https://www.rtbf.be/auvio/detail_carole-deferriere-architecte-du-musee-l?id=2248330], (8/11/2018).

DERAUW C. « Fond FI 247- Archives d'Ignace Vandevivere », *Archives de l'université*, 2018, [https://archives.uclouvain.be/atom/index.php/archives-dignace-vandevivere], (08/11/2018).

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le programme intégré adapté aux socles de compétences », dans *SeGEC*, s.d., [http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1116], (21/11/2018).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Décret relatif à la reconnaissance et au subventionnement des musées et autres institutions muséales » dans *Patrimoine culturel*, 28 mars 2019, [file:///C:/Users/User/Downloads/decret%20muse%CC%81e%202019%20(1).pdf], (29/07/2019).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « L'essentiel du Pacte » dans *Pacte pour un enseignement d'excellence*, 12 avril 2019, [<http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>], (12/04/2018).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Le décret culture-école » dans *Culture- Enseignement CFWB*, 2018, [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/30655_003.pdf], (13/12/2018).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Document : Décret « Mission » du 24 juillet 1997 (mise à jour du 09 octobre 2018) » dans *Enseignement.be*, 10 avril 2019, [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401], (14/04/2019).

GOFFAUX P., « Musée L », dans *RTBF culture*, 29 août 2017, [https://www.rtb.be/culture/arts/detail_musee-1?id=9693864], (10/11/2018).

GIORDAN A., « Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage... ! » dans *André Giordan*, [<http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html>], (01/05/2019).

ICOM, « Définition du musée » dans *ICOM*, 2019, [https://icom.museum/wp-content/uploads/2019/01/MDPP-report-and-recommendations-adopted-by-the-ICOM-EB-December-2018_FR.pdf], (25/03/2019).

MÉDIATION CULTURELLE, « Charte déontologique » dans *Médiation culturelle Association*, janvier 2019, [<http://www.mediationculturelle.net/charte-deontologique/>] (12/04/2019).

ORTIGUES E., « Sciences humaines », dans *Encyclopaedia Universalis*, 2018 [<https://www.universalis.fr/encyclopedie/sciences-humaines/>], (09/11/2018).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Dossier de presse Musée L », dans *UCLouvain*, novembre 2018, [https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-presse/dossier-de-presse-musee-l/Dossier_de_presse_MuseeLWeb-Nov2017.pdf], (08/11/2018).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Un webdoc pour suivre le chantier », dans *Musée L*, dans *Musée L*, 1 juillet 2016 [<http://www.museel.be/fr/evenement/un-webdoc-pour-suivre-le-chantier#Intro>], (08/11/2018).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Visite » dans *Musée L*, [<http://museel.be/fr/visites>], (01/12/2018).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Scolaire » dans *Musée L*, [<http://www.museel.be/fr/visite/scolaires>], (30/11/2018)

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN « Les amis du Musée de Louvain-la-Neuve » dans *Musée L*, [<http://www.amisdumuseel.be/fr/amis-du-musee/a-propos-des-amis-du-musee-l>], (consulté le 27/11/2018).

MÉMOIRE

DUCULOT R., *Comment vit-on au XVIIIe siècle ? Création et évaluation de médiations au sein du Musée des Arts décoratifs de Namur à destination du public scolaire*, mémoire présenté à l'UCL, Faculté de philosophie, arts et lettres, (M.-E. Ricker, promoteur), 2017.

QUIMPER M-F., *Étude descriptive des stratégies pédagogiques utilisées dans la démarche d'éducation artistique de trois formateurs en crique*, mémoire de licence présenté à l'Université du Québec à Montréal, 2009, [<https://archipel.uqam.ca/1865/1/M10755.pdf>], (25/03/2019).

SYLLABUS

RICKER M.-E., *Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en Histoire de l'art et Archéologique. Syllabus de didactique de l'histoire de l'art et de l'esthétique*, 2017-2018.

RICKER M.-E., *Séminaire de méthodologie de la médiation muséale et patrimoniale. Définitions et enjeux de la médiation muséale*, 2018-2019.

TABLE ET SOURCE DES ILLUSTRATIONS

- Fig.1. Louvain-la-Neuve, *Maquette du futur Musée du dialogue à Louvain-la-Neuve* (état 2001), cliché de Ph. Samyn and Partners.
Extrait de : VAN DEN DRIESSCHE B., « Louvain-la-Neuve : là où l'Université catholique de Louvain a créé une ville avec son musée », *Muséologica*, 2, s.d., p. 64. p. 16.
- Fig.2. Louvain-la-Neuve, Musée L, ruelle de la façade nord, cliché de M. Dewandre, mai 2019.
Cliché de M. Dewandre. p. 19.
- Fig.3. Louvain-la-Neuve, Musée L, monte-charge, cliché de M. Dewandre, mai 2019.
Cliché de M. Dewandre. p. 19.
- Fig.4. Louvain-la-Neuve, Musée L, vue de salles, cliché de M. Dewandre, mai 2019.
Cliché de M. Dewandre. p. 20.
- Fig.5. Louvain-la-Neuve, Musée L, gaines de chauffage en cuivre de J. Wabbes, cliché de M. Dewandre, mai 2019.
Cliché de M. Dewandre. p. 20.
- Fig.6. Kinkorn, *Dessins techniques proposés par l'agence KinKorn pour la scénographie du Musée L*, octobre 2015, acier, bois, cuir, Louvain-la-Neuve, Musée L.
Extrait de : A. QUERINJEAN ET M. CROMMELINCK (éd.), « Scénographie », *Le Courrier du Musée et de ses Amis*, 36, 2015-2016, p. 7. p. 21.
- Fig.7. D. Opfergelt, *Graphique représentant les sources de financement du Musée L, hors abords (10,5 millions d'euros)*, 2016. Louvain-la-Neuve, Musée L.
Extrait de : D. OPFERGELT, « Du rêve à la réalité... », *Le Courrier du Musée L et de ses Amis*, 38, 2016, p. 11. p. 22.
- Fig.8. R. Demarets, *Arches et oculus de la façade principale du Collège Érasme comme source d'inspiration du logo pour les Amis du Musée de Louvain-la-Neuve*, 1980. Louvain-la-Neuve, Musée de Louvain-la-Neuve.
Extrait de : C. THIRY, « Un nouveau logo pour les Amis du Musée L », *Le Courrier du Musée L et de ses Amis*, 38, 2016, p. 28. p. 27.
- Fig.9. W. Leblanc, *Torsions*, 1974. Peinture vinylique sur toile, 100 x 80 cm. Legs R. Van Ooteghem, Louvain-la-Neuve, Musée L, n°inv. AM1489.
Extrait de : Ch. THIRY, « Une nouveau logo pour les Amis du Musée L », *Le Courrier du Musée L et de ses Amis*, 38, 2016, p. 28. p. 28.
- Fig.10.W. Leblanc, *Torsions, détail des torsion*, 1974. Peinture vinylique sur toile, 100 x 80 cm. Legs R. Van Ooteghem, Louvain-la-Neuve, Musée L, n°inv. AM1489.
Extrait de : UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, « Différence et répétition. Conférence-concert de Stéphane Ginsburgh » dans *Musée L*, [<http://www.museel.be/en/evenement/conference/difference-et-repetition-conference-concert-de-stephane-ginsburgh>], (06/05/2018). p. 28.

Fig.11. Kaligram, *Nouveau logo des Amis du Musée L (et du Musée L) élaboré par la société Kaligram*, 2016. Louvain-la-Neuve, Musée L.

Extrait de : C. THIRY, « Un nouveau logo pour les Amis du Musée L », *Le Courrier du Musée L et de ses Amis*, 38, 2016, p. 28. p. 28.

Fig.12. *Médiation de l'art : modèle du médiateur.*

Extrait de : M.-E. RICKER, *Séminaire de méthodologie de la médiation muséale et patrimoniale. Définitions et enjeux de la médiation muséale*, 2018-2019, p. 46 et 47. p. 36.

Fig.13. *Médiation de l'art : modèle du guide-conférencier.*

Extrait de : M.-E. RICKER, *Séminaire de méthodologie de la médiation muséale et patrimoniale. Définitions et enjeux de la médiation muséale*, 2018-2019, p. 46 et 47. p. 36.

Fig.14. R. Legendre, *Schéma de la situation pédagogique engendrée par un programme muséo-scolaire*, dans *L'éducation totale*, 1988.

Extrait de : M. ALLARD et S. BOUCHER, *Éduquer au musée : un modèle théorique de pédagogie muséale*, Montréal, Hurtubise, 1992 (Cahiers du Québec.Psychopédagogique, 119), p. 67. p.41.

Fig.15. R. Martineau, *Comparaison entre les conditions d'apprentissage à l'École et au Musée*, 1990.

Extrait de : C. COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelles approche du partenariat école/musée*, Paris, Harmattan, p. 19. p.42.

Fig.16. A. Beitone et M. Legardeze, *Schéma représentant les logiques pédagogiques avant le Décret 'Missions' de 1997*, 1995.

Extrait de : A. BEITONE ET M. LEGARDEZ, « Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique », *Revue française de Pédagogie*, 112, 1995, p. 38. p.66.

Fig.17. P. Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires*, 1973. Peinture acrylique sur papier marouflé sur toile. 114 x 154 cm. Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs R. Van Ooteghem, n° inv. AM1495.

Cliché de M. Dewandre. p. 73.

Fig.18. L. Van Lint, *Contorsion marine*, 1973. Peinture à l'huile sur toile, Louvain-la-Neuve, Musée L, Donation S. Goyens de Heusch, n° inv. AM1991.

Cliché de M. Dewandre. p. 74.

Fig.19. M. Quinet, *La roue joyeuse*, 1948-1949. Peinture à l'huile sur toile, Louvaine-la-Neuve, Musée L, Donation S. Goyens de Heusch, n° inv. AM2576.

Cliché de M. Dewandre. p.74.

Fig.20. G. Collignon, *Composition abstraite : Haute fidélité*, 1956. Peinture à l'huile sur toile. Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs Dr Ch. Delsemme, n°inv. AM691.

Cliché de M. Dewandre. p.75.

Fig.21. O. Jaspers, *La danseuse*, 1953. Bronze, Louvain-la-Neuve, Musée L, Don Pr P. Jaspers, n°inv. AM3083.

Cliché de M. Dewandre. p. 87.

Fig.22. Tapta, *Structure spiralée*, 1987. Caoutchouc synthétique. Louvain-la-Neuve, Musée L, Don de l'artiste, n°inv. AM815.
Cliché de M. Dewandre. p. 87.

Fig.23. *Tambour à fentes*, milieu 20^e siècle. Arbre à pain. Océanie, Vanuatu, Ambrym, Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs De Ch. Delsemme, n°inv. NE72.
Cliché de M. Dewandre. p. 88.

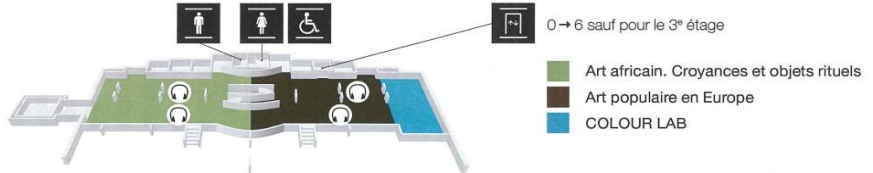
6

Contempler



5

S'émouvoir

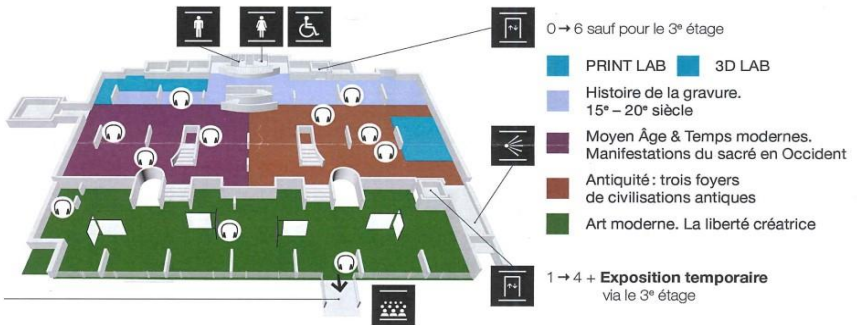


4

3

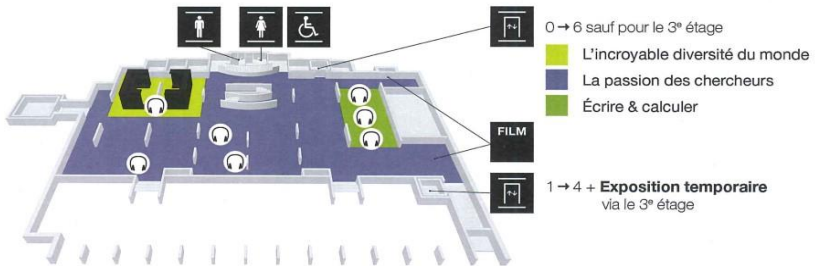
S'émouvoir

Accès Exposition temporaire, Espace Meeüs & Auditorium du Monceau



2

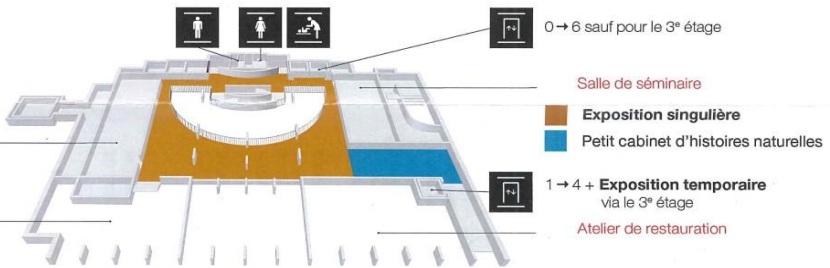
S'étonner
Se questionner
Transmettre



1

S'émouvoir

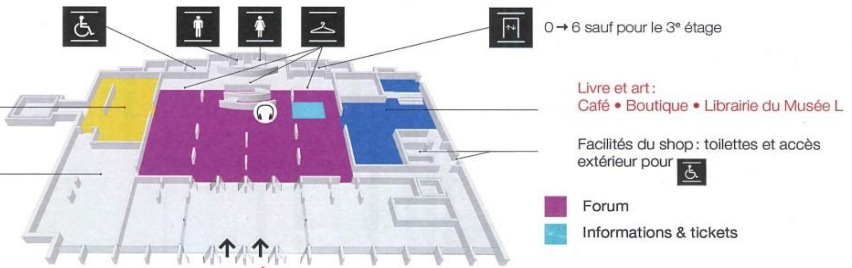
Bibliothèque
Laboratoire d'étude des œuvres d'art (Labart)



0

Forum & Sortie

La maison des amis : espace pique-nique & de détente
Atelier L



- | | | | | |
|--|------------------|----------------|--------------------------------|------------|
| Ascenseur | Toilettes hommes | Table à langer | Point de vue | Auditorium |
| Facilités pour personne à mobilité réduite | Toilettes femmes | Vestiaire | Espace de lecture & de détente | |

**QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES
ÉLÈVES**

Nom :

Prénom :

Classe :

CONSIGNES

Voici des idées qui concernent le musée et l'art en général. Nous voulons avoir ton **avis** ! Es-tu **d'accord** ou **non avec ces idées** ?

Lis attentivement chaque phrase et encerle la lettre qui correspond à ton opinion.

Pour les questions 14, 15, 16 et 17, écris ta réponse dans l'encadré.

Il est important que tu répondes à toutes les questions en disant vraiment ce que tu en penses.

<p>1. J'ai horreur des musées.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>2. Je trouve les musées agréables.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>3. J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>4. Je ne m'amuse pas dans un musée.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>5. Il n'y a rien que j'aime plus que d'aller dans un musée.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>6. Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>

<p>7. Il n'y a pas d'objet intéressant dans un musée.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>8. Lorsqu'on parle de l'art, je trouve cela ennuyant.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>9. Voir un vieil objet, ça me donne le goût de savoir à quoi il servait autrefois.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>10. C'est inutile de regarder des œuvres d'art.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>11. J'aime mieux étudier la vie d'un artiste qu'un autre sujet.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>12. Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>13. C'est tout à fait inutile d'étudier des œuvres d'art.</p>	<p>A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord</p>
<p>14. Te souviens-tu de la dernière fois que tu es allé (e) au musée ? Si oui, où ? Avec qui ?</p>	
<p>15. As-tu déjà fait un stage dans un musée ? Si oui, où ?</p>	

16. Pour toi, une visite au musée est intéressante si...	
17. Pour toi, une visite au musée est ennuyante si...	

Nom du titulaire de classe :
C. Demanet

**QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES
PROFESSEURS**

Les différentes questions ci-dessous portent sur les **habitudes culturelles** des élèves, ce qui, selon vous, **les intéresse** ou **non** lors d'une visite guidée, ainsi que sur vos **attentes** et vos **craintes** par rapport à ce partenariat entre l'école du Biéreau et le Musée L.

Merci de répondre à l'ensemble des questions.

1. Avez-vous déjà réalisé des partenariats durant une année scolaire avec vos élèves ?

Oui

Les classes d'eau à Wavre

La bibliothèque de Louvain-la-Neuve

2. Quels types d'activités culturelles faites-vous avec vos élèves durant l'année ? (Sortie au musée, bibliothèque, visualisation de documentaires, etc.) Et si oui, quelle est la fréquence de ces activités ?

Bibliothèque : 1x/15 jours

Documentaires : 1x/ mois, en éveil

Musée mobile : 1x/ ans, il y a 2 ans

2 visites/an (Préhistoire et Moyen Age)

Classes de mer 1 semaine (1x tous les 2 ans)

Classes d'eau à Wavre

Théâtre ou concert à la ferme du Biéreau (1x tous les 2 ans)

Carnaval de l'école

Planète Momes 1x/an

3. Quelles sont vos attentes pour ce partenariat ?

Découvrir le Musée de Louvain-la-Neuve, voir les activités que peux faire avec mes élèves pour pouvoir le faire chaque année, puisque juste à côté.

4. Quelles sont vos craintes ?

Ne pas être assez « calée » sur le sujet.

Que le musée soit trop grand.

5. Quel est, pour vous, l'atout de ce partenariat entre l'école et le Musée L ?

La proximité, la richesse de tous les thèmes du musée pour nos cours d'éveil. La nouveauté pour des projets futurs, des inspirations, des idées.

6. Avez-vous déjà réalisé des visites au musée avec vos classes ? Si oui, où ? Comment la visite se déroulait-elle et comment s'est-elle passée ? (Visite guidée, activités créatives dans l'atelier ?)

Le musée est venu dans notre classe (il y a 2 ans) et on a fait plusieurs activités. On a vu des objets anciens et on a pu un peu les manipuler.

7. Quels sont pour vous les atouts d'une bonne visite au musée ?

Un bon accueil, chaleureux où on se sent bien.

Des personnes qui parlent bien aux enfants.

Des gens passionnés.

Un peu de manipulation, de l'action où on peut bouger, toucher, etc.

8. Quels sont pour vous les défauts d'une visite qui n'intéresserait pas les élèves ?

Un mauvais accueil. Des explications trop longues et trop compliquées. Rester à écouter longtemps sans bouger

Nom du titulaire de classe :
S. Pirson

ANNEXE 4 –
QUESTIONNAIRE À
DESTINATION DES
PROFESSEURS : PRÉ-TEST

**QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES
PROFESSEURS**

Les différentes questions ci-dessous portent sur les **habitudes culturelles** des élèves, ce qui, selon vous, **les intéresse** ou **non** lors d'une visite guidée, ainsi que sur vos **attentes** et vos **craintes** par rapport à ce partenariat entre l'école du Biéreau et le Musée L.

Merci de répondre à l'ensemble des questions.

1. Avez-vous déjà réalisé des partenariats durant une année scolaire avec vos élèves ?

Non mais les enfants en ont déjà eu les années précédentes.

2. Quels types d'activités culturelles faites-vous avec vos élèves durant l'année ? (Sortie au musée, bibliothèque, visualisation de documentaires, etc.) Et si oui, quelle est la fréquence de ces activités ?

Peu de musée... En 3^e nous allons à la bibliothèque toutes les 2 semaines.

Visites en classe de mer.

Nous visitons généralement des lieux Bruxelles, Namur, Waterloo

3. Quelles sont vos attentes pour ce partenariat ?

Susciter la curiosité des enfants pour leur donner « le plaisir d'aller au musée ».

4. Quelles sont vos craintes ?

Que les enfants ne soient pas intéressés et qu'ils dérangent pendant les visites.

5. Quel est, pour vous, l'atout de ce partenariat entre l'école et le Musée L ?

La communication de nos attentes, envies.

- 6. Avez-vous déjà réalisé des visites au musée avec vos classes ? Si oui, où ? Comment la visite se déroulait-elle et comment s'est-elle passée ? (Visite guidée, activités créatives dans l'atelier ?)**

Oui, Waterloo, Raversijde, ...

Je suis souvent le guide et c'est compliqué de gérer le groupe tout en menant la visite.

- 7. Quels sont pour vous les atouts d'une bonne visite au musée ?**

La qualité de la visite dépend souvent du guide et de l'intérêt qu'il arrive à susciter chez l'enfant.

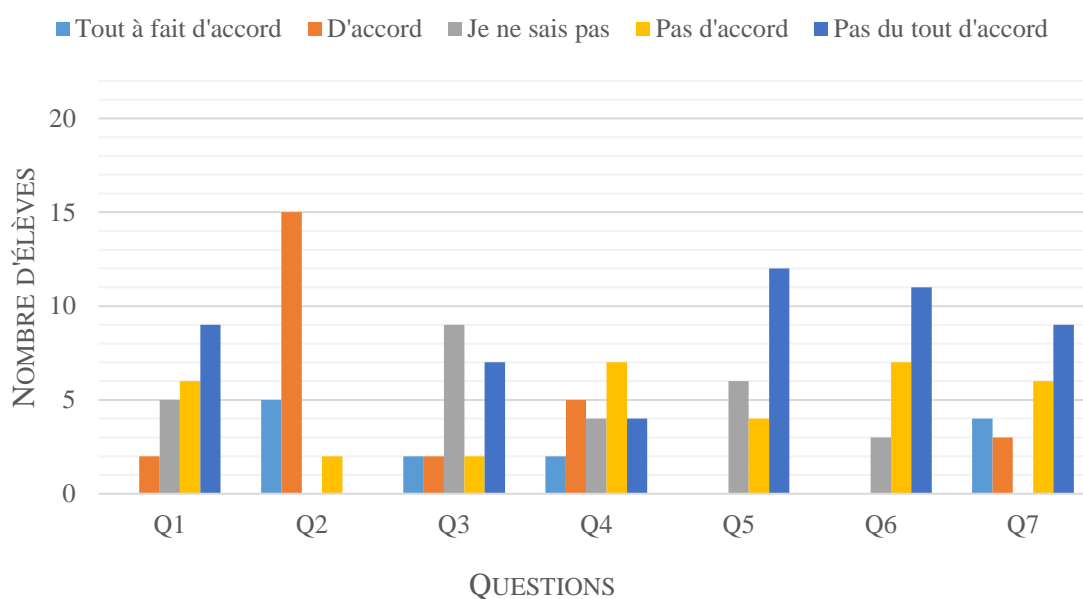
- 8. Quels sont pour vous les défauts d'une visite qui n'intéresserait pas les élèves ?**

Trop long, les enfants jouent.

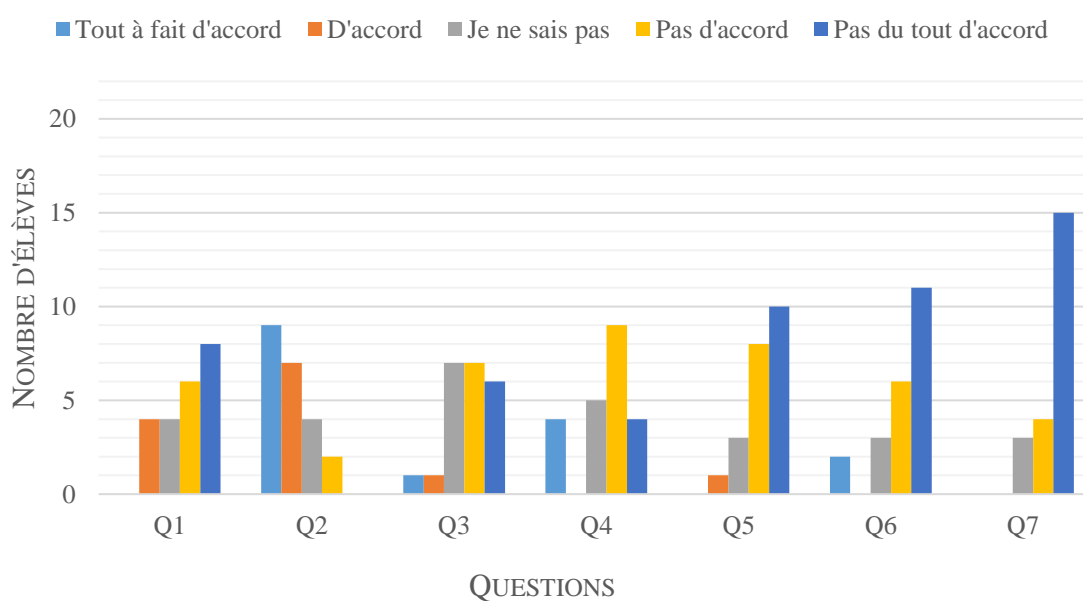
- Q1 : J'ai horreur des musées.
 Q2 : Je trouve les musées agréables.
 Q3 : J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine.
 Q4 : Je ne m'amuse pas dans un musée.
 Q5 : Il n'y a rien que j'aime plus que d'aller au musée.
 Q6 : Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée.
 Q7 : Il n'y a pas d'objet intéressant dans un musée.

**ANNEXE 5 – LES
 ATTITUDES ENVERS
 L'INSTITUTION MUSÉALE**

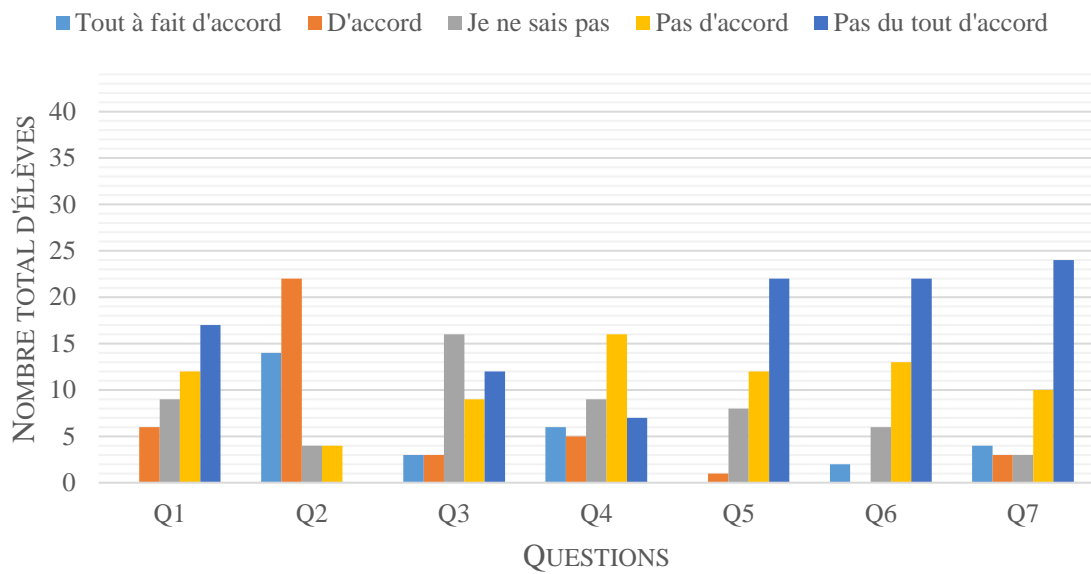
**GRAPHIQUE 1 : LES ATTITUDES ENVERS L'INSTITUTION
 MUSÉALE - CLASSE DE MADAME C. DEMANET (P4C)**



**GRAPHIQUE 2 : LES ATTITUDES ENVERS L'INSTITUTION
 MUSÉALE - CLASSE DE MONSIEUR S. PIRSON (P4S)**

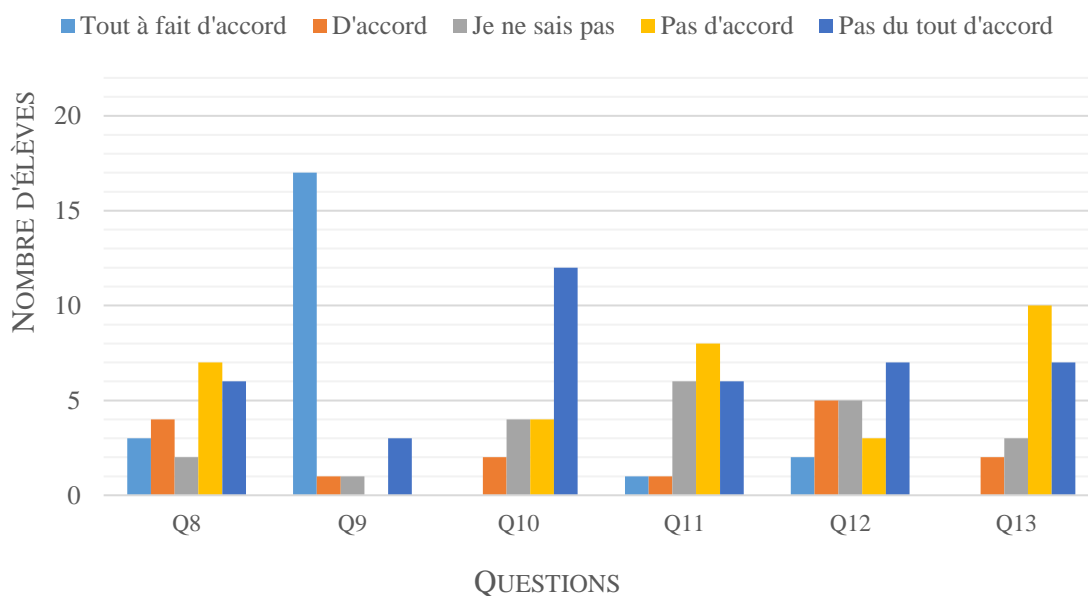


**GRAPHIQUE 3 : LES ATTITUDES ENVERS L'INSTITUION
MUSÉALE - CLASSE DE MADAME C. DEMANET ET S.
PIRSON (P4C ET P4S)**

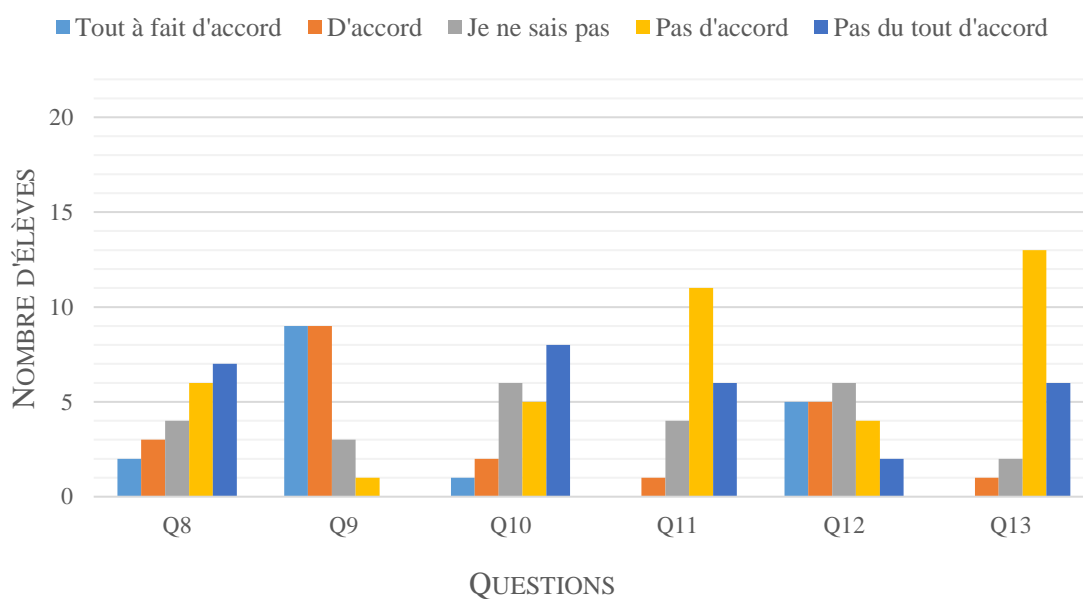


Q8 : Lorsqu'on me parle d'art, je trouve cela ennuyant.
 Q9 : Voir un vieil objet, ça me donne le goût de savoir à quoi il servait autrefois.
 Q10 : C'est inutile de regarder des œuvres d'art.
 Q11 : J'aime mieux étudier la vie d'un artiste qu'un autre sujet.
 Q12 : Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué.
 Q13 : C'est tout à fait inutile d'étudier des œuvres d'art.

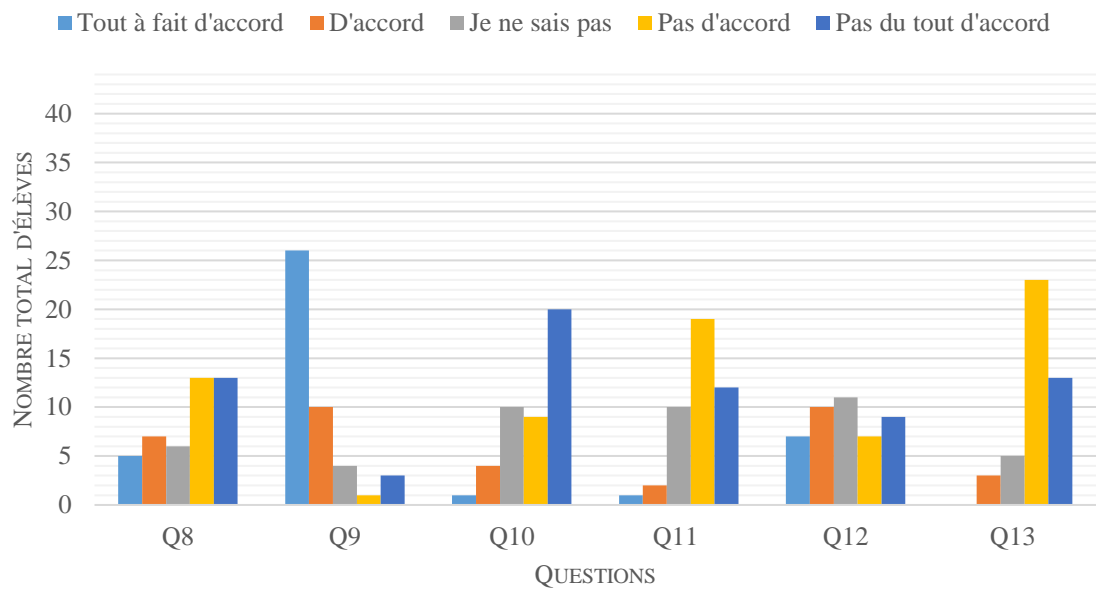
**GRAPHIQUE 4 : LES ATTITUDES ENVERS LA DISCIPLINE
ARTISTIQUE - CLASSE DE MONSIEUR S. PIRSON (P4S)**



**GRAPHIQUE 5 : LES ATTITUDES ENVERS LA DISCIPLINE
ARTISTIQUE - CLASSE DE MADAME C. DEMANET (P4C)**



GRAPHIQUE 6: LES ATTITUDES ENVERS LA DISCIPLINE ARTISTIQUE - CLASSE DE MADAME C. DEMANET (P4C) ET S. PIRSON (P4S)



- Leçon portant sur : **Initiation du partenariat : présentation de l'architecture, des collections et des métiers du Musée L**

INTRODUCTION

A. CONSIGNES PARTICULIÈRES DES PROFESSEURS

Concernant le partenariat entre l'école du Biéreau et le Musée L, la demande de Madame Claire Demanet et de Monsieur Sébastien Pirson était que les élèves expérimentent le musée de la même manière puisque ces deux professeurs travaillent en étroite collaboration tout au long de l'année. Les professeurs ont émis le désir que, dans la mesure du possible, certaines des activités fassent référence au programme scolaire (Segec). Cependant, ils m'ont laissé une large marge de manœuvre pour la création des médiations et des ateliers. Il était également évidemment pour les professeurs que les sorties au musée pouvaient recouper le programme mais ne devaient en aucun cas reproduire ce qui se fait en classe, tant dans les activités que dans le discours tenu. La demande était donc que la sortie au musée s'inscrive comme une activité complémentaire à l'enseignement scolaire.

Nous avons pris la décision, avec les professeurs, qu'une première séance en classe aurait lieu afin de poser les bases du projet. Cela offrira l'occasion de familiariser les élèves avec le milieu muséal. À la suite de cette première séance, trois autres séances auront lieu au Musée L pour leur faire découvrir les techniques de la peinture, de la sculpture et de la gravure.

À la demande des deux professeurs, il était nécessaire que chacune des activités proposées puisse avoir du sens pour l'élève par rapport au monde dans lequel il évolue.

I. CIBLER LES COMPÉTENCES

1. PERCEVOIR PAR LA DÉCOUVERTE ACTIVE ET L'OBSERVATION DES ŒUVRES

■ PERCEVOIR L'ÉMOTION

- **Démystifier** la représentation que les élèves se font du musée

■ PERCEVOIR LES MODES D'EXPRESSION ET LES TECHNIQUES D'EXÉCUTION

- **Développer** une réflexion quant à la question de **l'identité** muséale : façade spécifique. Le musée s'inscrit de manière **visible** dans la ville de Louvain-la-Neuve.
- **Discuter** avec les élèves des différentes caractéristiques spécifiques du Musée L, à savoir : la façade dyssymétrique structurée par des grands supports verticaux (// colonnes) provoquant un effet d'élancement, la technique du béton coulé « brute de décoffrage ».
- **Par un exercice de décryptage, attirer l'attention** des élèves sur les choix faits par le musée en ce qui concerne le parcours du Musée L construit en cinq grandes thématiques : s'étonner, se questionner, transmettre, s'émouvoir, contempler.
- **Démystifier** la représentation que les élèves se font du musée, proposer des activités ludiques qui vont faciliter l'approche du musée et permettre aux élèves de comprendre les différents métiers du musée et favoriser le développement de leur imagination, de leurs émotions.
- **Élargir** à une conception du Musée L comme étant un lieu d'ouverture vers d'autres cultures, lieu de créativité, d'échange et de **dialogue**

- **PERCEVOIR LE SUJET, LE GENRE ET LE STYLE**
 - Les caractéristiques liées aux collections
 - La collection du Musée L regroupe un large panel d'œuvres appartenant à des cultures, des disciplines et des techniques variées (**Antiquité, estampes, objets extra européens, science, Art moderne**, Art populaire, Art ancien, Moulages).
 - **Faire comprendre** aux élèves que, selon la définition de l'ICOM (définition qui vaut pour tous les musées au niveau international), le musée acquiert, conserve, étudie, expose.
 - **Faire émerger** également la notion liée à la *délectation* des œuvres d'art.
- **PERCEVOIR LE LANGAGE PLASTIQUE**
 - Les caractéristiques architecturales spécifiques du Musée L :
 - Toit incliné : dissymétrique par rapport à des bâtiments symétriques.
 - Bâtiment autrefois utilisé comme bibliothèque informatique pour les étudiants puis transformé en musée (changement de fonction et donc changements architecturaux). Plus d'utilité de cet espace rempli d'ouvrages puisqu'en sciences, souvent, les recherches se font sur internet.
 - **Faire découvrir** par un exercice de classement d'images la manière dont sont élaborées les différentes collections du musée (Antiquité, Art extra-européen, Estampes, Art moderne, Sciences).
- **PERCEVOIR LE CONTEXTE CULTUREL**
 - La disposition de la collection dans le musée est le résultat d'un **choix** élaboré par les scénographes.
 - **Souligner** l'importance de la **collaboration** entre les différents services (métiers).

2. EXPRIMER PAR LES ACTIVITÉS CRÉATIVES

- **EXPRIMER L'ÉMOTION**
 - Sur base d'exercices de classification, de décodage ou de comparaison d'œuvres, parvenir à **faire s'exprimer** l'élève sur ce qu'il perçoit : ce qui est représenté, les matériaux employés, la technique utilisée.
- **S'EXPRIMER PAR LES MODES D'EXPRESSION ET LES TECHNIQUES D'EXÉCUTION**
 - Les objets d'art que l'on retrouve dans le musée sont le résultat d'un mode d'expression particulier (peinture, sculpture, etc.). Mais il existe une multitude d'autres moyens pour exprimer ses émotions. **Mettre** en lien ces modes d'expressions avec leurs propres modes d'expressions (Font-ils de la peinture, du dessin, de la danse, du judo, karaté (art martial), etc.).
- **S'EXPRIMER PAR UN SUJET, UN GENRE, UN STYLE**
- **S'EXPRIMER PAR LE LANGAGE PLASTIQUE**
- **EXPRIMER LE CONTEXTE CULTUREL**
 - En partant des **représentations naïves** des élèves concernant le musée et sur base d'objets qui représentent chacun des métiers (directeur, guide, restaurateur, laboratoire d'étude et d'analyse d'œuvres d'art, agent de sécurité, accueil, agent

d'entretien) favoriser une **réflexion** concernant **les fonctions** liées à l'institution muséale.

3. RÉAGIR PAR LE MISE EN COMMUN (ANALYSE DES RÉSULTATS)

■ S'INTERROGER, SE POSER LES BONNES QUESTIONS

- Par un exercice de comparaison et de discussion entre les élèves concernant les différents objets du musée, parvenir à faire comprendre aux élèves le concept de « collection ».

II. DÉROULEMENT DE LA VISITE

➤ ACTIVITÉ VISANT LA PRÉSENTATION DE L'ARCHITECTURE DU MUSÉE L (15 MINUTES)

1. ACCROCHE (5 MINUTES)

But : par un exercice de comparaison avec l'ancien Musée de Louvain-la-Neuve, présenter la spécificité architecturale du Musée L (le toit incliné, le béton « brute de décoffrage », les trois grandes colonnes de la façade qui provoquent un élancement).

Procédé pédagogique : comparaison

Élément de l'analyse esthétique : étude de la façade

Q : Donner une feuille blanche, un crayon et une gomme aux élèves. **Tracer sur la feuille que je vous ai distribuée un dessin de maison, le plus simplement possible. (Annexe 1)**

Q : Sur la maison que vous venez de dessiner, tracer une ligne qui va de haut en bas, une axe au milieu de votre maison. (Càd : que les deux côtés de la feuille sont les mêmes à gauche et à droite)

Q : Que remarquez-vous au niveau du toit ?

Réponse : Lorsqu'on plie votre feuille, les deux parties se superposent.

Q : Savez-vous comment s'appelle cet axe qui coupe la maison en deux parties égales ?

Réponse : C'est un axe de symétrie

Q : Accrocher au tableau une image plastifiée de la maison que j'aurai tracée à main levée (Annexe 1) et montrer que là aussi on peut tracer l'axe de symétrie. **Sur la maison que j'ai réalisée aussi, il est possible de venir tracer la ligne de symétrie.**

2. CORPS DE LA LEÇON (10 MINUTES)

But : Mettre en parallèle les façades afin de faire émerger les différences entre les deux

Procédé pédagogique : comparaison, observation

Élément de l'analyse esthétique : étude de la façade

Q : Retourner ensuite sur le tableau l'image du Musée L (Annexe 3). **À votre avis est-il possible de tracer un axe de symétrie pour ce bâtiment ?**

Réponse : Non

Q : Pourquoi ?

Réponse : Car le toit est incliné d'un côté. Le bâtiment n'est donc pas symétrique.

Q : En quelle matière est réalisée votre école ?

Réponse : En briques

Q : Généralement quelle est la couleur de la brique ?

Réponse : Le rouge

Q : De quelle couleur est le bâtiment ici ?

Réponse : Blanc

Élément apporté par l'enseignant : *Montrer deux échantillons, l'un de brique et l'autre de béton.* Le bâtiment du Musée L a été réalisé en béton coulé dans des coffres en bois. Donc on peut encore aujourd'hui voir les lignes de bois.

Q : **Quelqu'un reconnaît-il ce bâtiment ? Qui est déjà passé devant ou est entré à l'intérieur ?**

Réponse : Il s'agit du Musée L

Q : **Si oui, qu'y avez-vous vu ?**

Réponse : Des objets anciens

Élément apporté par l'enseignant : La première image représente l'ancien Musée de Louvain-la-Neuve. Ouvert il y a plus ou moins 40 ans (quand vos parents étaient tout petits) plus ou moins au moment de la création de la ville de Louvain-la-Neuve. Et le second bâtiment est le Musée L. Les œuvres/objets du musée ont été déménagés d'un endroit vers un autre. *Coller au tableau la flèche et l'image du camion de déménagement pour que les élèves puissent avoir un visuel (Annexe 4).*

But : Présenter la façade du Musée L permettant d'inscrire physiquement le Musée L dans la ville de Louvain-la-Neuve.

Procédé pédagogique : induction

Élément de l'analyse esthétique : contexte culturel

Élément apporté par l'enseignant : Sur l'image de gauche, le musée se trouve dans une bibliothèque. L'espace est assez petit, il n'a donc pas son bâtiment à lui tout seul. Sur l'image de droite, on peut voir que tout le musée tient en un seul et même bâtiment. Ce qui s'est passé, c'est qu'il y a eu un déménagement de toutes les œuvres du musée et en même temps un changement de nom de « Musée de Louvain-la-Neuve » à « Musée L ».

Q : **Où les étudiants font-ils leurs recherches aujourd'hui ?**

Réponse : Sur internet.

Élément apporté par l'enseignant : Il s'agit de l'ancienne bibliothèque des Sciences et Technologies. Les étudiants n'en ont plus eu besoin, car les livres qui y étaient rangés étaient dépassés. Les découvertes scientifiques sont récurrentes en sciences, donc le temps d'écrire un livre, une nouvelle découverte est faite. Donc les recherches se font plus sur internet qu'en bibliothèque.

➤ **ACTIVITÉ VISANT LA PRÉSENTATION DES COLLECTIONS : (20 MINUTES)**

1. ACCROCHE (5 MINUTES)

But : Expliquer par des exercices pratiques la signification du terme « collection », (groupe d'objets rassemblés pour au moins une caractéristique commune)

Procédé pédagogique : actualisation

Q : **Certains d'entre vous ont-ils une collection chez eux ? Si oui, de quoi ?**

Réponse : Pierres semi-précieuses, coquillages, cartes Pokémon, voitures, etc.

Q : **Où se situe cette collection, comment l'avez-vous rangée ?**

Réponse : Dans leur chambre, sur leur étagère, placée pour la voir régulièrement.

Q : **Comment êtes-vous parvenus à constituer cette collection ?**

Réponse : ramassage, collecte, échange, cadeau, achat, etc.

Q : **Si vous n'avez pas de collection, est-ce que vous gardez des objets qui vous sont chers ? Pourquoi avez-vous décidé de les garder ?**

Réponse : Emotions, souvenirs, etc.

2. CORPS DE LA LEÇON (15 MINUTES)

But : Proposer aux élèves à travers un jeu d'observation et de classification de découvrir les différentes collections du Musée L.

Procédé pédagogique : observation, association

Élément de l'analyse esthétique : couleurs, formes, procédés techniques, contexte culturel

Élément apporté par l'enseignant : *Distribuer à chaque élève une carte sur laquelle est représentée une œuvre du Musée L qui entre dans l'une des collections sélectionnées (Antiquité, Art moderne, Objets extra-européens, Science, Estampes) (Annexes 5 et 6). Sur ces cartes sont également inscrites les légendes relatives à chacune des œuvres. Je distribue à chaque enfant une carte. Je les laisse observer quelques minutes puis j'explique les collections à partir d'une fiche reprenant quelques caractéristiques qui leur permettront de savoir à quelle collection ils appartiennent. (Annexe 8).*

Le Musée L aussi dispose de différentes collections. Je vous propose de découvrir ensemble les collections dont il s'agit. Je vais vous distribuer à chacun une image, vous pouvez l'observer quelques minutes. L'idée est que vous devez réfléchir à l'endroit où vous allez vous placer pour que votre objet soit dans la bonne collection. Vous pouvez également lire la légende de l'œuvre qui est inscrite sur toutes les images.

Réfléchissez déjà dans votre tête à la collection dans laquelle on peut placer l'objet.

- **Antiquité (5 œuvres) :**
 - Observez la légende de votre image. Après la date, il est inscrit « av J.C », ce qui signifie que votre objet a été réalisé avant la naissance de Jésus Christ.
 - Il existe plusieurs civilisations importantes durant l'Antiquité : la civilisation égyptienne, la civilisation grecque, la civilisation romaine.
- **Art moderne (5 œuvres) :**
 - Peut regrouper des œuvres d'art dites « ABSTRAITES »
 - Observez la légende de votre image, ce sont souvent des œuvres réalisées au 20e siècle (1960-1980).
- **Objets extra-européens (5 œuvres) :**
 - Observer la légende de votre image. Les objets de cette catégorie proviennent d'Équateur, de Côte d'Ivoire, du Congo, de Vanuatu, de Chine, ...
 - Les matériaux employés sont souvent des matériaux qui proviennent de la nature, des arbres, des animaux, etc.
- **Sciences/Géographie (5 œuvres) :**
 - Cette catégorie regroupe tout ce qui se rapporte à la géographie.
 - Cette catégorie regroupe des éléments liés au du corps humain ou aux animaux.
- **Estampes (2 œuvres) :**
 - Observez la légende de votre image. Les œuvres qui sont dans ce groupe sont appelées « estampes ».
 - Les œuvres ressemblent à des dessins.

Q : Certains d'entre vous savent-ils déjà où aller se placer ? Si c'est le cas, citez l'œuvre dont il s'agit, expliquez quelle collection vous avez choisie et pourquoi.

Une fois que nous en aurons discuté ensemble, l'élève peut aller se placer sous le panneau correspondant à la collection (Annexe 7).

Réponse : Choix de la collection objets extra-européens car c'est un collier réalisé en Équateur et composé de plumes d'oiseaux.

Q : Y en a-t-il qui ne savent pas du tout où aller se placer ?

Réponse : Oui

Q : Dans ce cas-là, nous allons en discuter ensemble.

Une fois que tous les élèves sont sous le bon panneau, ils peuvent placer leurs images dans des fardes chemise à bonne dimension afin d'avoir une vue d'ensemble des différentes collections.

3. RÉCAPITULATION ADOPTÉE

But : Proposer aux élèves une synthèse des éléments vus durant la présentation des collections du Musée L.

Procédé pédagogique : observation, comparaison

Éléments de l'analyse esthétique : couleur(s), forme(s), procédés techniques, contexte culturel

Q : Observez les images des élèves qui sont dans le même groupe que vous. Pouvez-vous dire, à partir de l'exercice que nous venons de faire, ce qu'est une collection ?

Réponse : Groupe d'objets que l'on rassemble pour au moins une caractéristique commune.

Élément apporté par l'enseignant : L'ensemble des objets que vous avez classés ici se retrouve au Musée L. Avec ce jeu, on voit que le Musée L possède divers d'objets appartenant à des collections variées. Tous les objets proviennent de cultures et de pays très différents et ont été réalisés selon des techniques diverses, mais ils ont été regroupés par catégories pour leurs caractéristiques communes.

➤ ACTIVITÉ VISANT LA PRÉSENTATION DES MÉTIERS DU MUSÉE (15 MINUTES)

1. ACCROCHE (3-4 MINUTES)

But : En partant des représentations naïves des élèves, faire émerger les différents métiers associés au travail dans un musée.

Procédé pédagogique : Faire s'exprimer

Les élèves viennent se tenir autour de la table sur laquelle j'ai placé toute une série d'objets ayant un lien avec un métier du musée.

Q : Pour gérer l'ensemble de ces collections et de ces objets, le Musée L a besoin de nombreuses personnes. Selon vous, qui travaille dans un musée ? (Représentations naïves).

Réponse : Guide, sécurité, etc.

Q : Quel est le rôle du guide, selon vous, que fait-il dans un musée ? En fonction des réponses données par les élèves

Réponse : C'est celui qui réalise les visites guidées, qui réalise des activités, etc.

2. CORPS DE LA LEÇON (+ OU – 10 MINUTES)

Pour cette étape de la leçon, le ou les objets associés à un métier du musée auront été placés préalablement sur une table. Je propose à tous les enfants de venir se tenir autour de cette table et d'observer les objets. Nous discutons de l'objet qui, selon eux, peut correspondre aux métiers qu'ils viennent de mentionner. Au tableau, je place le cercle orange (Annexe 9) autour duquel je place les différents noms des métiers (directeur, guide, agent de sécurité, agent d'accueil, laboratoire d'étude et d'analyse des œuvres d'art, restaurateur). Sous ces fiches qui seront faces cachées seront placées des feuilles de feutrine. Les élèves, lorsqu'ils auront trouvé l'objet associé au métier, pourront venir placer la photographie de l'objet avec un « scratch » sous le métier associé.

But : Mettre en lien les métiers évoqués avec le/les objets qui leur sont associés.

Procédé pédagogique : observation, induction

Q : Parmi les objets qui se trouvent sur cette table, à votre avis, quel objet correspond au métier dont vous venez de parler ?

Réponse : Le badge correspond au guide.

Q : Vous pouvez placer donc l'objet qui correspond sous le nom adéquat.

But : À partir de l'observation des objets et de discussions avec les élèves, faire associer les objets avec les métiers correspondants.

Procédé pédagogique : réflexion, association, analyse

Q : Que voyez-vous d'autre comme objet ?

Réponse : en fonction des réponses déjà trouvées. Un microscope, une loupe, une radiographie, etc.

Q : Chez qui va-t-on faire une radiographie ?

Réponse : Chez le médecin.

Q : Pourquoi doit-on parfois faire une radiographie ?

Réponse : Pour vérifier si rien n'est cassé à l'intérieur du corps.

Q : S'agit-il ici d'une radiographie de corps humain ?

Réponse : Non c'est une radiographie de sculpture

Élément apporté par l'enseignant : Dans les musées, il existe également des scientifiques qui sont chargés d'étudier les œuvres, ce sont des personnes qui travaillent dans le laboratoire d'étude et d'analyse d'œuvres d'art.

Q : Que voyez-vous d'autre comme objet ?

Réponse : Libre

Q : Dans quelle circonstance utilise-t-on une oreillette et un talkie-walkie ?

Réponse : Pour discuter avec une personne qui se trouve à une certaine distance. Cela permet de discuter avec quelqu'un en marchant. L'oreillette placée dans l'oreille sert à échanger avec une personne sans que tout le monde ne l'entende.

Q : Généralement, dans le film, qui porte les oreillettes ?

Réponse : Les agents secrets

Élément apporté par l'enseignant : Dans le cas du musée, ce ne sont pas les agents secrets

Montrer aux enfants l'image du restaurateur en train de recoller le cou de l'âne et l'image de l'âne actuellement exposé dans le Musée L

Q : Qu'est-ce que cet homme est en train de faire ?

Réponse : Il recolle la tête de l'âne.

Élément apporté par l'enseignant : La tête de l'âne n'est pas tombée toute seule, mais on l'a enlevée pour pouvoir faire ce qu'on appelle des restaurations.

Q : En quels matériaux l'œuvre est-elle réalisée ?

Réponse : en bois

Q : Où se procure-t-on du bois ?

Réponse : Dehors, dans la forêt

Montrer une image qui reprend les différents animaux xylophages, les larves, etc. (Annexe 10).

Élément apporté par l'enseignant : Le bois provient de l'arbre qui est un matériau organique, c'est-à-dire que c'est un être vivant dans lequel viennent se loger différents insectes qui vont venir manger le bois et créer des galeries. Ce sont des insectes xylophages. Dans le musée, il faut donc éviter que les insectes se propagent, car ils pourraient détruire toutes les œuvres en bois.

Il faut donc ouvrir la sculpture pour venir y placer un produit qui va permettre de tuer tous les insectes, puis reconstruire la sculpture en la refermant avec de la colle.

Q : Que lisez-vous sur le pot ?

Réponse : Colle à bois

Élément apporté par l'enseignant : La colle à bois est une colle utilisée pour le bois qui permet de coller les différents éléments entre eux une fois la sculpture démontée pour la traiter.

Q : À quoi sert une baguette de chef d'orchestre ? Que fait le chef d'orchestre avec sa baguette ?

Réponse : Il dirige l'orchestre, les différents instruments.

Élément apporté par l'enseignant : Ici il s'agit d'une image.

Q : À votre avis, que faut-il pour que tous ces métiers puissent s'organiser les uns avec les autres ? Dans votre école, quelle est la personne qui gère tous les élèves et tous les professeurs pour que tout se passe bien ?

Réponse : Le directeur

Élément apporté par l'enseignant : Ici c'est la même chose, dans un musée, on a besoin d'un directeur pour gérer l'ensemble des personnes qui y travaillent.

Q : À qui demander les renseignements concernant l'exposition et qui est la personne qui vous donne votre ticket lorsque vous arrivez au musée ?

Réponse : L'agent d'accueil

Q : Quelles sont les personnes qui s'occupent de la propreté et du rangement des salles du musée et de l'atelier ?

Réponse : L'Agent d'entretien

Élément apporté par l'enseignant : *(en fonction des réponses données par les élèves)*

- Directeur : C'est la personne en charge de la gestion de toutes les personnes faisant partie de l'institution. Il doit gérer les liens entre les différents services. Il peut aussi avoir le rôle de choisir les thématiques des expositions temporaires (3 mois) qui seront présentées au musée.
- Agent d'accueil/ guichetier : C'est généralement la première personne que l'on rencontre lorsqu'on entre dans un musée. Elle vend les tickets, indique où le public peut déposer ses affaires et oriente le public vers les premières salles du musée. Il renseigne le public.
- Guide : Lorsque le public vient visiter le musée, il peut demander à un guide de réaliser une médiation pour présenter les différentes œuvres. Des activités sont donc prévues en fonction du type de visiteur (enfant, écoles, adultes, familial). Le médiateur est responsable de la conception et du bon déroulement des activités (animations, ateliers, visites, conférences, etc.).
- Agent de sécurité : il assure la surveillance des personnes et des œuvres pour éviter les accidents, et éviter que les visiteurs ne touchent les œuvres ou courent dans le musée. En cas de besoin, l'agent de sécurité peut intervenir. Seul l'agent de surveillance est autorisé à regarder les caméras et les vidéos du musée. Un local spécifique leur est donc dédié.
- Laboratoire d'étude et d'analyse d'œuvre(s) : l'objectif de l'employé de laboratoire d'analyse des œuvres d'art est d'étudier la collection des peintures du musée. Il observe attentivement les œuvres et les étudie afin de décider de la nécessité ou non de restaurer une œuvre. Il peut réaliser des examens radiographiques afin de comprendre l'état de

conservation d'une œuvre. Il peut également identifier une œuvre, un artiste ou un FAUX.

- Restaurateur : Lorsqu'une restauration d'œuvre est envisagée, le restaurateur suit les instructions du conservateur. Lorsqu'il répare une œuvre, il ne faut pas que l'on voie l'intervention qu'il a faite. L'aspect de l'objet doit impérativement rester identique.
- Agent d'entretien et de nettoyage : La/Les personne(s) qui veille(nt) à ce que les locaux et les salles du musée soient propres avant l'arrivée du public. Rien ne doit traîner avant l'ouverture des portes. Ce sont aussi ces personnes qui nettoient tous les matins l'atelier du Musée L dans lequel nous réaliserons nos activités.

3. RÉCAPITULATION ADOPTÉE

But : Mettre en lien les différents métiers avec les futures vies professionnelles des élèves. Les amener à découvrir des métiers variés.

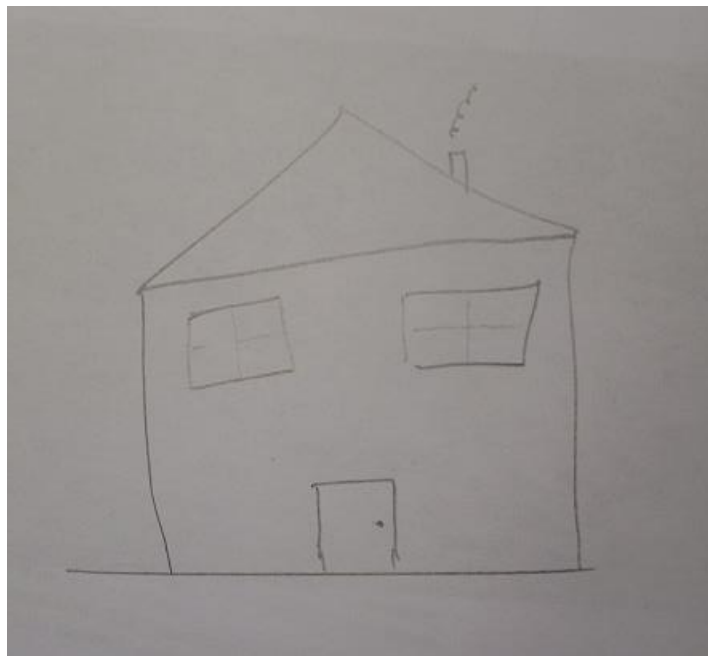
Q : Si, à votre tour, vous aviez l'occasion de devenir l'une des personnes travaillant au Musée L quel métier voudriez-vous faire ?

Réponse : Libre

4. MODIFICATIONS ÉVENTUELLES

Si le temps ne nous le permet pas, nous pourrions envisager de supprimer les aspects liés au déménagement du musée de la Place Erasme à la Place des Sciences. Ainsi, les images ne seront pas montrées, cet aspect sera uniquement cité (Annexe 4).

III. ANNEXES



Annexe 1 : Dessin de maison



Annexe 2 : Façade de la Faculté de philosophie, arts et lettres, place Érasme. Photographie de M. Dewandre

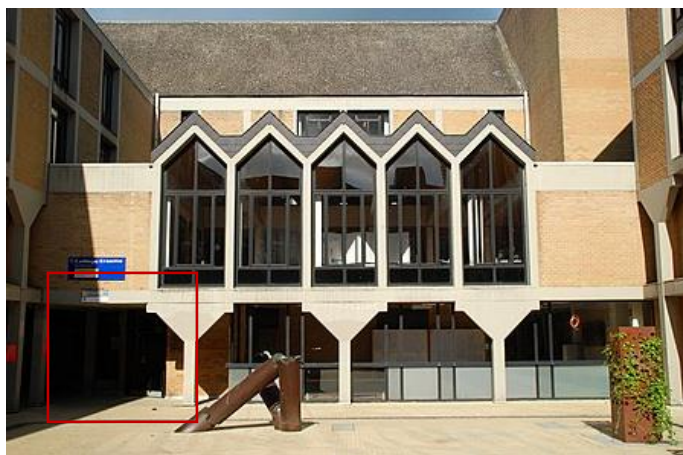


Annexe 3 : Façade du Musée L.



MUSÉE DE LOUVAIN-LA-NEUVE

MUSÉE L



De 1979 à 2016



De 2017 à

Annexe 4 : Évocation du déménagement de la Faculté de philosophie, arts et lettres vers l'ancienne Bibliothèque des Sciences et Technologies devenue l'actuel Musée L.



Annexe 5 : Amphore, 550-500 av. J.C.,
Italie. Terre cuite. Inv. n° AC116.

ANTIQUITE

COLLECTION



ART MODERNE

COLLECTION



OBJETS EXTRA EUROPEENS

COLLECTION



SCIENCES

COLLECTION

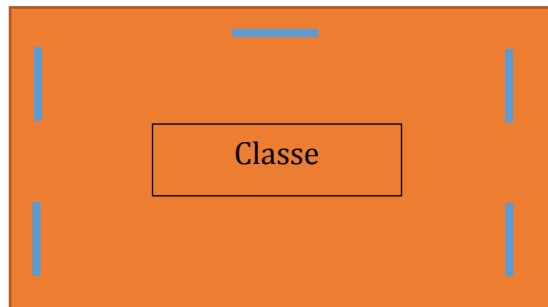


ESTAMPES

COLLECTION



Annexe 6 : Sélection des cinq collections faisant partie du Musée L
(Antiquité, Art Moderne, Objets extra-européens, Sciences, Estampes)

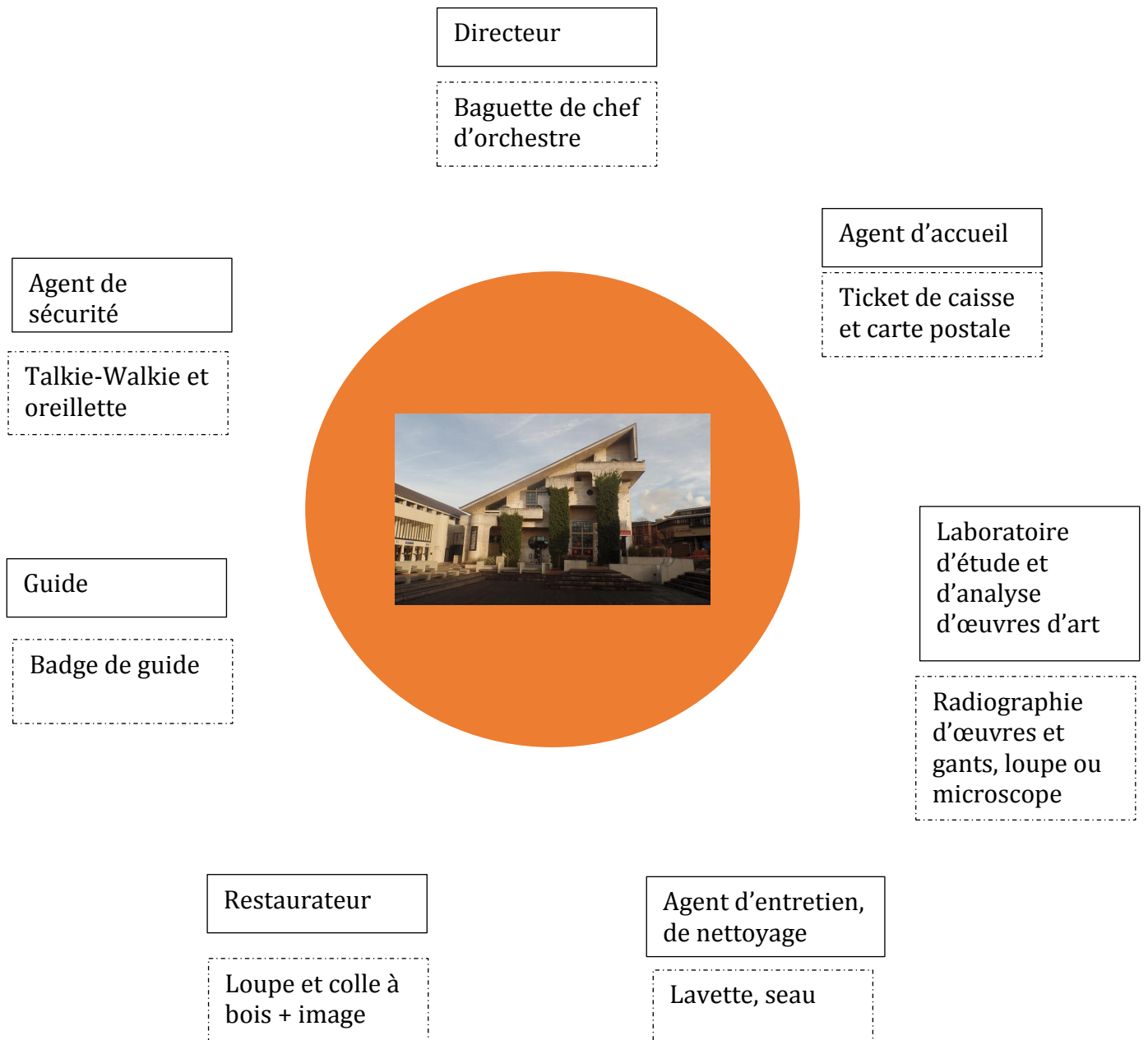


Annexe 7 : Disposition dans l'espace de la classe des différentes affiches représentant les collections du Musée L.

- **Antiquité (5 œuvres) :**
 - Observez la légende de votre image, après la date, il est inscrit « av J.C » ce qui signifie que votre objet a été réalisé avant la naissance de Jésus Christ.
 - Il existe plusieurs civilisations importantes durant l'Antiquité la civilisation égyptienne, la civilisation grecque, la civilisation romaine.
- **Art moderne (5 œuvres) :**
 - Peut regrouper des œuvres d'art dites « ABSTRAITES »
 - Observer la légende de votre image, ce sont souvent des œuvres réalisées au 20e siècle (1960-1980).
- **Objets extra-européens (5 œuvres) :**
 - Observer la légende de votre image, les objets de cette catégorie proviennent d'Équateur, de Côte d'Ivoire, du Congo, de Vanuatu, de Chine,...
 - Les matériaux employés sont souvent des matériaux naturels comme le bois, ou des plumes d'oiseaux.
- **Sciences/Géographie (5 œuvres) :**
 - Cette catégorie regroupe aussi tout ce qui se rapporte à la géographie.
 - Cette catégorie regroupe des éléments liés au du corps humain ou aux animaux.
- **Estampes (2 œuvres) :**
 - Observez la légende de votre image, les œuvres qui sont dans ce groupe sont appelées « estampes ».
 - Les œuvres ressemblent à des dessins.

Annexe 8 : Explications proposées pour chacune des collections du Musée L

Un musée, des métiers...



Annexe 9 : Sélection des métiers faisant partie de l'institution du Musée L et des objets associés à ces métiers.



Annexe 10 : Insecte xylophage à mettre en parallèle avec le métier de restaurateur.

➤ Leçon portant sur : **Les techniques de la peinture****INTRODUCTION****A. CONSIGNES PARTICULIÈRES DES PROFESSEURS**

Veiller à ce que chacune des activités proposées soit en rapport avec le monde vécu par l'élève. Les professeurs ont souligné l'importance d'établir des liens entre les couleurs et la possibilité de décorer une pièce de la maison ou de s'habiller selon les « conventions » liées aux couleurs.

I. CIBLER LES COMPÉTENCES**1. PERCEVOIR PAR LA DÉCOUVERTE ACTIVE ET L'OBSERVATION DES ŒUVRES**■ **PAP 1. PERCEVOIR L'ÉMOTION**

- À partir de l'observation des œuvres d'art abstrait, faire percevoir les éléments porteurs de l'impact émotionnel comme les formes et couleurs. (Pierre Alechinsky : formes sinueuses, Louis Van Lint : contorsions, Mig Quinet : structure géométrique et couleurs dégradées).

■ **PAP 2. PERCEVOIR LES MODES D'EXPRESSION ET LES TECHNIQUES D'EXÉCUTION**

- Faire découvrir, par l'exercice du toucher de différents objets (pinceaux, palette, toile, etc.), **la thématique** de la peinture abordée lors de la visite.
- Caractéristiques liées à la facture picturale :
À partir d'une toile faisant partie de la section Art moderne : Pierre Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires* **développer** le sens **d'observation** des élèves quant à la manière dont l'artiste applique la matière sur la toile : vivacité, nervosité, précision, dilution, transparence, etc. Pour Van Lint, *Contorsion marine*, développer le sens d'observation des élèves en ce qui concerne les notions d'opacité liées à l'utilisation de la peinture à l'huile. // Mig Quinet utilise également la peinture à l'huile.

■ **PAP 3. PERCEVOIR LE STYLE**

- **Aborder** la notion d'abstraction pour ces trois œuvres, et préciser les spécificités de chacune d'elles sur ce point.
- **Aborder** les notions de géométrie et d'abstraction à partir de l'œuvre de Mig Quinet, *La roue joyeuse*.

■ **PAP 4. PERCEVOIR LE LANGAGE PLASTIQUE**

- Caractéristiques liées aux couleurs :
- Les notions liées aux **couleurs primaires, secondaires** et les rapports de **complémentarité** avec les autres couleurs du cercle chromatique (bleu et orange, jaune et violet, rouge et vert). Les couleurs secondaires sont le résultat du mélange des deux autres primaires et cette couleur obtenue est la complémentaire de la troisième. Ainsi que la notion de **dégradé** sur base de l'œuvre *La roue joyeuse* de Mig Quinet.

- À travers un exercice de classification des tenues vestimentaires, d'intérieurs décorés ou d'éléments du quotidien, **faire appliquer** aux élèves les différentes notions mobilisées à partir des œuvres du musée.
- **Montrer** aux élèves que l'analyse coloristique ou compositionnelle d'une œuvre d'art peut s'effectuer uniquement à partir des éléments qu'ils ont sous leurs yeux.
 - Caractéristiques liées à la facture picturale :
 - **Spécificité matérielle** de la toile composée de **tissu** qui, par l'entrecroisement des fils, constitue une **trame** (*observer, cette trame à la loupe*). Cette toile est recouverte d'une couche imperméable qui est la couche de préparation prête à recevoir la couleur.
 - Pour l'œuvre de Pierre Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires*, évoquer la technique de la calligraphie ayant influencé l'artiste dans sa production artistique, la dilution de l'acrylique provoquant un effet de fluidité ou la manière dont il tient son pinceau.
 - Les spécificités liées à la technique employée : acrylique (Pierre Alechinsky), peinture à l'huile (Van Lint et Mig Quinet).
- **PAP 5. PERCEVOIR LE CONTEXTE CULTUREL**
 - Pierre Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires*
 - Peintre belge. Son père était d'origine russe.
 - Artiste qui utilise la peinture acrylique sur papier et peint à même le sol // art de la calligraphie.
 - Gaucher contrarié, on l'oblige à écrire de la main droite
 - Louis Van Lint, *Contorsion marine* :
 - Artiste appartenant au courant de l'abstraction
 - Mig Quinet, *La roue joyeuse* :
 - Artiste femme qui représente souvent dans ses œuvres des éléments liés aux fêtes foraines, foires, etc.
 - Importance de la couleur pour cette artiste qui utilise des contrastes de tons et des dégradés.

2. EXPRIMER PAR LES ACTIVITÉS CRÉATIVES

■ EAP 1. EXPRIMER L'ÉMOTION

- **Montrer** que les œuvres sont souvent le fruit d'une réflexion toute particulière en ce qui concerne la couleur. Une couleur est généralement associée à une symbolique spécifique. Sur base de l'œuvre *Les fameuses couleurs primaires*, discuter avec les élèves de leurs représentations des couleurs. Bleu : ciel, mer. Rouge : colère, amour (ambivalent). Jaune : soleil, lumière, bonheur.

■ EAP 2. S'EXPRIMER PAR LES MODES D'EXPRESSION ET LES TECHNIQUES D'EXÉCUTION

- **Associer** dans un même atelier les notions liées aux couleurs primaires, secondaires, complémentaires, aux dégradés et aux lignes courbes et droites qui structurent la composition.

■ EAP 3. S'EXPRIMER PAR STYLE

- Proposer, une fois dans l'atelier, une activité qui permette de mobiliser et rassembler les différentes notions découvertes lors de la visite. Les enfants placent leurs mains au centre de la feuille (figuration), dans une composition géométrique (abstraction). Ces deux notions sont associées avec celles de couleurs primaires, secondaires, complémentaires et de dégradé.

■ EAP 4. S'EXPRIMER PAR LE LANGAGE PLASTIQUE

- À travers un exercice de classification des tenues vestimentaires ou d'intérieurs décorés, **faire appliquer** aux élèves les différentes notions mobilisées à partir des œuvres du musée.
- **Développer** le sens d'observation des élèves en ce qui concerne l'association des couleurs complémentaires sur une même toile.
- **Proposer** aux élèves, dans l'**atelier** de créer leurs propres œuvres. **Pousser** à une réflexion concernant le choix d'une couleur primaire et l'association de sa complémentaire. Proposer également durant cet exercice une introduction à la notion de **dégradé** et son application concrète. Jouer avec les couleurs par des juxtapositions.

3. RÉAGIR PAR LA MISE EN COMMUN (ANALYSE DES RÉSULTATS)

RAP 2. ET RAP 4.

○ ANALYSER :

- **Discuter** avec les élèves de l'importance de l'association des couleurs : les primaires avec leurs complémentaires ou des dégradés dans leur vie de tous les jours dans la mode ou afin de décorer une pièce.

○ JUSTIFIER :

- **Discuter** avec les élèves des différentes raisons qui les auraient poussés à sélectionner l'une des couleurs primaires plus qu'une autre.
- **Pousser** à une réflexion concernant le choix d'une couleur primaire et l'association de sa complémentaire.

II. DÉROULEMENT DE LA VISITE

Avant de débiter la visite, bien rappeler ce qu'on peut faire ou non dans un musée et pourquoi.

■ **Q : Que peut-on faire au musée ?**

Réponse :

- *Regarder les œuvres avec les yeux*
- *Vous pouvez manipuler, observer, toucher les objets que l'on donne*
- *S'exprimer chacun à son tour*
- *Lever le doigt pour parler // école c'est plus simple pour que tout le monde puisse s'exprimer et s'écouter*

■ **Q : Qu'est-ce qu'on ne peut pas faire au musée ?**

Réponse :

- *Courir*
- *Crier, car il y a d'autres visiteurs qui veulent rester dans le calme*
- *Toucher les œuvres, ce sont des objets très anciens, donc pour ne pas les abîmer, il ne faut pas les toucher afin que d'autres visiteurs puissent aussi en profiter.*

1. ACCROCHE (10 MINUTES) : 13H50 À 14H00

But : Introduire à la thématique du jour par un exercice visant à mobiliser le sens du toucher et non pas celui de la vue comme c'est généralement le cas. Cela permet ainsi de mobiliser la compétence relative à la perception des modes d'expression et des techniques d'exécution, et plus spécifiquement les caractéristiques relatives au médium de la peinture (SeGEC p. 160).

Procédé pédagogique : Association, induction

Les enfants sont regroupés dans le hall d'entrée du Musée L, en file. Dans des sacs en toile opaques, placer des objets qui vont leur permettre de découvrir la thématique du jour. Placer tous les enfants en deux lignes pour qu'ils viennent chacun à leur tour plonger SILENCIEUSEMENT leur main dans le sac afin de toucher un objet. Ils doivent garder le silence jusqu'à la mise en commun. Ils ne doivent pas le sortir du sac. Il y a aura dans ce sac, pinceau, palette de peintre, tube de peinture, toile, etc. Une fois que tous les enfants ont réalisé l'exercice, nous discutons de ce qu'ils ont touché, leurs sensations et la thématique du jour.

Q : *Quels sont les objets que vous pensez avoir touchés ? (Sortir les objets lorsqu'ils auront été cités).*

Réponse : *Palette, pinceau, toile, etc.*

Q : *Quelle est l'utilité de chacun d'eux ?*

Réponse : *La palette sert à placer les couleurs contenues dans les tubes de peinture. Elle sert également à réaliser les mélanges de couleurs. Le pinceau sert à appliquer la matière sur la toile. La toile, c'est le support qui reçoit la couleur.*

Q : *Lors de quelle activité utilise-t-on tous ces objets ?*

Réponse : *Pour peindre*

Nous nous rendons ensuite à l'étage art moderne afin de débiter la visite

- **P. Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires*, 1973. Peinture acrylique sur papier marouflé sur toile. 114 x 154 cm. Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs R. Van Ooteghem, n° inv. AM1495.**

1. ACCROCHE (2 MINUTES)

But : Introduire à la notion d'art abstrait. **Faire observer** que, malgré que le titre de l'œuvre soit *Les fameuses couleurs primaires* (jaune, bleu, rouge), elles sont uniquement mises en évidence au **centre** de la composition. La couleur brunâtre qui encercle la forme est issue du mélange de ces « fameuses couleurs primaires ». Avec ce tableau, Alechinsky nous rappelle la **magie liée aux mélanges** des couleurs et leurs résultats incertains.

Procédé pédagogique : Observer, s'exprimer, analyser

Élément de l'analyse esthétique : formes, couleurs, composition

Q : **Comment sont les formes sur ce tableau ?**

Réponse : sinueuses, tordues, torsadées

Q : **Avec votre bras, reproduisez les formes que vous voyez sur l'œuvre (réaliser des vagues avec les mains et les bras).**

Élément apporté par l'enseignant : Cette œuvre est une œuvre qu'on appelle **abstraite**, c'est-à-dire qu'on ne peut pas reconnaître spécifiquement les formes qui sont représentées, ce sont des choses qui sont issues de l'imagination de l'artiste.

2. CORPS DE LA LEÇON (10-15 MINUTES)

Q : En observant cette œuvre, pouvez-vous déterminer quel est le point central de la composition et pourquoi ? Quel est le point de rencontre de toutes ces lignes ?

Réponse : Vers le centre de la composition, toutes les lignes convergent vers ce point central

Q : Quels sont les éléments visibles au centre de cette œuvre ?

Réponse : Une tache de jaune, de bleu et de rouge

Q : À quoi correspondent ces couleurs ?

Réponse : Ce sont les trois couleurs primaires.

Q : À quelle émotion ou à quel élément de la nature associez-vous ces couleurs ?

Réponse : Bleu : ciel, mer. Rouge : colère, amour (ambivalent). Jaune : soleil, lumière, bonheur.

Q : Pourquoi appelle-t-on ces couleurs les couleurs primaires ?

Réponse : Car, à partir de ces trois couleurs et les mélanges, on peut obtenir toutes les autres couleurs. (J+R = Orange), (R+B = Violet), (B+J= Vert).

Élément apporté par l'enseignant : Réaliser 3 carrés séparés de fiches plastiques de couleurs jaune, rouge et bleu. Montrer que, lorsqu'on associe deux couleurs primaires en superposant les deux fiches plastiques, on obtient une troisième couleur, c'est une couleur secondaire. Cette troisième couleur est la complémentaire de la fiche plastique restante. Ensuite, faire passer aux élèves trois autres fiches plastiques ayant été associées pour montrer les mélanges.

Q : Par le mélange de quelles couleurs obtient-on le brun ? Observez le tableau.

Réponse : En mélangeant toutes les autres

Lecture du cartel

Élément apporté par l'enseignant : Le cartel est la petite plaquette qui reprend les informations essentielles de l'œuvre, comme le nom de l'artiste, la date de réalisation de l'œuvre d'art, la technique employée et le support. L'œuvre s'appelle *Les fameuses couleurs primaires* en raison des trois couleurs qui se trouvent au centre de la toile. Et l'artiste s'appelle Pierre Alechinsky. C'est un nom très compliqué, mais c'est pourtant un artiste belge. Montrer une photographie de l'artiste (Annexe 1)

Q : Où l'artiste est-il en train de peindre ?

Réponse : Sur le sol

Q : Comment tient-il son pinceau ? Comparer avec la manière dont vous tenez votre pinceau.

Réponse : Il tient son pinceau par le sommet.

Élément apporté par l'enseignant : Il utilise la technique employée pour la calligraphie orientale (= l'art de l'écriture en orient), peindre sur le sol permet un geste ample avec une peinture très fluide. La matière fluide « glisse » sur la feuille. Avant, il peignait toujours sur le sol. Aujourd'hui il est devenu très vieux, il a près de 90 ans, et il peint assis.

Q : Lorsque vous faites de la peinture à l'école, sur quel type de support peignez-vous ?

Réponse : Sur du papier.

Élément apporté par l'enseignant : Alechinsky peint également sur du papier mais il colle ensuite son papier sur la toile.

Q : Quelle est la spécificité du papier par rapport à la toile ? (Montrer un échantillon de chacun des deux éléments et le faire circuler aux élèves à la fin)

Réponse : Le papier est très fin, si on le mouille, il peut se déchirer.

Introduire à la peinture acrylique et la distinguer avec la peinture à l'huile. Montrer l'échantillon bleu avec les 4 différences de peinture acrylique et la toile bleue recouverte de peinture à l'huile.

Faire toucher l'échantillon d'acrylique.

Q : Quelles différences faites-vous entre les quatre espaces ?

Réponse : La couleur devient de plus en plus transparente.

Élément apporté par l'enseignant : L'acrylique est normalement une peinture très épaisse. Mais Alechinsky, lui, l'utilise de manière assez spécifique puisqu'il la dilue avec de l'eau.

Q : Sur la toile, percevez-vous des espaces où la peinture est plus transparente, plus diluée à l'eau, et des espaces où elle est plus opaque ?

Réponse : en bas à droite, transparence avec la couleur brunâtre et au-dessus de l'œuvre tons plus rouges.

Élément apporté par l'enseignant : Il existe de la peinture acrylique, mais également de la peinture à l'huile, dont le temps de séchage est beaucoup plus long, plus difficile (parfois, il faut quelques semaines pour que la peinture soit complètement sèche). Cette peinture capte la lumière.

Q : Repérez-vous sur la toile recouverte de peinture à l'huile des zones de relief ?

Réponse : Au centre de la toile.

Q : Observez la différence entre les zones diluées à l'eau et celles diluées à l'huile, que remarquez-vous ?

3. RÉCAPITULATION ADOPTÉE

Q : Y a-t-il des gauchers parmi vous ?

Réponse : Oui/Non.

Élément apporté par l'enseignant : Au départ Pierre Alechinsky était gaucher, mais durant son enfance, on l'oblige à écrire de la main droite.

Réaliser un exercice qui permette de percevoir les différentes sensations et le résultat obtenu lorsqu'il faut dessiner à l'aide de la main avec laquelle on n'écrit pas.

1. *Tout le monde prend le crayon dans la main avec laquelle il n'écrit pas (22 porte-documents et 22 feuilles pour éviter de devoir remplacer les feuilles car perte de temps).*
2. *Tracer sur votre feuille des lignes sinueuses en utilisant l'autre main.*

Q : Quelle sensation cela provoque-t-il sur vous ? Est-ce facile/difficile/étrange ?

Réponse : Plus difficile avec l'autre main, les lignes sont moins nettes, tremblements, etc.

- **L. Van Lint, Contorsion marine, 1973. Peinture à l'huile sur toile, Louvain-la-Neuve, Musée L, Donation S. Goyens de Heusch, n° inv. AM1991**

1. ACCROCHE (2 MINUTES)

But : Proposer une sorte de récapitulation et établir un lien entre cette œuvre de Louis Van Lint et l'œuvre de Pierre Alechinsky que nous aurons analysée au préalable. Confronter ainsi les modes d'expression et les techniques d'exécution. Initier les élèves à l'art abstrait comme étant le produit de l'imagination et consistant à associer les formes et les couleurs entre elles afin de provoquer une émotion, un sentiment.

Procédé pédagogique : Comparaison

Élément de l'analyse esthétique : Contexte culturel, formes, couleurs

Q : En vous rappelant l'œuvre de Pierre Alechinsky que nous venons de voir et les œuvres ici autour, à votre avis de quel genre de peinture s'agit-il ? Peut-on reconnaître directement ce qui est représenté ?

Réponse : Non, c'est de la peinture abstraite

2. CORPS DE LA LEÇON (10-15 MINUTES)

Q : Comment pourriez-vous qualifier les formes de cette œuvre ?

Réponse : Ce sont des lignes courbes.

Élément apporté par l'enseignant : L'artiste élabore une réflexion tout à fait spécifique sur l'association des formes et des couleurs entre elles. Je vous présente d'autres œuvres du même artiste pour vous montrer que l'art abstrait n'est pas si facile que cela. Il faut parvenir à assembler de manière harmonieuse les formes et les couleurs. Van Lint utilise souvent les lignes courbes dans ses œuvres. (Annexe 2)

Q : Si je vous dis le titre de l'œuvre, *Contorsion marine*, quelqu'un connaît-il la signification de « contorsion » et « marine » ?

Réponse : Contorsion signifie tordu, torsion, et marine est un adjectif qui signifie que cela provient de la mer.

Q : Si je vous parle d'un contorsionniste au cirque, savez-vous ce qu'il fait ?

Réponse : Il tord son corps.

Q : Sur base du titre, à quel élément marin cela vous fait-il penser ?

Réponse : Idée d'une algue, d'un corail, etc.

Élément apporté par l'enseignant : Ici, l'artiste se base sur un élément visible dans la vie de tous les jours. Mais il laisse aller son imagination. Certains artistes ne donnent pas de nom à leurs œuvres et d'autres, comme Louis Van Lint, donnent un titre. Cela oriente notre pensée vers le thème de la mer. // Les élèves vont imaginer une algue dans leur tête, celle-ci ne sera pas la même que dans la tête de leur voisin.

Proposer aux élèves de réaliser une contorsion avec un fil de fer entouré de caoutchouc pour qu'ils comprennent plus précisément ce terme. Chacun prend son morceau de fil de fer et le tort dans le sens qu'il veut pour réaliser une contorsion. Une fois que c'est fait, possibilité de comparer sa torsion avec celle de son voisin (torsades plus larges ou plus étroites).

Q : Comment se présentent tes contorsions par rapport à celles de ton voisin ?

Réponse : Elles sont plus larges, plus étroites.

Élément apporté par l'enseignant : Montrer le cercle chromatique. C'est un outil important qui reprend les notions évoquées. Le jaune, le rouge, le bleu sont les couleurs **primaires**. Le vert, l'orange et le violet sont les couleurs **secondaires** (*Montrer les plastiques*). Lorsque qu'on mélange du rouge et du jaune on obtient de l'orange. Dans le cercle chromatique, l'orange est **OPPOSÉ** au bleu qui est sa complémentaire.

Lorsque l'on place les couleurs qui sont complémentaires les unes à côté des autres, les deux couleurs gagnent en intensité. Un orange semblera plus orange si on place un bleu à côté de lui. (*Annexe 3 du cercle chromatique à leur donner aussi dans l'atelier lorsqu'ils doivent réaliser leur exercice*).

Q : Quelles couleurs PRIMAIRES voyez-vous sur cette œuvre ?

Réponse : Le rouge, jaune

Q : Quelles couleurs SECONDAIRES voyez-vous sur cette œuvre ?

Réponse : Violet, orange, vert

Q : Et quelles associations de COMPLEMENTAIRES faites-vous ?

Réponse : Violet, vert, rouge, orange, jaune, blanc. Le vert et le rouge, le jaune et le violet.

3. RÉCAPITULATION ADOPTÉE

Proposer un petit jeu, pour montrer que l'association des couleurs complémentaires n'est pas uniquement présente dans une œuvre d'art, mais également dans notre vie de tous les jours.

*Proposer aux élèves un jeu qui consiste à classer des images de la vie de tous les jours dans les espaces qui leur sont attribués. Donner UNE image à la fois afin que tout le monde puisse observer l'image. L'enfant doit venir la placer dans le cercle qui convient : **des couleurs secondaires, une couleur primaire et sa couleur complémentaire, deux couleurs primaires**. Observer avec les élèves chacune des images et discuter avec eux. Grande quantité d'images présentées dans l'annexe, donc si l'activité prend trop de temps, sélectionner certaines des images à montrer (*Annexe 4*).*

- **M. Quinet, La roue joyeuse, 1948-1949. Peinture à l'huile sur toile, Louvaine-la-Neuve, Musée L, Donation S. Goyens de Heusch, n° inv. AM2576.**

1. ACCROCHE (2 MINUTES)

But : Dans un tableau ou dans plusieurs tableaux, repérer et comparer les formes, lignes, points (PAP.4)

Procédé pédagogique : Comparaison

Élément de l'analyse esthétique : Formes, couleurs, composition

Q : Si vous observez cette œuvre par rapport à l'œuvre de Louis Van Lint quelle est la différence au niveau des formes ?

Réponse : Pour l'œuvre de Van Lint, ce sont plutôt des formes courbes, rondes alors que pour cette œuvre de Mig Quinet ce sont plutôt des formes droites, des carrés, des rectangles, plus géométriques.

Q : Quelles associations de COMPLÉMENTAIRES voyez-vous ici ?

Réponse : Rouge et vert, bleu et orange.

Observer ENSEMBLE un détail à la fois -au total 5/6 détails de l'œuvre - (Annexe 5). Proposer de regarder l'œuvre-même et de retrouver où se trouve le détail : l'œuvre sera collée sur un mousse. Une fois que c'est fait, prendre une petite punaise (voir sac du matériel) et venir la piquer sur l'œuvre, à l'endroit où se situe votre détail. Chaque détail choisi sera l'une des parties de la grande roue. Une fois que tous les enfants auront posé leur punaise, cela créera un ovale.

Q : Selon vous, où faut-il placer le détail de cette œuvre ?

Réponse : montrer l'endroit sur l'œuvre imprimée et posée sur un mousse.

2. CORPS DE LA LEÇON (10 MINUTES)

But : Faire découvrir que l'œuvre se compose d'une structure circulaire qui fait référence à la grande roue des foires.

Procédé pédagogique : collaboration

Élément de l'analyse esthétique : composition

Q : Quelle forme avez-vous réalisée ici grâce à cet exercice ?

Réponse : Un cercle

Q : Quelle correspondance faites-vous entre l'œuvre et la grande roue Playmobil ?

Réponse : L'artiste a représenté une grande roue.

Q : Comment sont représentées les nacelles sur l'œuvre ?

Réponse : Par des arcs de cercles

Q : Comment est-elle positionnée à votre avis ? Et qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

Tourner la roue devant eux

Réponse : De biais

Élément apporté par l'enseignant : les lignes sont plus rapprochées sur la partie gauche du tableau car c'est plus loin.

Q : Comment appelle-t-on cette couleur ? (Montrer un bleu foncé)

Réponse : Bleu foncé

Q : Est-ce que ce bleu est le même que celui-ci ? (Montrer un bleu clair)

Réponse : Non il est plus clair

Q : À votre avis, comment l'artiste a-t-elle fait pour réaliser ces différents bleus ?

Réponse : Elle ajoute du blanc

Élément apporté par l'enseignant : C'est ce qu'on appelle un **dégradé**, c'est-à-dire qu'on passe d'un bleu très intense à un bleu plus clair par l'ajout de blanc dans la couleur de départ.

But : Proposer une réflexion quant au support utilisé, ses caractéristiques, ses atouts et ses spécificités du point de vue du rendu.

Procédé pédagogique : induction, observation

Élément de l'analyse esthétique : Facture picturale

Q : Le rendu de la peinture est-il identique que sur l'œuvre *Les fameuses couleurs primaires* ? Y a-t-il également des effets de transparence ?

Réponse : Non la peinture est plus épaisse.

Élément apporté par l'enseignant : Ici, l'artiste n'a pas utilisé de la peinture acrylique diluée à l'eau, mais il utilise de la peinture à l'huile beaucoup plus épaisse et donc plus opaque (*montrer un échantillon présentant de la peinture à l'huile*).

Q : Généralement, quel est le support employé par les artistes pour peindre ?

Réponse : Une toile

Q : Rappelez-vous quel était le support utilisé par Alechinsky et quelle était la difficulté de ce support ?

Réponse : C'est du papier donc c'est trop fragile surtout lorsqu'il est imbibé de peinture.

Élément apporté par l'enseignant : Mig Quinet peint sur une toile. **La spécificité matérielle** de la toile est d'être un support de tissu, qui constitue une **trame** par l'entrecroisement des fils (Annexe 7 : trame et métier à tisser, montrer un modèle de toile, le faire passer, ensuite le regarder à la **loupe**). Cette toile est recouverte d'une couche imperméable, qui est la couche de préparation qui va recevoir la couleur.

III. ACTIVITÉ RÉALISÉE DANS L'ATELIER EN RAPPORT AVEC LA VISITE DANS LES SALLES : 14H45 À 15H20

1. CONSIGNES

Proposer aux enfants, une fois dans l'atelier, de réaliser une œuvre à partir des œuvres qui ont été vues lors de la visite guidée. Nous allons réaliser un dégradé à partir des couleurs primaires et de leurs complémentaires. Retourner la feuille qui sera face cachée sur le tableau blanc.

1. Faire le contour de sa main au crayon sur une feuille A4 **cartonnée**.
2. Tracer sur la feuille 3 lignes pour créer plusieurs espaces. Chaque ligne doit passer par la main tracée au préalable.
3. Mettre un tablier. Choisir une couleur primaire. Lorsque la couleur est choisie parmi les couleurs primaires (jaune, rouge, bleu) il faut se dire que la partie intérieure de la main sera réalisée avec la complémentaire (violet, vert, orange) : utilisation de la gouache pour éviter les taches. La partie extérieure de la main est réalisée à la gouache et la partie intérieure est réalisée au crayon, aux pastels, etc.
4. Mettre dans les palettes une grosse quantité de blanc. Donner aux enfants deux pinceaux, un très fin et un plus gros. Ils vont alors réaliser un DÉGRADÉ pour chacune des couleurs choisies.
5. Partir de la couleur la plus claire. On ajoute systématiquement la couleur (bleu, jaune, rouge) dans la grosse quantité de blanc qui sera placée au centre de la palette. Une fois qu'on a obtenu la couleur que l'on veut, on peint la partie entre les lignes. Dès qu'il y a une ligne, on s'arrête. Et on ne peint PAS la main, car c'est pour la couleur complémentaire.
6. On fait la première étape ensemble avec le pinceau fin. Ils prennent une pointe de bleu et réalisent le mélange avec tout le blanc. Cela sera donc leur première couleur. Reproduire l'étape autant de fois qu'il y a de parties sur la surface.
7. Une fois que les dégradés des couleurs primaires sont réalisés, proposer aux enfants de sélectionner des crayons et des pastels pour réaliser la partie intérieure de la main. Ils peuvent alors réaliser des motifs non figuratifs (lignes, triangles, cercles, etc.) à l'intérieur de leur main.

2. RÉCAPITULATION

Après la réalisation des œuvres, sélectionner trois enfants : l'un ayant choisi le rouge, un autre, le bleu et un troisième, le jaune. Leur demander pourquoi, ils ont choisi cette couleur. Et ensemble on récapitule les notions de couleurs primaires, secondaires, complémentaires et de dégradé.



3. DISPOSITION DE L'ATELIER

Les tables :

Assembler trois fois deux tables. Ils seront alors 6 élèves par table.

Le matériel pour chacun des élèves :

- Feutre F ou S
- Crayon gris
- Cercles chromatiques (1 par table)
- Chiffon de papier
- Pot d'eau et pot pour poser son pinceau (2 pots au total)
- Pinceaux : un épais et un fin pour tracer les lignes plus fines.
- Latte pour chaque enfant

Le matériel à disposer sur la table blanche :

- Gommages
- Palette ronde
- Gouaches, couleurs primaires, jaune, bleu, rouge
- Gouache blanche
- Cercle chromatique accroché au tableau

4. MODIFICATIONS ÉVENTUELLES

À voir en fonction du temps :

Serge Vandercam, Peinture n° 2, 1959.

IV. ANNEXES

Annexe 1 :



P. Alechinsky, *Les fameuses couleurs primaires*, 1973. Peinture acrylique sur papier marouflé sur toile. 114 x 154 cm. Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs R. Van Ooteghem, n° inv. AM1495.



Annexe 2 :



L. Van Lint, *Contorsion marine*, 1973. Peinture à l'huile sur toile. Louvain-la-Neuve, Musée L, Donation Serge Goyens de Heusch, n° inv. AM1991.





Annexe 3 :



Annexe 4 :

- *Uniquement des couleurs secondaires*



- *Une couleur primaire et sa couleur complémentaire*





- *Deux couleurs primaires*



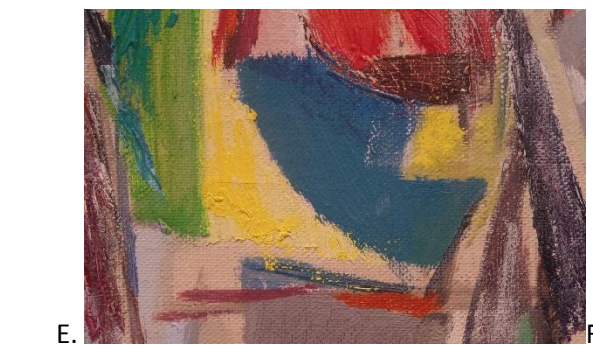
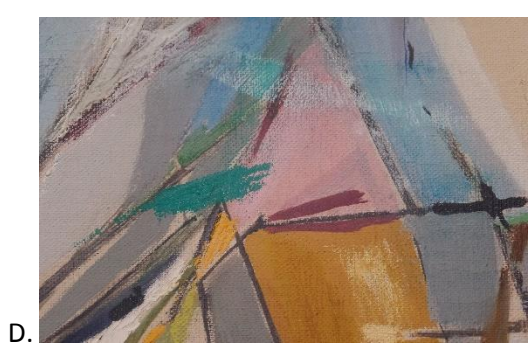
- *Un dégradé d'une seule couleur*



Annexe 5 :



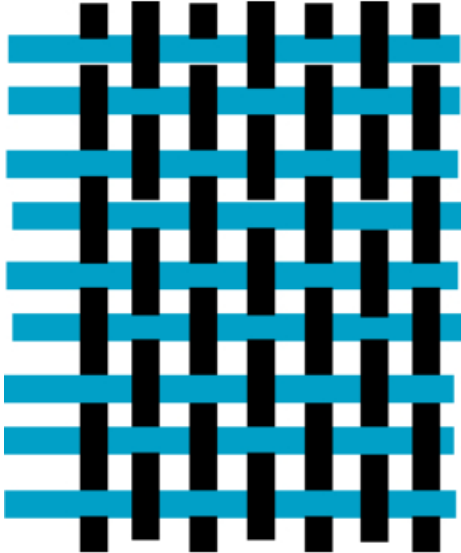
M. Quinet, *La roue joyeuse*, 1948-1949. Peinture à l'huile sur toile. Louvain-la-Neuve, Donation S. Govens de Heusch, n° inv. AM2576.



Annexe 6 :



Annexe : 7 :



Annexe 8 :



Serge Vandercam, *Peinture n° 2*, 1959.

➤ Leçon portant sur : **Les techniques liées à la sculpture****INTRODUCTION****B. CONSIGNES PARTICULIÈRES DES PROFESSEURS**

Tout comme pour la séance consacrée aux techniques de la peinture, les professeurs Madame Demanet et Monsieur Pirson, ont demandé qu'un lien étroit soit établi entre le contenu de la matière et le monde vécu par les élèves. Les professeurs tenaient également à ce que les élèves puissent, au travers des œuvres, développer d'une certaine manière un rapport avec leur propre corps. Pour le cas de la sculpture, ce qui semblait également important concernait l'imbrication de cette visite au musée avec le programme, notamment, les notions liées aux volumes, aux proportions et aux dimensions développées durant le cours de mathématiques.

I. CIBLER LES COMPÉTENCES**1. PERCEVOIR PAR LA DÉCOUVERTE ACTIVE ET L'OBSERVATION DES ŒUVRES**■ **PAP 1. PERCEVOIR L'ÉMOTION**

- À partir de l'observation des sculptures figuratives ou abstraites, faire percevoir les éléments porteurs de l'impact émotionnel comme les formes, les volumes, les proportions (O. Jaspers, *La danseuse*: disproportion entre la tête et le corps, volume de la jupe, Tapta, *Structure spiralée* : forme sinueuse, *Tambour à fente* : monumentalité, aspect figuré de l'œuvre, yeux disproportionnés par rapport au reste du visage).

■ **PAP 2. PERCEVOIR LES MODES D'EXPRESSION ET LES TECHNIQUES D'EXÉCUTION**

- **Faire émerger**, à partir de l'observation et de la discussion, la distinction entre une peinture qui se construit en deux dimensions et une sculpture, généralement en trois dimensions. Grâce à l'exemple de l'œuvre de Tapta, *Structure spiralée*, présenter la sculpture comme un **volume** autour duquel on peut tourner et percevoir différents points de vue.
- **Faire comprendre** aux élèves les différentes étapes de réalisation d'une œuvre en bronze, à partir de l'exemple de O. Jaspers, *La danseuse*.
- À partir de l'œuvre de Tapta, *Structure spiralée*, s'intéresser aux **matériaux** employés par l'artiste pour la réalisation son œuvre. **Proposer**, par la manipulation d'échantillons, de distinguer les caractéristiques liées au choix des matériaux et spécifiques à ceux-ci : souplesse du caoutchouc et rigidité, froideur du métal.
- Comparer les matériaux industriels employés pour l'œuvre de Tapta, *Structure spiralée*, avec le bois, matière naturelle utilisée pour le *Tambour à fente* (traces d'outils, techniques liées à la réalisation de cet objet, etc.).

■ **PAP 3. PERCEVOIR LE SUJET ET LE STYLE**

- **Distinguer** la sculpture **figurative** de Jaspers, *La danseuse* (représente des éléments visibles dans la réalité) et la sculpture **abstraite**, Tapta, *Structure spiralée* (type de représentation artistique dont les formes sont dites abstraites, c'est-à-dire qu'elles ne représentent pas d'objets issus de la réalité. L'accent est

mis sur l'association des formes, des volumes des couleurs, des textures. Les œuvres représentent des choses issues de l'imagination de l'artiste.).

■ **PAP 4. PERCEVOIR LE LANGAGE PLASTIQUE**

○ **Caractéristique liée au volume, à l'espace et au temps :**

Oscar Jaspers, *La danseuse*

- Sur base de l'œuvre *La danseuse*, développer une réflexion concernant le maintien de la danseuse sur le socle permettant la **stabilité** de l'œuvre, les **proportions** entre la tête et le corps ainsi que la position de la dame qui semble comme figée dans le temps.

Tapta, *Structure spiralée* :

- **Identifier**, pour l'œuvre de Tapta, *Structure spiralée*, la forme obtenue par la torsion du caoutchouc et la manière dont celle-ci est maintenue dans cette position. **Réaliser** à l'aide de papier une activité permettant aux élèves de saisir cette notion de spirale, de torsion (déjà évoquée lors de la visite peinture).
- **La sculpture** par rapport à la peinture nécessite un rapport spécifique au corps (**cheminer** pour découvrir l'œuvre, **découvrir** le volume de l'œuvre en faisant le tour, etc.).

Tambour à fente :

- **Faire prendre conscience** du temps et de la main-d'œuvre nécessaires à la réalisation d'un tambour à fente, sur base d'un exercice permettant de déterminer les différentes étapes de réalisation de l'instrument de musique.

■ **PAP 5. PERCEVOIR LE CONTEXTE CULTUREL**

- **Évoquer** l'art moderne à travers la distinction entre les sculptures **figuratives** (Jaspers, *La danseuse*) et les sculptures **non figuratives** (Tapta, *Structure spiralée*).

○ Tapta, *Structure spiralée*

- Œuvre utilisant des matériaux industriels, ne pouvant pas être trouvés dans la nature.
- Œuvre inspirée de l'escalier en colimaçon que l'artiste a vu dans l'industrie de son père.

○ Tambour à fente

- Utilisation de matériaux directement issus de la nature, rien n'est produit de manière industrielle.
- L'emploi de la sculpture et sa fonction spécifique par rapport à la civilisation dont elle est issue : instrument de musique utilisé lors de rites de passages et de cérémonies religieuses.
- Instrument de musique issu de l'île d'Ambrym, qui se situe dans l'archipel du Vanuatu, proche de l'Australie. // Carnaval chez nous.

2. **EXPRIMER POUR LES ACTIVITÉS CRÉATIVES**

■ **EAP 1. EXPRIMER L'ÉMOTION**

- A partir de l'œuvre *La danseuse* de O. Jaspers, discuter de l'émotion qui se dégage du visage de la jeune fille. **Proposer** aux élèves de réaliser eux aussi cette

position afin de se mettre dans la peau de cette danseuse (concentration, tristesse, neutralité, etc.).

- **Observer** le *Tambour à fente* et faire s'exprimer l'élève sur son impression première face à cet objet (monumentalité, étrangeté, inquiétude, sérénité, etc.)
- **Pousser** à l'observation de leur environnement. En se promenant dans la rue, il est possible d'observer des sculptures dans l'espace urbain. **Éveiller** la curiosité des élèves sur le fait que les sculptures sont très présentes dans l'espace urbain.
- **EAP 2. S'EXPRIMER PAR LES MODES D'EXPRESSION ET LES TECHNIQUES D'EXÉCUTION**
 - **Discuter** et **émettre des hypothèses** concernant le mode de réalisation du *Tambour à fente*.
 - **Associer**, dans un même atelier, les notions liées au volume et à leur juxtaposition permettant la réalisation d'une œuvre cohérente et harmonieuse.
- **EAP 3. S'EXPRIMER PAR UN SUJET ET UN STYLE**
 - **Développer** le sens d'observation des élèves en ce qui concerne les proportions, l'association des volumes et des matières.
 - **Discuter** des éléments permettant de déterminer le sujet traité, notamment pour l'œuvre *La danseuse* (jupon, position, coiffure) et *Le tambour à fente* (visage, yeux, front, fente verticale).
 - À partir des différentes notions mobilisées durant la visite guidée, proposer dans l'atelier de **diversifier** les pratiques d'apprentissage de la classe (mathématiques) pour promouvoir, à travers la sculpture, une éducation aux volumes et aux réalisations en trois dimensions. Proposer aux élèves de réaliser une sculpture 3D.
- **EAP 4. S'EXPRIMER PAR LE LANGAGE PLASTIQUE**
 - Sur base de **l'analyse** de l'œuvre *La danseuse* et l'observation des différents volumes, **proposer** aux élèves de laisser parler leur imagination afin de réaliser de manière coopérative un « cadavre exquis ».
 - **Permettre** à l'élève, à travers un exercice de pliage et par rapport à l'observation de l'œuvre de Tapta, *Structure spiralée*, de passer d'une surface plane à un volume.
 - **Proposer** aux élèves, dans l'atelier, de décorer un support en sélectionnant tant des feuilles de couleurs pour diversifier les formes (arrondies, carrées) et des textures (lisses, froissé).

3. RÉAGIR PAR LA MISE EN COMMUN (ANALYSE DES RÉSULTATS)

RAP 2. ET RAP 4.

- **ANALYSER :**
 - **Discuter** avec les élèves de l'importance de l'observation des œuvres de la ville et dans leur environnement.
- **JUSTIFIER :**
 - **Discuter** avec les élèves de l'importance du choix des formes, des matériaux, des couleurs, des textures pour leur sculpture. **Comparer** les choix opérés par les élèves et leur réalisation du point de vue des formes, des matériaux, des couleurs, des textures.

II. DÉROULEMENT DE LA VISITE

1. ACCROCHE

But : Introduire à la thématique du jour par un exercice visant à mobiliser le sens de la vue. Cette observation permet également d'introduire aux différents procédés techniques et matériaux employés pour réaliser une sculpture.

Procédé pédagogique : Observation, discussion

Élément de l'analyse esthétique : procédés techniques, formes, volumes

L'accroche se déroulera dans le hall du musée avec la totalité des élèves de la classe, soit 22 élèves. Les faire s'asseoir en cercle près de la Maison des Amis. Présenter toute une série de sculptures de provenances et matériaux différents.

Q : Comment s'appelle ce type d'objet ?

Réponse : Une statue, une sculpture

Élément apporté par l'enseignant : Lorsque ce sont des statues de petite taille, on appelle cela des statuettes.

Chaque médiatrice a dans ses mains plusieurs sculptures provenant du même matériau. Nous devons faire venir deux élèves qui sont invités à toucher les objets. Une fois que c'est fait, réaliser l'exercice pour le reste de la classe.

Q : Reconnaissez-vous certains matériaux employés pour réaliser ces œuvres ?

Réponse : Du bois, de la pierre, de la terre cuite, du métal.

Q : Pourriez-vous déterminer de quelle région du monde sont issues ces œuvres ?

Réponse : Afrique, Europe, Grèce, etc.

*Avant de débiter la visiter sculpture, **rappeler** aux enfants ce qu'on peut faire, ou pas, dans un musée et expliquer **pourquoi** (ils auront déjà eu l'occasion de venir au musée lors de la visite peinture au mois de mars, mais il semble important de rappeler les règles).*

■ **Q :** Qu'est-ce qu'on peut faire au musée ?

Réponse :

- Regarder les œuvres avec les yeux
- Vous pouvez manipuler, observer, toucher les objets que l'on donne
- S'exprimer chacun à son tour
- Lever le doigt pour parler // école c'est plus simple pour que tout le monde puisse s'exprimer et s'écouter

■ **Q :** Qu'est-ce qu'on ne peut pas faire au musée ?

Réponse :

- Courir
- Crier, car il y a d'autres visiteurs qui veulent rester dans le calme
- Toucher les œuvres, ce sont des objets très anciens, donc pour ne pas les abîmer, il ne faut pas les toucher afin que d'autres visiteurs puissent aussi en profiter.

Ce rappel peut être effectué avant de rentrer dans les salles du musée.

- **O. Jaspers, *La danseuse*, 1953. Bronze, Louvain-la-Neuve, Musée L, Don Pr P. Jaspers, n°inv. AM3083.**

Envisager de reprendre la sculpture en bronze qui a été présentée dans l'accroche, afin de pouvoir à nouveau évoquer et faire toucher le bronze.

1. ACCROCHE (2 MINUTES)

But : Mettre en rapport cette visite centrée sur la thématique de la sculpture avec la visite précédente centrée sur la thématique de la peinture afin de déceler les spécificités de chacun des deux médiums. Centrer l'activité sur la comparaison des formes et des proportions.

Procédé pédagogique : Comparaison

Élément de l'analyse esthétique : Factice picturale, technique sculpturale, formes, composition

Q : Quelle est la spécificité d'une sculpture par rapport à une peinture ?

Réponse : La peinture est en 2D et la sculpture en 3D, donc on peut tourner autour.

Q : Comment fait-on pour accrocher un tableau au mur ?

Réponse : Il faut accrocher le tableau avec un clou derrière.

Q : Observer la sculpture, comment peut-elle tenir debout ? Sur quel support est-elle posée ?

Réponse : Elle est posée sur une surface plane, de **MÊME** matériau, que l'on appelle un socle.

Élément apporté par l'enseignant : Ce socle permet de surélever quelque peu la sculpture et de la maintenir.

Q : Observez également l'œuvre d'André Willequet, *Le cheval de guerre*, située juste à côté. Quelle différence faites-vous au niveau du socle ?

Réponse : Le socle n'est pas dans le même matériau, la sculpture est en bois et le socle est en métal.

Élément apporté par l'enseignant : Le socle de l'œuvre *Le cheval de guerre* est un socle ajouté par le musée.

Q : De quel type de matériaux avons-nous parlé au début de la visite ?

Réponse : Du métal, du bois, de la pierre, etc.

Q : À votre avis, quel est le matériau employé ici ? (*Montrer la statuette en bronze de l'accroche*).

Réponse : Du métal

Q : En touchant, quelle sensation avez-vous ?

Réponse : C'est plutôt lisse, froid.

Élément apporté par l'enseignant : C'est du métal qui a été utilisé. Le bronze est un métal qui est coulé dans un moule. Les traces que l'on voit sur le bronze sont les traces du moule (souvent de la terre cuite). (Annexe 1)



On crée un moule en plâtre dans lequel on vient faire fondre le bronze qui est donc une substance liquide.



Une fois que le bronze a refroidi, on peut casser le plâtre et on obtient l'œuvre finale. L'artiste vient ensuite donner à son œuvre la couleur qu'il désire, c'est ce qu'on appelle la patine. // Faire un lien avec les moules à gâteau dans lesquels la matière vient se glisser.

Q : Quelle est la couleur obtenue sur cette œuvre ?

Réponse : Jaune doré

Q : Quelle différence faites-vous, au niveau de la couleur, entre cette œuvre et l'œuvre *La danseuse* ?

Réponse : L'œuvre, *La danseuse* est beaucoup plus foncée.

Élément apporté par l'enseignant : Cette couleur est obtenue par l'artiste après le coulage du bronze. Une fois que la pièce est refroidie, l'artiste ajoute des produits qui vont permettre d'obtenir cette couleur. Faire observer la couleur sur l'œuvre du Golfleur.

2. CORPS DE LA LEÇON (10 MINUTES)

Q : Comment cette jeune fille est-elle positionnée? À quoi vous fait penser cette posture ?

Réponse : Une jambe en avant et l'autre légèrement en arrière, ses mains croisées sont posées sur la jupe. La femme est dans la position d'une danseuse qui fait l'une des cinq positions de danse (Annexe 1). Ici, il s'agit plutôt de la position numéro quatre.

Q : Observer l'œuvre, quelles sont les parties du corps qui sont mises en évidence par l'artiste ?

Réponse : Les jambes sont très longues et le tutu est également très imposant.

Q : Quelle est la partie du corps qui est principalement utilisée pour la danse ?

Réponse : Les jambes

Q : Si je vous demande de montrer, uniquement avec votre visage, lorsque vous êtes heureux, comment feriez-vous ?

Réponse : Il faut sourire. *Les élèves sourient.*

Q : Et si maintenant je vous demande de montrer que vous êtes fâchés comment faites-vous ?

Réponse : *Les élèves froncent les sourcils.*

Demander à un ou plusieurs élèves de venir mimer la position de la danseuse devant les autres. Leur proposer ensuite d'essayer d'accorder leur expression à la sienne.

Q : Essayez tous d'imiter l'expression de son visage en accordant votre expression à la sienne. Quelle est l'émotion qui se dégage de son visage ?

Réponse : Elle est neutre, concentrée.

*Proposer aux enfants une activité durant laquelle les élèves doivent réfléchir aux différentes parties du corps. Montrer une photographie plastifiée de l'œuvre *La danseuse*. Mettre en parallèle cet exemple avec d'autres œuvres dont les proportions du corps sont tout à fait différentes : une œuvre de Niki de Saint Phalle, la *Vénus de Willendorf*, une œuvre de Giacometti et l'*Hermès de Praxitèle*. Tracer ensemble sur ces feuilles plastifiées des lignes horizontales pour diviser chacune des parties du corps. Il n'y a pas de nombre prédéfini de parties, mais ils doivent parvenir à **justifier** leur choix. Discuter ensuite avec les enfants des*

différentes proportions choisies, pourquoi ils ont fait ces choix-là, etc. Et attirer leur attention sur le fait que la sculpture est posée sur un socle qui permet de la maintenir.

Q : Si je vous demande de « découper » ces œuvres en différentes parties, pour diviser les parties du corps, où allez-vous tracer les lignes ? (Annexe 1, danseuse, photographie et œuvres avec proportions différentes).

À partir de l'exercice qui vient d'être réalisé, proposer aux élèves de réaliser un « cadavre exquis », après avoir réfléchi sur les différentes parties qui structurent cette sculpture.

Les lignes sur les feuilles auront été tracées au préalable (montrer également un exemple). Il est important de tracer des lignes qui sont espacées à des distances différentes pour jouer justement avec ces notions de proportions.

Sur chacune des feuilles, il faut tracer 3 lignes pour avoir 4 espaces différents.

Préciser qu'il s'agit d'un jeu collectif et coopératif dont l'objectif est de réaliser un personnage. Il faut que les enfants laissent parler leur imagination pour réaliser collectivement leurs sculptures (Pour 22 élèves, 22 feuilles avec les lignes déjà tracées pour les 5 cases, 22 porte-documents, 22 crayons, gommes).

*Les enfants sont assis en cercle. Chaque enfant a un porte-document en main. Ils dessinent tous sur leur feuille une tête et le cou, puis plient **une** fois la feuille par l'arrière et passent leur feuille à leur voisin de gauche qui va réaliser le tronc avec les bras, etc. Cette étape est réalisée quatre fois. L'élève qui a réalisé les jambes et les pieds passe sa feuille à son voisin. Ce dernier déplie la feuille et la montre aux autres. Il doit ensuite adapter le socle au reste de la sculpture.*

1. Réaliser une tête et le cou
2. Le tronc/buste avec les bras
3. Les jambes et pieds
4. Le socle

Lors de la récapitulation, faire observer et discuter avec les élèves du rendu global de leur œuvre et les proportions. Pour gérer de manière fluide les différents groupes, débiter l'activité « cadavre exquis » devant l'œuvre Tapta.

Q : Mis à part dans ce musée, où peut-on voir des sculptures, si le but est de les présenter au plus grand nombre de personnes ?

(Annexe 1)

Réponse : Dans la ville, sur les ronds-points, etc. (Annexe 1)

Q : À quoi cela pourrait-il servir de mettre des sculptures dans la ville ?

Réponse : Décorer la ville, faire passer un message, se souvenir d'un événement, etc.

Q : Comment les sculptures *Léon et Valérie*, *Le mémorial des 24h Vélo* et la *Fontaine Galilée* sont-elles intégrées dans la ville ?

Élément apporté par l'enseignant : L'œuvre *Léon et Valérie* est située au centre d'une place, sur une fontaine, la trace des roues de vélo est visible pour *Le mémorial des 24h Vélo* et le sol est creusé pour la *Fontaine Galilée*. Dans la ville de Louvain-la-Neuve, il y a près de 60 sculptures. Donc si vous ouvrez bien les yeux, peut-être que lorsque vous vous promènerez dans la ville, vous verrez l'une ou l'autre de ces œuvres.

- **Tapta, Structure spiralée, 1987. Caoutchouc synthétique. Louvain-la-Neuve, Musée L, Don de l'artiste, n°inv. AM815 (Annexe 2).**

1. ACCROCHE (2 MINUTES)

But : Mettre en rapport cette visite centrée sur la thématique de la sculpture avec la visite précédente centrée sur la thématique de la peinture afin de déceler les spécificités de chacun des deux médiums. Appréhender l'espace et l'environnement dans lequel on se trouve. Développer une réflexion quant à la question du mouvement qui intervient pour les objets en trois dimensions.

Procédé pédagogique : se remémorer, observer, percevoir.

Élément de l'analyse esthétique : volume, forme, contexte culturel.

Q : Vous souvenez-vous du terme que l'on avait utilisé en parlant de la peinture représentant des éléments issus de notre imagination, qui n'est composée que d'une association de formes et de couleurs ? Passer par l'œuvre d'Alechinsky, Les fameuses couleurs primaires pour que les élèves s'en souviennent.

Réponse : Une peinture abstraite.

Élément apporté par l'enseignant : En plus des peintures abstraites, il existe également des sculptures abstraites.

2. CORPS DE LA LEÇON (10 MINUTES)

Disposer les enfants par petits groupes autour de la sculpture Tapta (3 groupes de 3 et 1 groupe de 2).

Q : Décrivez ce que vous voyez depuis l'endroit où vous vous trouvez.

Réponse : Des boulons, des éléments courbes (plus hauts ou plus petits).

Rassembler ensuite les enfants en groupe près des escaliers.

Q : Comment décririez-vous la forme que nous avons devant nous ?

Réponse : Une spirale, un tourbillon, une torsion, etc.

Q : Comment l'artiste parvient-il à maintenir le caoutchouc dans cette position ?

Réponse : La matière très épaisse est enroulée. L'œuvre se tient donc toute seule. Les deux parties de l'œuvre sont associées entre elles grâce à des boulons en métal. Elles ne sont pas posées sur un socle.

Q : L'artiste a-t-il utilisé un socle pour maintenir son œuvre ?

Réponse : Non l'œuvre est à même le sol, à proximité du visiteur.

Élément apporté par l'enseignant : Cette œuvre a été réalisée en caoutchouc // même matière que celle utilisée pour des pneus. C'est une matière qui est très souple, que l'on peut plier, tordre, enrouler, etc. Cette forme fait référence à l'escalier qui était présent dans l'entreprise de son père.

Présenter des « feuilles » de caoutchouc afin de le faire palper, rouler, moduler par les élèves. Présenter également des boulons pour montrer aux élèves la différence au niveau des matières : une matière très souple et une matière métallique très rigide.

Q : Quelle différence faites-vous entre ces deux matières ? (Couleur, poids, texture, etc.)

Matériel :

- Papier bulle
- Agrafeuse

Proposer ensuite aux enfants de réaliser eux aussi une structure enroulée, spiralée, pliée. Les élèves vont venir choisir, parmi toute une série de feuilles, des formes de papier-bulles

différentes (rectangles, triangles, ronds etc.). Les élèves en sélectionnent deux. Ensuite, il faut les assembler les unes aux autres avec une agrafe.

Q : Si vous deviez classer l'ensemble de vos œuvres en fonction des formes, comment feriez-vous ?

Réponse : *Toutes des formes circulaires, toutes des formes pliées en carré ou un mélange des deux.*

- **5 MINUTES DE DÉPLACEMENT JUSQU'À L'ŒUVRE SITUÉE AU 6^E ÉTAGE DU MUSÉE**
- **Tambour à fentes, milieu 20^e siècle. Arbre à pain. Océanie, Vanuatu, Ambrym, Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs De Ch. Delsemme, n°inv. NE72.**

En montant jusqu'au sixième étage du musée, ne pas oublier de faire observer aux élèves les sculptures africaines.

1. ACCROCHE (2 MINUTES)

But : Exprimer ses émotions, son ressenti face à une œuvre. Placer l'œuvre dans un contexte spécifique, introduire aux caractéristiques spécifiques de la culture de l'île d'Ambrym.

Procédé pédagogique : S'exprimer, observer, induire.

Élément de l'analyse esthétique : impressions générales, contexte culturel, formes, facture.

Q : Face à cette œuvre, quelles sont vos impressions, que ressentez-vous ?

Réponse : Monumentalité, imposante, peur, écrasement

Élément apporté par l'enseignant : Cette œuvre mesure 2 mètres 60, mais ce n'est pas encore la plus grande, certaines mesuraient 4 mètres de haut. Soit près de 3 fois votre taille.

2. CORPS DE LA LEÇON (15 MINUTES)

Q : À votre avis, de quelle région du monde pourrait provenir cette œuvre ?

Réponse : Afrique, Australie, etc. (Or Europe).

Élément apporté par l'enseignant : L'objet que vous avez devant vous provient de l'île d'Ambrym qui se situe dans l'archipel du Vanuatu. (Archipel : ensemble d'îles en groupe). Tout près de l'Australie (Annexe 3).

Q : Quelle est la matière qui a été employée pour réaliser cette sculpture ?

Réponse : Du bois

Élément apporté par l'enseignant : Cet objet a été réalisé dans un arbre que l'on appelle l'arbre à pain. Le fruit de cet arbre est appelé le pain, c'est un fruit comestible que mangent les habitants de l'île d'Ambrym. Bien entendu, c'est tout à fait différent du pain que l'on mange. (Annexe 3).

Q : À votre avis, quelle partie de l'arbre a été employée pour cette œuvre ?

Réponse : Le tronc

Q : Quelle partie de l'œuvre a été travaillée avec davantage de détails ?

Réponse : La tête

Q : Quelle correspondance faites-vous entre l'objet que vous avez sous les yeux et la photographie d'un des habitants de l'île ? (Annexe 3)

Réponse : L'homme porte un collier circulaire qui est aussi visible sur l'œuvre, la sculpture représente un homme.

Élément apporté par l'enseignant : Au Vanatu, la société masculine se compose de 14 grades, comme une échelle sociale dans laquelle les hommes peuvent évoluer jusqu'au statut de chef.

Le collier qu'il porte révèle son importance d'après la longueur des canines de cochon. Le cochon là-bas est un animal sacré. Ces sculptures représentent des ancêtres. L'œuvre représente un être humain avec un visage, un front des yeux, un nez. *Montrer également l'image représentant le tambour peint.*

Q : À votre avis, à quoi pouvait servir l'objet qui se trouve devant vous ?

Réponse : Libre

Proposer aux élèves de faire écouter le son du tambour (baffle).

<https://www.youtube.com/watch?v=zLVdAjLJe1c>

(12'34'' à 13'22'')

Q : Qu'avez-vous entendu dans cet extrait de musique ?

Réponse : Le tambour et des chants

Q : Quels indices cela vous donne-t-il sur la fonction de l'objet ?

Réponse : C'est un tambour

Q : Comment pouvez-vous qualifier le rythme ?

Réponse : Saccadé, entraînant

Élément apporté par l'enseignant : Cette sculpture est en réalité un tambour utilisé lors de cérémonies et des rituels comme le baptême, le mariage, mais également pour se rassembler lorsqu'il y avait un événement important. Les rituels sont des chants et des danses accompagnés par le tambour à fentes. Seuls les hommes peuvent toucher les tambours. Ils frappent sur la caisse de résonance de la main à l'aide d'un maillet // marteau.

Q : Dans notre société, nous avons aussi des rites et des fêtes durant lesquelles on utilise des costumes et on joue de la musique, pouvez-vous en citer ?

Réponse : Le carnaval

Si jamais les élèves ne trouvent pas tout de suite, proposer quelques indices.

1. *Les confettis*
2. *Les tambours*
3. *Les gilles*

Proposer aux élèves une activité visant à replacer dans l'ordre les étapes de réalisation du tambour (Annexe 4).

Soit : *si on a moins de temps lors de la visite, les images sont retournées faces cachées, nous donnons les explications et chaque fois qu'une étape est citée nous retournons l'image.*

Soit : *si le temps nous le permet, mettre toutes les images faces visibles et chaque fois que l'on finit une étape, on propose à un enfant de sélectionner cette image et de venir les placer ensuite les unes derrière les autres.*

- *Aller chercher le tronc d'arbre à pain.*
- *Le sculpteur, qui est quelqu'un de très important dans le village, réfléchit aux endroits spécifiques à sculpter.*
- *Le sculpteur réalise tout d'abord le visage.*
- *Le sculpteur dessine ensuite une fente sur la longueur du tronc et invite les habitants du village à venir l'aider à creuser l'intérieur du tambour.*
- *Le tambour est mis debout, la partie inférieure est plantée dans le sol.*

- *On va alors chercher un jeune garçon du village qui inaugure le tambour en versant du lait de coco dessus.*
- *Jour et nuit, les hommes du village se succèdent pour taper sur le tambour avec un maillet en bois. La construction du tambour est donc collective.*

III. ACTIVITÉ RÉALISÉE DANS L'ATELIER EN RAPPORT AVEC LA VISITE DANS LES SALLES (DE 30-45 MINUTES)

1. CONSIGNES

Une fois dans l'atelier, proposer aux élèves de réaliser une œuvre à partir des éléments observés lors de la visite guidée dans les salles. Proposer un atelier qui consiste à réaliser une sculpture abstraite, composée de formes et de couleurs qui, associées, créent une composition harmonieuse.

- Au préalable, les supports auront été percés d'un trou sur leur sommet et une ficelle aura été glissée afin que les élèves puissent suspendre leur œuvre.
- Par tables, les élèves viennent sélectionner 3 demi-feuilles de couleurs. On va proposer d'utiliser, avant de commencer, les morceaux de feuilles déjà existants.
- Découper à main levée, dans ces feuilles **une** forme géométrique (triangle, rectangle, carré, losange, rond, ovale, etc.).
Soit choisir de faire toutes les mêmes formes dans les mêmes couleurs (tous les triangles en orange)
Soit choisir de faire des carrés, des rectangles, des triangles dans la même couleur.
- Chiffonner cette forme pour lui donner du volume.
- Venir planter cette forme avec une attache parisienne dans le support en carton. Si jamais la matière est trop épaisse, faire un petit trou avec un cure-dent. Et écarter les deux parties de l'attache qui sont alors à l'intérieur du support. Il faut essayer de varier la disposition des formes et des couleurs sur ce support. Ne pas juxtaposer deux formes ou deux couleurs identiques.
- Puis recommencer l'exercice

2. RÉCAPITULATION

Après la réalisation des œuvres, sélectionner trois enfants, faire observer les associations de couleurs choisies pour réaliser leur sculpture. Faire également observer les formes géométriques découpées.

3. DISPOSITION DE L'ATELIER

- **Les tables :**

Assembler trois fois deux tables, ils seront 8 élèves par table.

- **Le matériel pour chacun des élèves :**

- Cure-dents servant à percer un petit trou si jamais le support est trop épais.
- Support en carton
- Ciseaux : gauchers et droitiers
- Attache parisienne

- **Le matériel à disposer sur la table blanche :**

- Feuilles de couleurs : 3 demi-feuilles par élève
- Clous (3 ou 4) pour les médiatrices

IV. BIBLIOGRAPHIE

WIKIPÉDIA, *Liste des œuvres publiques de Louvain-la-Neuve*, 2019, [https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_%C5%93uvres_publicques_de_Louvain-la-Neuve#/media/File:Belgique_-_Louvain-la-Neuve_-_La_main_au_dipl%C3%B4me_-_01.jpg], (12/02/2019).

”Ambrym” *EricLafforguePhotography*, s.d., [<http://www.ericlafforgue.com/search?search=Ambrym>], (14/03/2019).

« Sculpte de A à Z », *Youtube*, (26/03/2019) [<https://www.youtube.com/watch?v=9WzZrKbZ4LI>], (26/03/2019)

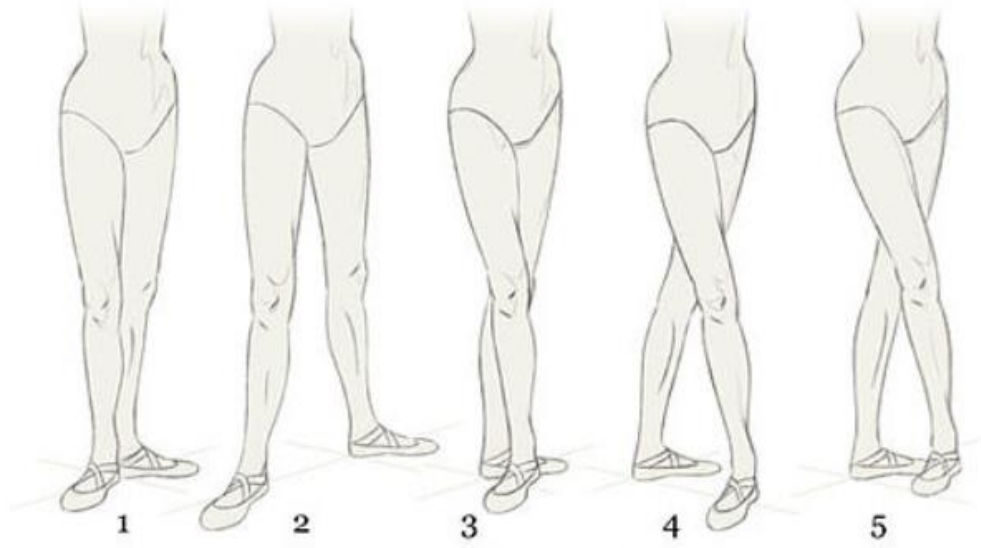
V. MODIFICATIONS ÉVENTUELLES

VI. ANNEXES

Annexe 1 :



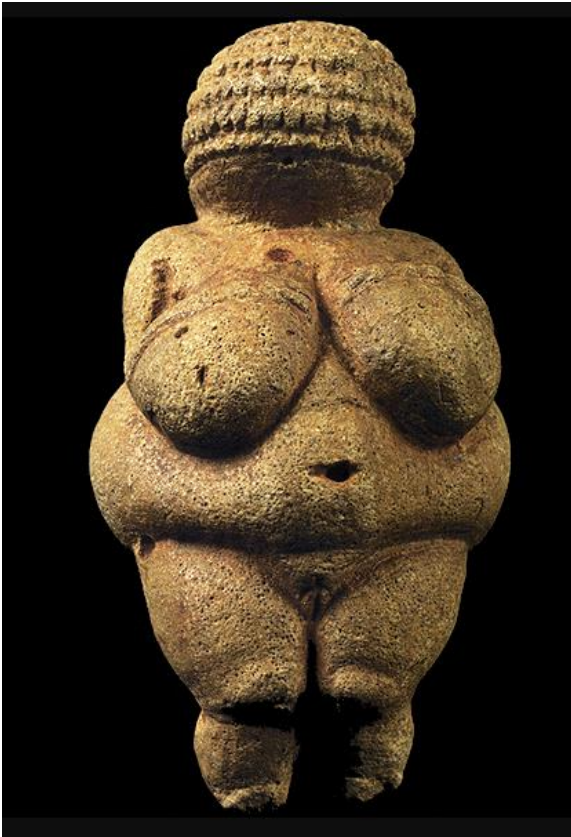
O. Jaspers, *La danseuse*, 1953. Bronze. Louvain-la-Neuve, Musée L, Don Pr P. Jaspers, n°inv. AM3083.



Niki de Saint Phalle



Giacometti



Venus de Willendorf



Hermès de Praxitèle



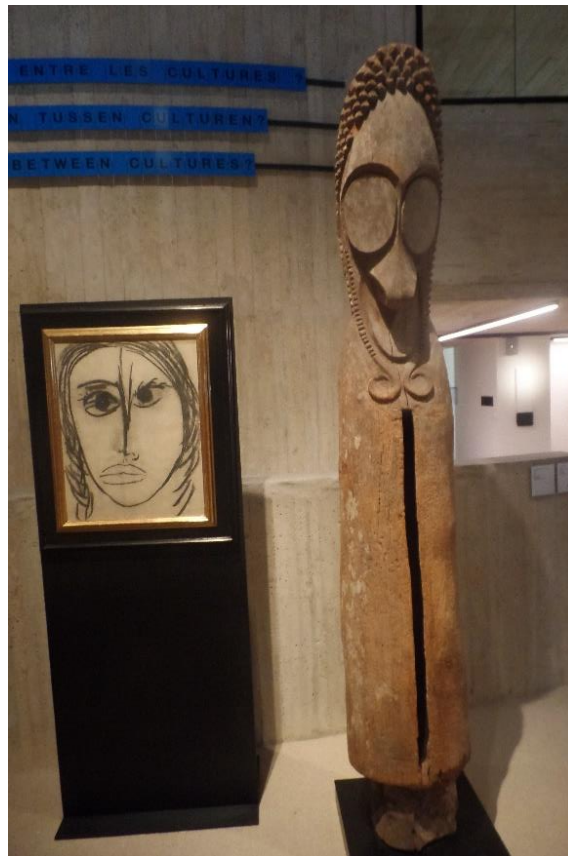


Annexe 2 :



Tapta, *Structure spiralée*, 1987. Caoutchouc synthétique. Louvain-la-Neuve, Musée L, Don de l'artiste, n°inv. AM815.

Annexe 3 :

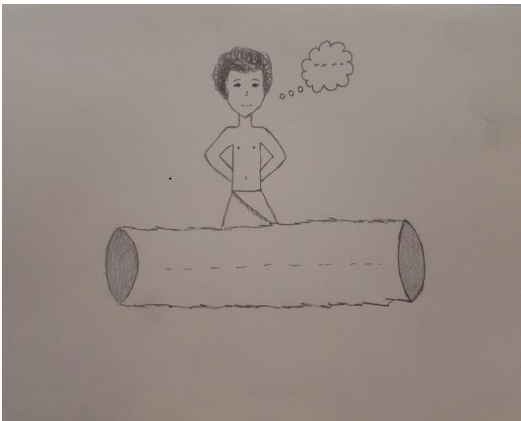


Tambour à fente, milieu 20^e siècle. Arbre à pain. Océanie, Vanuatu, Ambrym, Louvain-la-Neuve, Musée L, Legs De Ch. Delsemme, n°inv. NE72.





Annexe 4 :

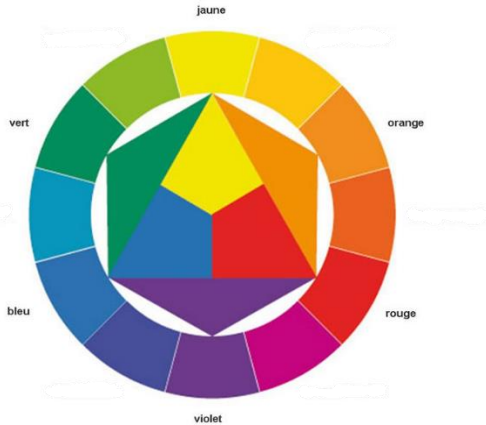


Nom :
 Prénom :
 Classe :
 Age :

QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES

➤ **LA PEINTURE**

1. **Replace** les termes situés dans l'encadré dans les phrases suivantes :



Termes à remplacer dans le texte :

primaires secondaires
 complémentaires
 orange

Dans le cercle des couleurs, les trois couleurs au centre, le jaune, le rouge et le bleu sont les trois couleurs**primaires**.... Lorsque l'on mélange deux de ces couleurs (rouge et jaune par exemple) on obtient une autre couleur, l'**orange**.....qui est une couleur.....**secondaire**....., tout comme le vert et le violet.

Sur le cercle, l'orange est en face du bleu, ces deux couleurs sont donc.....**complémentaires**.....C'est-à-dire que si je place un bleu à côté d'un orange les deux couleurs seront plus intenses.

2. **Relie** chaque image avec le groupe dans lequel elle se situe



- Une couleur primaire et sa couleur complémentaire
- Uniquement des couleurs primaires
- Un dégradé d'une seule couleur

3. Entoure la bonne réponse :



○ Quel est le nom de la technique qui a inspiré Pierre Alechinsky pour la réalisation de son œuvre ?

- A. La photographie
- B. La typographie
- C. **La calligraphie**



○ Quelles sont les trois couleurs au centre de l'œuvre ?

- A. **Les couleurs primaires**
- B. Les couleurs secondaires
- C. Les couleurs complémentaires



○ Le titre de cette œuvre est *Contorsion marine*, que veut dire le mot « contorsion » ?

- A. Plat
- B. Obtus
- C. **Tordu**



○ Comment appelle-t-on une œuvre représentant quelque chose de visible dans la vie réelle, mais imaginé par l'artiste ?

- A. Une œuvre rêveuse
- B. **Une œuvre abstraite**
- C. Une œuvre de création

➤ LA SCULPTURE

1. Relie chaque mot à la sculpture correspondante

Sculpture abstraite

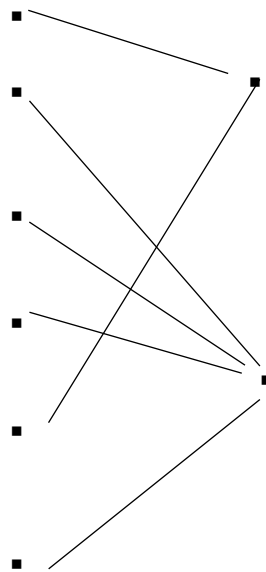
Bronze

Socle

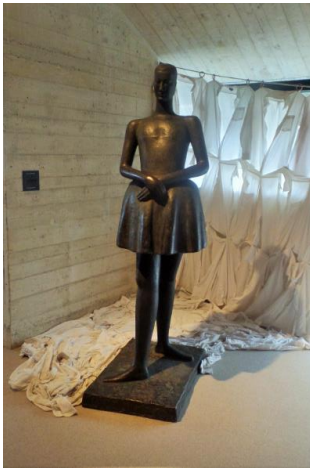
Sculpture figurative

Caoutchouc

Coulé



2. Entoure la bonne réponse



- Quels sont les termes utilisés pour décrire cette œuvre ?
 - A. **Neutralité, concentration**
 - B. Nervosité, énervement
 - C. Joie, plaisir



- Quelle a été la source d'inspiration de l'artiste pour réaliser cette sculpture ?
 - A. Un escargot
 - B. Un coquillage
 - C. **Un escalier**



- Quelle est l'utilité de cet objet ?
 - A. Une sonnette placée à l'entrée des maisons du village
 - B. Un tambour utilisé pour rythmer les chants lors des fêtes**
 - C. Un récipient permettant d'y glisser des graines afin d'avoir des provisions pour l'hiver
- Pourquoi les habitants de l'île réalisent-ils cet objet sous la forme d'un humain
 - A. Pour se souvenir de leurs ancêtres**
 - B. Pour se représenter eux-mêmes
 - C. Pour faire peur aux oiseaux
- Quel était le nom de l'arbre utilisé pour réaliser cet objet ?
 - A. L'arbre à fleur
 - B. L'arbre à pain**
 - C. L'arbre à pomme

➤ **QUESTIONNAIRE :**

Encerle la lettre qui correspond à ton opinion

1. J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine.	A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord
2. Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée.	A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord
3. Lorsqu'on parle de l'art, je trouve cela ennuyant.	A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord
4. Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué.	A. Tout à fait d'accord B. D'accord C. Je ne sais pas D. Pas d'accord E. Pas du tout d'accord
5. Aurais-tu envie de retourner au Musée L cette année pour suivre une visite guidée ? Oui? } Non? } Explique	
6. Qu'est-ce qui a été pour toi le plus intéressant durant ces visites au Musée L ? Explique !	

Nom du titulaire de classe :
C. Demanet

**QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES
PROFESSEURS**

ANNEXE 11 –
QUESTIONNAIRE À
DESTINATION DES
PROFESSEURS : POST-TEST

1. Quels ont été, pour vos élèves, trois atouts de ce partenariat entre le Collège du Biéreau et le Musée L ?

- *La découverte du Musée L (que je ne connaissais pas)*
- *Les chouettes activités artistiques*
- *Le fait de sortir un peu de l'école*

2. Les différentes activités proposées ont-elles répondu à vos attentes ?

OUI – NON

Commentaire éventuel :

Marie à bien géré chaque activité.

3. Quelles sont les activités proposées (en classe et au musée) qui sont, selon vous, particulièrement appropriées à votre classe, d'un point de vue pédagogique ?

- *Les couleurs chaudes/ froides*
- *Les bricolages*
- *Observations de peinture, sculptures, etc.*

4. Auriez-vous des propositions d'amélioration ?

Peut-être plus faire des liens avec ce qu'on fait en classe (ex : Moyen Age).

5. Si vous aviez l'occasion, auriez-vous envie de renouveler l'année prochaine, ce partenariat ?

OUI – NON

Commentaire éventuel :

C'était très chouette pour les enfants. Merci beaucoup.

Je vous remercie de m'avoir permis de vivre cette expérience avec vos classes.

Nom du titulaire de classe :
S. Pirson

ANNEXE 12 –
QUESTIONNAIRE À
DESTINATION DES
PROFESSEURS : POST-TEST

**QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES
PROFESSEURS**

1. Quels ont été pour vos élèves, trois atouts de ce partenariat entre le Collège du Biéreau et le Musée L ?

- *La découverte des musées qu'ils connaissent peu*
- *La mise en pratique des découvertes*
- *La bonne organisation*

2. Les différentes activités proposées ont-elles répondu à vos attentes ?

OUI – NON

Commentaire éventuel :

Bravo pour la bonne créativité des activités qui donnent du sens aux découvertes. C'est très concret pour les enfants.

3. Quelles sont les activités proposées (en classe et au musée) qui sont selon vous particulièrement appropriées à votre classe, d'un point de vue pédagogique ?

La peinture de la main avec l'utilisation de la « rose des couleurs ».

4. Auriez-vous des propositions d'amélioration ?

Non, c'était super !

Bravo aussi pour la gestion des groupes.

5. Si vous aviez l'occasion, auriez-vous envie de renouveler l'année prochaine, ce partenariat ?

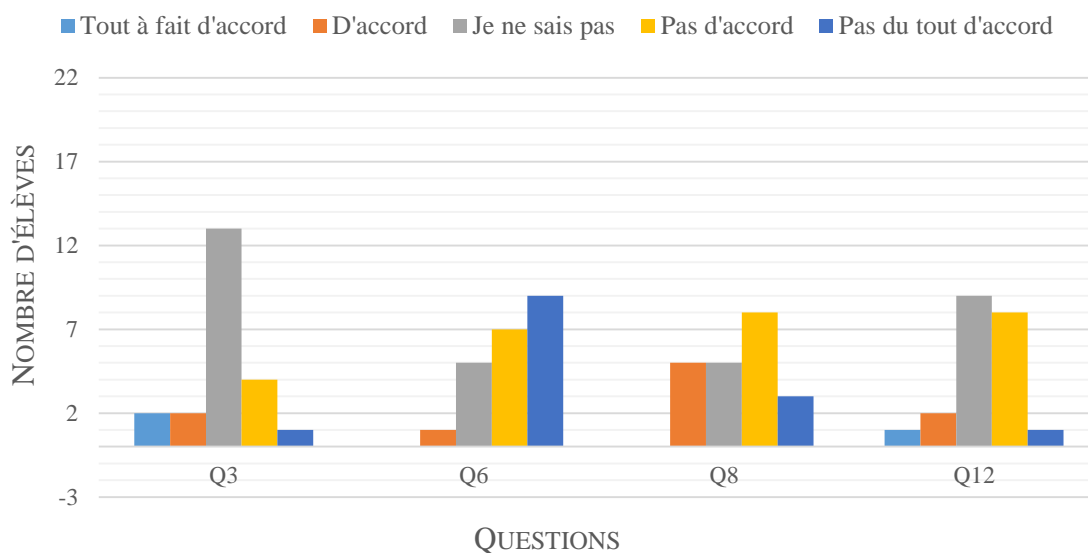
OUI – NON

Commentaire éventuel :

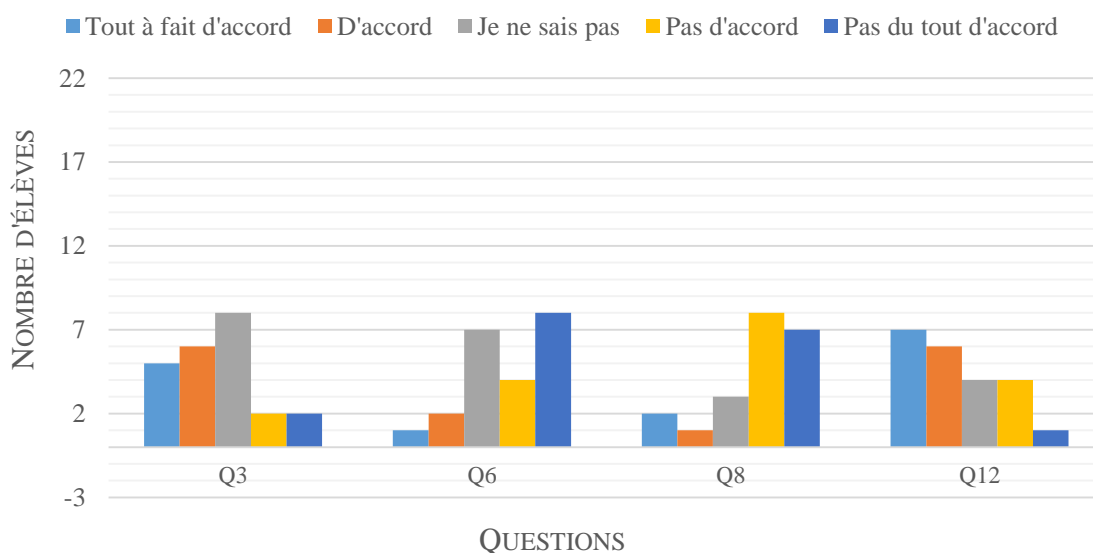
Je vous remercie de m'avoir permis de vivre cette expérience avec vos classes.

Q3 : J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine.
 Q6 : Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée.
 Q8 : Lorsqu'on me parle de l'art, je trouve cela ennuyant.
 Q12 : Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué.

**GRAPHIQUE 7 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR
BASE DU POST-TEST - CLASSE DE MADAME C. DEMANET
(P4C)**

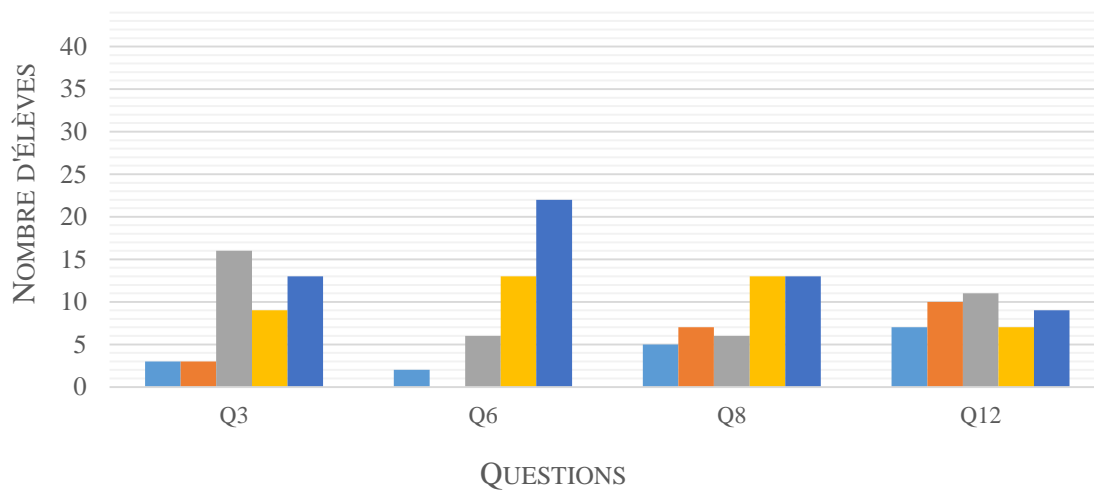


**GRAPHIQUE 8 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR
BASE DU POST-TEST - CLASSE DE MONSIEUR S. PIRSON
(P4S)**



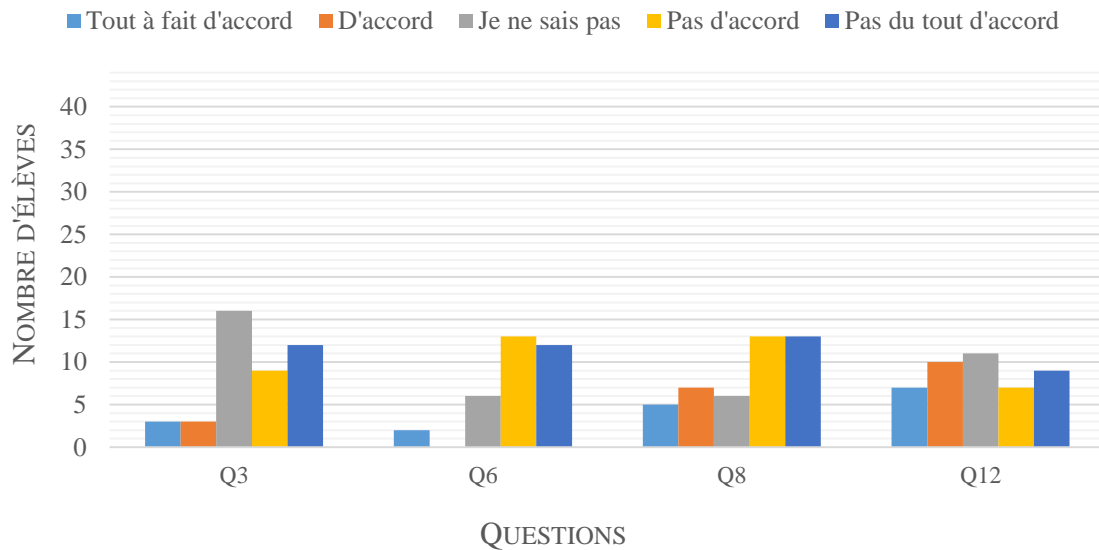
**GRAPHIQUE 9 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR
BASE DU PRÉ-TEST - CLASSE DE MADAME C. DEMANET
(P4C) ET MONSIEUR S. PIRSON (P4S)**

■ Tout à fait d'accord ■ D'accord ■ Je ne sais pas ■ Pas d'accord ■ Pas du tout d'accord

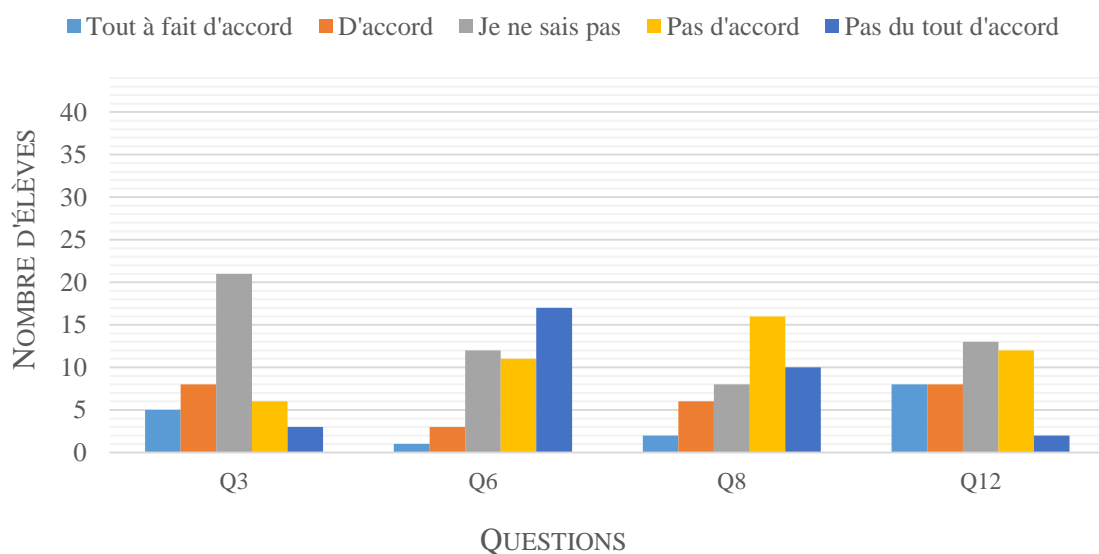


Q3 : J'aime mieux aller au musée qu'à la piscine.
 Q6 : Lorsque je serai adulte, j'aimerais travailler dans un musée.
 Q8 : Lorsqu'on me parle de l'art, je trouve cela ennuyant.
 Q12 : Tout le monde devrait connaître la manière dont l'art a évolué.

**GRAPHIQUE 9 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR
BASE DU PRÉ-TEST - CLASSE DE MADAME C. DEMANET
(P4C) ET MONSIEUR S. PIRSON (P4S)**



**GRAPHIQUE 10 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS SUR
BASE DU POST-TEST - CLASSE DE MADAME C. DEMANET
(P4C) ET MONSIEUR S. PIRSON (P4S)**



UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial