

# *Museum*

No 144 (Vol XXXVI, n° 4, 1984)

## **Le rôle éducatif du musée**

# **museum**

*Museum*, qui succède à *Mouseion*, est publié à Paris par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. La revue, trimestrielle, est une tribune internationale d'information et de réflexion sur les musées de tous genres.

N° 144 1984



*Photo de la couverture:*  
*The eagle and the rooster* [L'aigle et le coq]. Photographie sélectionnée lors d'un concours organisé par l'Office de l'information du public (OPI) de l'Unesco pour une exposition qui aura lieu au Siège de l'Unesco à l'occasion de l'Année internationale de la jeunesse (1985).

## DIRECTEUR

Percy Stulz

## COMITÉ DE RÉDACTION

### PRÉSIDENT

Syed A. Naqvi

### RÉDACTEUR EN CHEF

Yudhishthir Raj Isar

### RÉDACTEUR ADJOINT

Marie-Josée Thiel

### ASSISTANTE DE RÉDACTION

Christine Wilkinson

### CONCEPTION ARTISTIQUE

Monika Jost

### COMITÉ CONSULTATIF

Om Prakash Agrawal, Inde  
Fernanda de Camargo e Almeida-Moro,  
Brésil

Chira Chongkol, Thaïlande  
Joseph-Marie Essomba, président de  
l'OMMSA

Gaël de Guichen, assistant  
à la formation scientifique, ICCROM

Jan Jelinek, Tchécoslovaquie  
Grace McCann Morley, ancien rédacteur en  
chef de *Museum*, conseiller en  
muséologie en Asie

Luis Monreal, secrétaire général de l'ICOM,  
*ex officio*

Paul Perrot, États-Unis d'Amérique  
Georges Henri Rivière, conseiller  
permanent de l'ICOM

Vitali Souslov, URSS

*Toute correspondance concernant les questions d'ordre rédactionnel doit être adressée au rédacteur en chef (Division du Patrimoine culturel, Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France) qui, toujours disposé à étudier les manuscrits, ne peut se charger de les archiver ou de les retourner à leurs auteurs. Il est conseillé à ceux-ci d'écrire tout d'abord au rédacteur en chef.*

*Les articles sont sous copyright et ne peuvent être reproduits sans le consentement de l'Unesco. Des extraits peuvent être cités, sous condition d'en mentionner la source.*

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits figurant dans leurs articles, ainsi que des opinions qui y sont exprimées et qui ne reflètent pas nécessairement celles de l'Unesco et du Comité de rédaction de *Museum*. Titres, chapeaux et légendes peuvent être écrits par le rédacteur en chef.

Toute correspondance relative aux *abonnements* doit être adressée à la Division des services commerciaux, Office des Presses de l'Unesco, Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France.

Le numéro: 34 F  
Abonnement (4 numéros ou numéros doubles correspondants): 110 F.

© Unesco 1984  
*Imprimé aux Pays-Bas*  
Imprimeries Roto Smeets

# Le rôle éducatif du musée

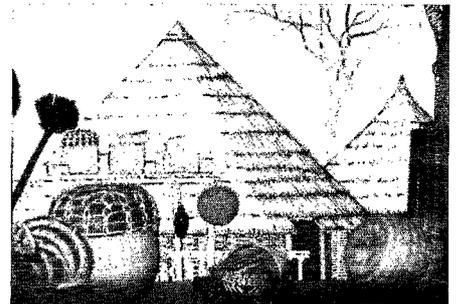
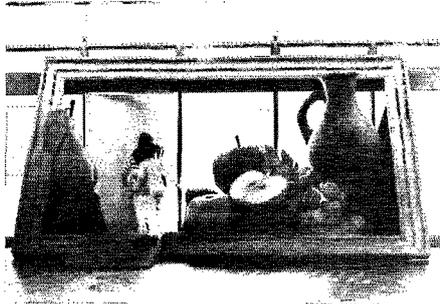
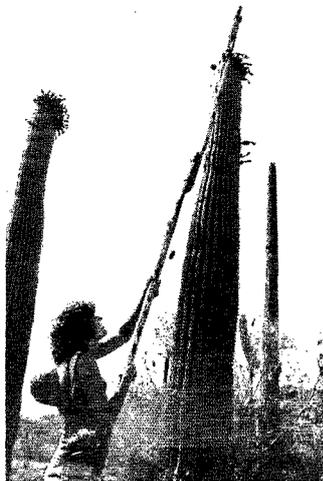
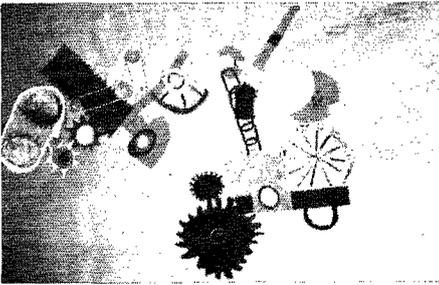
Dans ce numéro... 174  
Tage Høyer Hansen *Le rôle éducatif du musée* 176

## LA PRATIQUE : IDÉES, ÉTUDES DE CAS

- John Hennigar-Shuh *Dialogue avec les enseignants sur les musées de Nouvelle-Écosse* 184  
Colette Banaigs *Propositions pour une « visite active » au Musée d'art moderne de la ville de Paris* 190
- Rachel Melzer *« Une poire et une pomme ». Qu'est-ce qu'une nature morte ?* 195  
Konstantin Sergeevich Mezhlumyan *Un centre de création enfantine à Erevan* 199  
Patrick Dujarric *Redécouvrir l'architecture traditionnelle africaine* 203  
Elly Berg *Vision bilingue de la ville* 208  
Dan Davis *Histoires naturelles au Musée du désert Arizona-Sonora* 213  
Emily Vargas Adams *Les musées et l'éducation par ordinateur* 218  
Lucía Astudillo de Loor *Le musée gagne les communautés urbaines et rurales en Équateur* 223  
Lucy W. Ndegwa *Les musées au Kenya : une campagne éducative* 228  
Gaël de Guichen *L'éducation pour la conservation* 230

## OPINION

- Jean-Pierre Vanden Branden *Ma philosophie de l'accueil* 232



## Photographies

Couverture: © Peter Jansson, Finlande, Association of Finnish Camera Clubs.

1 (frontispice): B. Kaufman; 6: Stephen Wolfenden; 9-11: Nova Scotia Museum; 13-18: Artelier; 19-24: Musée de Tel-Aviv; 25-28: V. Aroutiounov; 29: B. Kaufman; 30-36: École d'architecture et d'urbanisme, Dakar; 37-44: Elly Berg; 45: C. Allan Morgan; 46: Manley Commercial Photography Inc.; 47: Reutenberger; 48 et 50: Arizona-Sonora Desert Museum; 49: Carl J. Stuber; 51-56: CEDEN; 57-61: Hugo Angüisaca; 62-67: National Museum, Nairobi; 68 et 69: The Hirshhorn Museum and Picture Gallery; 70: Éditions de *La Navette*.

## Dans ce numéro...

«La fonction pédagogique du musée est un sujet tellement rebattu qu'il est difficile d'ajouter à ce qui est devenu une véritable industrie. Que dire de plus?» demandait sir Roy Strong dans un numéro de *Museum* en 1983<sup>1</sup>. En effet les fonctions pédagogiques des musées se sont développées de manière si importante au cours des dernières décennies qu'il serait vain d'espérer présenter dans un seul numéro de la revue une image complète de ce qui se passe dans le monde. De plus, les problèmes que posent ces activités ne sont un secret pour personne et font l'objet de multiples débats. Les formes qu'elles prennent sont également si diverses qu'un numéro spécial n'aurait pas suffi pour tenter de faire le point en la matière. Cependant, sir Roy Strong, soulignait dans le même article que le succès des activités pédagogiques des musées ne sera assuré que «s'il existe une certaine intégration et un certain équilibre» et nous ajouterons à cela : un éventail élargi de centres d'intérêt. Tous ces aspects de l'éducation par le musée, nous essayons de les mettre en lumière.

La recherche de meilleurs moyens pour intégrer le potentiel pédagogique des objets de musée au processus d'éducation formelle et pour trouver un équilibre dans ce domaine est un but en accord avec le mandat d'une organisation telle que la nôtre qui veut «maintenir, accroître et diffuser la connaissance» en matière d'éducation, de sciences, de culture et de communication. Cette diversité des responsabilités explique également la nécessité d'envisager le musée dans son rôle d'éducateur dans une large gamme de disciplines — et de manière interdisciplinaire — éveillant la conscience des visiteurs à *tous* les aspects du monde dont ils ont hérité ou qu'ils sont en train de créer. Ainsi le travail actuel au sein de l'Unesco consiste à renforcer les liens de coopération entre les conservateurs professionnels (au sens le plus large du terme) et les enseignants, afin d'aider ces derniers à utiliser pleinement les ressources uniques des musées.

Tage Høyer Hansen, membre actif du Comité international de l'ICOM pour l'éducation et l'action culturelle (CECA), avait la charge d'un projet consacré aux approches interdisciplinaires et à la complémentarité dans l'éducation muséale et les programmes d'études formelles. L'examen et la présentation qu'il donne d'un certain nombre de défis actuels que rencontrent les services éducatifs des musées et la définition, pour les musées, de nouveaux rôles à jouer dans l'avenir semblaient offrir une vue d'ensemble appropriée pour ouvrir le débat dans ce numéro. Cet article est suivi d'un rapport sur un programme canadien couronné de succès et destiné à surmonter l'obstacle premier que rencontrent les éducateurs des musées : le manque de motivation des enseignants, également évoqué par d'autres auteurs sous diverses formes.

Dans la mesure où le titre de ce numéro s'inspire de ce stimulant ouvrage de référence *The art museum as educator* (Le musée d'art : son rôle éducatif), il nous semblait à propos de présenter trois études de cas de musées d'art, en France, en Israël et en Union soviétique, dans lesquels les approches pédagogiques représentent toutes, d'une façon évidente, «l'apprentissage du musée plutôt qu'un apprentissage tout court»<sup>2</sup>.

Prendre conscience de l'environnement architectural, tel est le projet analysé par une étude de la raison d'être des expositions qui tendent à expliquer au peuple du Sénégal sa propre architecture traditionnelle. Un sujet similaire est évoqué dans un article traitant d'un programme original, en Suède, destiné à sensibiliser les enfants immigrés à leur nouvel environnement urbain. Un musée d'Arizona qui se consacre à l'explication de l'écologie du désert nous présente des activités d'interprétation de l'environnement naturel. Un exemple américain nous fait découvrir dans un contexte tout à fait inattendu l'utilisation des micro-ordinateurs en vue de réaliser une nouvelle alliance entre le musée et l'éducation dans le développement de la communauté. L'identité nationale et la redécouverte culturelle d'une image de soi sont des responsabilités pédagogiques importantes pour les musées dans les pays en développement : deux études de cas, l'une provenant d'Afrique l'autre d'Amérique latine, explorent les moyens de remplir cette tâche. Notre collègue de l'ICCROM Gaël

1. Sir Roy Strong, «Le musée, agent de communication», *Museum*, n° 138, 1983, p. 80.

2. Extrait de la préface de l'ouvrage de Barbara Y. Newsom et Adel Z. Silver *The art museum as educator*, Cleveland, Éd. Cleveland, The Cleveland Museum of Art for the Council on Museums and Education in the Visual Arts, 1978.

1

Jeune peintre au Centre d'art national  
des jeunes et des enfants,  
Erevan, RSS d'Arménie.



de Guichen nous rappelle à quel point il est urgent d'éduquer le public en matière de conservation et un conservateur belge défend sa philosophie d'un accueil du public dans l'esprit d'un service pédagogique s'il en est !

## *A venir*

L'année dernière, dans le n° 140, nous annonçons les thèmes à venir. Cela nous semble une bonne idée d'en faire une tradition. Voici donc la liste des numéros futurs, remaniée à la suite de la réunion de notre comité consultatif en juillet 1984 :

- |      |                           |   |
|------|---------------------------|---|
| 1985 | N° 145 (vol. XXXVII, 1),  | numéro mixte  |
|      | N° 146 (vol. XXXVII, 2),  | «Vitrines»  |
|      | N° 147 (vol. XXXVII, 3),  | numéro mixte  |
|      | N° 148 (vol. XXXVII, 4),  | «Écomusées»   |
| 1986 | N° 149 (vol. XXXVIII, 1), | «Science et technologie»                            |
|      | N° 150 (vol. XXXVIII, 2), | «Expositions permanentes —<br>problèmes de méthode» |
|      | N° 151 (vol. XXXVIII, 3), | «Expositions temporaires —<br>problèmes de méthode» |
|      | N° 152 (vol. XXXVIII, 4), | numéro mixte  |
| 1987 | N° 153 (vol. XXXIX, 1),   | «Vingt ans après»                                   |



2  
Enfants travaillant et étudiant au Centre de recherche d'histoire et d'archéologie à Lejre, Danemark.

## *Le rôle éducatif du musée*

*Nous nous attacherons, dans le cadre du présent article, à mettre en lumière la relation existant entre l'enseignement et le musée, et à montrer comment les musées devraient donner la priorité aux activités d'éducation et d'information. Les exemples cités sont le reflet du travail que l'auteur a accompli en qualité de coordinateur-rédacteur de l'étude conjointe Unesco/ICOM consacrée à l'interdisciplinarité et à la complémentarité dans les activités éducatives des musées et les programmes scolaires. Cette étude a suscité de nombreux mémoires et articles en provenance du monde entier qui seront publiés en 1985<sup>1</sup>.*

Au cours des dernières années, de nombreuses métropoles ont vu des foules de gens faire la queue pendant des heures aux portes des musées pour voir de grandes expositions sur Monet, Dalí, Picasso, Tout Ankh Amon, les trésors de la Chine, etc. Elles ont atteint de nouvelles couches démographiques où se sont révélés, pour la première fois peut-être, des visiteurs actifs de musée.

Une excellente publicité dans la presse, à la radio et à la télévision, qui présente souvent l'artiste ou le contexte historique, prépare ainsi le visiteur impatient de voir l'objet «unique», l'authentique objet d'art.

En Équateur, pays rural, le Projet de

musée communautaire de Chordeleg vise à préserver un artisanat local gravement menacé par la concurrence qu'exercent les produits de la société industrielle moderne. C'est le cas, par exemple, du *pañño de Guallaceo*, sorte de châle tissé par les Indiennes et dont elles se servent pour porter leur enfant sur leur dos. Les jeunes femmes ne paraissent plus guère enclines à apprendre cette technique spéciale de tissage, étant donné qu'elle n'est pas financièrement profitable.

Le musée a ouvert un atelier où les femmes de tous âges peuvent pratiquer le tissage, peuvent prendre conscience de leurs aptitudes, de leurs capacités et des occasions qui s'offrent à elles. En l'occurrence, l'œuvre de conservation du musée n'était pas un simple processus interne devant aboutir à l'entreposage dans une réserve ou à une exposition, elle avait l'avantage de contribuer à améliorer les conditions de vie des habitants concernés.

Au Botswana, vaste pays relativement peu peuplé, les musées ne peuvent se permettre d'attendre passivement que le public vienne les visiter, car nombreux sont ceux qui n'ont jamais la possibilité de s'y rendre en raison de leur éloignement et de la précarité de leurs ressources économiques. C'est pour «apporter le musée à la population» qu'a été créé le Service pédagogique mobile du musée.

Procédant de manière dialectique, il raconte comment les hommes et les animaux se sont adaptés au milieu naturel (désert aride, brousse, savane et marécages) en créant les conditions nécessaires à la vie, lesquelles ont, à leur tour, transformé le milieu naturel, etc.

Dans la République démocratique allemande, la vocation pédagogique des musées repose sur une longue tradition. Dès 1965, il était stipulé que «les musées et monuments, expositions, jardins zoologiques et botaniques, planétariums, observatoires [...] doivent concourir au processus éducatif à tous les niveaux et offrir à tous les citoyens la possibilité de développer et de parfaire leur éducation».

La question des «activités culturelles au parc de Sans-Souci» a été examinée par les membres du Club d'enfants des palais et jardins d'État de Potsdam-Sans-Souci, réuni un lundi du mois de mai. Après avoir passé en revue les activités des travailleurs, les enfants ont participé aux travaux quotidiens en compagnie des adultes. C'est ainsi qu'ils ont abordé, autrement que par le truchement de la lecture, des sujets tels que les plantations,

1. Les auteurs remercient tout particulièrement les collègues qui ont apporté une contribution écrite dont nous nous sommes inspirés pour la rédaction du présent article. Nous remercions également Karl-Erik Andersen, Sten Krog Clausen, Jørn Kronborg Nielsen et Poul Vestergaard pour leurs observations et leurs précieux conseils.

l'architecture, les sculptures de jardin, la peinture et le mobilier des palais. L'histoire de l'art et l'histoire politique ont été appréhendées par le biais de la participation aux travaux des adultes. Par la suite, le responsable des activités éducatives des musées a établi, avec les enfants, la liste des diverses questions qui pourraient être examinées au sein du club et approfondies à la faveur de la visite d'un musée<sup>2</sup>.

Au Centre de recherches historiques et archéologiques de Lejre, Danemark, le service pédagogique organise des activités éducatives offrant aux enfants la possibilité de participer activement et de faire usage de toutes leurs facultés pour confectionner des plats cuisinés, faire de la poterie, travailler le bois et le fer, etc. Dans une reconstitution d'un village de l'âge du fer, enfants et adultes peuvent expérimenter concrètement la manière dont vivaient vraisemblablement leurs ancêtres quelque mille cinq cents ans auparavant. Le vent s'infiltre dans les habitations mal calfeutrées et la fumée épaisse envahit l'intérieur. Les élèves, qui peuvent passer une semaine dans ce camp, se rendent compte de ce qu'est la vie sans les commodités modernes. Connaissant ainsi, par expérience directe, l'interaction de l'homme et de la nature, ils peuvent situer dans sa véritable perspective leur propre existence dans une société hautement industrialisée.

Ces cinq exemples, qui mettent en évidence le rôle éducatif des musées, montrent combien leurs activités éducatives sont variées, mais ils témoignent surtout

de l'extrême diversité des musées. Les grands musées situés dans les métropoles jouent un rôle éducatif différent de celui des musées qui se trouvent dans les petites localités. Dans le premier cas, on peut parler d'éducation des masses, puisque le grand public défile devant d'éminentes œuvres d'art et des objets naturels ou culturels uniques. Nous avons affaire essentiellement à un phénomène d'observation et de consommation. Dans le second cas, le musée joue un rôle plus actif en matière d'éducation de la population : les visiteurs participent au processus lui-même et font appel à toutes leurs facultés. La comparaison entre ces deux extrêmes donne une bonne idée de la diversité des musées, sans parler des multiples variantes intermédiaires. En fait, le rôle que l'éducation est appelée à jouer dépend dans une large mesure de la conception qu'on a du musée dans tel ou tel pays ou établissement.

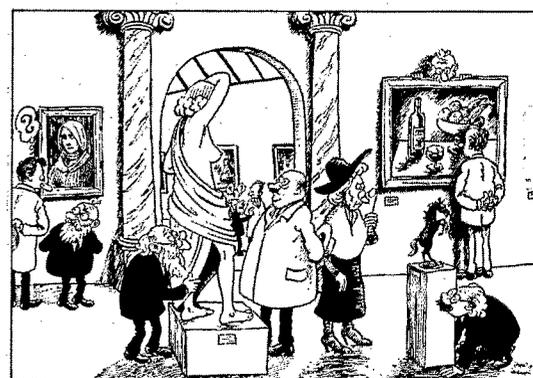
### Le musée, évolution des concepts

Les collectionneurs à l'esprit passif et les érudits hautement spécialisés qui diri-

2. Les exemples du Botswana, de l'Équateur et de la République démocratique allemande sont décrits dans les ouvrages suivants : Tarisayi Madondo, « Au Botswana : le musée à la rencontre de la population », *Museum*, vol. XXXIV, n° 3, 1982; Gordon Metz, *How can museum education programmes develop cultural identity? The case of museums in Africa*, Gaberones, Botswana, 1983 (non publié); Ione M. C. de Medeiros, *The community didactic museum*, Rio de Janeiro, Brésil, 1983 (non publié); Kurt Patzwall, *Some aspects of children's and youth club activities*, Berlin, République démocratique allemande, 1983 (non publié).

### Tage Høyer Hansen

Études de pédagogie et de psychologie. Diplôme d'enseignant en 1969. Responsable d'éducation au Musée national de Bréda 1973-1976. Depuis 1978, directeur des activités éducatives du Centre de collecte et d'enseignement de la biologie à Copenhague (englobe les services éducatifs du Musée national, du Jardin zoologique, du Musée Louisiana, du Musée zoologique, etc.). Auteur et concepteur d'activités et de matériels éducatifs (livres, programmes de radio, diapositives, etc.), en rapport avec l'histoire, les sciences sociales, la biologie, les arts, etc. Rédacteur en chef de la publication *Museum education*. Président de la section danoise d'ICOM/CECA de 1978 à 1983. Membre du conseil du Comité international de l'ICOM pour l'éducation et l'action culturelle (CECA) depuis 1983.



3



4  
Un atelier au Chordeleg Community Museum, Équateur.

gent actuellement les musées devront se transformer en combattants actifs relevant les défis de notre époque. Non seulement ils devront adopter des méthodes nouvelles mais ils devront aussi se servir d'un intermédiaire nouveau qui affrontera sans crainte et résoudra l'ensemble des problèmes complexes nés du racisme, d'une aisance matérielle excessive, de la misère, des mauvaises conditions de logement, du chômage, de la drogue, du délabrement des villes, de l'urbanisme, de l'instruction publique — c'est-à-dire de l'existence humaine sous tous ses aspects. Les salles d'exposition devraient présenter ces problèmes si controversés en filigrane avec des problèmes analogues tirés de l'histoire, de manière à trouver une corrélation entre des faits historiques et des phénomènes actuels. Nos musées, plutôt que de suivre les consignes des générations du passé, devraient être à l'avant-garde du renouveau<sup>3</sup>. Les fonctions décrites plus avant sont bien loin des concepts traditionnels du musée. A mesure que le niveau général d'instruction s'élève dans l'ensemble du monde — notamment grâce à la contribution de la presse, de la radio et de la télévision — les « usagers » posent de plus en plus de questions : « Pourquoi conserver tel ou tel objet ? Pourquoi collectionner tant de choses ? Quelle est la fonction des employés de musée ? Quelle usage faites-vous de notre argent ? »

Pour répondre à cela de nombreux musées qui avaient leurs efforts uniquement sur la collecte et la conservation d'objets se sont tournés vers la recherche et la communication. De nouveaux besoins existent déjà ou font leur apparition, cependant l'aptitude des musées à y répondre s'est révélée très diverse. Les nouveaux musées se transforment plus aisément en entreprises tournées vers l'extérieur qu'une grande institution établie de longue date.

En raison des crises actuelles et prévisibles concernant la situation économique, sociale et écologique mondiale, les musées spécialisés en ethnologie, sciences naturelles et culture feraient preuve d'irresponsabilité s'ils se bornaient à organiser des expositions « belles » et « intéressantes », convenablement répertoriées par disciplines et assorties d'informations écrites plus ou moins complètes.

Les musées à vocation multidisciplinaire devraient, par tous les moyens possibles, mettre en lumière les évolutions et corrélations naturelles et culturelles, en présentant des expositions destinées à permettre à un large public de prendre

conscience de ses problèmes et de penser et agir d'une manière responsable... Les musées de ce genre devraient contribuer au processus éducatif ayant les objectifs suivants : développer l'aptitude à identifier les problèmes; susciter une attitude critique à l'égard du développement et de ses orientations; inculquer aux individus le sens des responsabilités afin de favoriser le développement des rapports entre l'homme et la nature ainsi qu'au sein de l'humanité<sup>4</sup>.

Les musées sont ainsi définis comme une ressource, un « espace vivant » qui mettent en lumière des thèmes déterminés et favorisent la participation active à un débat de société. Les liens étroits que de nombreux musées ont avec les universités et les établissements d'enseignement supérieur devraient permettre de recueillir et de communiquer au public un échantillon des vues dont est porteuse toute nouvelle génération d'étudiants. La dépendance financière des musées à l'égard des pouvoirs publics comme des fonds privés ne doit pas faire obstacle aux messages qu'ils souhaitent transmettre. De quelle manière peut-on amener une tranche de la population à prendre conscience de ses problèmes et à « penser et agir d'une manière responsable » si, à la faveur d'expositions ou d'autres manifestations, le musée ne met pas en relief les éventuels conflits d'intérêt opposant, par exemple, les pouvoirs publics et le monde économique au citoyen ?

Les musées se caractérisent naturellement par la présence d'objets qui tendent en fait à modifier l'image de la réalité, dès l'instant où ils sont arrachés à leur contexte social pour être placés dans un musée.

Quel est le pouvoir de cette miniaturisation de la culture ? S'agit-il simplement d'une réduction quantitative ou qualitative ? Aucunement, car elle nous ouvre des perspectives. Quand nous voulons aborder un domaine aussi vaste que celui de la culture, nous commençons par une approche parcellaire tant les dimensions de l'ensemble nous effraient. Cependant, la perspective réduite du musée ou du livre nous incite à faire montre de plus de courage. En effet, la miniaturisation de la réalité jusqu'à un seuil où les objets et les mots imprimés peuvent être appréhendés fait naître en nous un sentiment de puissance, d'aptitude à maîtriser la réalité<sup>5</sup>. A lui seul, l'objet peut avoir valeur d'exemple, expliquer une unité d'ensemble et nous faire saisir des relations qu'il nous serait difficile de percevoir d'une autre manière. Ce phénomène

peut être imputable au fait que tous les individus possèdent la capacité inhérente de percevoir la place des objets dans un plus large contexte, puisque tous les hommes : collectionnent (des timbres, des enveloppes de *chewing-gum*, des bâtons, etc.); conservent et prennent soin des objets qu'ils collectionnent (albums philatéliques, etc.); effectuent des recherches (ils répertorient et comparent, par exemple, des macarons); présentent et informent (ils adorent montrer leur collection à leurs semblables).

Tout un chacun possède son propre musée miniature (dans une poche, une boîte, un livre, une chambre, etc.), ce qui influe souvent sur la conception qu'il a du musée. L'individu collectionne les objets qui contribuent à son identité personnelle et/ou qui prendront de la valeur ou pourront être réutilisés. En somme, les musées collectionnent et exposent notre patrimoine commun, qui témoigne de notre identité commune.

### *L'éducation, évolution des concepts*

De même que la conception qu'on avait du musée a évolué au cours des quinze dernières années, de même la notion d'éducation a subi une profonde mutation.

Désormais, l'éducation n'est plus réservée à une élite triée sur le volet, mais s'étend à un nombre croissant de citoyens. Dans les pays en développement comme dans les pays dits développés, des perspectives élargies s'offrent en matière d'éducation à un nombre de plus en plus grand de personnes depuis plusieurs dizaines d'années. L'évolution des besoins sociaux a également entraîné de profonds changements. Vers la fin des années 60, alors que l'agitation estudiantine sévissait dans bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur, l'« ordre établi » fut largement remis en cause. Il s'agissait notamment de savoir si les connaissances acquises au cours d'études déterminées présentaient un intérêt quelconque et étaient utilisables ultérieurement au cours de l'existence.

En outre, divers courants se manifestaient en faveur d'un enseignement qui

3. John Kinard, « Les intermédiaires entre le musée et le public », dans *Le musée au service de l'homme, aujourd'hui et demain*, documents de la 9<sup>e</sup> conférence générale de l'ICOM, Paris, 1972.

4. Herbert Ganslmayr, Discours prononcé lors du colloque sur « Le rôle des musées dans les régions sahéliennes », Gao, Mali, 1981 (non publié).

5. Henk Overduin, *Education as a symbol. The cultural identity of the museum in Western society*, La Haye, Pays Bas, 1984 (non publié).

ne soit plus dispensé «à sens unique», mais avec la participation des intéressés. Le savoir ne devait plus être distillé par une élite intellectuelle pour être ensuite distribué au commun des mortels, mais être acquis sans idées préconçues.

Paulo Freire estime que «personne n'enseigne à qui que ce soit, personne n'apprend seul, les gens s'éduquent les uns les autres». En effet, il n'est pas possible d'enseigner des connaissances déterminées articulées selon une orientation rigide, si l'individu ou le groupe ne s'intéresse pas à la matière en question et n'a pas de motif d'encouragement.

Le manque d'intérêt pour la matière enseignée est imputable à des causes multiples, mais il s'agit le plus souvent de raisons d'ordre socio-économique : les citoyens socialement les plus défavorisés sont aussi ceux qui éprouvent le plus de difficultés à acquérir des connaissances. C'est pourquoi l'enseignement s'est fixé notamment pour tâche prioritaire d'intensifier les efforts en faveur du groupe qui, généralement, ne tire pas suffisamment profit de l'enseignement traditionnel.

Les questions suivantes ont souvent été posées lors de réunions et ont fait l'objet de longues discussions : Comment rendre l'éducation accessible à tous ? A quelles fins utiliser l'éducation et le savoir ? Quelles sont les connaissances, aptitudes et attitudes utiles ? Quelle est la meilleure manière d'enseigner ?

L'information générale, qui peut être considérée comme une composante essentielle de l'éducation, a également subi une évolution spectaculaire. C'est le cas notamment dans les pays industrialisés, où le temps de loisir est important et où les médias exercent une influence déterminante sur les habitudes des citoyens. Chacun peut désormais consacrer ses loisirs à acquérir des connaissances sur les questions de son choix en participant à diverses activités éducatives collectives, ou en glanant des informations par le truchement de la lecture de livres et de journaux, d'émissions de radio et de télévision, etc.

Notre société de la technologie de l'information, où des groupes de plus en plus nombreux contribuent à rassembler, perfectionner et diffuser des connaissances, n'en est qu'à ses débuts. Dans les années à venir les nouvelles techniques, plus rapides et plus efficaces, exerceront une influence déterminante sur les attitudes à l'égard des musées et de l'éducation.

### *Les musées et l'éducation*

L'éducation consiste à transmettre des informations, des connaissances et des interprétations concernant des phénomènes et des événements qui se sont produits. Ces connaissances, rassemblées et structurées, sont destinées à servir ultérieurement dans l'existence. Les musées

ont pour tâche principale d'assurer la conservation des objets du passé aux fins d'éducation et de communication aux générations futures. Grâce à leurs collections, les musées témoignent de l'évolution résultant de l'interaction de l'homme et de la nature, et l'un des objectifs majeurs de l'enseignement est de mettre en lumière les liens de causalité de diverses manières<sup>6</sup>.

Le contenu de l'éducation est complémentaire de celui qu'offrent les musées dans leur ensemble. Elle ne se limite pas au traitement des connaissances ; elle consiste également à susciter des attitudes, à développer des aptitudes, à donner le sens des valeurs, etc. La personnalité individuelle se trouve façonnée par le jeu de l'interaction de l'homme et de la nature et sert de fondement à l'identité culturelle. Par leurs collections, qui témoignent des événements culturels, les musées ont un rôle central à jouer dans l'éducation de demain.

Des activités extrascolaires accrues, par exemple, permettent aux élèves et aux étudiants de compléter par une expérience pratique basée sur l'environnement social les connaissances livresques et théoriques qui leur sont enseignées à l'école.

Cette évolution est fondamentale et

6. *Skoletjenestens Udbygningsplan* [Plan de développement des services d'éducation], Copenhague, Danemark, 1979 (en danois seulement).

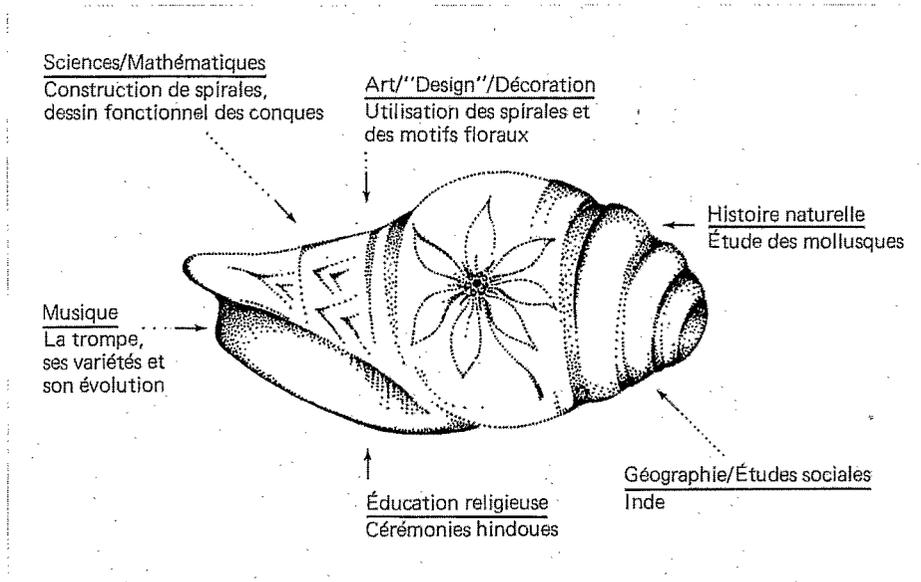


5  
Maniement de petits pots au Centre familial du British Museum d'histoire naturelle.



6  
Le projet Bigod's Suffolk 1173, Royaume-Uni. Le maître d'armes enseigne aux apprentis le maniement de la gaulle.

La conque indienne étudiée par des élèves au Musée Horniman, de Londres. (La figure reproduite ici fait partie de la citation dont la référence est donnée à la note 10.)



déterminante pour l'action future de nombreux musées. L'ouverture sur la population et la société environnantes revêt souvent une connotation idéologique dans la mesure où la recherche et le savoir ne doivent pas être confinés dans une tour d'ivoire. Mais, assurément, une explication d'ordre plus pragmatique et économique peut également être avancée, car nombre de musées savent fort bien qu'en s'ouvrant sur l'extérieur, ils ont plus de chance de faire comprendre le sens de leur mission à la population et, partant, aux décideurs des secteurs public et privé.

### *Interdisciplinarité et multidisciplinarité*

En gardant à l'esprit la conception traditionnelle du musée, on pourrait fort bien se demander à quoi servent donc les expositions et quel profit le visiteur peut-il en tirer. Voici un exemple fourni par Alison Whyman et Stephen Pollock, du British Museum d'histoire naturelle, à Londres :

«Une exposition de papillons pourrait ainsi avoir un ou plusieurs des buts suivants : exposer la collection de papillons du musée; exposer les espèces les plus belles, les plus rares, les plus précieuses ou les plus exotiques; exposer les papillons dont la vie est particulièrement curieuse; apprendre au public à reconnaître certains des papillons les plus communs de Grande-Bretagne; informer le public que les papillons sont de moins en moins nombreux et promouvoir des mesures de protection; illustrer les diverses étapes de la vie de différents papillons; illustrer l'anatomie et la physiologie du papillon; montrer la diversité des papillons présents dans un habitat donné, par exemple

la lande. De manière plus générale, ces différents objectifs peuvent être ainsi définis : exposer une collection; impressionner les sens et frapper l'imagination; intriguer; enseigner des techniques élémentaires; promouvoir une action; illustrer un processus; fournir des informations; susciter une prise de conscience<sup>7</sup>. »

La présence d'un papillon dans un habitat donné peut manifester déboucher sur l'*interdisciplinarité* : il faut faire appel à d'autres disciplines pour expliquer sa présence. Celle-ci peut être due aux caractéristiques du sol (géologie), à la nature des cultures (histoire), à la concurrence avec l'urbanisation (économie), etc. Des objets sont souvent exposés pour illustrer des phénomènes ou des événements. C'est notamment le cas des expositions temporaires, par opposition aux expositions permanentes, où les anciennes méthodes de présentation sont encore largement utilisées. Une évolution analogue est apparue dans le domaine de l'enseignement, où l'*interdisciplinarité* a été examinée dès 1970, peu après l'agitation estudiantine qui avait remis en cause les disciplines et leur conception<sup>8</sup>.

L'enseignement général n'a pas pour objet de «spécialiser» les élèves, par exemple dans les anses des tasses datant de la fin du Moyen Age en Scandinavie septentrionale. Mais il a plutôt pour but d'inculquer des connaissances sur de nombreux sujets différents et, surtout, d'offrir aux gens, à titre individuel ou collectif, les moyens de recueillir et de perfectionner des connaissances afin de s'en servir dans des contextes nouveaux. La spécialisation dans un domaine nettement délimité relève de formes complémentaires et supérieures d'éducation. Une telle multidisciplinarité est appelée à

occuper une place indispensable dans nos musées. Goethe a ainsi formulé le principe directeur du Goethe Museum : «présenter l'individu dans son cadre contemporain, montrer dans quelle mesure le tout s'oppose à lui, dans quelle mesure il l'aide, comment l'individu se forme une vision du monde et des hommes et comment il exprime cette vision, s'il est artiste, poète ou écrivain<sup>9</sup>. »

Au musée Horniman de Londres, une classe d'élèves a étudié les motifs décoratifs figurant sur des objets de musée :

«Les élèves ont observé les spirales figurant sur les sculptures maori, les cornes de bélier, les ammonites, les conques indiennes, la symétrie des masques de Sri Lanka, des découpages chinois sur papier, des mocassins ornés de perles des Indiens d'Amérique du Nord, des peintures au sable des Navajos. Par-delà l'art et

7. Stephen Pollock et Alison Whyman, *How museums of natural history can contribute to educational activities*, Londres, Royaume-Uni, 1983 (non publié).

8. «Rien ne nous contraint plus à morceler le réel en compartiments étanches ou en étages simplement superposés correspondant aux frontières apparentes de nos disciplines scientifiques et tout nous oblige au contraire à nous engager dans la recherche des interactions et des mécanismes communs. L'*interdisciplinarité* cesse ainsi d'être un luxe ou un produit d'occasion pour devenir la condition même du progrès des recherches. La fortune relativement récente des essais interdisciplinaires ne nous paraît donc due ni au hasard des modes ni aux seules contraintes sociales imposant des problèmes de plus en plus complexes, mais à une évolution interne des sciences sous la double influence des besoins de l'explication, donc de l'effort pour compléter par des 'modèles' causaux la simple légalité, et du caractère de plus en plus 'structural' (au sens mathématique du terme) que prennent de tels modèles. » (Jean Piaget, Discours prononcé lors d'un séminaire sur l'*interdisciplinarité*. Publié par l'OCDE en 1972.)

9. Dieter Eckhardt, «Le Goethe Museum, Weimar, République démocratique allemande», *Museum*, vol. XXXII, n° 1/2, 1980.

l'artisanat, les enfants ont eu la possibilité de dépasser les limites des spécialités et de découvrir l'interdisciplinarité de nombreux sujets. Cette classe, par exemple, a passé un certain temps à étudier la conque indienne. La classe s'est alors scindée en groupes chargés d'explorer l'objet sous divers angles. » (Voir dessin p. 180.)

Ce genre de manifestation planifiée et organisée dans une optique interdisciplinaire offre au public des possibilités d'acquiescer une expérience et des connaissances beaucoup plus nombreuses que celles qui sont axées sur une seule spécialité. L'expérience de la vie quotidienne n'est d'ailleurs généralement pas soumise à un cloisonnement disciplinaire, non plus que celle que les enfants ou les adultes acquièrent à l'école ou au musée. L'identité culturelle se développe et s'affirme lorsque l'individu a la possibilité de découvrir la complexité de l'existence et d'y réfléchir. Aussi importe-t-il que le musée, en tant qu'éducateur, s'attache à instruire «à travers» et non «à l'intérieur» des différentes disciplines. En d'autres termes, il doit recourir aux explications et notions relevant des différentes disciplines pour illustrer tel ou tel événement ou phénomène. Il peut aussi éclairer la signification d'un objet qui reflète une réalité partielle en faisant intervenir d'autres disciplines qui replacent cet objet dans son contexte.

### La pratique de la complémentarité

Comment le musée peut-il, en pratique, faire œuvre d'éducateur?

Les activités éducatives des musées doivent être conçues et mises en œuvre dans l'intérêt tant du musée que du public. Qui ne connaît les visites guidées traditionnelles suivies par des groupes d'élèves ou d'adultes? Même lorsque les enfants sont exceptionnellement disciplinés on constate souvent qu'à la fin de la visite les effectifs du groupe ont fondu comme neige au soleil.

Le choix des objectifs et des thèmes doit découler de l'évaluation des intérêts du public (point de départ obligé de toute planification éducative) et du potentiel éducatif existant au sein et/ou autour du musée. L'intérêt que porte le musée ou son personnel à tel ou tel sujet ne rejoint pas nécessairement le goût du public.

L'Institute of Art de Detroit, par exemple, a entrepris de réfléchir aux moyens de toucher et de répondre à l'attente d'un vaste public. L'une des formules retenues est celle de l'ATS (Art to the schools), qui fait intervenir des collaborateurs bénévoles chargés d'aller dans les

établissements scolaires présenter diapositives et reproductions tridimensionnelles et répondre à toutes questions et demandes d'information<sup>11</sup>.

Les activités d'information et d'éducation du public peuvent aussi viser à sensibiliser la population aux biens qui méritent d'être conservés. A San José, en Uruguay, par exemple, le musée a rassemblé, avec l'aide de la population locale, des objets qui présentent un intérêt historique, en vue d'une exposition temporaire sur le thème : «Les hommes et l'histoire : rétrospective des particularités de la vie historique et culturelle de la ville de San José de Mayo». Ainsi la population a joué un rôle actif dans la recherche de sa propre histoire et, de ce fait, a mieux pris conscience des objets dignes d'être conservés<sup>12</sup>.

C'est ainsi que le musée joue un rôle déterminant dans l'éducation extrascolaire<sup>13</sup>.

La «réalité partielle» d'objets tridimensionnels se prête d'ailleurs fort bien à cet autre type d'éducation puisqu'elle vient compléter le savoir théorique et livresque. Mais la simple présentation d'objets en vitrine n'est pas nécessairement éloquent. Généralement il faut fournir une interprétation et les moyens nécessaires à cela doivent être expérimentés et testés. Or il semble bien que cette idée ne déchaîne pas l'enthousiasme et C.G. Screven écrit à ce sujet : «L'image des 'publics' qui existe dans l'esprit des conservateurs de musée et planificateurs d'expositions est très aléatoire et rarement confrontée au public réel. A l'heure actuelle, nombre d'expositions sont planifiées et conçues pour intéresser leurs planificateurs et concepteurs, et non ceux qui viendront les voir<sup>14</sup>. »

Le public doit être le point de départ et l'aboutissement du processus. Invité à formuler vœux et desiderata à l'adresse du Musée national de Copenhague, un homme d'affaires danois a comparé aux tâches de collecte, de conservation et de diffusions imparties au musée les éléments constitutifs de toute entreprise de production, de traitement et de vente des matières premières. Dans la vie économique, les liens de causalité et d'interdépendance sont manifestes; en effet, la collecte de matières premières est sans objet si celles-ci ne peuvent être ensuite traitées et vendues. Les mêmes liens existent-ils entre les trois missions des musées et ce même élément de nécessité?

Dès lors que le musée a un rôle d'éducateur, il faut, en toute logique, lier ses tâches entre elles et établir un ordre de

priorités rationnel. Si le musée souhaite devenir un espace culturel vivant, ouvert aux courants nouveaux de la société, et participer au débat public, les liens qui existent entre les trois missions et leur dosage idéal doivent faire l'objet d'analyses et de discussions approfondies au sein de la collectivité locale.

On estime souvent que le musée doit s'intéresser, au-delà de ce qu'il contient, aux bâtiments, zones protégées et autres éléments de son environnement. Le musée de la ville de Stockholm, par exemple, est un musée actif, tourné vers l'extérieur, qui participe, sous diverses formes, au débat sur la planification urbaine, les institutions pour enfants, le mouvement ouvrier, etc. Dans le programme qu'il offre aux scolaires, où sont présentées les forces économiques, politiques et sociales ayant contribué à la création de la ville, le milieu urbain figure en bonne place, car il s'agit d'un thème riche d'enseignements. A la visite du musée est associée une visite de la ville, au cours de laquelle les élèves peuvent observer à loisir immeubles et rues et comparer les conditions de vie d'autrefois et celles d'aujourd'hui<sup>15</sup>.

Dans d'autres pays, on s'efforce de mettre en valeur l'écho que se renvoient musées et bâtiments historiques. A Florence, par exemple, l'environnement sert à illustrer les thèmes exposés par le musée. Les personnages et les modes de vie de jadis représentés dans les portraits exposés au musée se retrouvent dans les monuments et bâtiments anciens de la ville<sup>16</sup>.

Dans son rôle d'éducateur, le musée devra mettre à l'épreuve et évaluer des

10. Mary Mellors, *The Horniman Museum Education Centre Curriculum Development Project — An interdisciplinary approach*, Londres, Royaume-Uni, 1983 (non publié).

11. Patience Young, *Outreach programs from the Detroit Institute of Arts*, Detroit, États-Unis, 1983 (non publié).

12. Arturo H. Toscano, *San José in search of its identity*, San José, Uruguay, 1983 (non publié).

13. «L'éducation va au-delà de l'enseignement des compétences et disciplines traditionnelles. Elle forme des attitudes et des valeurs et donne à l'individu les moyens d'assimiler des connaissances... Par éducation extrascolaire, nous entendons le processus par lequel, tout au long de son existence, l'individu acquiert connaissances, valeurs, compétences, comportements, etc., au fil de l'expérience quotidienne. Ce processus est relativement inorganisé et non systématique.» (R. S. Bhatia et T. N. In, *Non-formal education in Singapore*, p. 3, Singapour, Singapote Science Centre, 1980.

14. C. G. Screven, *Evaluation — What use is it?*, Milwaukee, États-Unis, 1983 (non publié).

15. Helena Frimann et Lena Högborg, *The city — A living museum*, Stockholm, 1983 (non publié).

16. Maria Fossi Todorow, *The Medici family in Florence*, Florence, Italie, 1984 (non publié).

méthodes de travail différentes de celles de l'enseignement traditionnel. Au Centre de recherches historiques et archéologiques de Lejre, au Danemark, que nous avons déjà mentionné, la présentation des modes de vie à l'âge du fer diffère sensiblement de l'approche scolaire. Dans un cadre où les objets sont reproduits et l'habitat reconstitué, les enfants se familiarisent avec les conditions de vie de l'époque par un contact direct avec les choses et par le dialogue avec les adultes responsables.

Au Royaume-Uni, «Bigod's Suffolk 1173» vise à ressusciter l'histoire grâce à la participation des élèves. Le château d'Orford, dont il ne reste que des ruines, est

reconstruit dans l'imagination des jeunes visiteurs, qui se déguisent avec des costumes d'époque et font revivre les habitants de la région en l'an 1173 dans leurs activités quotidiennes (cuisine, filage, tissage, forgeage, etc.) et, parfois, leurs conflits<sup>17</sup>.

Si ces deux expériences ne cherchent pas à reconstituer fidèlement le passé, elles n'en incitent pas moins les enfants à découvrir, par le truchement du jeu, leurs racines et leur identité culturelle d'une manière nouvelle et séduisante. La connaissance du temps jadis qu'ils acquièrent ainsi a une tout autre dimension que celle que leur aurait apportée la contemplation, dans une vitrine de musée, d'une hache et d'une légende donnant le nom, la date et le lieu de la découverte.

### Les jeunes et les musées

L'Année internationale de la jeunesse, en 1985, sera un bon moment pour étudier les rapports entre les musées et les jeunes, qui peuvent contribuer à expliquer les difficultés qu'éprouvent les musées à attirer une partie du public.

Dans la plupart des pays du monde, développés ou en développement, la jeunesse a beaucoup évolué au cours des dix dernières années. Autrefois, les jeunes étaient, en quelque sorte, invisibles puisque beaucoup d'entre eux quittaient l'enfance entre dix et quatorze ans pour gagner leur vie dans le monde des adultes.

Aujourd'hui, la tranche des douze à dix-huit ans existe bel et bien. Ces jeunes ont très souvent leur propre culture, en opposition à celle de leurs parents, et représentent dans de nombreux pays un groupe important de consommateurs. Ils commencent généralement à travailler plus tard et ont souvent une formation radicalement différente de celle de leurs parents ce qui était rarement le cas dans la société préindustrielle. D'où la difficulté fréquente qu'ils éprouvent à se situer dans le monde des adultes. On dit, en Europe occidentale, qu'ils sont «marginalisés» c'est-à-dire qu'ils n'ont aucune fonction directe dans la société.

Les musées, dont les objets sont importants du point de vue de l'identité culturelle, devraient être des lieux où des activités sont organisées pour les jeunes. Il ressort de la plupart des enquêtes que, dans l'ensemble, ceux-ci ne vont au musée que dans le cadre de visites organisées par l'école, le collège ou le lycée.

Imaginer des activités pouvant attirer à la fois les jeunes et les moins jeunes, quel-

le tâche exaltante pour un musée! Cette tâche peut être menée à bien dans le cadre d'une coopération, sous diverses formes, avec des clubs de jeunes (comme nous l'avons signalé pour la République démocratique allemande) ou à l'aide d'activités spéciales.

De nos jours, de nombreux jeunes s'intéressent et sont de plus en plus sensibles aux problèmes d'environnement et la formation écologique constitue précisément l'une des grandes vocations d'avenir des musées. Certains jardins zoologiques et musées d'histoire naturelle l'ont compris; leur objectif pédagogique est d'encourager la population à prendre soin de l'environnement, de la sensibiliser à tout ce qui l'entoure dans l'intérêt de la protection de la nature<sup>18</sup>.

Il faut, à l'évidence, développer une «conscience écologique», en soulignant par exemple les rapports dialectiques entre le cadre naturel et l'impact de l'homme sur l'environnement. Il sera, dès lors, difficile de ne pas évoquer l'analyse des problèmes, la planification et la prise de décisions politiques, thèmes qu'on retrouve dans de nombreux mouvements de jeunes soucieux de préserver l'environnement.

Il semble que, si les musées d'histoire naturelle ont relevé le défi, les autres types de musée n'aient pas encore saisi le rôle qu'ils peuvent jouer à cet égard.

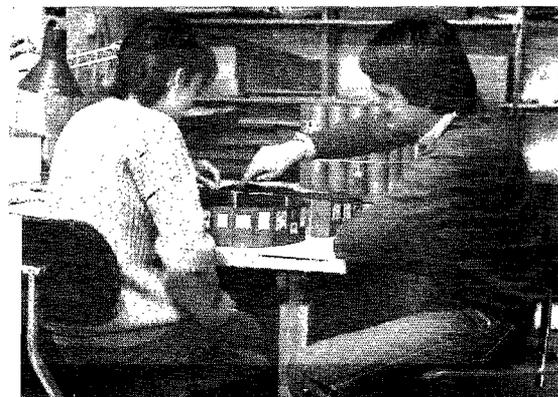
Les musées qui se sont engagés à contribuer activement aux processus de développement d'une région ou d'un pays doivent tenir compte de ces problèmes écologiques<sup>19</sup>. Si les thèmes et activités proposés sont différents de l'approche traditionnelle, l'action du musée en matière d'environnement peut trouver un large écho parmi les jeunes. Beaucoup d'entre eux sont, de nos jours, coupés de la nature et de la culture pour avoir grandi sans contacts étroits avec les adultes dans des villes à croissance rapide. Leur sens de l'identité culturelle est très faible, mais il peut être renforcé si on leur offre un vécu et des connaissances qui ajoutent une dimension à leur existence.

Un projet peut voir le jour dans une brasserie; c'est ce qui s'est passé à Randers, au Danemark. Le musée était entré en contact avec un groupe de jeunes, et ils ont organisé une exposition sur la ville

17. Alison Heath, *Bigod's Suffolk 1173. An object lesson in co-operation*, Londres, Royaume-Uni, 1983 (non publié).

18. Gaye Hamilton, *Zoos as learning places: The Royal Melbourne Zoological Gardens*, Melbourne, Australie, 1983 (non publié).

19. *Museums: an investment for development*, Paris, ICOM, 1982.



7 Jeunes rassemblant une pièce d'exposition au Centre d'exposition, Copenhague.



8  
San José, Uruguay. Aperçu de la vie culturelle de la ville dans le musée.

telle qu'ils la voient et la vivent dans leurs loisirs<sup>20</sup>.

On tente aussi de faire participer les jeunes à l'organisation d'expositions, ce qui leur donne l'occasion de contribuer à une entreprise utile en sachant que leur travail sera reconnu. A Copenhague, le Centre de collecte et d'enseignement de la biologie a recruté des jeunes en qualité d'assistants dans les services éducatifs de différents musées. En outre, une coopération s'est instaurée avec une institution sociale où les jeunes travaillent en atelier à la préparation d'expositions et à la confection de kits. Ils participent ainsi à des projets qui leur semblent utiles et qui leur permettent de mieux connaître tel ou tel sujet, les problèmes biologiques et écologiques, par exemple<sup>21</sup>.

Participants actifs, ils acquièrent des connaissances plus vastes et plus durables que s'ils s'étaient contentés de regarder une émission télévisée sur le même thème.

### *Un défi : l'avenir*

La technologie de l'information connaît un développement prodigieux. Celui de l'informatique est le plus spectaculaire. Qui aurait cru de tels changements possibles en vingt ans seulement?

Beaucoup de musées, en Occident notamment, utilisent déjà ces conquêtes et, en matière de classification surtout, l'aide de l'informatique s'est révélée des plus précieuses. De nombreuses expériences ont été réalisées avec les techniques vidéo et l'informatique dans les expositions — notamment dans les musées scientifiques — et des clubs d'informatique sont nés.

A l'heure actuelle, de nombreux musées envisagent de mettre leur catalogue sur ordinateur, ce qui devrait, dans bien

des cas, rendre leurs collections plus accessibles. Il va de soi qu'un fichier informatique complet facilitera la recherche des données, mais qui en bénéficiera? Les chercheurs, certes. Mais, du point de vue pédagogique et si l'on considère les besoins du grand public, les avantages semblent assez limités. Aujourd'hui, personne n'attend des enfants, ni de la majorité des adultes, qu'ils lisent des ouvrages scientifiques. En outre, un système de catalogue général n'est guère qu'une immense vitrine où sont exposés tous les objets, avec leur étiquette et les informations qui s'y rapportent.

L'utilisation de la technologie de l'information doit également être examinée du point de vue de l'éducation et de l'information. Quel genre de renseignement intéresse le grand public? Une base de données scientifiques peut être aménagée pour devenir accessible à tous. Elle peut aussi permettre aux établissements scolaires, grâce à leur mini-ordinateur, d'obtenir des informations sur tel ou tel sujet étudié par les élèves. Les bases de données ne sont encore que des instruments de la première génération. Du point de vue du rôle éducatif du musée, les choses deviendront vraiment intéressantes lorsque l'image, le son et l'information seront associés dans le cadre d'une banque d'images, que les écoles et le grand public pourront consulter par téléphone ou dans le cadre d'un réseau informatisé. Inutile, dès lors, de se déplacer!

Il ne faut pas sous-estimer le potentiel de cet avenir, qu'annoncent déjà la télévision, la vidéo et la radio, et où les multiples moyens d'information et d'éducation sont appelés à se compléter. Si la télévision offre un éventail d'avantages manifestes, le public est relégué au rôle de téléspectateur passif de la «réalité» bidi-

mensionnelle. Or les musées peuvent faire participer le public à une convivialité sociale et à un processus en présence d'objets tridimensionnels.

Les musées devront faire appel à la technologie de l'information pour analyser des problèmes complexes et les soumettre au public en termes simples et aisément compréhensibles. En effet, les objets tridimensionnels, qui représentent une réalité partielle, peuvent contribuer à la reconstitution de la réalité totale, mais la rencontre entre l'individu et l'objet original ne pourra jamais être simulée.

Avec l'élévation du niveau d'instruction et le développement des loisirs, les musées et les autres institutions ouvertes au public devront satisfaire de nouvelles exigences.

Ils pourront aussi jouer un rôle important face à la demande croissante d'échanges sociaux et de nouveaux modes d'éducation. Celle-ci ne sera d'ailleurs plus le fief de l'école; il s'agira d'un processus permanent dans lequel l'individu, seul ou avec d'autres, ira à la découverte d'archives, de musées, d'institutions diverses pour comprendre son existence et créer les conditions du changement. C'est là un processus qui nous concerne tous.

[Traduit de l'anglais]

20. Björn G. Sturup, *Realization of concepts and goals*, Copenhague, Danemark, ICOM/CECA, 1982.

21. Centre de collecte et d'enseignement de la biologie, Copenhague, Danemark, 1984.

# LA PRATIQUE : IDÉES,



9  
Lise Fillmore, éducatrice du musée, attire l'attention de ses élèves sur quelques objets utilisés dans certains cours du musée.

## *Dialogue avec les enseignants sur les musées de Nouvelle-Écosse*

John Hennigar-Shuh

Conservateur de la section éducation du Nova Scotia Museum où il a travaillé ces six dernières années. Fondateur et directeur de New Options, une école alternante pour les jeunes de la classe ouvrière de Halifax, Nouvelle-Écosse, a ensuite enseigné au Département de pédagogie de l'Université Dalhousie, à Halifax. Fait partie du Bureau du Canadian Learning Materials Centre et est membre de la Professional Development and Standards Committee of the Canadian Museums Association. Auteur de nombreux écrits sur l'éducation et les musées.

C'est devenu un rituel pour le personnel du Musée de Nouvelle-Écosse de se réunir chaque année à la fin de l'hiver pour mettre sur papier des plans de programme pour l'année suivante. Quoiqu'il soit toujours difficile de se soustraire aux obligations plus immédiates et de trouver le temps indispensable à cet exercice, c'est le seul moment de l'année où nous sommes bien forcés de nous retrouver entre collègues pour démêler l'écheveau de la finalité et des objectifs de notre activité. Aussi, tout en protestant intérieurement contre la gêne causée par cet exercice, nous devons admettre, fût-ce avec mauvaise grâce, que l'effort intellectuel que nous fournissons tous les ans nous apporte des aperçus nouveaux sur ce que nous faisons et sur les raisons de notre action.

Il y a deux ans, mes collègues de la section pédagogique du Musée et moi-même avons eu une vive discussion sur la formation continue destinée à apprendre aux enseignants à exploiter les ressources d'un musée. Valait-il mieux faire un travail intensif, à long terme, avec un petit nombre d'enseignants, ou bien organiser

des stages de formation moins approfondis pour le plus grand nombre d'enseignants possible? Nous discutons, comme souvent, avant tout pour mesurer les incidences de chacune des options plutôt que pour nous persuader mutuellement que seule une de ces options était plus valable ou praticable que les autres.

Pour ma part je défendais l'idée qu'il fallait jeter le filet aussi loin que possible. Au cours de la discussion, un de mes collègues m'a demandé: «Mais quel serait l'objectif d'un tel programme? Qu'est-ce que vous pouvez en attendre?» J'ai répliqué sans hésiter: «Je crois qu'il faut nous donner pour objectif de dispenser un cours élémentaire de muséologie aux onze mille enseignants de Nouvelle-Écosse.»

Vous pouvez évidemment vous étonner et dire: «Ah, bon! C'est cela, l'aperçu nouveau sur l'action menée?» En effet, d'un certain côté, ma réponse était à la fois facile et grandiloquente jusqu'à l'absurde. Mais, d'un autre côté, elle renfermait quelque chose de fondamental concernant l'histoire et l'avenir de la voca-

# ÉTUDES DE CAS

tion pédagogique de notre musée et l'attitude adoptée par notre section pédagogique à l'égard des enseignants. Si bien que cette réponse demeure pour moi une métaphore pour l'action que mes collègues et moi-même menons depuis quelques années.

## *Histoire d'une éducation populaire*

Le Musée de Nouvelle-Écosse a des liens avec l'éducation depuis son origine. Même si le musée provincial en tant que tel ne date que de 1868, notre collection remonte à 1831, lorsque le Mechanics Institute de Halifax, avec l'un des premiers programmes d'éducation des adultes destinés aux travailleurs, commença à constituer à des fins pédagogiques cette collection de spécimens et d'objets fabriqués par l'homme. En 1952, notre lien avec le système d'enseignement provincial fut officialisé lorsque nous devînmes partie intégrante du Département de l'éducation. En 1965, J. Lynton Martin fut nommé directeur du musée. C'est à sa conception et à ses idées que nous devons les grandes lignes de notre travail actuel.

Tout d'abord, et c'est le plus important, Lynton Martin considérait que l'éducation populaire devait être l'action essentielle du musée. Il soutenait que «l'objectif ultime du Musée de Nouvelle-Écosse est d'interpréter la nature en tant qu'environnement de l'homme et l'histoire culturelle en tant qu'histoire de la réaction de l'homme à son environnement [...] de façon à aider les Néo-Écossais à mieux se comprendre eux-mêmes, à mieux comprendre la communauté à laquelle ils appartiennent et la terre qui est la leur». Pour donner un caractère concret à cette conception, Martin a rédigé, à l'intention de tous les cadres attachés au musée, des descriptions d'emploi disant que la moitié de leur temps servirait la vocation pédagogique de l'établissement. Si la règle a été le plus souvent transgressée, elle n'en a pas moins fortement coloré l'organisation du musée.

Martin a en outre doté la section pédagogique d'un effectif important d'éducateurs professionnels à qui il a donné le rang de conservateurs, qu'il a incités à réfléchir sur l'éducation dans le contexte du musée au lieu de se contenter d'exécuter

des programmes, et qu'il a cherché à associer pleinement aux décisions concernant les affaires du musée. Fait significatif, lorsque Lynton Martin a pris sa retraite en 1983, il a été remplacé, à la direction du musée, par Candace Stevenson, ancien conservateur en chef de la section pédagogique.

Le second point important à retenir dans la conception de Lynton Martin est que, pour lui, il était évident que le Musée de Nouvelle-Écosse ne remplirait son mandat que s'il décentralisait ses ressources et ses forces sur la province tout entière au lieu de les concentrer sur un seul et même musée situé à Halifax, capitale de la province. Cette approche explique que notre musée soit aujourd'hui composé d'un ensemble de 21 musées dispersés sur tout le territoire de la Nouvelle-Écosse, que nous consacrons une part importante de nos ressources financières et de nos ressources en personnel pour prêter assistance à des musées locaux et régionaux indépendants, et que nous essayons de nous mettre au service des enseignants et de leurs élèves dans tous les coins de la province. Il n'est donc pas totalement absurde de nous demander comment nous pouvons établir le contact avec chacun des enseignants de Nouvelle-Écosse.

## *Au service du plus grand nombre*

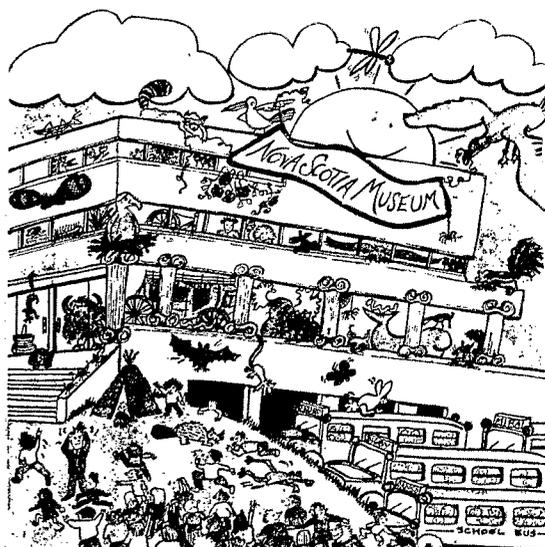
Comme la plupart des musées, le nôtre a toujours été heureux d'accueillir des enseignants avec leurs élèves, soit isolément, soit en groupe. A la fin des années 1960, toutefois, nous avons commencé à mettre au point une série de cours de muséologie à l'intention des groupes scolaires. Ces cours étaient conçus par des éducateurs du musée et dispensés par des volontaires dûment formés et ils permettaient aux enseignants un meilleur accès aux ressources du musée qu'une visite improvisée. Ces cours ont eu beaucoup de succès, en particulier auprès des enseignants de Halifax, qui pouvaient se rendre facilement dans l'établissement principal du musée.

En même temps que ce programme s'élaborait, le musée recherchait également des moyens de mettre ses ressources à la disposition des éducateurs se trouvant dans l'impossibilité matérielle d'amener leurs élèves au musée. L'idée du directeur

10  
Page de couverture du magazine *Journal of education*, qui fut distribué à 11 000 enseignants et fonctionnaires de l'administration scolaire de Nouvelle-Écosse.

## journal of education

Volume 7, No 4



était que, quel que fût l'endroit où ils enseignaient, ils devaient avoir la possibilité de se procurer du matériel muséographique à utiliser dans leurs classes.

Le matériel de prêts scolaires que nous créons depuis la fin des années 60 consiste le plus souvent en trousseaux constitués autour d'objets, de collections d'objets et de spécimens. Ces trousseaux contiennent souvent du matériel audio-visuel et/ou imprimé.

Tous ces objets sont emballés dans des boîtes de carton dont la dimension ne dépasse jamais 30 x 30 x 40 cm. Ces boîtes sont conçues pour être portatives. Elles se logent facilement dans la soute à bagages des autobus qui font le tour de la province. Elles trouvent tout aussi facilement une place sur le siège arrière ou dans le coffre de la voiture d'un enseignant qui peut ainsi les emporter dans une école et elles sont assez légères pour que deux élèves de classe primaire puissent aller les chercher dans le bureau du directeur de l'établissement et les apporter dans leur classe.

Cette maniabilité symbolise notre volonté de diffuser aussi largement que possible, dans toute la province, ce que nous avons à offrir aux enseignants. Nous avons également créé un réseau de centres de distribution dans les musées, les bibliothèques et les services de documentation pédagogique de telle sorte qu'aucun enseignant de Nouvelle-Écosse ne se trouve à plus de 50 km d'une source de matériel muséologique. En outre, les personnes qui gèrent ces centres sont incitées à faire preuve d'imagination et elles ont souvent trouvé des formules ingénieuses pour assurer la distribution du matériel dans leur région, par exemple : le faire transporter par des gens qui font régulièrement un trajet pour se rendre à leur travail ou des livreurs et même, lorsqu'il s'agit d'un centre logé dans le même bâtiment qu'un tribunal, mobiliser le concours de personnes venues de très loin pour comparaître à la suite d'infractions au code de la route.

C'est ainsi qu'à la fin des années 70, le Musée de Nouvelle-Écosse disposait d'un programme de prêts scolaires assorti d'un système de distribution à même d'atteindre les enseignants dans tous les coins de la province. Nous proposons à titre gratuit une bonne trentaine de trousseaux différentes qui s'intitulaient, par exemple, *The pioneer kit* [La trousse du pionnier], *Barrel making* [La fabrication des tonneaux et barils], *Quilt design* [Les motifs de *quilt* (édredon)], *Early man in Nova Scotia* [Premiers habitants de Nouvelle-

Écosse], *Edible wild plants* [Plantes sauvages comestibles], *Rocks and minerals* [Roches et minéraux], *Animal signatures* [La signature des animaux], *Bog plants* [Plantes des marécages], *The rocky shore* [Littoral rocheux] et *Crabs, lobsters and shrimps* [Crabes, homards et crevettes]. Nous étions également disposés à prêter aux enseignants un vaste choix d'objets fabriqués, de spécimens et d'éléments de matériel.

### *Faciliter l'exploitation des ressources muséologiques*

Nous avons un bon produit et un système de distribution excellent. Toutefois, la triste vérité est que les enseignants n'utilisaient pas ce que nous étions si heureux de leur offrir. Cela ne veut pas dire qu'ils n'empruntait pas nos trousseaux : nous avons des clients fidèles dont la réaction était excellente. Mais, en prenant contact avec les enseignants et en parlant aux uns et aux autres de ce que le musée pouvait leur offrir, j'ai découvert deux faits alarmants.

Certains enseignants n'avaient même pas entendu parler du Musée de Nouvelle-Écosse, et encore bien moins de son programme de prêt aux écoles. Ceux-là m'adressaient les questions classiques : « Pourquoi est-ce que je ne connaissais pas l'existence de ces trousseaux ? Pourquoi ne faites-vous pas de publicité ? Je viens de finir un chapitre sur les fossiles avec mes élèves de cinquième année et votre trousseau sur les fossiles m'aurait été très utile. » Or nous pensions avoir fait de la publicité. Nous avons donc commencé à comprendre qu'elle n'avait pas été très efficace et que nous étions loin du nombre d'enseignants que nous espérons toucher.

Cette réalité nous a incités à publier un catalogue annuel dans lequel sont indiquées toutes les ressources pédagogiques que le musée met à la disposition des enseignants. Ce catalogue est diffusé chaque année en septembre à tous les enseignants et à tous les administrateurs scolaires de la province par l'intermédiaire du bulletin d'information du Département de l'éducation, qui est intitulé *Education Nova Scotia*. Tous les ans, depuis que nous avons commencé à publier ce catalogue, nous avons augmenté le volume de nos prêts aux écoles de 25 % pour toute la province, les augmentations les plus spectaculaires étant enregistrées dans les centres de distribution situés à l'extérieur de Halifax. Il y a là un signe que nous progressons vers la réalisation de notre mandat : nous étendre à la province entière.

Mais informer ne représente qu'un début. Le second fait alarmant et décevant fut que, si certains enseignants connaissaient l'existence des ressources que nous leur proposons et avaient même emprunté une trousse ou deux, ils n'avaient pas compris tout le parti qu'ils pouvaient en tirer. Par exemple, un maître me remercie pour la superbe exposition sur les pionniers qu'il nous a empruntée. Or le contenu de la trousse du pionnier n'est nullement destiné à être exposé au fond de la classe. Cette trousse a été conçue pour permettre à des élèves qui grandissent dans le monde d'aujourd'hui d'accéder directement à certaines matières ou à certains objets que leurs arrière-grands-parents utilisaient dans leur vie quotidienne. Elle contient notamment un sac de laine brute et sale, des cardes et quelques instruments élémentaires de filage et de tissage destinés aux élèves, qui peuvent les utiliser et qui, après avoir gratté, cardé, filé et tissé la laine, et réfléchi sur cette technique et en avoir parlé entre eux, commenceront à comprendre de quoi était faite une journée dans la vie de leurs ancêtres. Car, en somme, c'est de cette étoffe qu'est faite leur histoire.

Les enseignants nous renvoyaient donc la trousse du pionnier accompagnée de notre questionnaire d'évaluation, sur lequel ils avaient formulé des commentaires positifs sur cette belle exposition, mais les sacs de polyéthylène remplis de laine brute étaient intacts. Il est difficile de comprendre pourquoi l'on aurait eu l'idée de faire figurer un affreux sac de polyéthylène plein de laine brute dans une exposition sur la vie des pionniers, mais, apparemment, personne ne se posait la question.

Ce genre d'expérience montre qu'il y avait manifestement des barrières qui empêchaient bon nombre d'enseignants d'exploiter véritablement les musées et les ressources muséologiques. Le premier obstacle vraiment fondamental était que beaucoup d'enseignants ne connaissaient pratiquement rien aux musées : ils ne savaient pas quel genre d'endroit c'est, ni ce qu'y font les gens qui y travaillent, ni ce qu'ils ont à offrir aux enseignants. Comme l'a écrit un élève de sixième année dans une rédaction dont le sujet était « Qu'est-ce qu'un musée ? » : « Pour certains, c'est un endroit sombre, sinistre, avec des toiles d'araignée dans les coins et un vieux concierge bossu qui tape avec une baguette sur les doigts des enfants qui veulent toucher quelque chose. » (Jamie Rudderham, « What is a museum? », *Journal of education*, vol. 7, n° 4.) Je

soupçonne certains maîtres d'avoir mis une étiquette «Ne pas toucher» sur ce sac de laine qu'ils exposaient au fond de la classe.

Le second obstacle majeur était que la plupart des enseignants ne s'étaient jamais servis d'objets comme source d'information. Les objets sont à la base de leur expérience, mais, comme pour chacun d'entre nous, leur éducation fait qu'ils les tiennent pour acquis. Par conséquent, ils ne comprenaient pas qu'il fallait regarder d'un oeil critique les objets fabriqués et les spécimens que nous leur proposons dans nos troussees, et il ne leur était certainement pas facile de les intégrer à leur enseignement.

Au moment même où j'étais confronté à ces résultats du programme de prêts scolaires, ma collègue Mary Herbert, qui était chargée de notre programme de cours aux écoles, aboutissait à des conclusions analogues. L'ironie du sort voulait que ce programme de cours aux écoles devenait victime de son propre succès. Il était devenu si populaire qu'il arriva, un certain mois de septembre, que tous les cours prévus pour l'année entière soient intégralement réservés au bout de quelques heures après l'ouverture des inscriptions. Mary devait, d'une part, trouver le moyen de répartir équitablement un produit particulièrement apprécié dont elle n'avait qu'un stock limité et, de l'autre, imaginer différentes façons pour les enseignants d'exploiter les musées. En se débattant avec le problème, elle a compris de plus en plus nettement que la solution consistait pour nous à travailler avec les enseignants pour les aider à devenir des usagers plus autonomes. Nous nous aperçûmes que les obstacles qui empêchaient les enseignants d'exploiter les musées en toute autonomie étaient ceux-là mêmes qui les empêchaient de bien utiliser nos troussees : ils ne comprenaient pas les musées et se sentaient mal à l'aise à l'idée de dépendre des objets comme sources d'information.

Surmonter ces deux obstacles devint alors l'objectif d'une bonne partie de notre travail auprès des enseignants. En d'autres termes, les deux principaux thèmes de notre cours élémentaire de muséologie destiné aux enseignants devenaient alors : «Qu'est-ce qu'un musée?» et «Comment vous servez-vous des objets dans votre enseignement?»

Comment dispenser ce «cours» à notre public cible? (Je peux vous affirmer que l'idée ne nous a pas même effleurés de chercher une salle de conférence assez grande pour accueillir 11 000 personnes.)

L'action que nous menons depuis ces trois ou quatre dernières années revêt plusieurs aspects :

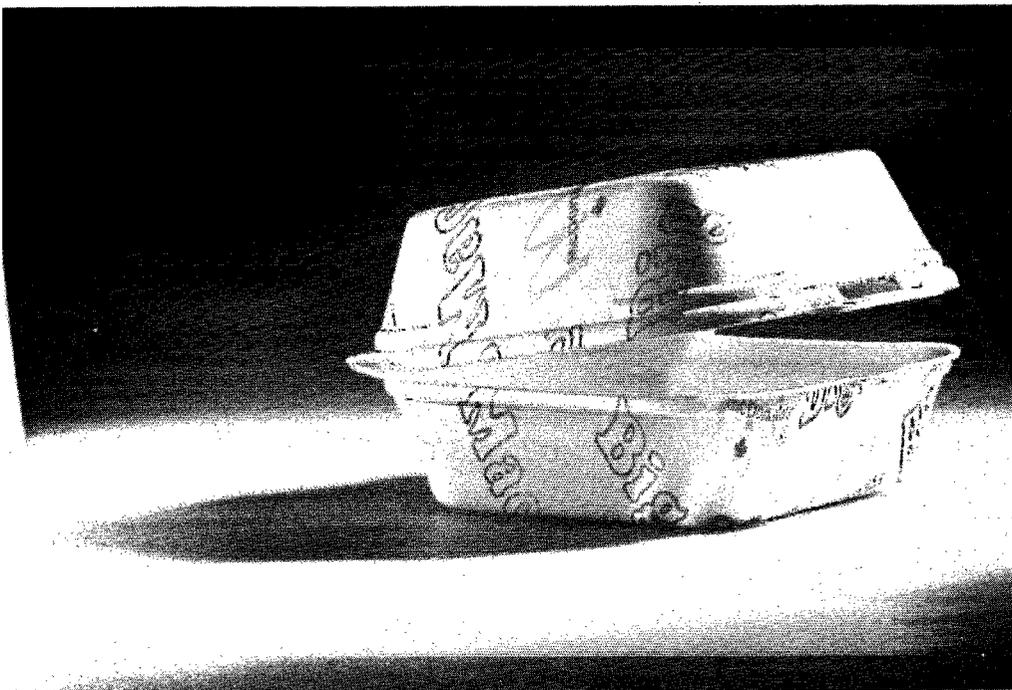
*La formation continue.* Nous avons nettement accru notre participation à la formation continue des enseignants. Au début, nous organisions des ateliers le soir ou pendant le week-end dans les musées locaux et nous invitions les enseignants à y assister. Or nous entrions ainsi en concurrence avec tout ce que les enseignants projetaient de faire pendant leurs loisirs. Ce n'était ni très efficace ni très encourageant de faire plus de 300 km en voiture pour diriger un atelier composé de trois participants. Nous avons donc changé de méthode en faisant pression sur l'administration scolaire pour qu'elle nous fasse figurer dans ses programmes officiels de formation continue. Ce fut un succès. En l'espace d'une année scolaire, les membres de notre section pédagogique ont dû assurer plus de 70 ateliers. J'en ai moi-même assuré 38 à ce moment-là et j'avais parfois l'impression de faire du porte-à-porte dans toute la province pour écouler les articles du musée.

11

Un des modules d'une récente exposition intitulée *The amphibians and reptiles of Nova Scotia: The private lives of salamanders, frogs, turtles and snakes* [Les amphibiens et reptiles de la Nouvelle-Écosse: La vie privée des salamandres, des grenouilles, des tortues et des serpents] qui incite les visiteurs à observer de plus près les grenouilles et les tortues.



## Cinquante façons de regarder la boîte d'un hamburger Big Mac



1. Sentez la boîte.
2. Goûtez-la.
3. Palpez-la de tous les côtés.
4. Fait-elle du bruit?
5. Quelles sont ses dimensions, hauteur, poids, diamètre?
6. Décrire sa forme, sa couleur et toute décoration éventuelle.
7. Pouvez-vous rédiger une description qui permettrait à quiconque n'a jamais vu la boîte de Big Mac d'en avoir une image précise (un croquis serait utile)?
8. Pourquoi la boîte a-t-elle ce volume-là?
9. Toutes les boîtes de MacDonald ont-elles le même volume?
10. Le volume des boîtes de MacDonald s'est-il modifié au fil des ans? Va-t-il changer avec l'adoption du système métrique?
11. Dans quelle mesure la forme de la boîte a-t-elle été déterminée par le matériau utilisé, le mode de fabrication et la fonction dévolue à la boîte?
12. Pourquoi la boîte n'est-elle pas toute blanche (ou toute noire, ou toute rouge)?
13. Quel est le rôle de la décoration?
14. Qu'est-ce que le style des caractères évoque pour vous?
15. Pourquoi les symboles, les emblèmes, les marques de fabrique ont-ils tant d'importance dans notre société?
16. Dans quelle mesure l'appellation «Big Mac» traduit-elle les modes de notre époque?
17. Que signifie le R entouré d'un cercle?
18. Quel est le matériau utilisé pour la fabrication de la boîte?
19. Quelle est la matière première qui a servi à la fabrication de ce matériau?
20. S'agit-il d'une ressource renouvelable?
21. Qu'est-ce que cela vous apprend sur l'attitude adoptée par notre société à l'égard de la conservation?
22. Pourquoi le choix s'est-il porté sur ce matériau en particulier?
23. Quels sont ses avantages, ses inconvénients?
24. Quelles différences aurait-on constatées si la boîte avait été fabriquée avec un matériau différent: par exemple, du bois, de la céramique, du métal ou du papier?
25. En observant la boîte et les caractères d'imprimerie, qu'apprenez-vous sur le mode de fabrication de la boîte?
26. À quel stade de la fabrication pensez-vous que les caractères ont été inscrits?
27. Avez-vous déjà assisté à la fabrication d'un objet de ce genre? Qu'est-ce que cela vous donne à penser sur notre société?
28. La boîte est-elle bien conçue?
29. Répond-elle bien dans la pratique à l'objet de sa fabrication?
30. Comment la forme pourrait-elle en être améliorée?
31. Supposez qu'il y a vingt ans, cinquante ans ou cent ans quelqu'un ait voulu dessiner un conteneur de hamburger, quelles auraient été les différences de conception?
32. Consommait-on des hamburgers à l'époque?
33. Comment pourrait être conçu le conteneur de hamburger de l'avenir?
34. Que signifie le nombre inscrit à l'intérieur, au fond de la boîte?
35. Permet-il de savoir où la boîte a été fabriquée?
36. Où la boîte a-t-elle été fabriquée?
37. Qu'est-ce que ces boîtes ont remplacé?
38. Pourquoi ne pas se contenter de servir le hamburger sur une assiette?
39. Qu'est-ce qu'une boîte de Big Mac nous indique sur les personnes qui l'utilisent, sur celles qui la distribuent et sur notre société en général?
40. Montrez la boîte de Big Mac à autant de personnes que vous le pouvez en dix minutes. Combien d'entre elles n'ont pas reconnu la boîte? Quelle conclusion en tirez-vous?
41. Auriez-vous la même réaction à Moose Jaw (Saskatchewan), à Burbank (Californie) ou à Perth (Australie)? Quelle conclusion en tirez-vous?
42. Où est le siège de MacDonald? Quelle conclusion en tirez-vous?
43. Méritez-vous une pause-hamburger aujourd'hui?
44. Combien de boîtes de ce genre sont-elles utilisées chaque jour dans toute l'Amérique du Nord?
45. Quel est le temps d'utilisation effective de chaque boîte?
46. Qu'est-ce que l'utilisateur fait de ces boîtes après s'en être servi?
47. Pourquoi trouvez-vous des boîtes de Big Mac sur les trottoirs, les pelouses, les plages?
48. Y aurait-il un moyen quelconque de recycler ces boîtes?
49. Y a-t-il le quoi que ce soit qui pourrait remplacer ces boîtes?
50. De tous les éléments concernant une boîte de Big Mac, quel est, à votre avis, celui qui a le plus d'importance? Pourquoi?

Imaginez à présent que vous soyez une boîte de Big Mac et racontez votre vie.

Rédaction de textes d'éducation muséologique destinés aux enseignants. En 1982, la section pédagogique du musée a eu l'occasion de concevoir et de rédiger un numéro complet d'une publication du Département de l'éducation intitulée *Journal of education*. Ce numéro spécial a été distribué gratuitement à tous les enseignants et à tous les administrateurs scolaires de la province, ce qui nous a permis d'entrer directement en contact avec notre public cible sur la question des rapports entre le musée et l'éducation. La table des matières de ce numéro du journal ne faisait que développer le programme de notre «cours» avec des articles tels que: «Qu'est-ce qu'un musée?», «Apprenez tout seul à enseigner au moyen d'objets», «Dans les coulisses du Musée de Nouvelle-Écosse» et «Les musées et les écoles: redéfinir leur relation dans les années 80».

L'une des techniques les plus efficaces que mes collègues et moi-même avons mises au point pour dialoguer avec les enseignants et les élèves sur ce qu'on peut apprendre à partir des objets consiste à les encourager à interroger longuement du regard des objets contemporains très courants comme des stylos à bille, des gobelets de plastique et des couches jetables. Il devient alors facile de les aider à découvrir toute la somme d'informations que nous pouvons obtenir sur nous-mêmes et sur notre monde à partir d'objets qui, en général, ne retiennent jamais notre attention.

Ce même numéro du journal présentait un questionnaire d'une page intitulé «Cinquante façons de regarder la boîte d'un hamburger Big Mac» que nous y avons inséré après coup, et qui s'est révélé être à lui seul le moyen le plus efficace de faire comprendre aux non-initiés comment on peut regarder des objets dans un musée.

*Repenser les cours destinés aux écoles.* Pendant les deux dernières années, Mary Herbert a presque complètement repensé les cours que nous destinons aux établissements scolaires, de sorte qu'ils sont désormais beaucoup plus riches en objets. Chaque cours, en soulignant certains aspects, permet aux participants de mieux saisir le rôle du musée. En outre, elle a encouragé les enseignants à donner ces cours sous forme de leçon de choses et elle travaille actuellement à la mise au point de nouveaux matériels auxiliaires qui leur permettront de visiter le musée seuls avec leurs élèves. Chacune de ces formules vise non seulement à donner

aux élèves une bonne pratique du musée, mais aussi à aider les enseignants à être eux-mêmes plus autonomes dans le cadre du musée.

*Promotion continue des programmes de prêts scolaires.* Si les enseignants de la province entière nous font de plus en plus confiance, c'est en bonne partie parce que nous ne cherchons pas seulement à vanter le musée et l'utilité des objets pour l'enseignement, mais que nous sommes également à même de leur fournir la « marchandise ». Nos trousseaux de prêt aux écoles permettent d'accompagner notre « cours » de travaux pratiques.

*Diffusion plus large des publications du musée aux enseignants.* Le musée publie une collection de brochures de quatre pages intitulées *Infos* et qui contiennent des informations utiles sur un grand éventail de sujets d'histoire sociale et de sciences naturelles. Nous avons pris des dispositions pour que ces bulletins soient insérés dans le périodique *Education Nova Scotia*, publié par le Département de l'éducation et adressé à toutes les personnes qui travaillent dans les établissements scolaires publics de la province. C'est là aussi un moyen de familiariser systématiquement les enseignants avec les questions et les préoccupations propres aux musées.

*L'organisation d'expositions par le musée.* Participer à l'organisation d'expositions est un des aspects importants de notre travail d'éducateurs au Musée de Nouvelle-Écosse. Des expositions bien conçues peuvent apprendre beaucoup de choses aux enseignants comme au grand public sur la façon dont les objets fonctionnent en tant que source d'information et contribuer à démythifier le musée auprès du public. Il est assez difficile d'organiser des expositions qui soient plus que des « livres montés sur échasses » et de rédiger des légendes qui attirent le public vers les objets au lieu de le faire fuir. Mais l'effort supplémentaire peut être extrêmement payant pour ceux qui viennent voir notre production.

*Un projet de liaison entre le musée et l'école.* Lors de la discussion que j'évoquais au début du présent article, je plaçais pour l'organisation d'« ateliers de formation continue de caractère introductif et général », conçus pour l'initiation du plus grand nombre d'enseignants possible aux musées et à leurs ressources pédagogiques. Je pense toujours que ces

exposés ont leur place à titre d'introduction générale mais, à beaucoup d'égards, ils sont insuffisants au point d'être frustrants. Il est impossible, en un seul après-midi, ou même en une journée entière, de faire plus qu'effleurer seulement la masse des ressources pédagogiques que les enseignants peuvent puiser dans les musées de Nouvelle-Écosse.

Gary Selig, conservateur du Musée DesBrisay de Bridgewater, localité située à une centaine de kilomètres de Halifax, et moi-même avons donc imaginé une autre formule : la création d'un groupe de liaison musées-écoles, composé d'enseignants et d'agents des musées. Nous avons choisi de faire porter notre effort sur le comté de Lunenburg, là où est situé le musée DesBrisay. Il existe également cinq autres musées intéressants sur le territoire du comté et l'établissement d'une liaison avec les 28 écoles du comté de Lunenburg nous paraissait une ambition réalisable. Mais, dès le début, nous avons conçu ce « projet du comté de Lunenburg » comme un modèle qui pourrait être applicable aux musées et aux écoles d'autres comtés.

L'idée a été très bien accueillie, tant par les musées que par les autorités scolaires du comté de Lunenburg, mais, comme il fallait s'y attendre, le groupe n'a pas été opérationnel du jour au lendemain. Il a fallu passer des mois à descendre les échelons de la hiérarchie des services de l'enseignement, c'est-à-dire passer de la direction générale à la direction des programmes, puis aux directeurs d'établissement, puis aux enseignants eux-mêmes, et à les gravir en retour afin de déterminer s'il existait un noyau de participants dûment intéressés qui rendraient l'idée viable. Puis, après quelques succès initiaux, le projet a failli sombrer corps et âme à cause d'un désaccord entre les enseignants et leur conseil de l'enseignement sur la question de savoir si le groupe pouvait se réunir pendant les heures de classe. Heureusement, cette dernière difficulté n'est apparue qu'au moment où l'intérêt que présentait ce projet était déjà manifeste tant pour les musées et le système scolaire que pour les participants, ce qui a permis de négocier des compromis importants.

Le groupe de liaison est aujourd'hui florissant. Il réunit quatre ou cinq fois par an des représentants enthousiastes de tous les établissements scolaires et de tous les musées du comté ainsi que de la bibliothèque régionale. Le groupe s'est donné pour tâche prioritaire de dégager une idée claire de ce que les musées du

comté pouvaient véritablement proposer aux écoles. A cette fin, nous nous sommes rendus dans chaque musée pour nous rendre compte par nous-mêmes de la situation. Refusant de nous limiter à des rencontres et à des entretiens, nous avons tenu essentiellement à faire de manière concrète l'essai des activités centrées autour d'objets que chacun des musées met à la disposition de l'école.

Grâce à cette expérimentation directe et permanente, les membres du groupe de liaison découvrent que les musées du comté sont en mesure d'apporter aux écoles beaucoup plus qu'ils ne l'avaient imaginé. Dès lors ils commencent à jouer effectivement le rôle d'agents de liaison entre ces musées et leurs collègues enseignants.

Le groupe se développant, deux enseignants ont peu à peu assumé d'importantes fonctions d'animation. Wendy Richardson, bibliothécaire scolaire, et John Croft, instituteur, font désormais partie d'un groupe de quatre personnes qui sont chargées en permanence de la planification des programmes. D'autre part, des enseignants membres du groupe de liaison apportent aux musées des renseignements précieux sur la qualité, la portée et l'applicabilité de leurs programmes. Ils ont aussi incité les musées à mettre au point de nouveaux programmes et contribué à ce travail de conception en exécutant des projets pilotes et en évaluant leurs résultats.

Ainsi la ligne de démarcation est devenue floue entre ceux qui délivrent cet exemple particulièrement raffiné de « cours élémentaire de muséologie » et ceux qui le reçoivent. En découvrant un modèle qui a commencé à combler nos vœux, nous avons donc transcendé notre image de marque.

Grâce au groupe de liaison, l'exploitation des ressources des musées, dans le comté de Lunenburg, est beaucoup plus active et beaucoup plus vaste qu'elle ne l'a jamais été auparavant. Mais, point plus important encore, la présence du groupe a favorisé un nouveau mode de collaboration entre les musées et les écoles, qui devrait continuer de porter des fruits pendant de nombreuses années à venir. Nous avons désormais une nouvelle image de marque et un moyen nouveau de remplir notre mandat.

[Traduit de l'anglais]

# Propositions pour une « visite active » au Musée d'art moderne de la ville de Paris

Colette Banaigs

Diplôme supérieur de l'École du Louvre, licence de philosophie et esthétique, CAPES lettres et histoire, professeur certifié et chargé de la section Arts plastiques au Centre éducatif et culturel d'Yerres en 1970 et 1971; chef de projet « Arts plastiques » à l'OFRATEME de 1971 à 1973. Attachée au service éducatif du Musée d'histoire de France des Archives nationales de 1953 à 1959; conservateur du Musée de Saint-Denis de 1962 à 1968. Actuellement responsable de la section pédagogique du Musée d'art moderne de la ville de Paris. A préparé des catalogues d'expositions et écrit de nombreux articles. Son travail personnel de peintre a été exposé dans un certain nombre d'expositions personnelles et collectives.

L'Atelier, qui dépend du département d'activités éducatives, est destiné aux enseignants de la région parisienne et constitue essentiellement un lieu d'expérimentation et de recherche dans le domaine des relations vivantes entre le Musée d'art moderne de la ville de Paris et l'enseignement. C'est pourquoi les activités qui y sont proposées font toujours une large part à la pratique et aux échanges. Elles sont toujours étroitement liées aux œuvres (collections et expositions) dans un double objectif : sensibilisation à l'art moderne et ouverture vers l'expression personnelle.

Ces activités ont débuté en février 1981 sous les deux formes qu'elles ont conservées depuis : les « visites actives », dont nous allons parler ci-après, et les « rencontres-ateliers » d'enseignants<sup>1</sup>.

## Principes de l'Atelier

Il existe chez les enseignants un besoin considérable dans le domaine de l'ouverture à l'art moderne. Ils souhaitent en général mieux le comprendre, et être en mesure de le faire découvrir à leurs élèves d'une manière motivante. L'Atelier procède de ce besoin. Il s'adresse en priorité à l'enseignant, autant sur le plan de la formation personnelle (culture) que pédagogique (problèmes de la sensibilisation des élèves à l'art moderne). C'est là son premier principe. L'enseignant est en effet l'intermédiaire indispensable entre l'enfant et le musée, car lui seul est en mesure d'adapter la visite à ses élèves et d'intégrer valablement et durablement le travail fait au musée dans le contexte des activités de la classe. Le rôle de l'Atelier consiste donc, non à remplacer l'enseignant, mais à lui donner les moyens de prendre lui-même en charge la pratique du musée et l'approche de l'art moderne par ses élèves. Ces moyens et cette aide sont de plusieurs ordres : documents préliminaires aux « visites actives » et consultation avec le personnel de l'Atelier; « rencontres-ateliers », où les enseignants expérimentent les démarches qu'ils proposeront à leurs élèves.

Le second principe se rapporte à une autre priorité, celle qui, face à l'œuvre, est donnée à la sensibilité sur la connais-

sance rationnelle. L'Atelier ne diffuse pas un savoir, il suscite une réaction affective. Cette démarche correspond en fait à la nature même de l'art – particulièrement l'art moderne – qui est un moyen de connaissance sensible. C'est lui être fidèle que de le ressentir avant de le comprendre.

Cette vérité vaut pour tous, adultes et enfants, mais encore plus pour l'enfant, dont la sensibilité est le mode privilégié d'appréhension du monde, surtout s'il est très jeune. Après seulement et selon l'âge viendront l'apprentissage des notions intellectuelles, du savoir, de l'analyse. La compréhension des œuvres faisant suite à leur découverte affective n'en sera que plus aisée et plus profonde. Le troisième principe dérive du second : pour réagir affectivement devant les œuvres, il faut avoir une attitude active. Valable également pour les adultes, ce principe est tout à fait essentiel pour les enfants. L'enfant s'intéresse en effet aux réalités sur lesquelles il peut agir. La passivité n'est pas son état naturel. Elle lui est imposée par le système éducatif. S'il est passif, il n'apprend rien, car il ne retient rien que d'une manière forcée. S'il est actif, il se sent motivé, son affectivité entre en jeu, et « il se souvient ».

C'est pourquoi toutes les propositions pour une « visite active » invitent les enfants à « faire quelque chose » devant les œuvres : répondre à une question, donner leur avis, rechercher un détail, écrire, dessiner, jouer, deviner.

Mais il ne suffit pas que l'enfant soit actif. Il lui faut être créatif. Tel est le dernier principe de l'Atelier et non le moindre. Pour que l'enfant se sente réellement motivé, il ne faut pas seulement lui demander d'observer et de réfléchir, il faut qu'il puisse aussi créer, participer.

1. L'Atelier est né des recherches pédagogiques de sensibilisation à l'art moderne que j'ai pu entreprendre en octobre 1980 au Musée d'art moderne de la ville de Paris grâce à son conservateur en chef, Bernadette Contensou. Il est l'aboutissement d'une expérience professionnelle et personnelle multiple, comme conservateur de musée, comme professeur de lettres et d'histoire de l'art, et comme peintre. Ma participation comme professeur-animateur à la formation continue des instituteurs en éducation artistique du Centre national d'enseignement par correspondance a joué également un rôle important dans mon expérience professionnelle.

13

Avec le dessin de cette ombre portée, l'enfant réalise à l'atelier une création personnelle.



Car l'enfant est créatif encore plus qu'actif. La création est pour lui un besoin.

C'est pourquoi toutes les propositions des « visites actives » ouvrent sur des possibilités d'expression personnelle : soit qu'il s'agisse, devant les œuvres, d'exprimer des préférences ou de faire des interprétations personnelles, soit que, par la suite, l'enfant soit invité à exploiter ses réponses dans une réalisation plastique ou verbale dans laquelle entre en jeu sa créativité.

Cette création procure toujours à l'enfant un grand plaisir et son regard sur l'œuvre d'art s'en trouvera définitivement marqué.

### Fonctionnement des « visites actives »

Elles sont généralement destinées aux classes de cours moyen des écoles primaires et à celles de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> des collèges. Néanmoins les classes de cours élémentaire et de 3<sup>e</sup> peuvent les utiliser, si les enseignants modulent le questionnaire et choisissent les questions — il en existe de faciles et de difficiles.

Un questionnaire particulièrement destiné aux classes de cours élémentaire leur fut proposé au début de l'année scolaire 1982/83. La formulation des questions était simple et les propositions très courtes.

Les classes ont pu visiter ainsi les collections (collections historiques 1900-1940, collections contemporaines 1940-1980) et les expositions Derain, Modigliani, Cornell et Fernand Léger. Les visites ont lieu tous les jours, y compris le lundi, jour de fermeture, où les enfants disposent du musée pour eux seuls — jour par conséquent très prisé des enseignants, surtout

pour les classes des petits. Les classes ont, de plus, la possibilité d'entrer au musée avant l'heure d'ouverture.

Chaque « visite active » comporte plusieurs étapes. L'élément de base en est le questionnaire.

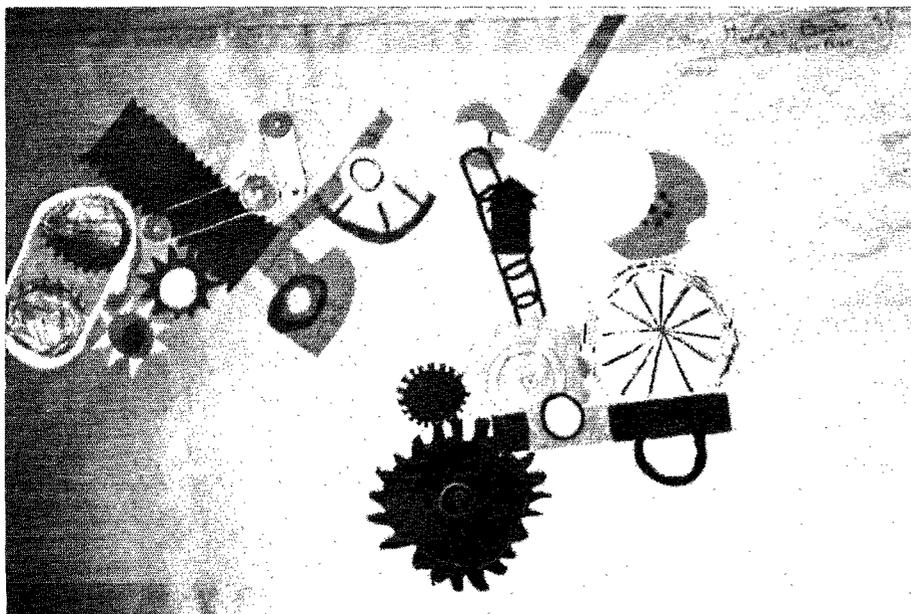
*Première étape.* Dès qu'il a pris rendez-vous pour une « visite active » de sa classe, l'enseignant reçoit un ensemble de documents comportant : un exemplaire du questionnaire; un petit guide des salles qui seront visitées, avec un plan où se trouvent indiquées les œuvres citées dans le questionnaire; des « préliminaires » lui expliquant comment se déroulera la visite et ce que sera son rôle.

*Deuxième étape.* A leur arrivée au musée, les élèves se rendent à l'atelier, où ils reçoivent chacun un questionnaire, quelques explications et un petit matériel (crayons, papier, sous-main...). Dans certains cas, une animatrice de l'Atelier examine avec l'enseignant les propositions qu'il a retenues et le conseille quant au déroulement de la visite, en fonction de ses goûts, des possibilités de ses élèves et du temps dont ils disposent. Le degré d'intervention de l'animatrice peut être très variable : presque nul si l'enseignant est déjà venu préparer sur place sa visite ou s'il sait exactement ce qu'il veut, plus important si l'enseignant n'a aucun projet précis.

*Troisième étape.* Dans les salles, les enfants répondent au questionnaire qui leur propose de petits jeux : retrouver un détail de tableau, chercher un objet, un animal, une couleur, exprimer ses préférences, ses émotions. Ces questions se



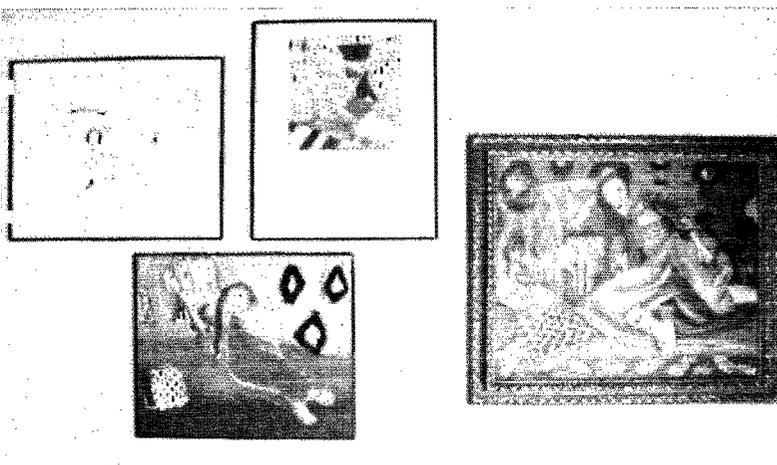
14 Des élèves de 6<sup>e</sup> (onze ans) présentent dans leur classe les boîtes qu'ils y ont réalisées après l'exposition Cornell, *Vivre l'art moderne*.



15 Collage collectif à l'atelier d'une machine imaginaire après l'exposition Léger et l'esprit moderne, par une classe du cours moyen (dix ans).

16

Une partie de la salle du « tableau préféré » : *L'odalisque au fauteuil*, de Matisse, entourée des transcriptions faites de mémoire par trois élèves.



17

*Les clowns*, de Gleizes, parmi des peintures imaginées à partir de détails du tableau.



complètent de petits dessins à faire, de mots évocateurs à trouver, etc.

L'enseignant conduit lui-même cette activité. Il est accompagné seulement d'une gardienne qui s'est spécialisée dans ce genre de travail du fait de son intérêt pour les enfants. C'est elle qui a accueilli les élèves et leur a distribué les questionnaires et le matériel. C'est elle qui les guide dans les salles, les surveille, les aide à se retrouver parmi les œuvres.

*Quatrième étape.* Dans l'atelier, après la visite, les enfants peuvent développer les réponses faites dans les salles sous forme de réalisations individuelles ou collectives. Leur créativité peut se donner libre cours. L'enseignant est, là aussi, généralement seul à guider le travail de ses élèves, avec la gardienne, qui leur distribue le matériel dont ils ont besoin : colle, papier, ciseaux, feutres, pastel, etc. L'animatrice de l'Atelier n'intervient que si l'enseignant le désire.

Voici quelques exemples de propositions effectuées à l'atelier :

Faire une création personnelle à partir de l'ombre portée d'une sculpture (tête de Chagall par Gargallo) dessinée par les enfants dans les salles (fig. 13).

Réaliser un collage collectif sur le thème d'une « machine imaginaire » à partir d'éléments mécaniques simples choisis par les enfants dans les tableaux de l'exposition *Fernand Léger et l'esprit moderne* et dessinés sur de grandes feuilles de papier. Un nom est ensuite donné à la machine, voire un mode d'emploi. On voit naître ainsi la machine à faire du vin avec de l'eau, la machine à faire lever le soleil (fig. 15).

Refaire de mémoire le tableau que l'enfant avait été invité à choisir dans les salles comme son tableau préféré. Cette proposition a toujours un grand succès auprès des enseignants et de leurs élèves et a donné des résultats riches et intéressants (fig. 16). Une même œuvre est en effet interprétée d'une manière totalement différente selon les enfants, chacun n'en retenant que les éléments qui l'ont touché affectivement.

C'est là une forme de lecture de l'art tout à fait féconde, car elle se situe au point de rencontre de la sensibilité de l'artiste et de celle de son spectateur — dont elle révèle puissamment la personnalité. Elle a d'ailleurs été aussi expérimentée avec intérêt dans les ateliers d'enseignants, et les mêmes conclusions en ont été tirées.

*Cinquième étape.* Une autre série de propositions consiste à prolonger en classe certaines réalisations trop longues à faire en atelier après la visite. Les éléments constitutifs en sont les réponses au questionnaire (textes et dessins). Par exemple : lors de l'exposition Cornell, les enfants avaient à réaliser dans l'atelier un collage destiné à les sensibiliser à la démarche de Cornell : création d'un climat poétique et étrange par une composition d'éléments insolites découpés dans des revues et évoquant un souvenir ou un fantasme. Ils avaient ensuite à réaliser en classe, ou même chez eux, selon la même démarche, une véritable boîte avec de véritables objets (fig. 14).

Tous les dessins faits au musée, tous les mots trouvés devant les œuvres peuvent d'ailleurs faire l'objet de prolongements

en classe : poèmes, histoires, peintures collectives. L'imagination pédagogique des enseignants peut ici se donner libre cours. C'est pourquoi, en général, après la visite, ils emportent précieusement les questionnaires auxquels les enfants ont répondu.

*Sixième étape.* Une seconde séance d'atelier est possible pour les enseignants qui le désirent. Ils peuvent y développer plus largement une proposition de leur choix ou un travail entrepris en classe sur le questionnaire mais nécessitant que les enfants revoient les œuvres dans les salles. En outre les enfants y ont la possibilité et le temps de faire de la peinture et du modelage, ce qui n'est souvent pas le cas lors d'une première visite. L'intervention de l'animatrice de l'Atelier est ici en général plus importante, la complexité des propositions faites aux enfants et le maniement du matériel — peinture, modelage — exigeant que l'enseignant soit secondé. Les enfants ont ainsi pu entreprendre des œuvres de peinture collective les sensibilisant aux démarches fauve et cubiste, ou à l'œuvre de Delaunay ; des transcriptions de modelage de certaines natures mortes, etc.

### *Les problèmes et leur évaluation*

Les problèmes liés à la rédaction du questionnaire sont nombreux. Il faut trouver des formulations suffisamment claires et précises, des questions qui constituent par elles-mêmes une lecture de l'œuvre tout en étant suffisamment « accrocheuses », des prolongements ouverts à la fois sur la compréhension de la démarche de

l'artiste et sur la créativité de l'enfant, un itinéraire simple et aussi complet que possible parmi les œuvres.

Les problèmes liés à la participation de l'enseignant sont eux aussi très complexes. Il faut que les explications qu'il reçoit soient assez claires pour qu'il puisse guider lui-même les activités de ses élèves, assez riches et suggestives pour qu'il y trouve matière à les faire travailler, mais assez ouvertes pour qu'il puisse les modifier librement et conduire la visite à sa guise.

Chaque année, une enquête est faite auprès des enseignants pour leur demander leurs impressions, leurs critiques, leurs suggestions, ainsi que les réactions de leurs élèves et les effets sur eux de cette expérience. Les réponses sont encourageantes. Elles témoignent de l'intérêt pédagogique que l'enseignant trouve à cette approche de l'art moderne : les enfants y prennent grand plaisir et s'expriment par la suite d'une manière plus libre et plus autonome. Mais les critiques et les suggestions nous sont également précieuses, car elles nous permettent d'améliorer chaque fois le questionnaire, de le rendre ainsi plus opérationnel et de mieux organiser la visite.

Nos propres observations nous amènent également à apporter des modifications : nous constatons que certaines formulations sont mal comprises, que certains jeux n'intéressent pas les enfants, que certaines propositions fonctionnent mieux que d'autres au niveau des réalisations personnelles, etc.

Toutefois, nous n'avons pas toujours en main tous les éléments nécessaires à nos recherches. En effet, les enseignants emportent généralement les questionnaires auxquels ont répondu leurs élèves et souvent aussi les dessins qu'ils ont faits à l'atelier, afin de poursuivre le travail en classe. Aussi nous leur demandons de nous retourner les questionnaires une fois le travail terminé, ainsi que les divers travaux réalisés. Beaucoup le font, et ces envois nous sont très précieux.

Les «visites actives» sont restées semblables dans leurs principes essentiels, ceux-ci semblant correspondre à une demande, comme en témoignent les enquêtes faites auprès des enseignants. Mais elles ont été modifiées dans certaines de leurs modalités. Ainsi les questionnaires se présentent maintenant sous forme de fiches, auxquelles correspondent des fiches-enseignants permettant à ceux-ci de diriger d'une manière totalement autonome la visite de leurs élèves et ses prolongements. D'autre part, une série de

trois ou quatre séances est possible pour ceux qui désirent pousser plus loin une démarche en collaboration avec l'équipe de l'Atelier.

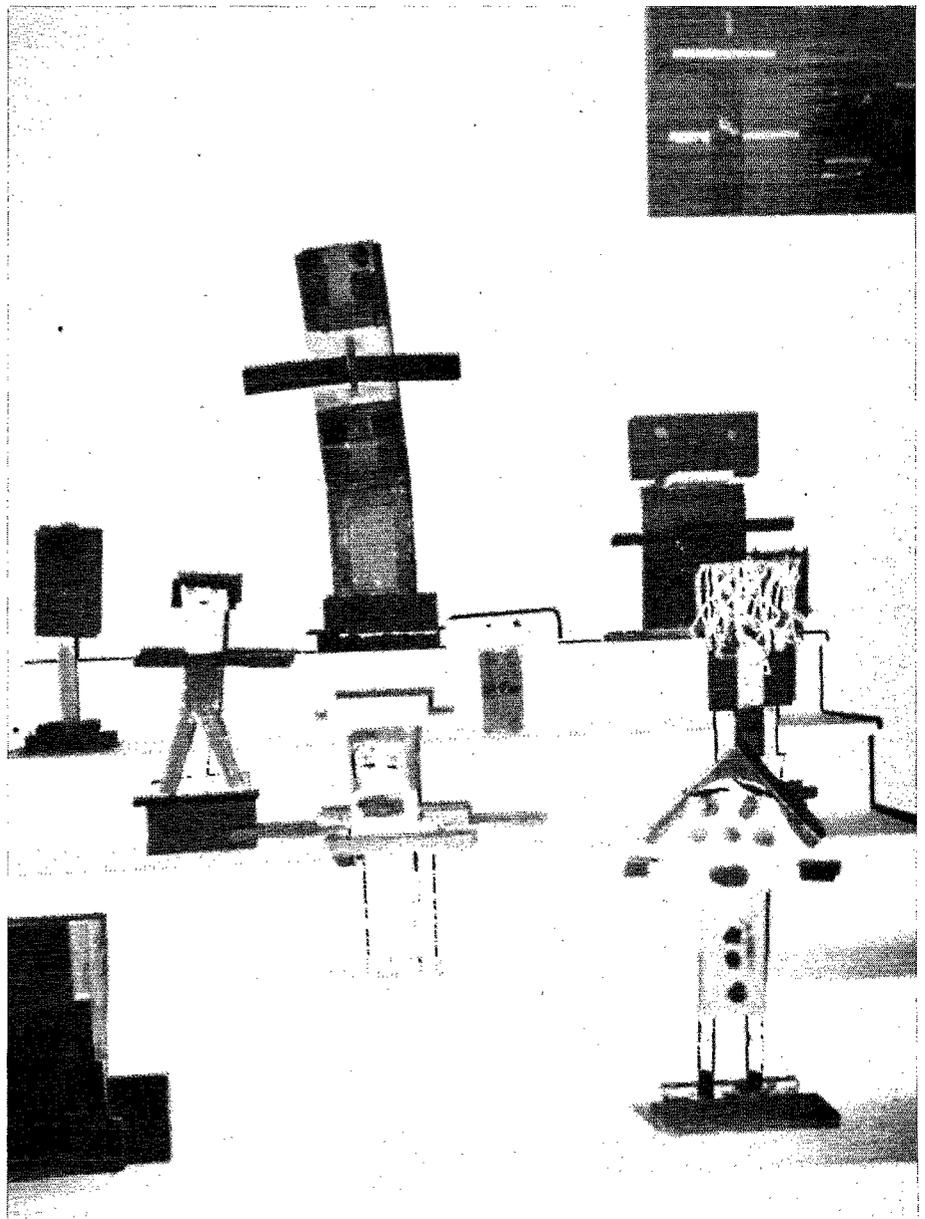
Notons à ce propos que le travail de l'Atelier ne peut — du fait de son personnel et de ses moyens matériels très réduits — être qu'artisanal. L'avantage en est qu'il est possible d'entretenir avec les enseignants des relations personnalisées extrêmement enrichissantes pour tous.

Il arrive en outre que des enseignants — et des élèves — souhaitent nous recevoir dans leur classe pour nous montrer leurs réalisations. Ainsi nous sommes-nous rendues au CES République de Saint-Denis pour découvrir les boîtes faites par une classe à la suite de la «visite active» de l'exposition Cornell (fig. 14)... et nous sommes reparties avec toutes les boîtes que les enfants nous ont données avec enthousiasme. Mais nous ignorons souvent ces prolongements faits en classe, et nous le regrettons beaucoup.

Notre désir est de faire participer de plus en plus activement les enseignants à

18

La sculpture *Alada*, d'Alicia Penalba, entourée de travaux d'élèves et d'enseignants.



la rédaction du questionnaire grâce à une série de plusieurs rencontres. Cela sera possible lorsque le musée possédera ses salles de collections permanentes, ce qui est en cours de réalisation et permettra un travail suivi sur une année.

Cette activité s'intégrera ainsi plus étroitement aux autres activités de l'Atelier, qui demandent directement à l'enseignant une pratique d'expérimentation et de réflexion qu'il répercutera lui-même par la suite dans sa classe.

### *La valeur de notre expérience*

Toutes les «visites actives» proposées depuis quatre ans ont rencontré un grand succès et il est malheureusement impossible de satisfaire toutes les demandes.

Ces quatre années d'expérience ont prouvé qu'une telle approche de l'art moderne, ouverte sur l'expression personnelle, est d'une grande efficacité : pour inciter l'enfant comme l'adulte à porter un regard attentif sur l'œuvre; pour libérer l'enseignant de complexes paralysants et l'aider à intégrer l'approche de l'art moderne dans sa pratique pédagogique; pour libérer et enrichir l'expression personnelle de l'enfant en lui permettant de sortir des clichés habituels — maison, arbres, etc. — et de découvrir pour s'exprimer d'autres formes, d'autres signes, un autre langage.

Ainsi, les activités de l'Atelier, en donnant priorité à la sensibilité et à l'émotion, se situent comme complémentaires d'autres actions pédagogiques existantes orientées vers la transmission de connaissances et une initiation plus respectueuse de l'œuvre.

Il est certain en effet qu'une totale accession à l'art moderne n'est possible qu'à travers une certaine culture — hélas sélective.

Mais il est non moins certain que des enfants venus à l'Atelier et n'ayant jamais pénétré de leur vie dans un musée, pas plus que leurs parents, en sont repartis avec le souvenir du plaisir qu'ils y ont trouvé et le désir d'y revenir. Il est également certain que des enseignants, souhaitant sans l'oser initier leurs élèves à l'art moderne, ont trouvé là le moyen de

le faire et se sont sentis à l'aise dans le musée.

Les musées ont le plus grand intérêt à procurer aux enseignants et au public scolaire un accueil ouvert et chaleureux et des activités gratifiantes.

Ce public est en effet le public de demain et la nature de son premier contact avec le musée sera déterminante pour son comportement d'adulte à l'égard de ce musée et par voie de conséquence à l'égard de l'art qui y est présenté.

L'exposition de l'Atelier *Vivre l'art moderne!* (20 avril-15 juin 1983) présentait quelques-uns des résultats les plus significatifs des approches qu'il propose. Elle comportait par conséquent des travaux d'une extrême diversité : réponses au questionnaire, grands panneaux, sculptures, bandes dessinées, poèmes, etc., ainsi que de nombreuses photographies montrant les enseignants et les élèves au cours des différentes étapes de leurs activités au musée, à l'atelier, en classe. Beaucoup d'œuvres — et de photographies — nous furent prêtées par les établissements scolaires où elles avaient été créées.

L'objectif de cette exposition n'était pas de présenter de «beaux travaux d'élèves», mais de décrire la démarche suivie depuis l'œuvre originale jusqu'au résultat final<sup>2</sup> — un des intérêts, et non le moindre, de l'exposition résidant dans le fait que ces œuvres originales elles-mêmes étaient là, exposées au milieu de celles qu'elles avaient suscitées.

La première partie de l'exposition présentait les «visites actives». Le spectateur pouvait suivre l'itinéraire complet du questionnaire consacré aux collections «historiques» (1900-1940). Dans certains cas, l'œuvre originale était là : *Les clowns*, de Gleizes, se trouvaient au centre d'un ensemble d'interprétations imaginaires d'un de ses détails (fig. 17). Une travée rassemblait les «tableaux préférés»: les dessins et les peintures entouraient les œuvres originales choisies par les enfants comme leur œuvre préférée lors de leur visite, et la comparaison ne manquait ni de saveur ni de richesse (fig. 16).

Les «visites actives» des expositions temporaires étaient également représen-

tées : les boîtes que nous étions allées chercher au CES République de Saint-Denis (fig. 15) après l'exposition Cornell étaient toutes là, avec les petits textes qui les accompagnaient. Les collages et les bijoux réalisés après l'exposition *Léger et l'esprit moderne* étaient là également, ainsi que les multiples histoires inspirées par *La petite fille en bleu*, de Modigliani.

La seconde partie de l'exposition présentait les «rencontres-ateliers d'enseignants» autour d'une œuvre ou d'une exposition. La sculpture *Alada*, d'Alicia Penalba, était, elle aussi, entourée des travaux des enseignants et de leurs élèves à l'atelier (fig. 18). D'autres initiatives présentées concernaient la vision et l'interprétation de certaines œuvres d'art par des enfants de groupes d'âge différents et venus d'établissements divers.

Enfin, l'exposition s'achevait sur l'important ensemble réalisé autour de l'exposition COBRA, très représentatif des stades successifs des rencontres-ateliers : travaux d'enseignants («peintures-mots» et questionnaires pour les élèves); travaux d'élèves (en classe avant la visite au musée, à l'atelier, en classe après la visite). Parmi ces travaux, on trouvait divers textes, dont celui-ci, écrit par un élève du cours élémentaire (neuf ans) après sa visite à l'exposition COBRA :

Pour faire un tableau il faut être libre  
et peindre comme on veut  
pour qu'il soit impressionnant  
et fantastique  
Il faut décorer son tableau  
pour qu'il soit fantaisiste  
Il faut mettre de la couleur  
multicolore  
Il faut qu'il soit bizarre, drôle...

Que l'exposition se termine ainsi ne laisse pas d'être symbolique, les principes des artistes du groupe COBRA — liberté et spontanéité de l'expression personnelle, richesse et joie de la création collective — étant ceux sur lesquels l'Atelier fonde ses activités de sensibilisation à l'art moderne.

2. Le catalogue de l'exposition retrace toutes les démarches présentées, afin d'être un instrument de travail pour les enseignants.



19  
Entrée dans le pavillon Helena Rubinstein à  
travers une nature morte.

## « Une poire et une pomme ». Qu'est-ce qu'une nature morte?

Rachel Melzer

Née en 1949, en Israël. Diplômée de musicologie et de pédagogie spécialisée, Université hébraïque. Maîtrise d'art moderne de l'Institut d'art et d'archéologie, Paris. Chargée depuis cinq ans de l'éducation artistique des étudiants et des activités d'atelier pour les expositions didactiques présentées dans le pavillon Helena Rubinstein du Musée de Tel-Aviv. Conservateur d'*Une poire et une pomme*.

L'exposition *Une poire et une pomme*, consacrée à la nature morte, occupait tout le pavillon Helena Rubinstein du Musée de Tel-Aviv de février à juillet 1984. A la fois didactique et thématique, elle illustre les étroites affinités qui unissent ces deux approches. Le genre de la nature morte avait été choisi parce qu'il occupe une place primordiale dans l'histoire et l'enseignement de l'art et qu'il est constamment réinterprété par les artistes contemporains, et aussi parce que, selon nous, il aide à mieux comprendre le processus créateur et artistique dans son ensemble. L'exposition nous donnait des moyens d'approfondir ce thème et le concept même d'art en général. Tel était peut-être le principal objectif de cette exposition didactique.

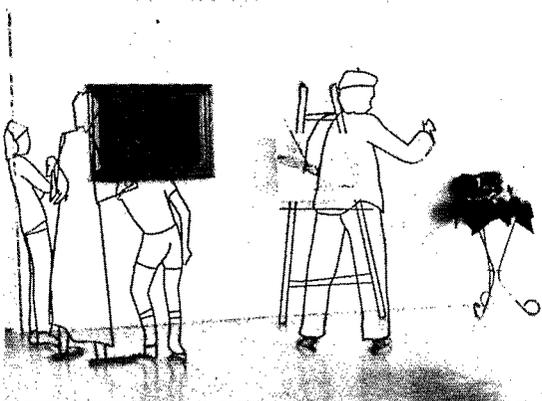
Un artiste qui décide de peindre une nature morte doit choisir des objets, les transférer de leur contexte naturel dans un contexte artificiel et ensuite les disposer dans un arrangement différent. Il est celui qui choisit, modifie et décide; il contrôle donc complètement l'œuvre d'art (sans donner la préférence à des considérations d'ordre rationnel et intellectuel par rapport aux motivations purement affectives ou spontanées).

L'exposition était divisée en quatre parties. De la rue, très animée, les visiteurs pénétraient dans le pavillon à travers un énorme cadre entourant une nature morte à trois dimensions (fig. 19) : rite de passage tendant à différencier la réalité quotidienne de la rue de celle d'une exposition présentant les objets en dehors

de leur contexte familial. Les trois stades de la création d'une nature morte étaient évoqués dans un coin du hall d'entrée où l'on voyait un modèle placé sur une table, un peintre le dessinant et, finalement, le tableau terminé, avec un groupe de spectateurs. Tous ces éléments étaient grandeur nature, avec des mannequins en fil métallique, sans notices explicatives (fig. 20). Dans la salle suivante, ces trois phases étaient analysées en détail.

Dans cette salle «d'initiation», le visiteur pouvait suivre de très près les trois stades de la création d'une nature morte : préparation du modèle, exécution du travail et contact des spectateurs avec l'œuvre finie.

20  
Les trois stades de la préparation d'une nature morte : préparation du modèle, réalisation, contact du spectateur avec l'œuvre.



21  
La préparation du modèle expliquée dans le style des bandes dessinées.

### Préparation du modèle

De grandes photographies en noir et blanc montraient le peintre préparant les objets destinés à une nature morte et expliquant à deux enfants les raisons de son choix et de son arrangement. Le texte, très simple, apparaît en gros caractères dans des bulles comme celles des bandes dessinées. L'artiste essaie diverses compositions : il place le modèle près de la fenêtre (pour faire entrer le monde extérieur dans le tableau) ou installe une femme assise à une table. Une grande photocopie complétant la série représente tout le studio qui, outre le modèle, contient également d'autres objets appartenant à l'artiste éparpillés au hasard. Le visiteur était ensuite prié de choisir parmi les différents cadres de bois celui qui lui paraissait le plus adéquat, et de décider des objets à inclure ou non dans le tableau (fig. 21). L'atelier grandeur nature d'un peintre hollandais du XVII<sup>e</sup> siècle, reconstitué d'après un tableau de Vermeer, ajoutait une autre dimension à cette section de l'exposition sur la préparation du modèle. Le visiteur pouvait s'asseoir sur la chaise de l'artiste et, en quelque sorte, se mettre à sa place. Au lieu d'une toile, il avait devant lui un tableau de commandes électriques qu'il actionnait pour donner au modèle l'éclairage de son choix : bougies, plafonnier, lumière venant d'une fenêtre ouverte à l'est, etc. Cet exercice faisait ressortir l'importance de la lumière et le rôle essentiel qu'elle joue dans la préparation du modèle.

### Exécution du modèle

Le visiteur pouvait ensuite contempler le modèle original, posé sur une table au milieu de la salle. A côté, diverses interprétations, dues à des peintres, des pho-

tographes, une femme sculpteur et plusieurs enfants, lui permettaient de comprendre comment, avec un point de départ commun, on pouvait arriver à des résultats totalement différents quant au style et au moyen d'expression (fig. 23).

### Contact du spectateur avec l'œuvre achevée

Dans cette partie de l'exposition, nous avons pris en compte deux grands problèmes confrontant le spectateur lorsqu'il contemple l'œuvre achevée. Tout d'abord, la façon dont celui-ci perçoit une œuvre d'art dépend pour beaucoup de sa formation culturelle et d'autres facteurs tels que le temps, le lieu et les connaissances. Plus sa formation et son expérience sont proches de celles de l'artiste, plus l'œuvre lui est accessible. Cet aspect de la question était illustré par une nature morte caractéristique du XVII<sup>e</sup> siècle.

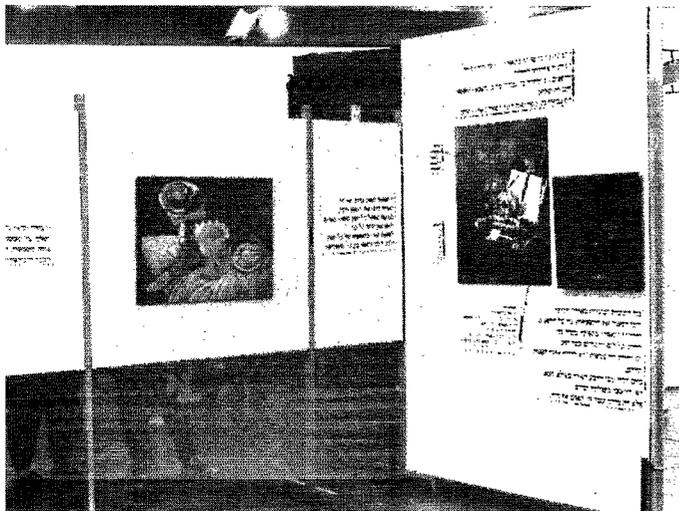
Chaque élément du tableau était analysé, et l'on soulignait le fait qu'un spectateur du XVII<sup>e</sup> siècle aurait pu immédiatement saisir tout le sens de l'œuvre. Une nature morte peinte par un artiste israélien figurait à côté de celle-ci. Elle représentait les fruits associés à la fête juive des tabernacles, ce qui devait être évident pour les visiteurs au courant de cette tradition (fig. 22).

Le contact de l'œuvre d'art et du spectateur pose une autre question, à savoir celle de sa participation. Dans cette exposition, le spectateur était censé intégrer l'œuvre qu'il contemplait à ses propres concepts et expériences. Il y avait souvent un décalage entre les objets représentés et ceux de sa vie quotidienne, d'où un fossé qu'il lui appartenait de combler. Le processus devait être déclenché par une série de peintures, de sculptures et de photographies représentant des fruits. Ces œuvres illustraient les différentes approches choisies par divers artistes et exigeaient du spectateur qu'il les assimile grâce à une participation active.

La salle suivante renfermait une série de natures mortes d'artistes du XX<sup>e</sup> siècle. L'espace qui leur était réservé variait suivant les problèmes traités : il y avait des œuvres utilisant le genre de la nature morte comme point de départ pour le traitement de divers problèmes picturaux; des natures mortes contenant une figure humaine, une fenêtre et une vue extérieure; des œuvres représentant un objet unique agrandi et transformé; des œuvres dont le sujet était l'objet lui-même en tant que tel et non pas sa représentation (l'objet démonté, remonté ou

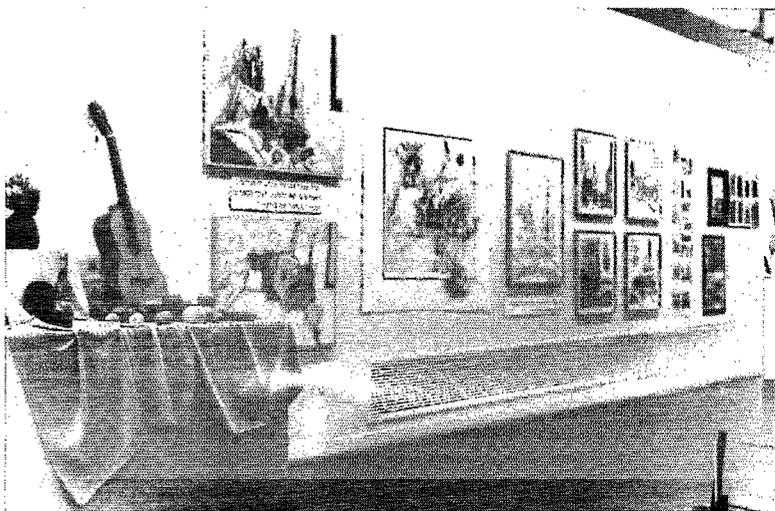
22

Le contact du spectateur avec l'œuvre. Deux exemples d'œuvres appartenant à des cultures différentes.



23

Les diverses possibilités de réalisation du modèle final.



aplatis ou bien un assemblage inattendu de plusieurs objets et, évidemment, l'objet tout fait ne nécessitant aucun traitement). Finalement, il y avait des œuvres d'artistes contemporains où le sujet était traité d'une manière totalement nouvelle. Tous ces artistes avaient élargi la portée du genre et l'avaient développé dans des directions nouvelles, encore inexplorées.

L'exposition présentait également des œuvres renvoyant à des natures mortes d'artistes célèbres, soit « de l'art sur l'art ». Les deux salles contenaient environ 70 œuvres (peintures, gravures, sculptures et photographies). La dernière salle était occupée par des ateliers de création organisés à l'intention des groupes scolaires (jeunes âgés de six à dix-sept ans) visitant l'exposition et axés sur certains problèmes propres à la nature morte. L'élément essentiel était, dans plusieurs cas, un modèle préparé à l'intention des élèves qui en examinaient les divers aspects tels que la composition, les jeux d'ombre et de lumière, la couleur, etc. D'autres activités étaient proprement créatrices et consistaient soit à ajouter un élément ne figurant pas dans le modèle original, soit à modifier un objet. Autre point de départ, la reproduction du tableau d'un artiste connu : le groupe devait le traduire en sculpture en y ajoutant une figure compatible avec le modèle. Un autre atelier encore avait pour thème les rapports entre la nature morte artistique et la nature morte utilisée dans la publicité. Le guide analysait la signification et le contexte dans chaque cas; les enfants, invités à créer de nouvelles compositions, avaient à leur disposition de nom-

breux matériaux et pouvaient ensuite emporter leurs œuvres à l'école.

#### *Pour une présentation théâtrale*

Comme nous étions en quête de méthodes didactiques nouvelles et originales, nous avons décidé d'essayer de combiner théâtre et éducation artistique. Notre équipe de guides a donc organisé une séance de mime de vingt minutes. À l'aide de fruits et d'autres objets plus grands que nature, nous avons imaginé une présentation humoristique et très vivante des principaux problèmes posés par le genre de la nature morte : fonction des objets, problèmes d'ombres et de lumière, couleur, composition, passage de l'espace à deux dimensions à l'espace à trois dimensions, objets inanimés contre figures en mouvement (comme par exemple les oiseaux dans les natures mortes), etc.

Une salle spéciale pouvant accueillir 80 personnes avait été réservée à cet effet et la pièce était jouée deux fois par jour à la grande satisfaction de tous, jeunes et moins jeunes. Au cours de cette séance qui servait d'introduction à l'exposition étaient présentées des diapositives des œuvres exposées. Lors de cette première prise de contact avec le genre de la nature morte, les spectateurs pouvaient voir des pommes, une banane, des raisins, une grande bouteille et divers cadres préparés pour constituer un tableau. Un oiseau voltigeant sur l'estrade venait mettre de la vie parmi ces objets inanimés; la bouteille était trop grande pour la composition et exigeait un autre cadre. Divers fonds étaient successivement proposés (forêt, ville, etc.) et l'on jugeait s'ils con-

venaient au tableau. Toutes ces activités se déroulaient en musique sans aucune explication verbale.

Ensuite, lorsqu'ils visitaient l'exposition avec leur guide, bon nombre d'enfants se rappelaient certaines scènes de la pièce qu'ils rapprochaient des œuvres exposées. Outre son aspect divertissant et son aptitude à faire ressortir les aspects majeurs de l'exposition, la pièce apprenait aux enfants à se montrer attentifs et observateurs.

#### *Conclusion. La présentation didactique et ses limites*

Chaque exposition didactique a ses propres objectifs et problèmes; en préparant cette exposition, nous nous sommes efforcés de résoudre la plupart d'entre eux. Nous avons voulu éviter que l'intention didactique devienne prépondérante et que les œuvres d'art en soient de simples illustrations. Aussi bien nous n'avons inclus aucune reproduction dans l'exposition; nous ne prétendons pas non plus pouvoir expliquer entièrement le processus créateur comme dans « Tout ce que vous vouliez savoir sur... ». Nos aspirations étaient beaucoup plus modestes : expliquer seulement ce qui peut être expliqué et observé.

L'essentiel des préparatifs consistait à trouver les moyens didactiques appropriés, à bien utiliser et répartir l'espace disponible. Nous avons essayé de prévoir la progression des visiteurs suivant un itinéraire qui les conduisait à travers des sections présentant d'une manière séquentielle et linéaire des objets accompagnés d'explications. Mais il y avait également

des sections dans lesquelles les objets étaient présentés de façon simultanée et synchronique. Nous avons résolu le dilemme que posent très souvent les légendes en les omettant dans la mesure du possible. Celles qui étaient absolument nécessaires étaient brèves, simples et écrites en gros caractères pour ne pas gêner le visiteur. Le catalogue de l'exposition offrait un complément d'information.

Dans la section didactique, nous avons pu présenter la nature morte sous divers aspects en analysant un modèle facilement transformable sans se perdre en conjectures sur les intentions de l'artiste. Nous avons également prévu des espaces de travail pour développer le sentiment de participation des enfants. Les jeunes visiteurs pouvaient être associés à divers exercices et prendre ainsi mieux conscience des problèmes qui se posent à tous les artistes (fig. 24).

Tout en considérant l'éducation artistique comme notre objectif principal,

nous nous sommes efforcés de permettre au visiteur un contact direct et spontané avec l'œuvre d'art, sans ingérence excessive de notre part. Nous y avons réussi en séparant la salle générale d'exposition de la section didactique. Pour le choix des œuvres d'art nous avons tenu compte à la fois de leur valeur artistique et de leur valeur didactique, partant du principe qu'une œuvre de qualité a toujours une valeur didactique, même quand on ne peut l'expliquer de façon immédiate.

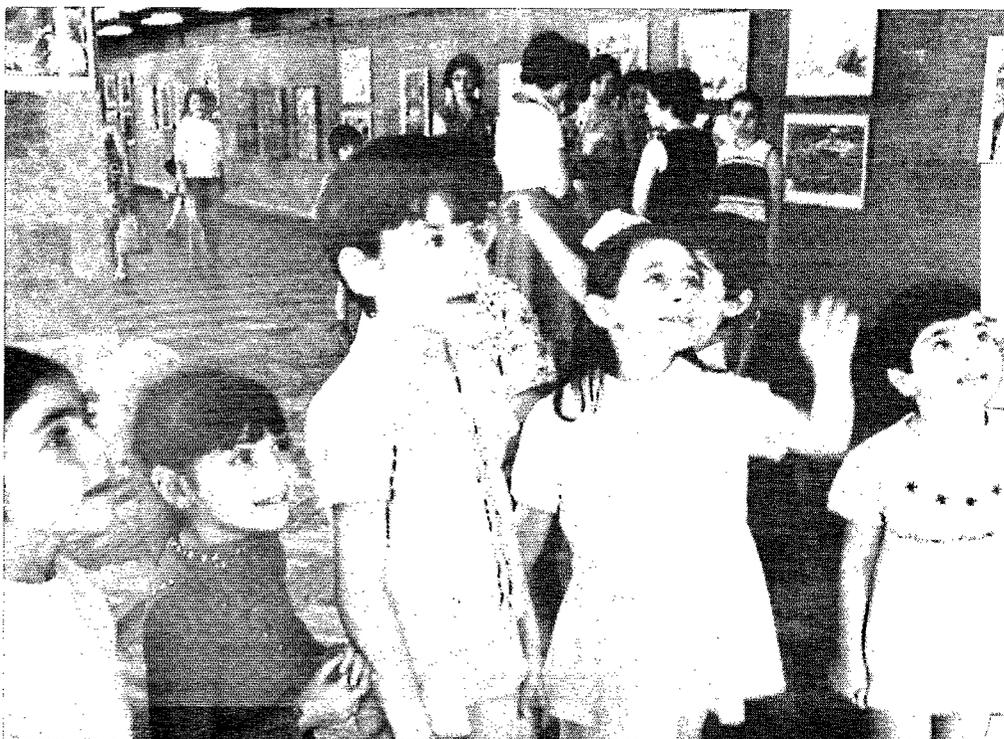
Le côté didactique de l'exposition s'adressait aux enfants et aux jeunes pour qui les espaces de travail et la pièce avaient été spécialement conçus. Mais l'exposition a attiré de nombreux adultes également (qui n'accompagnaient pas nécessairement des enfants). Nombre d'entre eux s'arrêtaient à côté des espaces de travail et lisaient les notices explicatives. Un grand nombre de visiteurs ont également reconnu qu'ils avaient au départ certaines réserves à l'égard d'un genre fortement teinté d'académisme et de conformisme, mais qu'ils avaient été agréablement surpris de trouver une exposition vivante et dynamique qui les avait incités à revenir.

Le secret d'une exposition didactique réussie est peut-être de bien équilibrer la présentation des œuvres d'art et celle des explications qui s'y rapportent. Cet équilibre atteint, la réaction des visiteurs est immédiate et spontanée.

[Traduit de l'anglais]

24  
Espaces de travail (rez-de-chaussée) de l'exposition didactique : composition, couleur, etc.





25  
CENTRE D'ART NATIONAL DES JEUNES  
ET DES ENFANTS, Erevan.

L'atmosphère est toujours animée dans les  
salles de la galerie. Elle accueille chaque jour  
des centaines de visiteurs.

## *Un centre de création enfantine à Erevan*

Konstantin Sergeevich Mezhlumyan

Journaliste et critique soviétique. Né en 1946. Travaille à l'heure actuelle au Centre d'information de l'Agence soviétique du droit d'auteur à Moscou. A écrit divers articles sur des questions intéressant la littérature soviétique et les beaux-arts, ainsi que la coopération culturelle internationale.

On ne juge pas les œuvres d'art avec plus ou moins d'indulgence selon l'âge de l'artiste. Faut-il faire preuve d'une telle indulgence à l'égard des enfants? Henri Iguitian, l'actuel directeur du Centre arménien d'éducation esthétique des enfants et des jeunes gens d'Erevan, traite les dessins d'enfants comme du grand art. Il estime que les œuvres d'art des enfants sont étonnamment et profondément originales, comme la pureté du timbre de voix caractéristique du jeune âge.

Un grand nombre de peintres viennent au centre «écouter cette voix» qui a été autrefois la leur. Et, à leur grand étonnement, ils y découvrent non seulement une palette, des sujets et des formes inhabituels, mais aussi des matériaux insolites. Avez-vous déjà eu l'occasion de voir une mosaïque faite de bouts d'allumette ou un masque décoratif fait avec des cordages? Ce que les adultes ont l'habitude de considérer comme un jeu est, en fait, une affaire sérieuse pour les enfants.

«Pourquoi la femme, sur ton dessin, a-t-elle des bras et des jambes si longs?» a-t-on demandé à un petit garçon de cinq ans. «Mais, si elle n'avait ni bras ni jam-

bes, comment ferait-elle pour travailler, pour marcher et pour manger? Les bras et les jambes, c'est l'essentiel! Comment s'en passer?» a répondu le petit philosophe.

Le monde a découvert il y a déjà longtemps la beauté des dessins d'enfants. Au XIX<sup>e</sup> siècle, Corrado Ricci (Italie) et Georg Kirchensteiner (Allemagne) ont commencé à recueillir et à étudier les dessins d'enfants et à constituer les premières collections. C'est à peu près à cette époque que les dessins d'enfants ont captivé l'imagination du grand écrivain russe Léon Tolstoï, qui donnait des cours d'éducation esthétique aux enfants des paysans, chez lui, à Iasnaïa Poliana.

Depuis cette époque l'intérêt pour le dessin d'enfant s'est manifesté dans de nombreux pays où se sont constituées toutes sortes de collections.

*Une galerie d'œuvres d'art  
enfantes pour une éducation  
artistique complète*

Nulle part il n'existe de programme d'éducation esthétique intégrée des enfants comme celui qui a été conçu il y a



26

La jeune artiste peintre Myriam Guevorkian parle de ses œuvres aux visiteurs de la galerie.

27

La galerie procède à des échanges d'expositions avec de nombreux pays du monde. Des dessins d'enfants sont envoyés de partout à Erevan; il est même fait don de certaines collections à la galerie. Sur la photographie, le directeur du centre, H. Iguitian, et son assistante scientifique, A. Aroutian, examinent des dessins d'enfants envoyés d'Autriche.

quinze ans par une jeune enseignante d'Erevan, Jeanne Agamirian, et son mari, le critique d'art Henri Iguitian. Le sort fait aux dessins d'enfants — le sort des éphémères — les obsédait. Même les meilleures œuvres, entrevues au hasard des expositions, se retrouvaient ensuite reléguées dans des dossiers poussiéreux ou au rebut. Préserver à tout jamais le monde merveilleux créé par l'imagination des enfants, tel est l'objectif que se sont fixé Jeanne Agamirian et Henri Iguitian en partant du principe qu'il était parfaitement possible que certains de ces enfants doués deviennent par la suite des peintres célèbres. Qui refuserait à l'heure actuelle de voir les dessins d'enfants de Léonard de Vinci ou de Rubens?

L'idée d'une galerie d'exposition permanente de dessins d'enfants a rencontré l'appui des autorités municipales, qui ont affecté à cette fin un bâtiment situé en plein centre d'Erevan. Les enfants y dessinaient, y sculptaient et y apportaient leurs œuvres, ce dont les organisateurs de la galerie étaient extrêmement heureux: plus les œuvres entre lesquelles choisir étaient nombreuses, plus la collection gagnait en valeur esthétique.

La galerie était bondée les jours de fête comme les jours ouvrables. «Mais moi aussi, je peux en faire autant!» s'exclamaient très souvent de petits garçons et de petites filles qui n'avaient jamais tenu un pinceau, en voyant les dessins d'enfants de leur âge. Et, sur le chemin même du retour à la maison, le ciel, les arbres, les gens devenaient pour eux formes et couleurs. Je ne pense pas exagérer en disant qu'aujourd'hui tous les enfants d'Erevan dessinent.

Les adultes pensent qu'il est indispensable de familiariser les enfants avec l'art pour leur apprendre à regarder le monde qui les entoure. Les enfants ignorent tout cela, et c'est pourquoi leur art est spontané. Les adultes reconnaissent qu'il est très

important de ne pas étouffer la créativité chez l'enfant. Les enfants n'ont cure de tout cela et laissent leur individualité s'épanouir librement.

Un enfant peint un arbre avec des feuilles rouges. On lui dit: «Il ne faut pas! Les feuilles sont vertes.» Il peut se passer d'un tel conseil! Non seulement parce qu'à l'automne les feuilles sont rouges, mais surtout parce que l'enfant choisit la couleur en fonction de sa propre vision, de ses goûts, de ses désirs.

Jeanne Agamirian ne pouvait supporter qu'on attente à ce qu'elle appelait le droit de l'enfant à avoir sa «feuille» à lui. Elle défendait ce droit lors de ses voyages dans les villes et villages d'Arménie où l'art des enfants connaissait un épanouissement fulgurant et où l'on organisait des expositions tant temporaires ou permanentes que collectives ou individuelles.

Désormais tous les enfants arméniens ont la possibilité de comparer leurs dessins. Le nombre d'ateliers d'art de la république a doublé et presque chaque école possède son propre club de dessin. Dans l'une d'entre elles, la formation pratique est liée à la formation artistique. Les enfants apprennent avec enthousiasme l'art de la poterie en passant par le modelage, la cuisson et le vernissage. En apprenant les secrets de la fabrication de la céramique, ces grands inventeurs trouvent leurs propres lignes, formes et couleurs. La galerie possède maintenant des céramiques et divers articles de bois et d'autres matériaux. Au départ, pourtant, il s'agissait uniquement d'empêcher la beauté créée par les enfants de disparaître et de préserver leurs œuvres pour des générations futures.

### *La galerie et ses fonctions*

Les collections comprennent une section d'art arménien, une section d'art soviétique et une section internationale. Il

existe également un «trésor» qui renferme les chefs-d'œuvre d'enfants qui ont subi avec succès l'épreuve du temps. Ce trésor permet de suivre l'évolution artistique chez l'enfant. Par exemple, Armen Katchatourian a commencé à dessiner à cinq ans avec des craies de couleur sur l'asphalte de la place centrale de la ville pendant le concours artistique traditionnel. Un an plus tard, il exposait ses premières gouaches, qui ont été incluses au «trésor» de la galerie, et deux ans plus tard il réalisait une broderie d'une telle qualité que, de l'avis des spécialistes, elle méritait d'être exposée au Musée d'art moderne d'Erevan.

La galerie comprend plus de 100 000 œuvres envoyées par des enfants de toute l'Union soviétique et de 90 pays d'Europe, d'Asie et d'Amérique.

Erevan reçoit de partout des dessins d'enfants et des propositions d'échange d'expositions. La galerie développe constamment ses relations internationales, ce qui permet à ses collaborateurs de suivre l'évolution de l'art des enfants dans de nombreux pays du monde. Par exemple, depuis de nombreuses années elle coopère avec le Centre de création enfantine de Brooklyn dans l'organisation de plusieurs expositions à Erevan et à New York. Des œuvres de jeunes peintres arméniens ont été exposées au Danemark, en Inde, au Portugal, dans la République fédérale d'Allemagne, au Japon et dans d'autres pays tandis que des collections provenant de l'étranger l'ont été à Erevan, certaines ayant été par la suite données à la galerie.

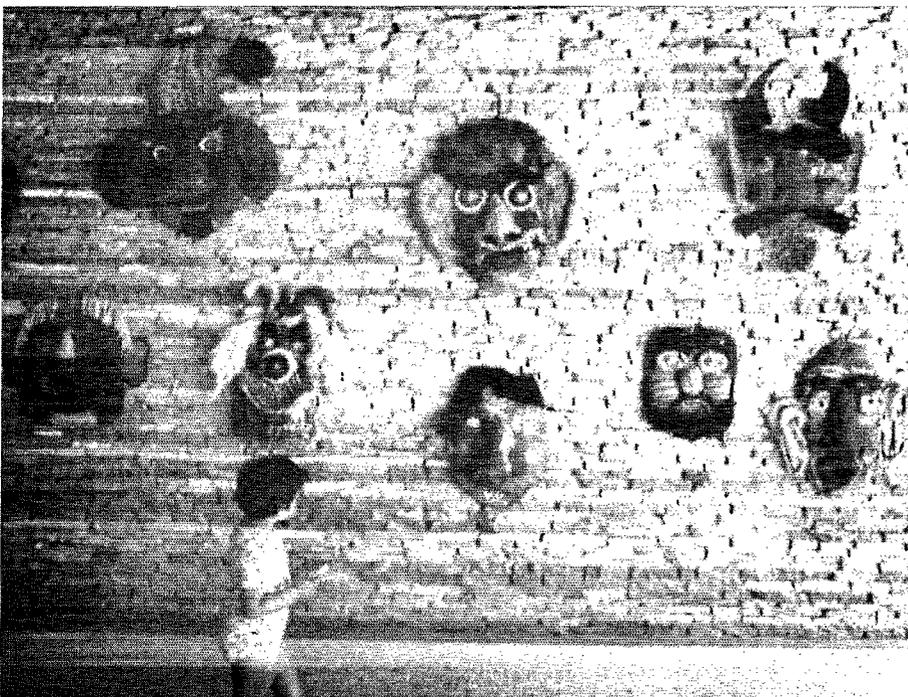
La question se pose souvent de savoir s'il est pédagogiquement bien fondé d'organiser des expositions individuelles d'œuvres d'enfants. Il s'agit en effet d'être jeunes dont le caractère est encore en formation et, bien entendu, il convient de se préoccuper avant tout de l'aspect éducatif de cette mesure. Mais tout enfant de trois à seize ans a droit à une exposition individuelle. De l'avis d'Henri Iguitian, il est important d'éveiller chez le jeune artiste le sens de ses responsabilités à l'égard des spectateurs et de lui donner la possibilité d'entrer dans la peau d'un visiteur de sa propre exposition. Et c'est là que réside le sens de l'entreprise. Car il est difficile de parler d'art même avec le plus doué des enfants et, dans certains cas, toute la richesse des musées n'est d'aucune aide. Mais il faut pourtant parler de la beauté avec les enfants, dans la mesure où c'est là un des aspects de l'éducation esthétique. A Erevan, la discussion avec les enfants est centrée sur leurs propres œuvres, domaine qui leur est bien connu.

Pour autant les enfants ne sont pas tenus à l'écart de l'art des adultes et des œuvres classiques et l'on fait un effort pour les familiariser avec les grandes œuvres du passé et du temps présent. A Erevan, on estime que le passage de l'appréciation de l'art enfantin à la compréhension de l'art adulte doit être souple et progressif pour que les enfants comprennent bien les rapports qui unissent l'art des «grands» et l'art des «petits», car ils reposent pour l'essentiel sur les mêmes principes. En effet, on considère souvent

les créations des enfants comme un simple amusement, et les œuvres des artistes professionnels comme de l'art véritable. Or la galerie de peinture du centre d'Erevan permet à la jeune génération de voir que les adultes prennent tout à fait au sérieux les œuvres des enfants.

On familiarise les enfants avec les anciens chefs-d'œuvre de la miniature arménienne, on leur fait visiter la galerie de peinture de la ville, le Musée d'art moderne de l'Arménie et des ateliers d'artistes et l'on organise des expositions de reproductions d'œuvres de grands maîtres ainsi que des rencontres avec des peintres.

L'art permet au pédagogue et à l'éducateur de toucher la conscience de l'enfant et constitue pour lui un moyen original de former sa vision du monde. C'est précisément dans les musées, au contact des artistes, que l'enfant apprend à percevoir et à apprécier les œuvres d'art. C'est là que les critiques d'art aident les enfants à joindre au plaisir de la contemplation la pratique de l'évaluation des qualités et particularités artistiques de l'œuvre. Le critique d'art transforme les émotions suscitées par un tableau ou une sculpture en connaissance et donne une idée de la composition, des proportions et de l'harmonie de l'œuvre. Les enfants qui visitent les musées et qui écoutent les explications des spécialistes font preuve de sensibilité, de maturité dans leur jugement et d'une bonne compréhension des problèmes exprimés dans l'œuvre d'art.



## Le Centre d'art des jeunes et des enfants

Avec le temps la galerie s'est transformée en musée de l'art de l'enfant. Les fondateurs de cet établissement avaient prévu cette évolution et étaient prêts à l'assumer, et le gouvernement arménien a affecté à cette fin un certain nombre de vastes bâtiments supplémentaires attenants au premier. C'est ainsi qu'a pris naissance un ensemble unique permettant d'exposer tous les types d'art plastique pratiqués par les enfants. Voici ce qu'écrivait la co-fondatrice Jeanne Agamirian peu de temps avant l'accident d'avion qui a tragiquement mis fin à ses jours :

«Si j'arrive à la vieillesse, il me faudra probablement aider le jeune directeur à choisir les œuvres les meilleures et les plus caractéristiques des années 70 et 80. Pour

le surplus, la solution passe par l'agrandissement de la réserve et les microfilms. Mais à quoi bon anticiper! Peut-être bien que la "galerie" se transformera en musée, que ce musée lui-même se transformera en un vaste centre d'éducation esthétique de l'enfant avec d'énormes installations de dépôt et une véritable structure muséale.

»Les enfants auront ainsi leur propre palais de l'art, de l'art des enfants! Ils auront à leur disposition un environnement merveilleux, joyeux et enfantin, environnément que nous sommes pleinement en mesure de créer...<sup>1</sup>»

Elle était proche de la vérité. Le centre d'éducation esthétique des enfants et des jeunes gens est ouvert depuis déjà cinq ans. «Il n'existe pas toujours dans les écoles suffisamment d'enseignants expérimentés, et à plus forte raison de professeurs de dessin doués, explique Henri Iguitian. En outre, les ateliers d'art implantés dans les maisons de pionniers n'accueillent pas les jeunes écoliers, car ils n'ont pas l'âge requis. Notre centre est appelé à combler cette lacune.» Au centre, les enfants pratiquent tous les types d'art plastique, ce qui est normal car leurs talents sont de tous les domaines. Le centre comprend également un grand nombre d'ateliers de théâtre : art dramatique, pantomime, théâtre d'ombres, music-hall, spectacles solos. Il y a également quelques ensembles musicaux et de danse, un atelier de peinture, un atelier d'arts décoratifs et appliqués...

Ce qui attire les jeunes pédagogues (metteurs en scène, artistes, musiciens), c'est le plaisir de travailler avec des enfants et la possibilité de réaliser leurs projets. Au centre l'imagination créatrice peut se déployer sans limite. Tous ceux qui ont une idée intéressante sont invités à la réaliser de concert avec les enfants.

Un jour, par exemple, quelqu'un a tracé une ligne à la craie sur le sol de l'un des ateliers, et deux petites silhouettes de garçonnets se sont avancées sur cette ligne en maintenant leur équilibre à l'aide de leurs bras. Et en un clin d'œil, la pièce s'est transformée en arène de cirque, et la ligne sur le sol en fil tendu dans l'espace. Aux funambules succédèrent des clowns et des dompteurs, les uns et les autres suivant les instructions que leur donnaient, à mesure que se déroulait le spectacle, les metteurs en scène, eux aussi des enfants. Pas de costumes et presque pas d'accessoires et pourtant on se sentait au cirque! Un metteur en scène adulte a ensuite indiqué aux enfants ce qu'il y avait de bien et de moins bien dans leur spectacle, et pour quelles raisons.

Dans le studio de télévision des enfants, il n'y a ni caméras, ni appareils. Mais le studio existe, et il est intéressant d'y travailler. Un jour, par exemple, on a demandé à des enfants d'écrire le scénario d'une émission de télévision sur un homme intéressant. Il leur fallait eux-mêmes prévoir une entrevue avec ce personnage, avoir un entretien avec lui et concevoir la présentation du matériel. Deux élèves de sixième ont décidé de consacrer cette émission à un écrivain célèbre. Il leur a accordé une entrevue et elles lui ont demandé de raconter sa vie. L'écrivain leur a recommandé de lire ses mémoires. «Non, ont répliqué les "télé-reporters", ce n'est pas ce qu'il nous faut.» Ce qu'elles voulaient, c'était un entretien direct. Et il a eu lieu. L'écrivain a parlé avec elles pendant deux heures. Chaque écolière a écrit son scénario comme elle l'entendait. On est actuellement en train de réaliser un film d'après le meilleur des deux.

L'an dernier a eu lieu la première exposition d'œuvres exécutées par des enfants dans l'atelier de travail des métaux. Il y a également eu une cérémonie avec de la musique et des costumes au cours de laquelle certains enfants ont été sacrés «maîtres». Au son du tambour, le «forgeron» frappait avec son marteau sur l'enclume et le «héraut», un sifflet à la main, annonçait : «Armen, fils de Levon, est sacré maître... Tigrane, fils de Movses, est sacré maître.» Soixante-dix écoliers travaillent à l'heure actuelle dans cet atelier.

Les enfants et les enseignants ne sont pas à cours de projets et d'occupations. On s'apprête à mettre en scène la tragédie *Roméo et Juliette* et un opéra du compositeur anglais Britten, à organiser un orchestre de jazz et à trouver des enseignants pour le nouveau studio de photographie... Et le recrutement des enseignants pour le centre est plutôt sévère. En effet, on leur demande non seulement d'être expérimentés, mais aussi d'avoir bon cœur.

À l'heure actuelle, le centre d'éducation esthétique et ses filiales à Leninakan, Goris et Akhourian comptent 400 enseignants qui travaillent avec des enfants qui apprennent le métier d'acteur, de metteur en scène, d'interprète, de chef d'orchestre et d'artiste...

La principale préoccupation des collaborateurs du centre est la recherche permanente de jeunes talents. Une excellente occasion leur est offerte le 20 mai de



29  
Jeunes visiteurs dans la galerie de peinture.

1. Jeanne Agamirian, *Detskaya kartinnaya galereya*, p. 41, 1979.

chaque année au cours de fêtes qui, sur le thème « Les enfants dessinent sur le macadam », se déroulent sur la place du théâtre d'Erevan. C'est précisément lors de l'une de ces fêtes qu'Henri Iguitian a remarqué les dessins d'un groupe d'enfants du village de Madin. Il s'est lié d'amitié avec eux, a commencé à se rendre fréquemment à Madin et a ensuite décidé d'envoyer un collaborateur du centre (un artiste professionnel) pour aider ces enfants. Madin est un village ordinaire sur les bords du lac Sevan. Mais, à l'heure actuelle, tous les enfants de ce village dessinent. Leurs œuvres sont exposées dans l'un des stands centraux de la galerie de peintures d'enfants d'Erevan et elles ont déjà été présentées dans de nombreuses villes de l'Union soviétique, ainsi qu'en Belgique, au Canada, en Norvège, aux États-Unis, etc. En même temps, Henri Iguitian résout un autre problème très

important : les enfants grandissent et, à treize ou quatorze ans, la majorité d'entre eux cessent de dessiner, de chanter, de sculpter ou de faire des poupées. Qu'advient-il d'eux ensuite? Ces enfants ne se consacreront pas tous à l'art, mais il n'en convient pas moins de développer leurs talents. Le centre lie le développement des talents à l'apprentissage d'un métier pour inculquer aux enfants des automatismes utiles. On y enseigne l'art de la broderie, de la tapisserie, du tissage des tapis, de la céramique, de la sculpture sur bois, de la mosaïque, etc.

Quelques-uns de ces métiers se font déjà rares. Il est important de ne pas les laisser disparaître et d'y initier les enfants doués. Cela permet de faire revivre des arts appliqués qui sont presque oubliés et dont les origines remontent à une lointaine antiquité. Ainsi les buts sont nobles et le champ d'activité très vaste. La décision

a été prise de décorer les crèches, les jardins d'enfants, les écoles, les hôtels et les établissements publics à l'aide d'œuvres originales et de reproductions de jeunes artistes, potiers et fabricants de tapis.

Je pense que Jeanne Agamirian avait raison lorsqu'elle a dit : « Un jour nos descendants seront reconnaissants au XX<sup>e</sup> siècle, non seulement parce que c'est à cette époque qu'on a commencé à étudier les dessins d'enfants en tant que données psychologiques du processus d'évolution de la personnalité et de la créativité, mais également parce qu'on les a alors admirés en appréciant hautement leur surprenante beauté<sup>2</sup>. »

[Traduit du russe]

2. *Ibid.*, p. 27

## Redécouvrir l'architecture traditionnelle africaine

Patrick Dujarric

Né en 1946. Diplôme d'architecture DPLG. Diplôme d'urbanisme DIUUP. Maîtrise de philosophie; maîtrise d'ethnologie; DEA d'anthropologie. Diplôme de l'École des langues orientales. Enseignement à l'École d'architecture et d'urbanisme de Dakar depuis 1973. Responsable de l'Atelier de recherche. Publications : *L'habitat traditionnel au Sénégal*, Paris, ACA, 1978; *Habitat et culture diola en Basse-Casamance*, journal de l'exposition, Centre culturel français de Dakar, 1984. Actuellement sous presse : « Maisons sénégalaises, habitat rural, n° 1, 1984, Unesco (Établissements humains et environnement socio-culturel). *L'habitat traditionnel au Sénégal*, Paris, AUDECAM, 1984.

A l'heure actuelle, où les changements intervenus dans les conditions de vie, le mode de vie ou les croyances peuvent être étonnamment rapides, l'architecture, qui constitue l'un des aspects matériels les plus visibles d'une culture, reflète ces influences. Dans certaines régions, l'introduction massive de matériaux nouveaux rend méconnaissable un type de maison en moins d'une génération et traduit de profonds changements sociaux. De nombreux types d'architecture traditionnelle africaine sont ainsi menacés à brève échéance de disparition brutale, disparition des formes, mais également des techniques et des valeurs culturelles et spirituelles correspondantes.

Afin de mieux sensibiliser l'opinion à ces problèmes, l'École d'architecture et d'urbanisme de Dakar a entrepris récemment d'organiser une série d'expositions : en 1980, exposition sur l'architecture traditionnelle lors des journées de l'architecture tenues à Dakar; en 1981, exposition sur l'architecture diola à l'hôtel Méridien de Ngor; en 1982, exposition sur l'architecture traditionnelle au Sénégal-Oriental dans la galerie du Centre culturel français et exposition sur l'habitat diola et soninké à la Foire de Dakar, lors des journées de réflexion sur la science et la

technologie; en 1983, exposition sur l'habitat et la culture diola en Basse-Casamance, dans la galerie du Centre culturel français, et présentation à Paris, au Musée de l'homme, de l'exposition sur l'architecture traditionnelle au Sénégal-Oriental; en 1984, préparation d'une exposition sur l'architecture soninké à Dakar et sur la Basse-Casamance à Rouen, au Havre et, en 1985, à Paris-la Défense.

En présentant des plans, des photos, des maquettes ainsi que les objets usuels de la vie courante, en reconstruisant à chaque occasion une case grandeur nature avec tout son mobilier intérieur et extérieur, le but recherché est de recréer un cadre naturel en suscitant une ambiance appropriée qui facilite aux visiteurs non spécialisés la lecture et la compréhension de l'échelle des maquettes, qui permette de replacer les objets culturels dans leur contexte et qui amène à appréhender l'architecture traditionnelle sous tous ses aspects.

### *Une architecture adaptée à son environnement*

L'architecture traditionnelle africaine constitue une expression concrète de l'interaction complexe qui existe entre la cul-

ture d'une société, les conditions climatiques du milieu où elle vit et les potentialités constructives des matériaux locaux qui sont à sa disposition. Comme partout ailleurs, la fonction primordiale de la maison est de protéger l'homme contre les influences nuisibles du milieu environnant. Au niveau le plus élémentaire, chez les nomades, qui utilisent des tentes ou des huttes recouvertes de nattes, l'habitation est un simple abri physique conçu pour pallier les facteurs du milieu naturel considérés comme les plus nuisibles. Chez les agriculteurs sédentaires, à la fonction d'abri s'ajoute le plus souvent la notion de cadre de vie recréant, en fonction du niveau technologique, un micro-milieu qui est une image spatiale de la société et se réfère à des normes socio-culturelles.

D'un côté, l'environnement physique fournit des possibilités parmi lesquelles le choix se fait en fonction du niveau d'évolution technique, des coutumes et de la tradition; de l'autre, le climat exprime une série de contraintes auxquelles il faut s'adapter.

Mais la forme et l'organisation de l'habitation traditionnelle sont également influencées par les facteurs du complexe culturel dans lequel elle se situe; elles reflètent des choix qui sont fonction de l'insertion de l'habitation dans tout un système de relations qui font intervenir des valeurs aussi bien sociales qu'économiques, culturelles ou spirituelles. En fonction de tous ces paramètres, chaque population choisit ses matériaux pour son habitat et détermine des critères de mise en œuvre et d'organisation selon un modèle type qui permet de distinguer entre

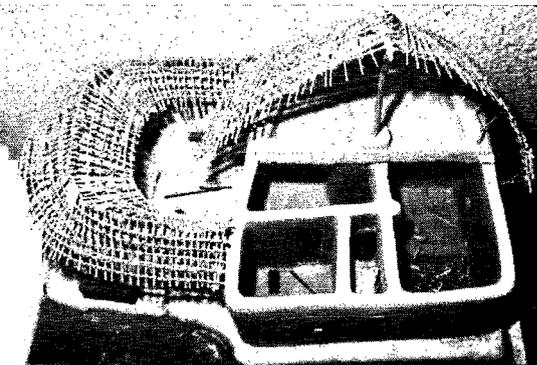
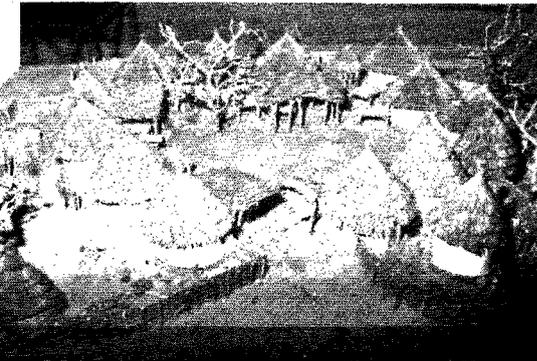
les maisons d'un groupe et celles d'un autre, qui cohabitent dans un même environnement. C'est ce qui explique que les réalisations de l'architecture traditionnelle se limitent à leur pays d'origine et ne soient pas transposables d'une région à une autre, ni même d'une population à une autre.

### *Une architecture signifiante*

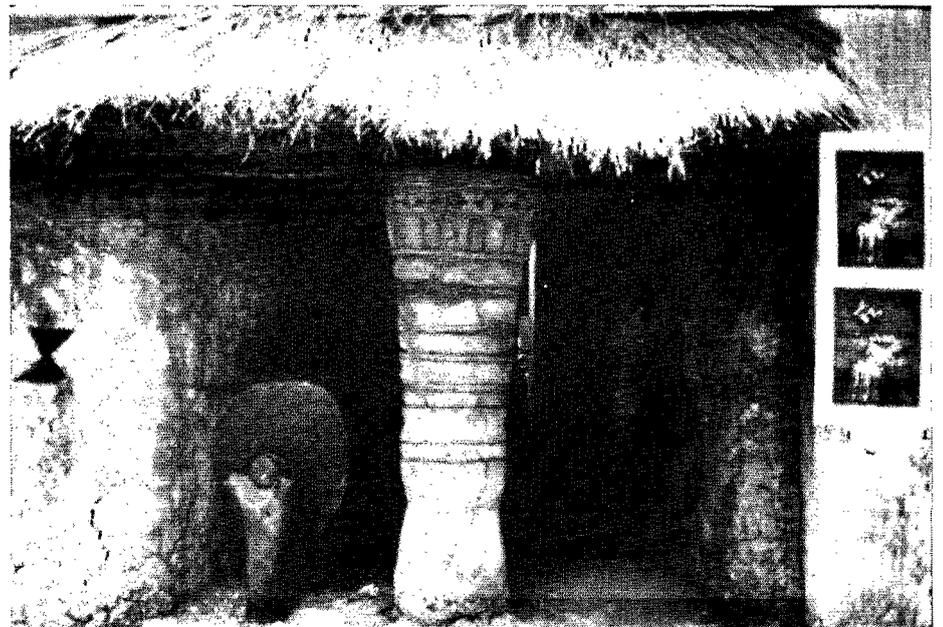
La maison africaine, qui est le produit d'une architecture fonctionnelle soigneusement adaptée à un milieu et à des besoins déterminés, est l'expression des nécessités quotidiennes de la famille qui l'habite. Elle assure la cohérence et la continuité d'un système social et traduit dans l'espace les rapports sociaux, les relations économiques et les croyances fondamentales. Dans les sociétés rurales qui ne possèdent pas l'écriture, elle inscrit le plus souvent sur le sol les généalogies et les rapports de dépendance. Par son rôle d'intermédiaire entre l'homme et l'univers, elle constitue dans chaque région un fait esthétique révélateur de la culture du groupe qui l'a conçue.

A partir d'un petit nombre d'éléments qui fonctionnent comme traits pertinents (chambre des hommes, chambre des femmes, vestibule, cuisine, grenier...) et en jouant sur leur disposition réciproque, chacune des populations a adopté un type de plan bien déterminé qui exprime les rapports sociaux, dont la lecture codée est reconnue par tous les membres du groupe. En utilisant ce procédé, elle inscrit sur le sol des généalogies au sein du village par la disposition entre elles des maisons d'un même lignage, et elle mar-

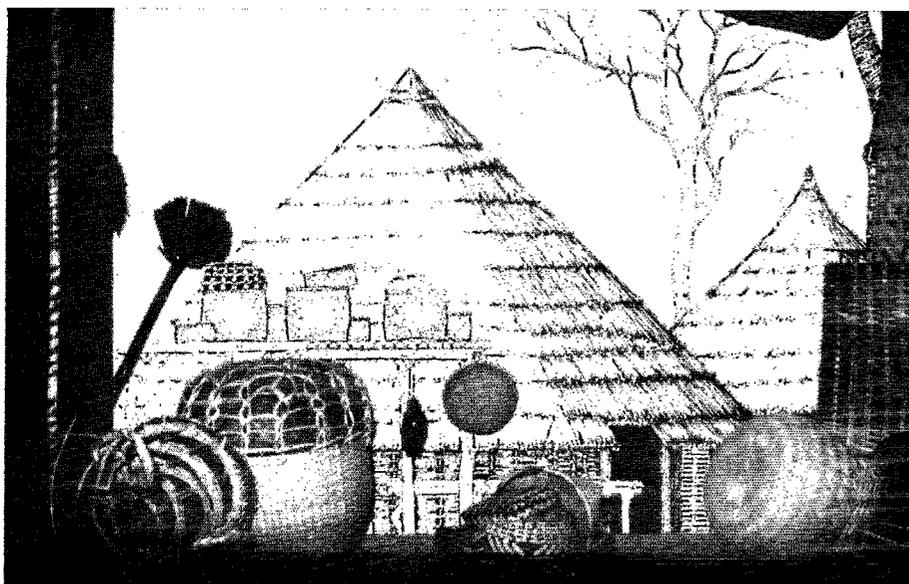
30  
Maquette d'une concession peul kamananké  
(Exposition à Paris).



31  
Maquette détaillée d'une case diola djiwat.



32  
Exposition au Centre culturel français de  
Dakar, 1983 : *Habitat et culture diola en  
Basse-Casamance*. Portail d'entrée en terre  
de l'exposition.



33  
 Mobilier bassari et ustensiles ménagers  
 (Exposition à Paris).

que, au sein de l'habitation, les rapports entre hommes et femmes, le rang d'antériorité des femmes de polygames, la division de la maison en unités économiques indépendantes et les connotations au niveau cosmologique entre la maison, le village et l'univers.

Le plan de la maison forme ainsi un système organisé de communication dont le contenu détermine les règles sémiologiques du système à partir d'un petit nombre d'unités fonctionnant comme des éléments arbitraires : forme de l'habitation, orientation, individualisation de ses unités, dimensions des pièces, techniques de construction. Ces unités sont liées à une lecture globale du plan, et chaque élément n'acquiert sa signification à l'intérieur du système que par sa localisation par rapport aux autres éléments constitutifs de l'habitation. Cette structure type du plan, qui obéit à de stricts impératifs socioculturels variant d'un groupe à l'autre, détermine l'évolution de la maison et en marque les différentes phases.

### *Une architecture évolutive*

Bâtie à la mesure de l'homme, la maison traditionnelle est essentiellement évolutive. La famille africaine, qui ne cesse de se transformer selon des cycles d'expansion et de contraction, crée des besoins en espaces habitables perpétuellement renouvelables, changements que l'architecture traditionnelle africaine prend en compte mieux que des formes plus permanentes de construction en matériaux importés. L'arrivée d'une nouvelle épouse, la disparition d'un membre de la famille, sont autant de raisons pour transformer le plan et le réadapter aux besoins

nouveaux. Partie d'un noyau initial comprenant la chambre, la cuisine et le grenier pour l'homme et sa femme au moment du mariage, la maison s'agrandit progressivement, en suivant les règles du système, par l'adjonction de bâtiments destinés aux nouvelles femmes et aux enfants et par l'adjonction aussi de constructions annexes : greniers, vestibules, bergeries, étables, réserves, etc. Lorsqu'elle a atteint son stade de développement correspondant au nombre d'épouses maximal, l'habitation décroît avec la disparition d'épouses ou le départ des fils mariés, qui construisent leur habitation à proximité. Si l'évolution de la famille transforme la maison qui, comme elle, s'étend et se retire suivant les mêmes étapes que celles de la vie humaine, cette constante révision du plan de la maison est facilitée par le matériau traditionnel souvent peu durable et prélevé sur place, qui demande un entretien constant ou des remplacements périodiques et oblige d'assurer la continuité de la maison de la même façon qu'on assure celle de la famille.

### *Une architecture utilisant les matériaux locaux*

Les matériaux de construction utilisés par l'architecture traditionnelle offrent un certain nombre d'avantages : ils sont bon marché et immédiatement disponibles sur place, à la portée de tous et utilisables par tous. Ils facilitent l'agrandissement de la maison au fur et à mesure que les revenus de ses occupants augmentent ou que la famille s'accroît.

Malgré cela, les professionnels et les services concernés par la construction s'intéressent peu ou pas du tout à des

technologies qui, pourtant, concernent plus de 80% des populations locales. Ces formes apparaissent parfois dans des livres pour leur qualité plastique mais, curieusement, elles ne suscitent que peu d'intérêt pour l'étude et l'amélioration de techniques traditionnelles qui, pourtant, en raison de leur faible coût et de leur haut degré d'adaptation au milieu environnant, méritent d'être redécouvertes et davantage utilisées.

Le fait que, dans les constructions traditionnelles, tout le monde utilise les mêmes matériaux locaux pour construire ses habitations a pour conséquence un développement de la connaissance de ces matériaux et de leur mise en œuvre qui se traduit par une étonnante variété de formes et de fonctions. Chaque population dispose ainsi d'un ensemble de programmes d'architecture, de techniques, de mises en œuvre et d'un répertoire d'éléments connus de tous. Alors que traditionnellement tout le monde construisait sa maison et savait réaliser une bonne construction, cette connaissance partagée tend aujourd'hui à se perdre sous l'effet de l'introduction massive de matériaux nouveaux.

### *Une architecture de terre*

L'architecture traditionnelle, qui fait appel aux matériaux et techniques locaux, tient compte de leur plus ou moins grande adaptation au climat dominant. C'est ainsi que la paroi en terre, qui isole en climat chaud et sec, est préférée dans la zone tropicale, alors que la paroi en matière végétale, qui ventile en climat chaud et humide, est préférée dans la zone équatoriale.

De par ses caractéristiques mêmes, la

terre joue un grand rôle dans la définition des formes et du vocabulaire architectural des constructions traditionnelles. Les murs, qui sont protégés extérieurement par un enduit à base de terre, doivent être entretenus chaque année après la saison des pluies et nécessitent ainsi un remodelage partiel à la main de leur surface externe, permettant une diversité de langages plastiques dans une technique de construction qui s'apparente à certains égards au travail de la poterie.

Alors que les techniques modernes de construction permettent une multiplicité presque infinie de formes, dans l'architecture traditionnelle aucune des formes n'est gratuite, et, pour leur rendre une valeur intrinsèque, il faut expliciter le concept dont elles sont l'expression. Construites à l'échelle humaine avec un art à portée de l'homme, à la différence des constructions modernes, les formes créées par le constructeur traditionnel ne servent ni à impressionner ni à opprimer dans un type d'architecture où chaque occupant est architecte, constructeur et consommateur de sa propre architecture.

#### *L'emploi de matériaux appropriés*

Avec le phénomène d'urbanisation, l'accroissement des concentrations de population dans des endroits déjà pauvres en ressources contribue à accélérer la raréfaction de certaines d'entre elles comme le bois ou la paille. Cette raréfaction des matériaux locaux traditionnels laisse la porte ouverte à l'invasion de la tôle ondulée, du parpaing de ciment et du béton armé, symboles coûteux de la réussite sociale qui fournissent une réponse médiocre aux contraintes du climat, et qui, du fait d'une mise en œuvre mal maîtrisée, ont une valeur architecturale insignifiante.

La recherche sur les matériaux de construction doit tenir compte du contexte socio-économique et socio-culturel

de la société dans laquelle elle s'insère. Dans la plupart des solutions proposées actuellement pour résoudre le problème de l'habitat du plus grand nombre par un choix massif et le plus souvent injustifié de matériaux et de techniques importés, on voit s'accroître rapidement la destruction de l'héritage culturel, dans l'ignorance des traditions et du contexte africains. Et, souvent, le pouvoir d'achat des populations ne suit pas le rythme des augmentations du coût des matériaux de construction modernes dû à l'augmentation du coût de l'énergie, ce qui amène à reconsidérer les programmes d'habitat qui font appel à des matériaux de construction à haute consommation énergétique.

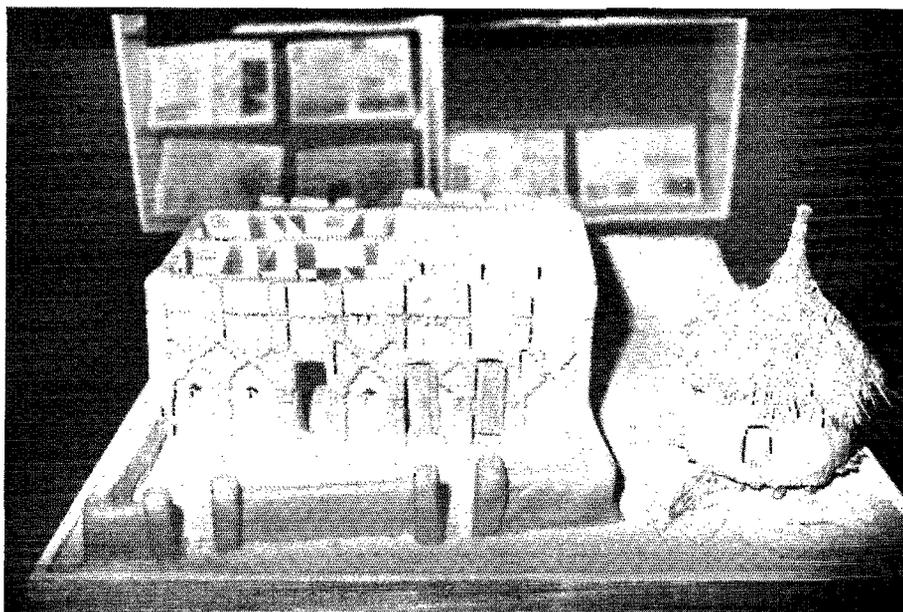
#### *Le poids des résistances psychologiques*

Malgré les qualités climatiques et économiques de la terre, d'un point de vue sociologique, toutes les formes d'exclusion jouent contre l'emploi de ce matériau. Du côté des concepteurs d'abord, personne ne désire enseigner ou étudier des techniques de construction interdites par la plupart des règlements appliqués à la profession et rares sont les écoles d'architecture qui enseignent les méthodes de construction traditionnelle. A ce niveau, enseignants, architectes et ingénieurs semblent s'accorder pour oublier, voire pour proscrire l'emploi de la terre. Du côté des utilisateurs, elle est un matériau totalement déconsidéré comme représentant un archaïsme qui fait obstacle aux aspirations à consommer et à afficher les images du progrès moderne. Malgré leur inadéquation climatique et culturelle, les stéréotypes importés d'Occident sont préférés par les usagers qui aspirent à des images déformées de l'architecture moderne et qui les recherchent pour des raisons de prestige comme autant de signes de promotion sociale.

34  
Modèles et dessins de cases diola, exposition à Dakar, 1983.

35  
Exposition au Musée de l'homme, à Paris, 1983 : *Architecture traditionnelle au Sénégal-Oriental*.





36

Exposition à la Foire internationale de Dakar, 1982 : *Architecture traditionnelle soninké*. Maquette d'une case.

Faute de tradition locale, la construction en matériaux importés n'a trouvé comme source d'inspiration que des modèles occidentaux qui, s'ils permettent dans tous les cas d'augmenter la durabilité de la construction, ne vont pas le plus souvent dans le sens d'une amélioration du confort ou des qualités du cadre de vie. Face à cette situation, l'emploi des matériaux locaux, parce qu'il est imbriqué dans toute une trame sociologique qui joue fortement en leur défaveur, nécessite de trouver des moyens de toucher les populations par des exemples, notamment dans la réalisation d'équipements communautaires, afin de provoquer une révolution dans les comportements actuels et de réhabiliter leur emploi dans la construction.

### *Pour une technologie alternative*

Après une série d'études sur les architectures en terre dans les années 50, on assiste aujourd'hui à un regain d'intérêt dû en partie à l'inquiétude soulevée par la destruction totale sur tous les continents d'un patrimoine architectural traditionnel, et à l'augmentation du coût des matériaux de construction modernes, qui nécessitent la recherche de technologies alternatives.

Les études sur l'architecture traditionnelle entreprises par l'École d'architecture et d'urbanisme de Dakar, la tentative de la faire connaître et de la revaloriser à travers des expositions et des publications doivent permettre de dégager et de diffuser l'emploi de technologies alterna-

tives qui soient financièrement accessibles, culturellement appropriées, techniquement fiables et réutilisables par les populations concernées<sup>1</sup>. Si la technologie proposée doit être financièrement accessible aux populations concernées et s'insérer dans le contexte socio-économique en restant dans les limites des ressources disponibles, elle doit aussi répondre aux réalités sociales et culturelles et les respecter. L'interdépendance et les influences réciproques qui existent entre l'architecture et les facteurs sociaux mettent en lumière le danger que représentent des transformations architecturales qui ne vont pas dans le sens de l'évolution sociale.

En outre cette technologie doit être flexible et adaptable, pour rester valable si des changements interviennent dans les conditions de mise en œuvre par un personnel non spécialisé, et, pour pouvoir connaître une large diffusion, elle doit être réutilisable dans des situations variées autres que celles prévues initialement.

Ces exigences ne peuvent être satisfaites que par une connaissance profonde du milieu où doit s'insérer la technologie concernée. A une époque où, avec la diffusion des médias et des transports, la transmission des informations tend à être unilatérale, les ruraux acquérant des connaissances sur la ville et le monde extérieur alors que les experts savent peu de choses sur le monde rural, la priorité pour réviser et réinterpréter les connaissances de l'architecture traditionnelle est d'aller sur place pour y vivre et y travailler.

Du fait de l'intimité du lien entre l'habitation, le milieu social et le mode de production, le rôle de l'architecte qui cherche à exprimer spatialement ce lien est rendu singulièrement difficile dans une société en transition, puisque, presque par définition, il bâtit pour l'avenir en fonction d'un contexte en perpétuelle évolution.

Inversement, lorsque changent le mode de production ou le contexte socio-économique, insister pour que les populations rurales vivent dans des maisons identiques pour sauvegarder une architecture traditionnelle reviendrait à se méprendre totalement sur la signification et les valeurs imbriquées que représente ce type d'architecture, qui n'est pas un objet figé dans le temps. L'architecte rural doit être ainsi capable de créer une continuité entre la tradition et les nécessités locales de l'actualité pour montrer le chemin à suivre en apprenant aux gens sur place comment continuer le travail après son départ, pour reprendre en main l'évolution de leur propre tradition architecturale.

1. L'École d'architecture et d'urbanisme de Dakar a entrepris, depuis 1973, une série d'études et de relevés sur l'architecture traditionnelle au Sénégal et en Afrique de l'Ouest. Ces documents, rassemblés à l'école pour le compte du Ministère de la culture, cherchent à apporter une meilleure connaissance du patrimoine culturel et artistique représenté par l'architecture traditionnelle, dont certains exemples remarquables sont parfois encore méconnus. Cet inventaire est réalisé dans un but de sauvegarde et de préservation mais également pour faciliter une meilleure intervention des services concernés par les opérations de développement.

## Vision bilingue de la ville

Elly Berg

Née à Auburn, N.Y. (États-Unis d'Amérique), en 1922. Après avoir étudié les beaux-arts à la Boston Museum School à Boston, Massachusetts, elle a enseigné le dessin et l'artisanat à des enfants dans plusieurs centres sociaux de Boston. Elle a conçu l'aménagement d'une boutique de vêtements et d'artisanat, au Cape Cod, dont elle était la copropriétaire. En 1955, s'étant établie en Suède, où elle a étudié l'histoire de l'art et la philosophie à l'université, elle a obtenu le *filosofi kandidat*. De 1970 à 1980, elle a enseigné l'histoire de l'art suédois à des étudiants étrangers à l'Université de Stockholm. Depuis 1980, elle est en liaison avec le Centre d'études urbaines de la Vieille-Ville de Stockholm.

*Transposer les méthodes du musée au cœur de la ville telle est une des approches novatrices du groupe d'expositions itinérantes suédoises (Swedish Travelling Exhibitions). Leur tâche est l'éducation à l'environnement urbain par divers moyens et canaux. Bénéficiant de la grande expérience d'entreprises similaires dans d'autres pays, les responsables de ces programmes publient un bulletin d'information (en anglais et suédois) intitulé Swedish streetwork qui a attiré notre attention sur les programmes décrits dans l'article suivant.*

Nous sommes des inconnus à la croisée des chemins. Nous sommes des étrangers dans les villes du monde. Le hasard nous a conduits dans ces villes, à partir d'autres rues et d'autres places, que nous portons en nous. Notre vie est un échange constant entre le passé et le présent, entre l'image et le mot, entre des mots et d'autres mots. C'est ce qui explique à la fois la complexité et la richesse de l'existence que nous menons dans «nos» nouvelles villes. Le désir d'étudier cette complexité et cette richesse me conduit à travailler avec des enfants d'immigrés à Stockholm.



37

Un porche baroque évoque le pouvoir et la grandeur de Stockholm au XVII<sup>e</sup> siècle. 1982.

Cette «éducation relative à l'environnement urbain» veut susciter chez l'enfant une prise de conscience d'un nouveau pays, de son histoire et de sa tradition. Ayant moi-même immigré en Suède, je suis tout particulièrement sensible à l'importance de cette tâche. Il faut d'abord découvrir quelles sont la vision et la conception propres de l'enfant.

Comment pouvons-nous donc découvrir cette vision? Je m'efforce de développer la communication et la perception par le dessin. Cette méthode s'est révélée efficace avec les enfants d'immigrés, qui ont peut-être acquis une sensibilité visuelle particulière en compensation des difficultés qu'ils éprouvent à s'exprimer dans une langue nouvelle.

### *Le Centre d'études urbaines de la Vieille-Ville*

A Stockholm, la Vieille-Ville «s'embourgeoise» à mesure que progresse sa rénovation<sup>1</sup>. Les nouveaux immigrés, ceux qui n'ont pas les moyens de payer des loyers élevés ou d'acquiescer un logement aux prix demandés, se retrouvent, comme dans beaucoup d'autres grandes villes d'Europe, dans les maisons préfabriquées et les tours des quartiers périphériques, où tout vestige historique a disparu (c'est tout juste s'il subsiste au milieu de l'asphalte une petite ferme symbolique destinée à servir de centre communautaire). Les dessins exécutés par des enfants du nouveau quartier de Rinkeby montrent que, dans bien des cas, les immigrés parviennent néanmoins à donner vie et animation à ces quartiers.

Grâce au Centre d'études urbaines de la Vieille-Ville, les enfants d'immigrés peuvent découvrir la Vieille-Ville. Ses activités, qui comprennent des conférences et des cours d'éducation des adultes consacrés à l'histoire de la région ainsi que l'organisation de visites à l'intention des écoliers et des enfants des garderies, s'inspirent des études urbaines élaborées au Royaume-Uni lors des années 70. En raison de notre intérêt particulier pour les enfants d'immigrés, nous avons affecté l'essentiel de nos moyens aux activités qui leur sont destinées.

Le centre donne sur la grand-place —



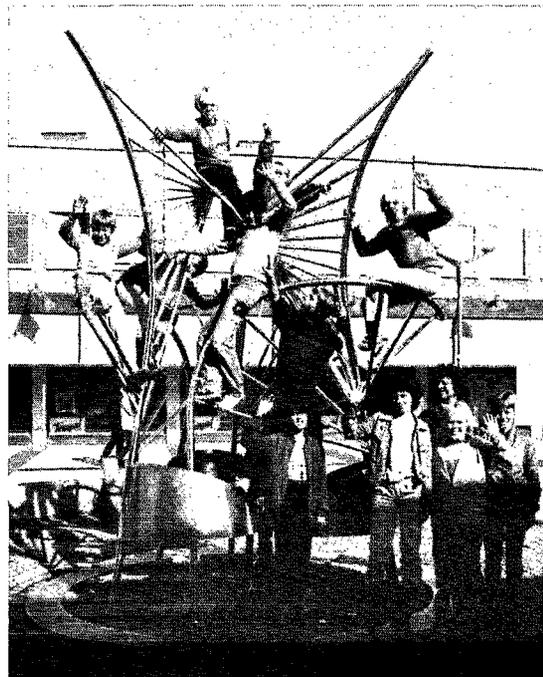
la Stortorget — qui se trouve au cœur même de la cité médiévale. Depuis sept siècles, c'est l'endroit où l'on se rencontre, par hasard ou sur rendez-vous, pour négocier, s'asseoir ou méditer. C'est, pour Stockholm, tout à la fois le pas de la porte et le parloir. La Vieille-Ville, dans son ensemble, est classée parmi les sites d'intérêt national. Mais qu'est-ce que ce milieu peut vraiment nous dire? Comment nous, étrangers, pouvons-nous dépasser la vision qu'en donnent les cartes postales?

### *Ateliers du samedi, 1981/82*

J'ai pris de plus en plus conscience de l'intérêt qu'il y a à utiliser sa propre langue maternelle en présence de cet environnement. Il m'est apparu que nous, immigrés, pourrions surmonter ce que notre milieu avait d'étranger en utilisant consciemment, chacun dans sa propre langue, des mots familiers et simples tels que «briques» et «volets». Nous pourrions ainsi évoquer la vision d'autres briques et volets que nous avons vus et connus. Mais si à la fois le lieu et les mots étaient étrangers, la scène continuerait à apparaître «comme à travers une vitre obscure».

En automne 1981, j'ai convaincu deux groupes de participer à l'expérience suivante : combiner l'usage de la langue maternelle avec des ateliers consacrés à dessiner la ville qui nous entoure. Le but était, là encore, de partir de la propre vision

1. Les résidents pauvres qui habitaient les maisons délabrées doivent les quitter dès qu'elles sont rénovées du fait de l'augmentation de leurs loyers ou de la vente de leurs logements.

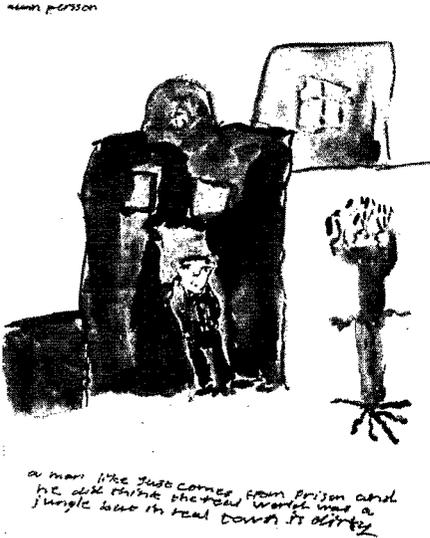


38  
Les ruelles autour du Centre d'études urbaines sont souvent envahies par des enfants qui dessinent, dans toutes les positions, les bâtiments anciens et les scènes de la vie quotidienne. Photographie, 1982.

39  
Les enfants nous font des signes, groupés autour de la fontaine de la place moderne de Rinkeby, dans la banlieue de Stockholm. 1983.

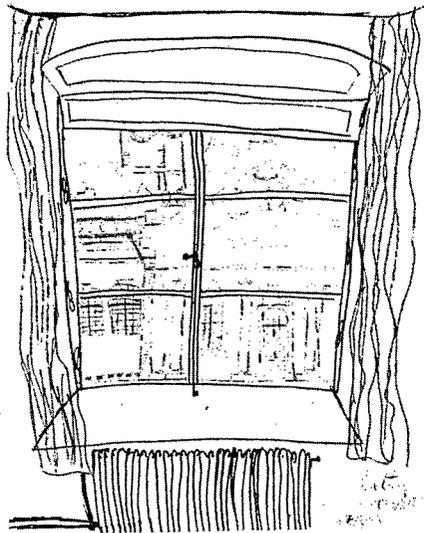
41

Vue, par la fenêtre du Centre d'études urbaines, de la Bourse (XVIII<sup>e</sup> siècle) et de la tour de la cathédrale de Stockholm. Ce dessin au crayon et à l'encre est dû à Yvette (onze ans).



40

Malgré la beauté architecturale du pourtour de la grand-place de la Vieille-Ville de Stockholm, Allan (dix ans) a été surtout frappé par les hommes qui se tenaient sur la place. Il interprète sa peinture comme suit : «Un homme vient de sortir de prison; il pensait que le monde vrai était une jungle mais, en réalité, la ville est sale.» Aquarelle, 1982.



de l'enfant. La question devait être : «Qu'est-ce que *ma* Vieille-Ville? Et la vôtre? Qu'est-ce que cet endroit éveille en moi? Qu'est-ce que j'attends de cet environnement urbain historique, animé et peuplé?»

Des ateliers ont été organisés pour deux groupes:

Les enfants d'immigrés polonais de première et de deuxième génération sont venus avec leur professeur de polonais. Ils ont fait des dessins, pris des photographies et monté, en polonais, une projection de diapositives retraçant un itinéraire de *leur* Vieille-Ville.

Les enfants d'immigrés de première et de deuxième génération d'expression anglaise venant d'horizons nationaux très divers ont fait des dessins, des peintures et des travaux d'impression à partir d'écrans de soie et de tampons de pomme de terre.

Et il fallait les voir dessiner! Nombre d'entre eux ont réagi devant l'architecture avec un réalisme et une spontanéité qui témoignent de la profondeur de leur expérience. Ce sont des dessins qui ont constitué la base de notre travail suivi avec les enfants, complétée par les indications qui se dégageaient des questions qu'ils posaient en travaillant: «Qui a fait ces drôles de porches avec tous ces personnages sculptés? Comment a-t-on amené l'eau à la place?» Ils posaient des questions tout en regardant, en enregistrant et en s'émerveillant.

Le fait que ces ateliers avaient lieu le sa-

medi, jour où de nombreux adultes ne travaillent pas et où les enfants ne vont pas à l'école, nous a permis de rassembler des personnes d'âges différents. Les parents amenaient leurs enfants à midi, restaient un moment, par exemple pour feuilleter un livre sur la ville dans notre petite bibliothèque, partageaient une course, revenaient suffisamment tôt pour essuyer la peinture qui avait pu être répandue sur le sol, prendre un café ou boire un jus de fruit avec les enfants et le reste du groupe à la fin de la séance. Parmi les divers adultes bénévoles, il y avait un très bon artiste qui s'occupait des activités graphiques (sérigraphie, etc.). Tout cela conférait aux ateliers une atmosphère agréable d'animation et de cordialité tranquilles. La présence des adultes constituait un encouragement, encore que nous ayons insisté pour qu'ils laissent travailler les enfants tout à fait librement, à moins que ceux-ci ne leur demandent de les aider. Si l'on peut espérer (comme je le fais) que d'autres souhaiteront tenter une expérience analogue, il importe de parler de la question du financement.

Le Centre d'études urbaines n'a pu verser aucune rémunération. Les ateliers ont été financés au moyen d'une subvention accordée par notre association pour l'éducation des adultes et organisés sous les auspices d'une association d'immigrés anglophones.

Ces principes ont fait leur chemin en même temps qu'augmentaient et évoluaient les moyens de financement, et que s'ouvraient de nouveaux domaines d'activité. L'étape suivante a par conséquent été bien accueillie, puisqu'elle a rendu possible un travail plus structuré dans le cadre scolaire.

### *La langue maternelle et la ville, 1982/83*

Parallèlement au dessin et aux autres activités graphiques, nous n'avons cessé de parler de l'utilisation de la «langue maternelle», de la «langue minoritaire» parlée au foyer par au moins l'un des parents durant les premières années de vie de l'enfant. Dans le cadre des efforts déployés pour répondre aux besoins des nouveaux immigrés, le système scolaire suédois a mis en place un vaste programme d'enseignement de nombreuses langues maternelles. Plusieurs enseignants sont venus aux ateliers, que ce soit en qualité de parents, de bénévoles ou de visiteurs. C'est ainsi qu'on a envisagé la possibilité d'appliquer ces idées à l'en-

seignement scolaire des langues maternelles. Grâce à une initiative prise par certains enseignants, le conseil des écoles a accordé une subvention à cette fin. Seize maîtres enseignant dans des établissements de différentes parties de la ville ont participé à cette expérience, qui consistait à intégrer l'étude du quartier abritant l'établissement à l'étude de la langue maternelle. Il s'agissait de maîtres de maternelle et d'enseignants du premier et du second degré. Il y avait également des professeurs de langue maternelle « itinérants », qui se rendent successivement dans les différentes écoles pour donner à chaque élève deux heures de cours par semaine.

Ce projet, que nous avons appelé « La langue maternelle et la ville », nous a offert l'occasion de travailler dans des cadres très divers, bien que le Centre d'études urbaines de la Vieille-Ville ait continué à permettre à tous les groupes de faire connaissance avec cette partie de la ville, qui est un des joyaux du patrimoine culturel suédois.

Les élèves âgés de treize à seize ans ont suivi un cours donné entièrement en anglais, car ils étaient arrivés récemment de différents pays. Le quartier où se situait l'école conservait des traces du plan de la ville de Stockholm au XIX<sup>e</sup> siècle. Les élèves en question se sont surtout intéressés à certains des grands bâtiments d'époque, qui abritaient autrefois des ateliers ou des institutions de bienfaisance. L'un de ces édifices (jadis une maison de retraite pour vieilles dames) était d'ailleurs l'objet d'un conflit contemporain, puisque des associations du quartier s'opposaient à sa destruction tandis que le bureau d'urbanisme voulait construire à la place de nouveaux logements. Un autre sujet d'étude intéressant a été fourni par la transformation d'une brasserie en un centre communautaire et en un ensemble

de logements neufs. Des enfants d'âge préscolaire ont ainsi pu, aux côtés d'enfants du primaire et du secondaire, dessiner les maisons, interroger les personnes âgées qui avaient travaillé dans la brasserie (les jeunes parlaient souvent le suédois mieux que les aînés) et faire des maquettes des bâtiments. En rendant visite aux élèves des classes de langue maternelle dans les nouveaux quartiers périphériques, les écoliers du centre de la ville ont pu se familiariser avec un autre mode de vie.

Un problème méthodologique se pose lorsqu'on cherche à faire spontanément appel à la curiosité de l'enfant. Il s'agit de lui fournir des données factuelles tout en évitant la production stérile de matériels pédagogiques. Dans la première expérience, nous avons demandé aux enfants de compulser eux-mêmes les archives et de préparer leur propre documentation historique. Certains d'entre eux sont en fait bilingues et peuvent lire des plans et des documents historiques en suédois et les récrire dans une autre langue (l'anglais en l'occurrence).

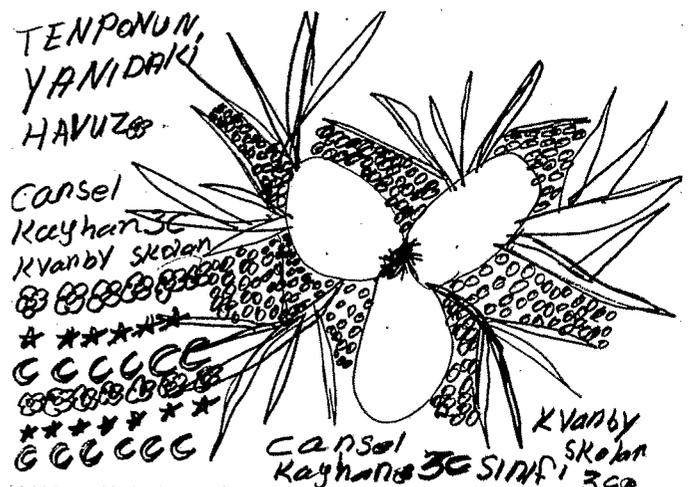
Le projet a fourni l'occasion d'une coopération entre différents groupes d'âge autour d'un thème (par définition, la connaissance n'est pas divisée en degrés, à la manière des marches d'un escalier). Dans le cadre de ce projet, l'étude de la ville et du quartier s'est révélée utile à l'apprentissage de la langue maternelle, grâce au dévouement de certains enseignants. Le problème demeure néanmoins. On commence en effet tout juste à combiner le mot et l'image dans l'étude de la vie dans nos grandes villes. Le travail en équipe s'impose, de même qu'il convient de procéder à des études comparatives du vocabulaire et des moyens d'expression dans les nombreuses « langues maternelles ».



42 Ce dessin de la grand-place de Stockholm montre un marché animé comme il en existe dans nombre d'autres vieille villes. Dessin à l'encre, 1983.

43 Nous voici au beau milieu du marché de Rinkeby, un nouveau quartier de Stockholm. A la différence de la grand-place de la Vieille-Ville, il n'y a pas de maisons anciennes, mais les étalages de fruits et les vendeurs apportent une note d'animation et de culture locale. Dessin à la plume, 1983.

44 Pour cet enfant turc, la nouvelle fontaine de Rinkeby, à Stockholm, apparaît comme une fleur géante.



### *Vivre aujourd'hui dans un quartier moderne, en Suède, dans le monde*

C'est ainsi que, dans le cas qui nous occupe, la «vision bilingue» est passée du centre urbain médiéval à la ville moderne du XIX<sup>e</sup> siècle. L'étape suivante m'a conduite à travailler dans un des quartiers les plus récents de Stockholm — au cœur de la Suède multiculturelle!

Ce quartier — Rinkeby — surgi lors de l'essor immobilier des années 70, s'est rapidement peuplé de nouveaux immigrés. Sa petite bibliothèque renferme des ouvrages dans 43 langues! C'est cet établissement qui parrainait le projet qui m'avait conduit là au printemps de 1983, et qui reçut l'aide de Riksställningar, Expositions itinérantes de Suède, un organisme d'État qui offre des conseils et des services à des groupes de différentes couches sociale désireux d'organiser des expositions dans le cadre de leur activité culturelle<sup>2</sup>.

Le projet Rinkeby a célébré de 500<sup>e</sup> anniversaire de l'impression du premier livre en Suède, sous le thème «Rinkeby écrit, imprime et dessine». Il s'agissait, pour les enfants de Rinkeby, de décrire la vie quotidienne de leur quartier dans leur propre langue, le finnois, l'espagnol, le suédois ou le turc, et d'illustrer leurs textes avec des dessins et des photographies. Les Expositions itinérantes de Suède avaient prêté une petite machine à imprimer. Cette machine, qui venait d'être importée de France, est du type de celle qu'utilisent les disciples de Freinet.

Le travail était organisé de telle sorte que la moitié des élèves composaient et imprimaient les petits textes qu'ils avaient avec eux, tandis que les autres sortaient avec moi pour dessiner, malgré les rigueurs de l'automne! Ce fut de nouveau une période d'intense activité, ponctuée tous les jours par de nouvelles surprises à la vue des dessins réalisés par les enfants. C'était chaque fois comme une révélation que de voir surgir sur le papier le monde que traçait la petite main de l'enfant silencieux et concentré.

Il était clair que l'acte de dessiner était pour l'enfant un acte de découverte, que le dessin lui-même exprime la vision, et qu'il ne l'illustre pas! C'est le moment qui indique la voie de la découverte... de la prise de conscience culturelle. Cette prise de conscience est une curiosité, une sensibilité aux symboles et aux signes du monde transformé par l'homme.

Que signifie donc la prise de conscience culturelle dans un quartier comme Rinkeby, où il ne subsiste rien pour rappeler les artistes de jadis, les briques ou les pignons des siècles passés? Dans ce centre multiculturel, c'est de la culture du monde entier que nous devons prendre conscience. Mais qu'advient-il si nous limitons notre étude de la prise de conscience culturelle au domaine de la ville où nous vivons?

Nous avons demandé aux enfants de dessiner surtout la place, comme le montrent les travaux qu'ils ont réalisés. Au centre, on voit une fontaine qui est pour nous une «œuvre d'art publique». Par les enfants, elle est perçue comme un papillon, une fleur, ou encore une structure linéaire que le meilleur architecte au monde ne renierait pas! Les enfants témoignent d'une conscience de la culture de la place du marché, là où les fruits du monde sont vendus, où une jeune tzigane passe dans sa longue robe à fleurs, où les pigeons vivent heureux et où les arbres prospèrent.

Nous prévoyons un prolongement au projet. Un auteur d'expression turque réunit des enfants qui écrivent cette langue. Un groupe d'enfants tziganes commencera sous peu à se réunir régulièrement avec un autre auteur. D'autres groupes de rédaction créative en différentes langues suivront. Nous espérons disposer d'un atelier d'imprimerie communautaire doté d'un équipement de sérigraphie ainsi que d'une plus grande presse.

Les enfants de Rinkeby ont visité la Vieille-Ville et son Centre d'études urbaines durant tout le printemps de 1984. Grâce à leur intérêt pour les vieux bâtiments et à leur perception créative, ils ont pu saisir les éléments architecturaux d'une façon sans doute proche des intentions manifestées par les créateurs eux-mêmes il y a plusieurs siècles.

### *Simultanéité*

Les dessins des enfants de Rinkeby venus récemment d'autres pays présentent une caractéristique qu'on pourrait appeler «simultanéité». J'entends par là que, sur leurs dessins, la place qu'on voit du Centre des études urbaines apparaît comme colorée par les souvenirs d'autres places, en d'autres lieux, avec d'autres maisons, d'autres gens. Ces «autres» sont comme un filtre entre l'œil et le sujet. C'est une

juxtaposition «à la croisée de nos pensées», comme le dit la chanson populaire. C'est ainsi qu'une jeune fille de Syrie dessine le sujet en pensant à une place de marché qui revêt (à nos yeux) un caractère exotique. Une jeune Africaine présente le puits comme une source de vie qui jaillit directement du sol. Ces associations, ces métaphores nous montrent que le dessin peut permettre la convergence de différents mondes.

### *En résumé*

Il existe plus d'une façon de faire prendre conscience de la culture urbaine et de son patrimoine. Grâce aux contacts noués avec ceux qui travaillent dans d'autres pays, nous pouvons confronter nos expériences et nous en enrichir mutuellement. Ma principale source d'inspiration a été l'Art and Built Environment Project, du Royaume-Uni, et tout particulièrement Eileen Adams.

Les enfants avec qui j'ai travaillé m'ont appris à voir les tuyaux d'écoulement, les plaques d'égout et les grues dans le plus beau des quartiers. Ces enfants dédramatisent toujours le patrimoine culturel! Dépourvus du sens de la hiérarchie et non encore capables d'écarter certains éléments de ce qu'ils voient ils parviennent tout près de la réalité. Je suis convaincue que la perception joue un rôle capital dans l'apprentissage. Dans ses ouvrages, l'éducateur R.A. Hodgkin parle de l'importance que présente le fait de poser des questions. Il nous demande de créer des «situations d'interrogation», dans lesquelles l'enfant discerne les questions qui conduisent à l'acquisition des connaissances. Il dit qu'une question «provoque dans un système structuré une rupture qui permet à un autre système structuré — le vôtre ou le mien, par exemple — de s'y rattacher». A la lumière de l'expérience, le dessin me semble être la meilleure forme de «situation d'interrogation»<sup>3</sup>. Il se peut que le dessin soit notre toute première langue — la véritable «langue maternelle» qui nous est commune à tous.

[Traduit de l'anglais]

2. Voir note concernant cette organisation dans *Museum*, vol. XXXIII, n° 3, 1981, p. 176.

3. R.A. Hodgkin, *Born curious. New perspectives in education theory*, John Wiley & Sons, 1976.

## Histoires naturelles au Musée du désert Arizona-Sonora

45

Un membre du musée participe à la journée d'études sur la récolte des fruits du *saguaro*. Chaque année, le musée, en collaboration avec des Indiens papagos, montre comment, depuis des siècles ils récoltent et utilisent les fruits de ce cactus.

Le Musée du désert Arizona-Sonora, musée vivant d'histoire naturelle, est une institution privée à but non lucratif. Situé à une vingtaine de kilomètres à l'ouest de Tucson (Arizona), il a ouvert ses portes en septembre 1952 et bénéficie du soutien financier de quelque 14 000 membres, qui lui consacrent également une partie de leur temps à titre bénévole. Doté d'un budget d'exploitation de 2,3 millions de dollars environ en 1980, le musée, qui accueille le public sept jours par semaine, de bonne heure le matin jusqu'au coucher du soleil, a offert à près de 500 000 visiteurs l'une des aventures

les plus enrichissantes de leur vie : la découverte des plantes, des animaux et de la géologie du désert de Sonora dans un cadre naturel expliqué par des personnes qui ont appris à saisir les rapports mystérieux et passionnants d'interdépendance qui existent entre les êtres vivants de cette zone et leur environnement unique.

### *L'environnement expliqué*

Durant mes quelque trente années de carrière au Service des parcs nationaux des États-Unis d'Amérique, j'ai toujours estimé que les activités d'animation

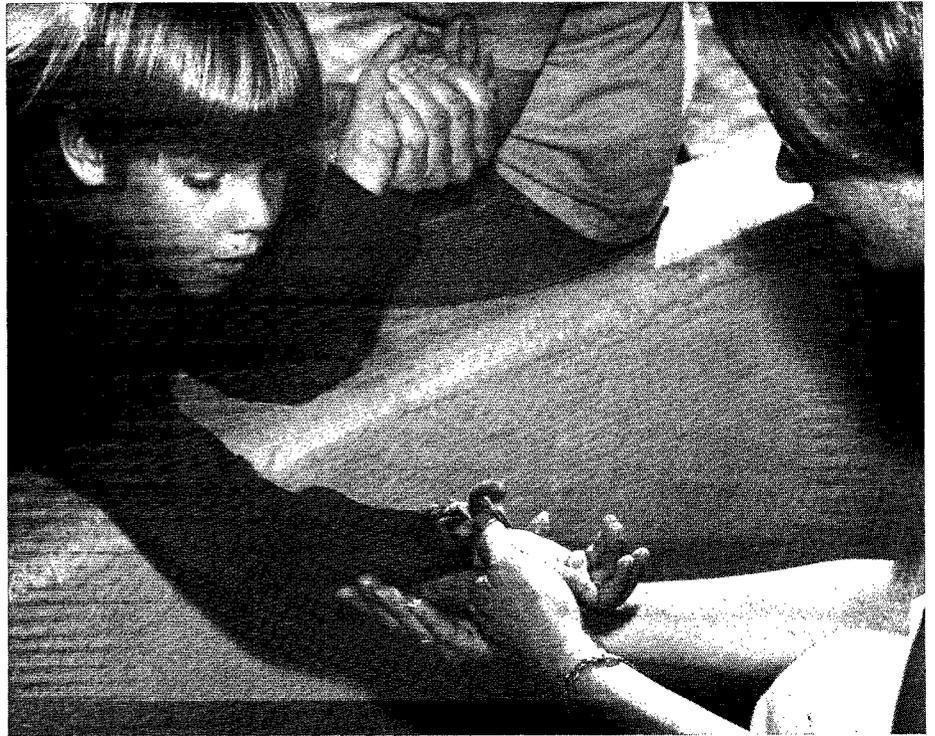


Dan Davis

B.A. en géologie et géographie, Université de l'Iowa, 1947. Études universitaires supérieures en archéologie et administration publique. Après trente années d'activités au Service des parcs nationaux, il a pris sa retraite en 1977 alors qu'il était directeur régional adjoint des opérations dans une zone s'étendant sur dix États. En 1977-1978 il fut surveillant et consultant durant les fins de semaine à la Section des sciences de la terre du Musée du désert Arizona-Sonora. Nommé directeur par intérim en 1978 et directeur en 1979. Consultant pour la constitution de parcs nationaux et de réserves naturelles en Jamaïriya arabe libyenne populaire et socialiste (1980, 1984), en Égypte (1983) et aux Antilles néerlandaises (1983). Membre de l'American Museum Association, de l'American Association of Zoological Parks and Aquariums et du Sierra Club. Distinctions honorifiques : deux *meritorious service awards*; quatre *superior service awards*.

46

*Arizona-Sonora Desert Museum, Tucson, Ariz., 1980. Exposé sur la tarentule fait au musée par une conférencière bénévole.*



étaient et demeurent un facteur essentiel de la faveur dont ces parcs jouissent auprès du public. Qu'il s'agisse de causeries autour d'un feu de camp, de randonnées, de démonstrations vivantes ou de conférences, ces activités ont permis à de nombreuses générations de mieux comprendre la nature et l'histoire et ont ajouté une dimension essentielle à leur visite, dont la plupart garderont le souvenir toute leur vie. C'est autour d'un feu de camp, au Grand Canyon, il y a cinquante ans, que j'ai été pour la première fois initié à la vie de la nature dans un parc national, et je m'en souviens comme si c'était hier; je me rappelle même des chants. J'avais alors huit ans, et cette expérience a fortement influencé le choix ultérieur de ma carrière au Service des parcs nationaux.

Dans les parcs nationaux des États-Unis, l'animation demeure, même si le visiteur s'y intéresse activement, un élément secondaire de la visite. Au Musée du désert, elle est notre objectif principal, et les animaux, les plantes et les objets exposés sont des éléments accessoires de notre programme. La différence peut être subtile, elle n'en est pas moins capitale pour le fonctionnement du musée.

Qu'entendons-nous par «animation»? William H. Carr, cofondateur du musée, y fait allusion lorsqu'il déclare: «L'idée à laquelle nous pensons ici c'est l'éducation relative à la conservation en plein air, qui vise à aider l'homme à reconnaître et à assumer ses responsabilités envers la nature, afin d'acquiescer quelque espoir d'as-

surer son avenir. C'est maintenant qu'il faut agir auprès d'un large public, avant que l'homme réussisse à polluer totalement son habitat et à le rendre invivable.» Mais il faut des conférenciers pour atteindre l'objectif de Carr. Yorke Edwards, des parcs canadiens, a écrit: «L'animation a pour but d'amener les visiteurs à mieux saisir et mieux comprendre les faits et à susciter chez eux des passions et une curiosité nouvelles. Un bon conférencier est une sorte de joueur de flûte de Hameln qui entraîne son auditoire vers des mondes nouveaux et fascinants qui lui étaient jusqu'alors fermés.» C'est là une excellente définition. Elle fait référence à un personnage familier à la plupart d'entre nous: le joueur de flûte de Hameln.

Le regretté Freeman Tilden, l'un des pères de l'animation dans les musées d'histoire naturelle américains, a énoncé six principes que le Musée du désert enseigne au personnel qu'il forme et qui sont suivis par tous les bons conférenciers. Ces principes sont les suivants: l'animation doit donner une idée complète du sujet et intéresser le personnel dans sa totalité; l'animation destinée aux enfants doit être spécialement préparée et ne pas être une version édulcorée de la conférence pour adultes; l'animation n'est pas la présentation d'informations; elle a pour but de révéler à partir d'une information; l'animation doit établir un lien entre ce qui est exposé ou décrit et quelque chose qui est propre à la personnalité ou à l'expérience de l'individu; le premier objectif de l'animation est de provoquer, non

d'instruire; l'animation est une technique qui combine de nombreuses techniques.

Une technique peut être enseignée et assimilée. Enseigner cette technique est l'une des missions du Département de l'animation et de l'éducation du Musée du désert. Une fois acquises par les bénévoles et les membres du personnel, ces techniques sont employées au musée et sur le terrain pour renforcer l'expérience vécue par les participants au cours d'excursions, de visites du musée ou de séances organisées dans la salle de classe. Je suis fier de dire que le Musée du désert s'est acquis au cours de sa brève existence une réputation internationale bien méritée pour ses innovations.

Les habitats naturels reconstitués au musée ont été étudiés et copiés par des jardins zoologiques du monde entier. Son programme de formation de bénévoles et ses programmes éducatifs sont désormais considérés comme des modèles pour tous les musées, où qu'ils se trouvent. Un aperçu de l'histoire du programme destiné aux conférenciers bénévoles et des efforts éducatifs menés par le musée nous aidera à comprendre les raisons de sa réussite.

#### *Mise en pratique d'idées: la tradition du bénévolat*

Les fondateurs, Arthur Pack et William Carr, ont eu une grande idée; mais les idées ne sont pas nécessairement une garantie de viabilité financière pour les ins-

titutions. Le musée ayant toujours vécu des donations de ses membres, des milieux d'affaires et de fondations (il n'a jamais reçu de subvention d'un organisme officiel), sa première tâche était d'attirer des visiteurs et des membres. Pendant les premières années de son existence, le musée s'en est acquitté avec l'aide des organes d'information et d'un zoo itinérant, *The desert ark* [L'arche du désert], qui fait connaître l'histoire du musée dans les écoles et organisations communautaires. Son nom lui a été donné par Joseph Wood Krutch, critique dramatique, historien du théâtre et auteur de livres d'histoire naturelle, qui fut l'un des premiers administrateurs du musée. L'arche est à l'origine du programme d'information et d'éducation du public et demeure une composante de l'action menée par le musée vers l'extérieur. Mais un programme d'éducation formelle devait également voir le jour.

Une grande part du succès remporté

s'explique par la tradition proprement américaine du bénévolat, sans laquelle le Musée du désert et d'innombrables institutions américaines ne pourraient s'enorgueillir de leurs réalisations.

Jusqu'en 1971, les écoliers de l'Arizona étaient amenés au musée par leurs maîtres sur simple demande de réservation faite par ces derniers. Il va sans dire que les enseignements qu'en tiraient les enfants reposaient uniquement sur ce que leurs professeurs savaient de l'écologie du désert de Sonora et sur l'aptitude de ces derniers à leur fournir des explications. Des occasions étaient ainsi perdues mais comment résoudre ce problème? Il fallait un personnel qualifié pour aider les groupes d'élèves dans leur visite. Il n'était pas question de recruter des douzaines de personnes. Le musée décida de faire appel à des bénévoles. L'appel fut entendu et le programme de formation de conférenciers (*docents*) était né.

Aux États-Unis, un *docent* est un con-

férencier bénévole qui travaille dans un jardin zoologique, un musée ou une institution du même genre. Au Musée du désert le conférencier a pour tâche première d'aider le public à apprendre à évaluer notre environnement et plus particulièrement celui de la région du désert de Sonora. Nos conférenciers sont de tous âges (vingt et un ans au minimum), de tous milieux sociaux et de toutes formations. Tous ont en commun l'amour du désert et le désir de communiquer leur enthousiasme et leurs connaissances. Ils viennent à nous avec leur enthousiasme et le musée leur enseigne les connaissances nécessaires pour bien s'acquitter de leur tâche.

Pour devenir conférencier du musée, il faut tout d'abord en être membre. Aussi étrange que cela puisse paraître à de nombreux lecteurs, nos conférenciers doivent payer le privilège de donner de leur temps. Ils versent chaque année leur cotisation de membre du musée et suppor-



47

Une conférencière présente le monstre de Gila, animal originaire du désert de Sonora et l'un des deux lézards venimeux qui existent dans le monde (1978).

48

Une journée d'études sur l'alimentation des Indiens est organisée au musée dans le cadre du programme de démonstrations spéciales réservé aux 14 000 membres. Cette photographie montre le broyage des haricots produits par le mesquite et dont les autochtones du désert de Sonora obtiennent une farine selon cette méthode depuis des siècles.



49  
Hal Gras et l'Arche du désert dans une école locale (1965). C'est avec l'Arche du désert, toujours en service, qu'a commencé, il y a vingt-huit ans, le Département d'animation et d'éducation du musée. (L'animal montré est un chat sauvage de l'est des États-Unis, le bobcat).

50  
Avant une visite au musée, une conférencière itinérante complète l'enseignement des instituteurs d'une école élémentaire locale au cours d'une leçon sur l'écologie du désert.

tent les frais de leur formation. Pour garder leur statut de conférencier, ils doivent consacrer quinze heures par mois au musée. Les cours commencent au début de septembre. D'une durée de deux heures, ils ont lieu une fois par semaine pendant dix-sept semaines. Ils sont donnés par les conservateurs et les membres du personnel du musée. Les thèmes principaux sont : les causes de la désertification, la géologie de la région, l'écologie, la flore et la faune de la région (leur adaptation au désert et leur interdépendance), les méthodes pédagogiques et les principes qui régissent le musée. Le cours est sanctionné par un examen et les copies corrigées font l'objet d'un entretien approfondi. Les stagiaires sont censés suivre tous les cours. S'ils en manquent (trois au maximum), ils peuvent les suivre sur vidéo-cassettes ou se procurer les notes d'autres stagiaires. De plus, il leur est demandé de suivre deux visites guidées sous la conduite d'un conférencier et de faire eux-mêmes office de conférencier au cours de deux autres visites. Après avoir passé avec succès ces diverses épreuves, le stagiaire reçoit son diplôme au cours d'une distribution solennelle.

#### *Fonctions du conférencier*

Les conférenciers ont notamment pour tâches d'accompagner les groupes de visiteurs, adultes et écoliers, de présenter des programmes sur le terrain du musée ou à l'extérieur, et d'aider au travail quotidien des départements. Ils doivent aussi participer au programme itinérant d'éducation relative à l'environnement, au programme de conférences extérieures, à des causeries sur des thèmes particuliers, aux présentations d'animaux vivants, et à des promenades commentées.

Ce sont ces dernières, en liaison avec l'animation assurée par le personnel et les activités réservées aux membres, qui donnent vie aux activités d'animation du Musée du désert.

Les fourgons du programme itinérant d'éducation relative à l'environnement sont équipés de «modules» qui sont installés dans les salles de classe par les membres du personnel et les conférenciers. Le maître participe activement à la séance, qui dure toute la matinée ou tout l'après-midi. Les «modules» comprennent notamment un programme vidéo sur les serpents, une collection de crânes, qui sont examinés par les élèves, auxquels un conférencier ou un membre du personnel du musée donnent les explications nécessaires, de petits animaux vivants tels que serpents ou tarentules, et un microscope, qui permet aux enfants de regarder de près les végétaux, les animaux et les minéraux du désert de Sonora. En neuf années d'activité, ce programme a touché près de 50000 élèves de 107 écoles. Les conférenciers lui ont consacré plus de neuf mille six cents heures.

Le programme de conférences extérieures a également commencé en 1974. Il se déroule aussi dans les salles de classe et les maisons de santé, et il s'adresse à la population locale lors de réunions de clubs ou autres. Ici également, les conférenciers s'appuient sur ce qu'ils ont appris pendant les stages pour souligner l'interdépendance entre les végétaux, les animaux et la géologie de la région. Ils présentent généralement des animaux vivants au cours de leurs exposés. Le programme prévoit notamment que les conférenciers se rendent dans les classes qui doivent venir visiter le musée.

Pourquoi le programme de conférences du musée a-t-il connu un tel succès et

pourquoi est-il considéré comme un modèle par d'autres institutions? Nous pensons que la raison en est l'excellence de la formation donnée aux conférenciers. L'éducation et la formation sont continues. Des cours de perfectionnement sont organisés tous les mois à l'intention des conférenciers; le personnel du musée accepte les conférenciers bénévoles comme membres de la «famille du musée», les respecte et les apprécie; la gamme des possibilités de bénévolat est infinie et chaque département du musée a besoin de leur aide. Les récompenses sont multiples: la satisfaction de rendre un service utile, la publicité accordée par les moyens d'information, et l'admiration de la population devant le travail accompli. Le musée compte actuellement quelque 140 membres bénévoles actifs, qui sont très fidèles; une liste d'attente a été établie.

### Les services du musée

La mission du musée repose principalement sur deux volets de l'activité du personnel: le programme de manifestations spéciales destinées aux membres et le bureau des conférenciers naturalistes. Le premier programme a pour objectif d'offrir aux membres une large gamme de possibilités éducatives qui peut aller des séances d'étude d'une demi-journée organisées au musée sur des thèmes comme «les produits alimentaires autochtones et leur utilisation par les Indiens» à des excursions dans certaines parties du désert de Sonora comme les champs volcaniques de Pinacate (Sonora, Mexique). Les excursions et les séances d'étude sont payantes et il faut s'y inscrire à l'avance. Des conférenciers membres du personnel accompagnent les excursions ou dirigent les séances d'étude sur le terrain.

La séance d'étude la plus fascinante et qui passionne le plus le public a lieu chaque été au moment où les cactus *saguaro* [*Carnegiea gigantea*] donnent leurs fruits. Des conférenciers et des Indiens papagos de notre région emmènent les participants récolter les fruits au moyen des outils utilisés rituellement pendant des siècles par les autochtones, puis les Indiens accommodent ces fruits pour en faire de la nourriture et des boissons sous

le regard et avec la participation du public. C'est la une expérience éducative fondamentale: l'interaction de l'homme avec son milieu dans une tradition séculaire, pendant que les conférenciers expliquent pourquoi les empêtements de l'homme sur ce milieu particulier peuvent signifier la fin de la récolte du *saguaro*.

Le dernier programme a commencé en février 1980. Il introduit une nouvelle dimension dans les services offerts aux visiteurs. Sous la direction d'un naturaliste employé à plein temps, les membres du personnel et les conférenciers bénévoles assurent désormais des services d'animation sur tous les thèmes couverts par le musée. Auparavant, le simple visiteur ne bénéficiait pas des possibilités offertes aux écoliers ou aux groupes dont les visites étaient organisées à l'avance. Il payait son entrée, parcourait le musée et repartait. Maintenant, il peut non seulement rencontrer des conférenciers en divers points du musée mais il peut organiser sa visite en fonction du thème choisi pour la journée.

Le conférencier naturaliste coordonne la préparation et la présentation des causeries, démonstrations et visites guidées (actuellement, en moyenne, 7 par jour, soit 210 par mois). Elles durent de trente à quatre-vingt-dix minutes selon la composition du public, le temps dont il dispose, etc. La présentation peut se faire devant 30 personnes ou devant une seule. Les visiteurs ne sont pas tenus de suivre toute la présentation. L'attrait de ce type de visite tient en partie aux rencontres inopinées avec un conférencier. Les présentations sont structurées mais de manière à permettre quelques minutes de participation du public ou à prévoir toute une causerie. Le public est encouragé à poser des questions. Si un visiteur n'a qu'une seule question à poser, rien ne l'empêche, après la réponse du conférencier, de poursuivre sa visite.

Jusqu'à présent (1983), 5 448 causeries et visites guidées ont été organisées selon un programme régulier à l'intention de quelque 225 000 visiteurs sous la direction de 159 membres du personnel et conférenciers bénévoles.

Le quotidien du matin de Tucson pu-

blie chaque jour le sujet des causeries, ce dont le musée lui est reconnaissant.

Il convient de mentionner deux autres aspects de l'activité éducative du musée. Chaque été, il organise des cours d'une semaine sur l'écologie du désert de Sonora à l'intention des enfants d'âge préscolaire et des élèves de l'enseignement primaire. Les cours sont donnés par des enseignants, autorisés par l'État de l'Arizona à enseigner dans les écoles publiques et privées, qui sont choisis par le personnel du musée en raison de leurs connaissances et de leur compétence.

Durant l'été 1980, le musée a pour la première fois organisé une excursion dans la partie inférieure du Grand Canyon et sur les rives du Colorado pour des enfants âgés de douze ans au minimum. Le voyage était précédé de trois journées de préparation dans la salle de classe du musée, suivies de neuf jours de descente du Colorado sur un radeau, et d'étude de l'écologie de la région en compagnie de conférenciers. Ce fut une expérience inoubliable pour ces jeunes, le personnel et moi-même. D'autres randonnées à l'intention des jeunes sont prévues.

Les programmes du Département d'animation et d'éducation sont de loin les activités les plus importantes du Musée du désert de l'Arizona-Sonora. Elles impliquent la participation sous une forme ou une autre de chaque employé et de chaque bénévole, et, ce qui est le plus important, elles concernent directement les membres du musée, les visiteurs et les enfants que nous pouvons atteindre. Sans cette place prépondérante accordée à l'animation, le musée ne serait qu'une attraction parmi d'autres. En faisant de l'animation et de l'éducation ses fonctions premières le musée est devenu une institution tout à fait originale.

«Ne pas avoir de conférencier dans un parc ou un musée équivaut à inviter quelqu'un chez soi, à lui ouvrir la porte puis à disparaître», disait si bien notre cofondateur William Carr.

[Traduit de l'anglais]



51-54

L'ordinateur est un outil efficace dans l'éducation grâce à l'interactivité. Cette enfant américano-mexicaine de six ans est absorbée par un programme de mathématiques.

## *Les musées et l'éducation par ordinateur*

Emily Vargas Adams

Doctorat en anthropologie de l'Université Stanford (recherches de terrain sur les Indiens zapotèques à Oaxaca, Mexique), 1968. De 1968 à 1972, Emily Vargas Adams a été spécialiste du programme au Secteur de l'éducation de l'Unesco, où elle a mis sur pied le Programme ALSED (Anthropologie et sciences du langage au service du développement de l'éducation) et a conçu des projets du PNUD dans le domaine de l'éducation pour plusieurs pays. Conseiller pour l'éducation de la Fondation Ford en Colombie et au Venezuela (1972-1978). A fondé et organisé le Centro para el Desarrollo de la Educación No Formal (CEDEN) à Austin (Tex.) (depuis 1979), qui met en œuvre des programmes pour l'éducation des jeunes enfants et des parents ainsi que des programmes d'éducation par ordinateur. Consultant auprès de plusieurs pays et organisations internationales pour la planification des politiques d'élaboration des programmes et des recherches dans le domaine de l'éducation.

Dans les pays industrialisés, le micro-ordinateur, désormais bon marché, n'est pas seulement au service des petites entreprises, il est également un outil pour le développement de l'éducation. Aux États-Unis d'Amérique, rares sont aujourd'hui les écoles qui ne disposent pas d'un micro-ordinateur — les mieux pourvues en ont généralement plusieurs, répartis entre laboratoires d'informatique, bibliothèques et salles de classe.

Pourquoi une telle évolution? Dès les premiers projets expérimentaux mis en œuvre au cours des années 60, on s'était aperçu que l'ordinateur pouvait devenir un auxiliaire efficace pour l'enseignant comme pour l'élève. Pourtant, leur coût, leur taille et les défauts évidents qu'ils présentaient sur certains plans ont freiné très sensiblement leur généralisation jusqu'aux années 80. Si les éducateurs d'avant-garde avaient dans l'ensemble

pris conscience des possibilités qu'offrait l'informatique, il leur fallait attendre l'amélioration du matériel, l'élaboration de logiciels appropriés et la baisse des prix.

La principale qualité de l'ordinateur, celle qui fait son originalité par rapport aux autres technologies éducatives, est une interactivité immédiate. La machine permet à l'utilisateur, enfant ou adulte, de voir les résultats de ses décisions, de résoudre des problèmes, de simuler des situations réelles, de dessiner, de créer de la musique, de programmer, de faire du traitement de texte et de s'entraîner au maniement des connaissances de base. Dès lors qu'une personne a la maîtrise de son processus d'apprentissage, la fascination qu'exercent sur elle les possibilités offertes de développer son intellect est telle que son désir d'apprendre augmente sensiblement. De nombreuses études



ont montré que l'ordinateur est un moyen d'enseigner de façon rapide et personnalisée. Les programmes utilisés à cet effet s'apparentent aux formules de l'enseignement programmé. Cependant, la présence d'un enseignant, qui peut guider avec souplesse l'élève vers la solution des problèmes posés, partager sa joie d'apprendre et contribuer à l'organisation de séquences fécondes d'enseignement mutuel, favorise considérablement l'exploitation à bon escient du caractère interactif de l'ordinateur, le renforcement du désir d'apprendre et l'obtention d'un maximum de résultats.

#### *Une révolution souterraine à l'école*

Les incidences à long terme de l'emploi de l'ordinateur pour l'éducation des très jeunes enfants n'ont encore guère été étudiées. Dans quelques pays avancés du

point de vue technologique, lorsque les parents ou les établissements préscolaires possèdent des ordinateurs, les enfants y ont accès dès l'âge de deux ans. Ces enfants ont ainsi toutes les facilités pour faire usage de l'ordinateur et se familiariser avec une large gamme de domaines cognitifs avant leurs camarades. Étant donné que les études sur le premier apprentissage assisté par ordinateur sont nécessairement très complexes et nécessitent la constitution de groupes témoins qui doivent être suivis sur une certaine période, nous ne disposons pas de données suffisantes sur les incidences de ce moyen pédagogique sur les jeunes. Néanmoins, certaines études de cas et d'évaluation interne de programmes montrent que les enfants formés à l'aide de l'informatique réalisent des progrès nettement plus rapides et sensibles que leurs condisciples qui n'ont suivi qu'un

enseignement traditionnel. Il a été constaté maintes fois que l'ordinateur aiguise le désir d'apprendre, surtout chez les enfants qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage, à quelque degré que ce soit. Certains observateurs soutiennent que, même s'il se révélait, au bout du compte, que les ordinateurs ne contribuent pas à améliorer très sensiblement le processus d'apprentissage chez les très jeunes enfants, il est néanmoins important que tous se familiarisent dès leur plus jeune âge avec les ordinateurs, vu le rôle que joueront ceux-ci dans leur vie future. A l'appui de leur thèse, ils citent de nombreux exemples d'adolescents qui, ayant été initiés très jeunes à l'ordinateur, sont maintenant des programmeurs très habiles. Quoi qu'il en soit, bien que nous ne disposions pas d'études diachroniques satisfaisantes, de nombreux parents et enseignants du niveau préscolai-

re, intuitivement convaincus qu'être formé par ordinateur constitue un atout pour l'enfant, ont fait entrer le micro-ordinateur dans les écoles maternelles, les musées pour enfants, les bibliothèques, les centres communautaires et tout particulièrement dans leurs foyers.

En fait, l'éducation par ordinateur est devenue un nouveau type d'éducation non formelle – une révolution souterraine qui s'est produite à l'école et en dehors de l'école – considérée par de nombreux parents, responsables et enseignants comme nécessaire pour le développement harmonieux des jeunes dans notre monde complexe et en mutation rapide.

Cette évolution, qui s'est faite naturellement dans les pays industrialisés, peut avoir d'importants retentissements sur l'égalité des chances en matière d'éducation, dans ces pays comme dans les autres.

### *L'égalité des chances en matière d'éducation*

Il n'est pas de pays où les enfants des populations défavorisées, et tout particulièrement ceux des groupes minoritaires en situation d'infériorité, bénéficient pleinement de l'égalité des chances en matière d'éducation. Les efforts déployés sur le plan international et national, si grands qu'ils aient été, n'ont pas suffi à éliminer les inégalités dans ce domaine et celles-ci demeurent, à la fois dans le secteur de l'enseignement traditionnel et dans celui de l'éducation extrascolaire. Ces inégalités s'expriment à certains égards avant même que les enfants entrent à l'école, comme le montrent les différences importantes de capacité et de performances mesurées au moment de la scolarisation. Aussi faudrait-il, afin de surmonter ces problèmes, promouvoir vigoureusement l'éducation de la première enfance et des parents, qui est, dans la plupart des pays, généralement insuffisante, tant du point de vue quantitatif que qualitatif.

Or, avec l'entrée de l'ordinateur dans l'éducation, les inégalités existant dans ce domaine risquent de s'accroître, dans les pays industrialisés comme dans les pays moins développés. Les enfants de nombreux pays, ainsi que ceux des groupes minoritaires défavorisés des pays industrialisés, pourraient voir se creuser encore davantage le fossé entre eux et les enfants des couches moyennes et supérieures de certains pays qui bénéficient très tôt de possibilités d'apprentissage et, une fois à l'école, de programmes d'éducation faisant appel à l'informatique.

Les quelques études réalisées à ce jour

tendent à montrer que les établissements scolaires des États-Unis d'Amérique font un usage inégal de l'ordinateur<sup>1</sup>. À partir des données recueillies, on peut commencer à établir une sorte de taxonomie des inégalités dans l'éducation.

Ces études ont notamment mis en évidence les problèmes suivants :

1. Ce sont les écoles et les districts scolaires les plus riches qui s'équipent en ordinateurs; dans la classe, ces ordinateurs servent à l'instruction des élèves les plus avancés et, en dehors de celle-ci, notamment dans les bibliothèques, ils sont réservés aux éléments les plus doués. C'est là un phénomène d'autant plus regrettable que toute une série de programmes didactiques seraient spécialement profitables aux élèves lents. De plus, on s'aperçoit que, lorsque les enseignants placent des élèves lents devant le clavier, ils leur donnent plutôt à faire des exercices de mémorisation et de répétition qui risquent de les décourager d'apprendre, au lieu de les stimuler.
2. Ces écoles ont tendance à acquérir des micro-ordinateurs de meilleure qualité, des systèmes plus complets et des logiciels plus nombreux et plus perfectionnés.
3. Les écoles riches ont souvent les moyens d'offrir une formation informatique à leurs enseignants qui, de ce fait, sont davantage enclins à utiliser plus intensément et plus efficacement l'ordinateur dans leur classe.
4. Les enseignants mieux formés ont souvent une démarche et des méthodes pédagogiques plus souples, qui permettent aux élèves d'explorer les domaines qui les intéressent, d'apprendre des langages informatiques et de dialoguer avec l'ordinateur. Les enseignants moins bien formés ont généralement une attitude plus rigide et laissent aux élèves moins de liberté de choisir leurs programmes, ou même de toucher à l'ordinateur.
5. Dans des communautés à revenus moyens et supérieurs, les écoles font volontiers participer les parents à leurs activités d'enseignement par ordinateur et favorisent l'organisation de cours du soir.

On ajoutera qu'en milieu non scolaire ces inégalités sont souvent renforcées. Les services des bibliothèques publiques dotées d'ordinateurs ne sont guère utilisés par les familles défavorisées. On trouve peu d'ordinateurs dans les foyers à faibles revenus et, lorsque c'est le cas, les périphériques et logiciels nécessaires sont

en règle générale absents ou mal utilisés.

Aux États-Unis d'Amérique, il existe deux types d'institutions où les enfants et les adultes de familles défavorisées peuvent avoir facilement accès à l'ordinateur et s'en servir sans contrainte : ce sont les musées et les centres communautaires. Peut-être y a-t-il lieu de tirer des enseignements utiles de cette expérience si l'on veut assurer le progrès rapide de l'éducation par ordinateur dans les pays en développement.

### *Les musées en tant que centres d'éducation par ordinateur*

Comme c'est le cas pour tous les processus éducatifs, il est essentiel que l'éducation informatique soit dispensée dans la langue des gens auxquels elle est destinée et soit adaptée à leur culture. En règle générale, les musées et les centres communautaires s'efforcent d'offrir à leur public des services facilement accessibles et qui leur conviennent du point de vue culturel. Ils s'adressent plutôt aux familles et ont des collaborateurs provenant de toutes les couches socio-économiques. Ces établissements ont en effet perçu l'intérêt qu'il y avait à s'attacher les services de membres de la collectivité qui font fonction de guides, d'animateurs et d'enseignants, de répondre aux besoins spécifiques de certains groupes et d'adopter une approche multi-médias. Et, surtout, ils ont souvent une démarche expérimentale et créative et sont moins attachés aux formules traditionnelles de l'enseignement de type scolaire.

Aux États-Unis d'Amérique, quatre musées offrent des exemples remarquables de réussite dans l'emploi pédagogique de l'ordinateur : le Capitol Children's Museum, à Washington (D.C.), le Pacific Science Center, à Seattle (Wash.), le Lawrence Hall of Science, à Berkeley (Calif.) et l'Exploratorium, à San Francisco (Calif.). Dans chacun de ces musées, des salles sont réservées à l'enseignement

1. The Computer Use Study Group, « Computers in schools : stratifier or equalizer », *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1983, vol. 5, n° 3, p. 51-55.

Emily Vargas Adams, « The CEDEN Community Computer Education Program : an experiment in educational equity », *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1983, vol. 5, n° 3, p. 55-59; « CEDEN Computer Education Program : a philosophical program statement », Austin, Texas, 1983 (non publié); « A Community-Based Computer Education Program for Mexican-American Families : educational equity and initial program results », communication présentée lors des rencontres de l'American Anthropological Association, 1983, Chicago, Ill.

par ordinateur. L'ordinateur est également utilisé pour des activités pédagogiques dans certains domaines précis (sciences, mathématiques, art, musique, techniques de survie, etc.). Les guides du musée aident les parents et les enfants à explorer les domaines d'activité ainsi offerts et, dans chaque centre, des logiciels originaux ont été élaborés par du personnel rémunéré ou bénévole.

Ces musées sont devenus des pôles de développement culturel et de créativité. Très accessibles, ils ont attiré des milliers de personnes qui, autrement, n'auraient jamais eu l'occasion d'entrer en contact avec le monde des ordinateurs. Au demeurant, loin de détourner le public des expositions et des activités plus traditionnelles des musées, les ordinateurs ont largement contribué à mettre en valeur ces activités. Intégrés à ces présentations traditionnelles, ils aident les visiteurs à mieux comprendre ce qu'ils voient et les incitent à explorer les ressources de chaque musée de façon plus concrète et plus approfondie qu'auparavant. Pour tout dire, l'éducation par ordinateur est en voie de devenir un objectif fondamental de ces musées, ce qui leur donne une raison d'être supplémentaire.

Dans le même ordre d'idées, il se crée

un peu partout aux États-Unis des centres communautaires qui contribuent à décentraliser les activités éducatives<sup>2</sup>. On s'y emploie à améliorer le niveau d'instruction des adultes (alphabétisation et calcul), à éduquer les tout-petits, à encadrer les enfants d'âge scolaire et à motiver les élèves médiocres<sup>3</sup>. De façon générale, ces centres contribuent à établir une « passerelle culturelle » entre les familles des groupes défavorisés ou minoritaires et les écoles du voisinage. En bref, ils complètent et renforcent l'enseignement traditionnel par des méthodes souples et adaptées à la culture du public visé.

Le Center for the Development of Non-Formal Education (CEDEN), implanté dans un quartier d'Austin (Texas) où vit une population d'origine mexicaine, a pris récemment une initiative destinée à renverser les tendances à l'inégalité qui se manifestent dans l'éducation par ordinateur aux États-Unis.

#### *Le programme d'éducation par ordinateur du CEDEN*

Les bénéficiaires du programme d'éducation par ordinateur du CEDEN sont essentiellement des familles à faible revenu dont le centre accueille les enfants de

deux à treize ans. Au cours du printemps 1983, 17 familles ont pris part au programme; sur ce nombre, cinq avaient pour chef des mères célibataires. L'enquête réalisée auprès de ce groupe a montré que 53% des mères avaient quitté l'école avant la fin du secondaire et que 66% n'étaient pas satisfaites des écoles de leurs enfants. Soixante-quinze pour cent des parents ayant un faible revenu n'étaient jamais allés à l'école et avaient pour leurs enfants des ambitions modestes ou moyennes. L'une des conclusions particulièrement frappantes de l'enquête était que 78% des parents d'origine mexicaine s'attendaient que leurs enfants aient des problèmes à l'école: une vérification auprès des professeurs a fait apparaître que 63% des enfants étaient déjà classés parmi les « élèves médiocres » et que 81% avaient eu des problèmes à l'école. Pour leur part, 50% des enfants ont indiqué qu'ils ne s'intéressaient déjà plus guère à l'école.

2. James A. Levin, *Computers in non-school settings: implications for education*, San Diego, Calif., Laboratory of Human Cognition, University of California, 1981 (rapport technique).

3. Dean Brown *et al.*, « A pilot experiment », *Educational Technology Using in the Affective Domain*, Menlo Park, Calif., Stanford Research Institute, 1969 (rapport technique).



56  
Ruth Mireya Henao de Wells, qui pratique l'enseignement à l'aide de l'ordinateur, aide les parents à transmettre cet enseignement à leurs propres enfants.

55  
L'ordinateur fascine les enfants, petits et grands. Cet enfant de deux ans s'amuse avec un programme préscolaire en compagnie de sa sœur, qui a six ans.

Les principaux objectifs du programme du CEDEN étaient les suivants :

Concevoir, mettre en œuvre et évaluer un programme informatique bilingue susceptible d'être réutilisé, s'adressant, au niveau d'une communauté, à des familles américaines d'origine mexicaine, programme auquel des parents et des membres de la communauté participeraient en qualité d'enseignants;

Motiver les enfants pour apprendre, les pousser à acquérir de nouveaux savoir-faire et à avoir une réaction positive à l'égard de l'éducation par ordinateur;

Inciter les parents à enseigner à leurs enfants à l'aide d'ordinateurs et de matériels auxiliaires, à se familiariser avec les machines et à participer davantage aux activités scolaires;

Aider les établissements scolaires à accroître chez les enfants le désir d'apprendre, l'aptitude à prendre des décisions ainsi que leur maîtrise des connaissances de base.

Les activités ont eu lieu dans une petite maison du quartier décorée de façon à rappeler à l'enfant son cadre familial. L'Institute for Educational Action Research de la maison Atari avait fourni le matériel informatique et une bonne partie des logiciels. Outre les activités informatiques, la maison abritait un centre d'art et d'artisanat, une salle de lecture et divers jeux et matériels didactiques complémentaires. Des activités ont été organisées en amont et en aval du programme d'informatique et les parents et les enfants ont été encouragés à explorer les nombreuses autres ressources didactiques disponibles, en choisissant selon leurs intérêts et leurs capacités du moment. Des séquences d'interaction positive entre les parents et les enfants et d'enseignement mutuel ont été aménagées et la fin de la plupart des séances a été consacrée à la préparation de travaux à faire à la maison. Le domaine affectif — perception de soi, conception du monde, désir d'apprendre et de progresser — a été particulièrement privilégié, l'orientation des enfants vers la solution de problèmes au moyen de divers programmes et activités connexes ne venant qu'en second lieu. Chez les enfants qui avaient des besoins particuliers, on s'est efforcé d'améliorer les connaissances de base, en utilisant dans toute la mesure possible la technique des jeux. Il est arrivé fréquemment que les parents aient continué après la fin d'une séquen-

ce à s'amuser avec des programmes conçus initialement pour leurs enfants et qu'ils aient été totalement absorbés par ces jeux, exerçant des talents ignorés ou des connaissances qu'ils avaient négligées depuis des années.

Parents et enfants se sont montrés très empressés : le taux de fréquentation a été élevé, malgré les difficultés de transport. A la fin du programme, enfants et parents sans aucune exception lui ont accordé avec enthousiasme tous leurs suffrages. Ils ont dit avoir particulièrement apprécié les activités d'information, mais aussi, pour 40% d'entre eux, les ressources didactiques auxiliaires. Quand on leur a demandé à quoi ils s'intéressaient, ces enfants auparavant considérés comme des élèves médiocres ont tous désigné les mathématiques et/ou les langues, matières qui les rebutaient auparavant. En fait, on a constaté que ces enfants avaient un peu plus élargi l'éventail de leurs intérêts que les élèves mieux classés.

Ces résultats ont été également corroborés par les parents : 89% d'entre eux ont indiqué que, à leur avis, leurs enfants avaient désormais davantage envie d'apprendre. Le professeur assurant les activités sur ordinateur a noté que c'était le cas pour 96% des enfants.

Quant aux aptitudes au niveau préscolaire, un test d'inventaire a montré que, au cours de la période de dix-huit semaines, les enfants avaient progressé et avaient acquis en moyenne 8 sujets de plus sur un total de 38. Les enfants d'âge scolaire n'ont pas subi de test, mais 81% sont passés dans la classe supérieure, y compris plusieurs élèves qui étaient considérés comme des cas « limite ». Le professeur assurant les activités informatiques a constaté que la plupart des élèves considérés auparavant comme médiocres avaient, une fois motivés, de bonnes aptitudes à l'apprentissage.

Les parents, pour leur part, ont appris à s'intéresser davantage aux études de leurs enfants; 78% d'entre eux ont indiqué qu'ils les aidaient plus souvent à la maison depuis lors, et cela malgré de graves problèmes familiaux dans plusieurs foyers. Lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils avaient le plus aimé dans l'expérience qu'ils venaient de faire, 46% des parents ont mentionné la possibilité de travailler avec leurs enfants, 36% les ordinateurs et les programmes d'informatique et 18% les activités auxiliaires. Tous les parents ont été enchantés par l'infor-

matique pédagogique et 89% ont dressé une liste des matières qu'ils souhaitaient apprendre par ce moyen. Le programme a donc joué un rôle de catalyseur en mettant les parents au contact de l'innovation, en les aidant à guider leurs enfants et en les incitant à apprendre.

Les écoles ont apporté leur concours en fournissant des informations de base et plusieurs professeurs ont constaté avec satisfaction que le programme aidait les enfants et leurs familles. Ce premier programme n'avait pas une ampleur suffisante pour susciter un retentissement sensible sur les effectifs scolarisés; cependant, on peut penser que, si l'on mettait sur pied un programme de grande envergure et de qualité égale, des résultats significatifs se feraient sans doute sentir. Quoi qu'il en soit, les parents et les enfants ont demandé qu'on mette à leur disposition davantage d'ordinateurs, de locaux et d'enseignants; actuellement, le CEDEN s'emploie à développer son programme.

En résumé, le programme a répondu à tous ses objectifs initiaux en allant même au-delà. Chose plus importante encore, il a permis d'établir une passerelle culturelle entre les familles américaines d'origine mexicaine et l'école, en complétant et en renforçant l'éducation de type classique. L'informatique, associée à des activités auxiliaires et utilisée de façon souple dans le cadre communautaire, pourrait devenir un instrument puissant de réduction des inégalités dans l'éducation.

Les musées et les centres communautaires pourraient, partout dans le monde, contribuer à mettre en place et à dispenser une éducation par ordinateur appropriée du point de vue culturel. De tels programmes, qui permettraient à ces établissements d'élargir l'éventail de leurs services, leur attireraient un plus grand public, accentueraient le dynamisme et la créativité du personnel, favoriseraient l'établissement de liens avec d'autres institutions et représenteraient leur participation à la réalisation des objectifs nationaux en matière de développement de l'éducation. Plus spécifiquement, les musées et les centres communautaires contribueraient à réduire le fossé qui ne cesse de s'approfondir entre les pays technologiquement avancés et les pays moins développés, ainsi qu'à renforcer la compréhension et la collaboration internationales.

[Traduit de l'anglais]

Artisan enseignant aux enfants à tresser des objets dans l'atelier de vannerie du Musée des arts populaires d'Amérique du CIDAP.



## *Le musée gagne les communautés urbaines et rurales en Équateur*

Lucía Astudillo de Loor

Diplôme des beaux-arts de l'Université d'État de Cuenca (1977). Licence de sciences de l'éducation, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (1984). Stages de muséologie à la Smithsonian Institution, Washington (1980). Responsable de l'exposition sur l'Équateur réalisée dans l'Idaho, programme Partners of the Americas, CIDAP (1981). Écrit des contes, des récits et des articles culturels pour des revues et des journaux équatoriens. Directrice du Musée des arts populaires d'Amérique, CIDAP-OEA.

Depuis la conquête espagnole, l'Équateur a été soumis à des pressions d'ordre culturel, économique, social et politique qui ont entraîné la perte de nombreux éléments constitutifs de sa spécificité culturelle. Actuellement pays de plus de huit millions d'habitants, il cherche ardemment son identité nationale et la possibilité de revaloriser sa propre culture.

La politique gouvernementale est axée, pour une large part, sur la préservation des valeurs culturelles et la conservation d'objets traditionnels. Il y a là un souci permanent et un désir constant de maintenir les traditions, de connaître leur origine et, en même temps, de continuer à évoluer avec la science et la technologie de notre époque.

Le musée peut exercer une influence dynamisante sur la société à laquelle il appartient. L'idée du musée comme centre de diffusion de la culture et d'institution pouvant avoir une incidence sur les problèmes sociaux, économiques et politiques de nos pays dits «en développement» commence à être admise en Équateur.

### *Expositions éducatives itinérantes*

Au Musée des arts populaires d'Amérique — qui dépend du Centre interaméricain d'artisanat et d'art populaire (CI-

DAP), l'un des organismes du Programme de développement régional culturel de l'OEA — on a jugé nécessaire de mettre au point un programme cohérent d'expositions didactiques itinérantes qui intéresseraient chacune des vingt provinces de l'Équateur et donneraient aux élèves des écoles un aperçu de la réalité culturelle du pays. Le Ministère de l'éducation et de la culture a fourni l'aide économique nécessaire à la réalisation de ce projet, dont le principal objet est de favoriser l'intégration de la culture populaire dans l'éducation scolaire et extrascolaire.

Il convient de rappeler que, dès 1979 et 1980, lors des réunions techniques et des ateliers sur l'éducation et la culture populaire que l'OEA et le CIDAP avaient organisés à Cuenca, on avait clairement discerné la nécessité d'une concertation en vue de l'incorporation, dans le système éducatif, d'une culture populaire qui incarne les valeurs de la nation. Dans cette optique, les musées étaient apparus comme des instruments extrêmement utiles, au service des objectifs de la recherche et de l'enseignement ou du développement de la culture populaire traditionnelle.

Nous savons par expérience que l'enseignement, qui devrait être un processus à double sens, se réduit le plus souvent à un monologue, sans échange aucun entre l'enseignant et l'enseigné. C'est pour-

quoi le Programme d'expositions didactiques itinérantes tente de donner une vue générale des différents aspects de la culture de l'Équateur et de ses différentes régions — la côte, la montagne et la forêt amazonienne — avec toute la variété des modes de vie et d'expression caractéristiques de ces zones si diverses sur le plan géographique. Tout en faisant ressortir ce pluralisme culturel, les expositions mettent en évidence l'unité qui existe entre les différentes régions, tentant par là d'éveiller chez les étudiants un véritable esprit national. D'une part, elles présentent l'artisanat et les traditions des divers groupes ethniques, ce qui permet de les revaloriser aux yeux mêmes des communautés directement intéressées et de les faire connaître aux autres; d'autre part, elles montrent les différents besoins des provinces ainsi que leur conception du monde, suscitant par là une prise de conscience de l'identité nationale.

Quatre expositions ont été réalisées à cette date, en dépit des nombreuses difficultés qu'il a fallu surmonter (comme chaque fois qu'un projet pilote est lancé). Citons tout d'abord la méfiance et la prudence toute naturelle face à une initiative nouvelle, ainsi que la crainte de ne pas être sur la bonne voie ou de ne pouvoir mener l'entreprise à son terme. En outre, il a fallu se livrer, au sein même du CIDAP, à un travail de persuasion d'abord sur soi-même, pour se convaincre que tout irait bien, ensuite auprès des supérieurs hiérarchiques et enfin auprès du public, des professeurs et des enfants. Il a fallu également tenir compte du personnel du sous-secrétariat à la culture, qui devait s'occuper du transport et de la pro-

motion des expositions dans les diverses régions du pays. Serait-il disposé à se charger de cet aspect du projet avec tout l'enthousiasme nécessaire ou allions-nous nous heurter à de sévères critiques, à une contestation permanente, voire à une opposition ouverte?

On trouvera dans les paragraphes qui suivent une présentation de certains aspects des expositions réalisées, accompagnée d'observations personnelles dont la sincérité ne saurait cependant dissimuler la foi, l'enthousiasme et le dévouement qui ont animé l'exécution du projet.

### *Tissage traditionnel du Cañar*

La première de ces expositions a porté sur la vallée du Cañar, l'une des plus hautes de l'Équateur. Sur les 180 000 habitants de la vallée, 30 000 environ appartiennent au groupe cañari, dont la langue est le quechua. Une grande partie de la communauté vit à plus de 3 000 mètres d'altitude et se consacre à l'agriculture. Les Cañaris portent le costume traditionnel : poncho, pantalon et chapeau de laine, chemise brodée et ceinture tissée, cheveux réunis en une longue tresse de la dos pour les hommes; pour les femmes, jupons brodés superposés, blouse également brodée, châle maintenu par une épingle et chapeau de laine identique à celui des hommes.

L'artisanat le plus remarquable est le tissage, qui est pratiqué sur le *telar de cintura* (métier à tisser attaché à la taille de l'artisan par une lanière); avec la laine des brebis on confectionne des ponchos et, avec du fil *singer*, on fait des courroies et les fameuses *fajas*, ceintures tissées réversibles qui sont un exemple du tissage le plus complexe qui se fasse dans le pays.

L'exposition commençait par un document audio-visuel, intitulé *Cañar, vie et tradition*, qui brossait un tableau général de la vie dans une communauté cañari, soulignant notamment l'absence d'infrastructures adéquates. Il y avait également une carte indiquant l'emplacement de la vallée ainsi qu'un diorama représentant un vaste paysage avec des brebis au premier plan. On avait construit aussi une demeure cañari assez grande pour que les enfants puissent y pénétrer et la visiter.

Le tissage est une activité traditionnelle que les Cañaris continuent d'exercer quotidiennement et qui est intimement liée à leur milieu physique, culturel et économique. On a montré le processus de production entier et exposé les pièces finies

58  
Artisan cañari tissant une ceinture (*faja*).  
Démonstration réalisée à l'exposition  
«Tissage traditionnel du Cañar», à Cuenca.



et, dans la ville de Cuenca, un artisan cañari faisait une démonstration et guidait les visiteurs qui étaient assez hardis pour essayer de tisser eux-mêmes.

Afin que l'exposition ait une suite dans les établissements scolaires, on avait préparé à l'intention des maîtres un texte d'information qui contenait des suggestions d'exercices pour les élèves — par exemple une rédaction sur la visite — et dans lequel on leur demandait de fournir des idées pour les expositions. Malheureusement, nous n'avons reçu que très peu de réponses des enseignants et celles-là se bornaient à souhaiter que les programmes éducatifs proposés se poursuivent.

Le matériel pédagogique était destiné aux enfants de dix, onze et douze ans et consistait en un questionnaire à remplir à la fin de la visite (celle-ci était dirigée par une enseignante qui avait reçu une formation spéciale) ainsi qu'une brochure qui soulignait l'enchaînement des différents aspects de l'exposition.

Pour faciliter le montage de l'exposition — eu égard à son caractère itinérant — on avait préparé une notice avec la liste des pièces, des croquis des panneaux avec leurs objets ainsi que des indications pour faciliter l'assemblage. Le questionnaire demandait des réponses précises sur des faits et présentait également des exercices relativement élaborés (mots croisés, par exemple). On demandait également aux enfants s'ils aimeraient apprendre à tisser, pour savoir si la création éventuelle d'un atelier serait le bienvenu.

Comme tout nouveau projet, celui-ci exigeait que les éducateurs, les écoles et l'opinion publique en général s'y intéressent et y apportent leur pleine collaboration. Ce fut le cas des médias locaux, qui nous ont fourni un large soutien.

Nous nous sommes mis en rapport avec la Direction de l'éducation de l'Azuay, qui relève du ministère, pour qu'elle coordonne les visites des enfants et en fixe l'horaire pour les différentes écoles. S'il est vrai que nous avons reçu effectivement les écoles, il a fallu presque toujours téléphoner aux directeurs pour leur rappeler les visites prévues.

D'autres difficultés ont surgi du fait que les classes comprenaient une cinquantaine d'élèves et qu'il était difficile de les diviser, alors que nous étions censés, compte tenu de nos possibilités, ne pas recevoir plus de 30 visiteurs à la fois. Ainsi nous est-il arrivé de recevoir jusqu'à 72 enfants en même temps, ce qui a exigé la collaboration d'une personne supplémentaire pour servir de guide. Les en-



fants étaient enthousiasmés; ils n'étaient jamais allés dans un musée auparavant et c'était pour eux une expérience nouvelle. Ils étaient un peu inquiets, entraient dans la maison cañari, bavardaient avec l'artisan, lui demandaient son nom, lui posaient des questions sur sa famille et, surtout, ils voulaient savoir pourquoi les hommes tissaient. Certains même se sont hasardés à tisser eux-mêmes.

A Cuenca, nous avons accueilli plus de 3 000 élèves en cinq semaines. Deux mois plus tard, afin de voir si les enfants avaient retenu quelque chose de leur visite, on leur a fait passer un test du type «Vrai ou faux?» préparé par un psychologue. Les résultats obtenus ont été satisfaisants à 90%.

C'est lors du transfert de l'exposition à Guayaquil que nous nous sommes heurtés au premier problème de transport: il s'est révélé très difficile d'emballer la demeure cañari et les panneaux étaient trop lourds, toutes choses dont nous avons pris note pour l'avenir. Rien de plus précieux, pour le personnel des musées, que l'expérience. Nous pensons en particulier qu'on ne peut indéfiniment prolonger la planification d'un projet: cela fait perdre trop de chances d'apprendre sur le tas, seule solution constructive dans nos pays où les ressources économiques font si gravement défaut. J'ai trop entendu de gens se plaindre qu'ils avaient épuisé tout leur budget en études de faisabilité.

A Guayaquil, le directeur technique de la Direction de l'éducation du Guayas avait prévu que les guides seraient des élèves de sixième année faisant partie des

59  
Élèves de la ville de Quito assistant à une démonstration de l'utilisation du fuseau lors de l'exposition «Tissage traditionnel du Cañar».

clubs Unesco, que leurs professeurs auraient autorisés à participer au programme. L'expérience a été très encourageante : avec la collaboration d'une anthropologue du sous-secrétariat à la culture, un cours destiné à les motiver a été dispensé aux élèves, qui ont été invités ensuite à lire des documents sur le sujet. Les jeunes — garçons et filles — se sont consacrés à leur tâche avec enthousiasme et les visites dirigées par eux ont eu un grand succès. L'exposition a reçu la visite de quelque 5 000 personnes et ce chiffre aurait été dépassé, si une grève des professeurs ne l'avait interrompue.

L'exposition a ensuite été transférée à Quito. Là, les guides étaient choisis parmi les enseignants des établissements dans lesquels elle devait être présentée. Un cours de motivation fut organisé à leur intention. A cette occasion on a pu constater, qu'ils adoptaient des attitudes extrêmement différentes selon l'intérêt qu'ils portaient à une province très éloignée de la capitale. C'est ainsi qu'un premier groupe a fait preuve d'une grande inertie en dépit des efforts déployés pour éveiller son intérêt, si bien que les résultats ont grandement laissé à désirer : les enseignants avaient toujours de bonnes raisons de ne pas abandonner leurs cours normaux et ils éprouvaient des difficultés à projeter le document audio-visuel ou à apprendre quoi que ce soit sur le Cañar, qu'ils considéraient comme très éloigné de leur monde urbain. Tout ce qui, dans le pays, n'était pas la capitale ne semblait guère les intéresser. En revanche, les personnes du deuxième groupe se sont enthousiasmées pour le projet au point de faire confectionner à leurs frais des blouses spéciales pour les guides-professeurs et de faire des heures supplémentaires quand le nombre des visiteurs l'exigeait.

Le personnel chargé de la promotion et du transport de l'exposition posait des problèmes d'un autre ordre. Certains employés étaient tendus et, bien que n'ayant aucune notion de muséologie, critiquaient tout — brochure, nombre des objets, organisation de l'exposition. D'autres renâclaient à la tâche, alors qu'un projet de ce genre exige des efforts et de la souplesse. Il nous semble indispensable de prévoir une préparation spéciale pour cette catégorie de personnel, dont les principales qualités doivent être la conviction et la capacité d'enthousiasme.

Malgré toutes ces difficultés, l'exposition a continué à voyager. Le programme en prévoyait la présentation dans douze provinces; elle était récemment à Imba-

bura, Tungurahua et Loja, et son succès ne fait que croître. Naturellement, elle réclame un entretien permanent, mais cela semble exaspérer certains fonctionnaires qui voudraient que les objets soient éternels.

### *Le travail du métal dans l'Azuay*

Tel était le thème de la deuxième exposition, qui comprenait des pièces en fer forgé ainsi qu'en fer-blanc et des bijoux fabriqués dans le sud de l'Équateur, et pour laquelle on avait tenté de créer, sur les panneaux et les présentoirs, un cadre de couleur, gris et rouge foncé.

L'Azuay est connu dans le pays entier pour son artisanat. Il existe encore dans la ville de Cuenca (150 000 habitants) des quartiers entiers d'artisans. Ainsi entend-on, quand on se promène dans la Calle de las Herrerías, le bruit du marteau contre l'enclume dans toutes les maisons. Autour de la Plaza 9 de Octubre sont regroupés les petits ateliers où l'on fabrique pêle-mêle des tuyaux, des lanternes, des moules à gâteaux, des seaux et autres ustensiles de fer-blanc. Il existe en outre à Cuenca une longue tradition de joaillerie : la ville compte 643 ateliers d'orfèvrerie et la population de Chordeleg, à 46 km de là, réalise de fins ouvrages de filigrane.

L'exposition se proposait d'illustrer à l'aide de photos et de textes la vie et le travail de l'artisan qui crée ces œuvres, et de donner un cadre muséographique aux objets sortis de leur contexte. Les enfants de la ville sont habitués à voir tous les jours des ustensiles de fer-blanc dans la cuisine de leur maison et ils n'y prêtent pas attention : l'exposition tentait de leur faire prendre conscience des heures de travail que l'artisan avait passées à les faire. La comparaison avec les appareils électroménagers qu'ils possèdent ou dont ils ont entendu parler s'impose immédiatement, mais quand ils voient exposés, dans un cadre qui les valorise, les objets qui appartiennent encore à leur monde quotidien, les enfants apprennent à les apprécier pour ce qu'ils représentent : la culture populaire et le travail manuel de l'artisan de l'Azuay.

L'exposition a été conçue de la même manière que la précédente, par la présentation d'un document audio-visuel — *Or, fer et fer-blanc* — qui montre les artisans dans les différents quartiers de la ville, ensuite la localisation de la province, dans le sud du pays.

Il faut noter, à propos du travail du fer forgé, que, dans la ville de Cuenca et dans

ses environs, les toits des maisons sont surmontés d'une croix de fer, symbole des sentiments religieux de la population et expression d'un désir de protection magique du foyer. Or, ces croix que l'on observe toujours à distance, l'exposition permet de les voir de près, de les toucher, de sentir la froideur du fer et le fil du métal et d'observer la multiplicité de leurs motifs — il y en a avec des fleurs, avec des coeurs, avec des oiseaux — dus au caprice et à l'imagination de l'artisan ou du client.

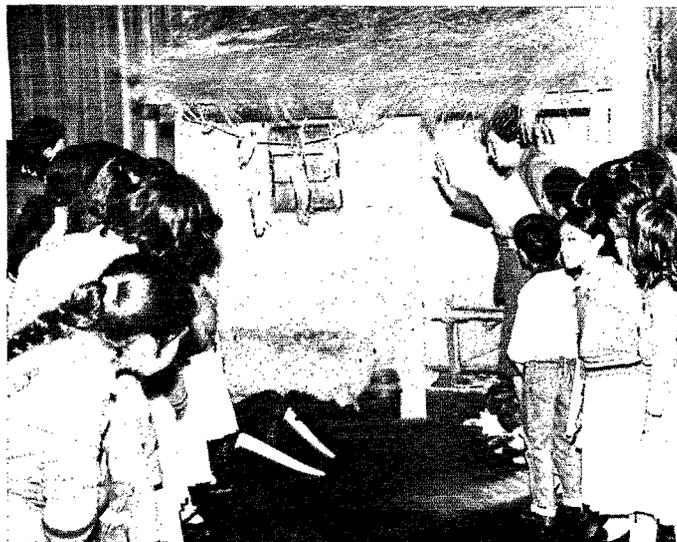
Une enclume est là également avec des clous, des cadenas, des clés, des heurtoirs et des outils agricoles : faucilles et pics de fabrication artisanale destinés à ceux dont les revenus ne sont pas suffisants pour leur permettre de se procurer des produits importés.

Lors de la présentation de l'exposition à Cuenca, un orfèvre installé avec son établi et ses outils fabriquait des anneaux de cuivre qu'il distribuait ensuite aux enfants, lesquels l'entouraient avec curiosité et écoutaient attentivement ses explications. À côté étaient exposés des ouvrages en filigrane d'or et d'argent, les grandes boucles d'oreille des femmes du peuple de Cuenca, qui apprécient grandement les motifs entrelacés d'oiseaux, de fleurs et de perles de ces ornements.

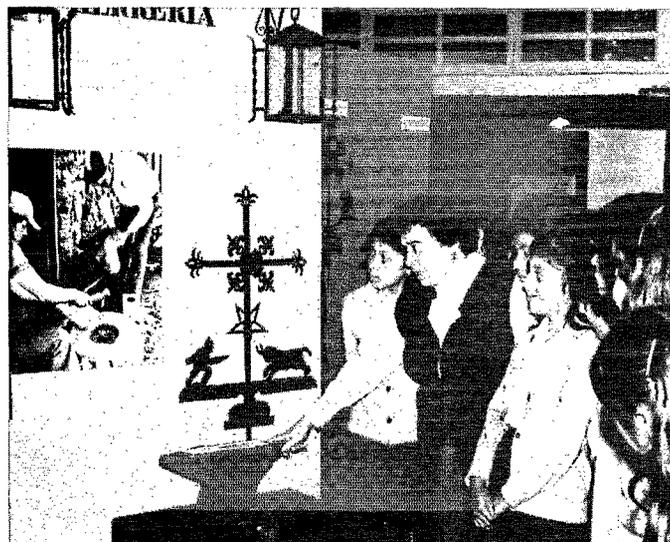
La brochure destinée aux professeurs contenait des renseignements sur le développement de l'artisanat dans la région et sur la situation actuelle des artisans; le questionnaire distribué aux enfants était conçu de la même manière que celui dont il a été question plus haut : intitulé *Apprenons à connaître l'artisan de l'Azuay*, il posait des questions sur le travail du métal, proposait des dessins (certains qu'il fallait compléter en reliant des points entre eux) et des mots croisés.

Comme dans le cas précédent, les visites des élèves ont été coordonnées par la Direction de l'éducation de la région, mais le nombre des enfants a été moins important du fait des examens trimestriels en cours, que les maîtres n'ont pas voulu reporter. Aussi a-t-il fallu redoubler d'efforts pour assurer la promotion de l'exposition, qui, en définitive, a accueilli 2 400 enfants en quatre semaines. Cette exposition a commencé, elle aussi, à voyager dans d'autres provinces du pays. Elle a été envoyée récemment à Cochabamba, en Bolivie, où elle devait faire partie d'une exposition plus importante sur l'Équateur. Nous comptons qu'à son retour elle continuera de remplir sa mission : assurer une meilleure connaissance de la culture populaire.

60  
Élèves de Quito visitant la demeure cañari à  
l'exposition «Tissage traditionnel du Cañar».



61  
Enclume, marteau et croix de fer à  
l'exposition «Le travail du métal dans  
l'Azuay».



### Artisanat de la province d'Esmeraldas

La troisième exposition était axée sur une province de la côte dont la population, essentiellement noire, comprend également un petit nombre d'Indiens du groupe *chachi*; ces derniers vivent isolés le long des rivières et parlent encore leur propre langue, le *chapallaachi*.

Conçue sur le même modèle que les précédentes, cette exposition comportait cependant certaines innovations : on était enfin parvenu à faire des panneaux plus légers et les socles étaient démontables. Une couleur plus vive, le vert, avait été utilisée pour évoquer la fertilité de la terre.

Le document audio-visuel présenté s'intitulait *Les artisans et la nature*. Les photographies qui avaient été prises au cours des recherches initiales étaient excellentes et l'on décida d'en employer un grand nombre pour présenter la situation physique, l'histoire, les moyens de transport, l'hydrographie de la région, puis les Chachis ou Cayapas, leur environnement et leur artisanat, qui est essentiellement la vannerie. Une autre partie de l'exposition était consacrée à la culture, à la musique et à l'artisanat afro-équatoriens. En outre, une section spéciale était réservée à la question du déboisement de la province, où l'on coupe les arbres sans discrimination et où, en outre, un conflit au sujet de la propriété de la terre, autrefois sans valeur commerciale, commence à opposer Chachis et Afro-Équatoriens.

La Direction de l'éducation s'est montrée très coopérative. Une réunion d'in-

formation avec les enseignants s'est tenue dans le musée même et, bien que sur les 32 personnes invitées 6 seulement soient venues, celles-ci du moins ont manifesté un grand enthousiasme et ont réservé des heures de visite pour leurs élèves. D'une manière générale, l'impression que nous avons gardée est que les maîtres sont très conservateurs, qu'ils ne parviennent guère à se défaire de l'idée que l'école est le seul lieu sacré digne de l'enseignement et qu'ils répugnent à quitter leur temple pour faire une expérience nouvelle dans une autre institution. Impossible de compter qu'on pourra éveiller leur intérêt en un seul entretien. Il faut se livrer à un travail constant de promotion, ce qui est particulièrement difficile quand on a affaire à des enseignants. En revanche, si l'on parvient à les attirer une première fois au musée et à leur montrer ce qu'il peut leur offrir, il est possible qu'ensuite ils reviennent d'eux-mêmes.

En ce qui concerne la formule à remplir, les enfants n'ont pas eu de peine à situer la région, à mentionner le matériel utilisé en vannerie, à énumérer les objets exposés, ni à faire les dessins. En revanche, les mots croisés ont été une surprise, et il a fallu leur expliquer de quoi il s'agissait. Les enfants allaient d'un point à l'autre de la salle en cherchant les réponses, et l'étonnant a été l'attitude de certains maîtres qui leur «soufflaient» comme si c'était eux qu'on allait juger. Il a fallu à plusieurs reprises leur demander de ne pas le faire et leur rappeler qu'il s'agissait d'un travail personnel des enfants.

Certaines différences entre les classes des écoles publiques et celles des écoles privées ont pu être observées, notamment en ce qui concerne l'utilisation des crayons de couleur : les élèves des établissements publics n'en employaient pour ainsi dire pas, probablement parce qu'il n'y a pas de cours de dessin dans ces écoles, mais peut-être aussi en raison de la modicité des revenus de leurs familles.

A la question : «Que doit faire l'homme pour aider à maintenir l'équilibre de la nature?», diverses réponses ont été données, dont celles-ci : «Il faut replanter des arbres là où l'on en a abattu; abattre trop d'arbres à la fois est mauvais pour la nature, il faut les abattre petit à petit» et «L'homme doit soigner les plantes et les arbres et tenir sa ville propre».

Au total, 1 139 élèves ont visité l'exposition en dix jours ouvrables. Nous avons également accueilli un groupe de 68 élèves de l'École normale supérieure qui se sont vivement intéressés aux ressources matérielles et techniques offertes par l'exposition et qui nous ont demandé de les avertir de toute organisation d'une exposition du même genre. Un groupe d'adultes participant à un cours d'alphabétisation nous a fait une visite surprise et nous a suggéré de prévoir un atelier de vannerie, conseil que nous avons suivi lors d'une exposition ultérieure.

En dépit de la demande, l'exposition n'a pu être prolongée parce qu'elle était attendue à Quito. Elle est présentée actuellement dans les écoles des environs de la capitale, mais nous ignorons le nombre des visiteurs.

## Artisanats de Pastaza

Cette quatrième exposition — la dernière à cette date — portait sur une province de la région amazonienne où un groupe d'Indiens canelo parlant le quechua vit dans la forêt, s'adaptant progressivement à la civilisation occidentale, mais conservant aussi nombre de ses traditions et de ses artisanats, qui évoluent toutefois en fonction du marché.

Comme les autres expositions, celle-ci s'ouvrait par la présentation d'un document audio-visuel — *Artisanats de Pastaza*. Après quoi l'on situait la région, on donnait un aperçu de son histoire et des phases archéologiques qui l'ont jalonnée, on décrivait le milieu et l'on présentait les artisanats : céramique, sculpture sur bois et tissage de fibres. L'exposition se terminait par un message sur la nécessité de conserver la nature.

On s'était proposé d'introduire un nouvel auxiliaire pédagogique — des herbes médicinales accompagnées d'explications sur leur usage traditionnel — mais ce projet a soulevé des objections et il a fallu y renoncer. Certaines personnes craignaient en effet que les enfants ne soient tentés d'expérimenter ces herbes chez eux et ne tombent malades.

Outre la brochure explicative, on a distribué aux enseignants une liste d'exercices à faire avec leurs élèves après la visite de l'exposition. Les thèmes suggérés étaient les suivants :

Analogies et différences entre la céramique archéologique et la céramique contemporaine (dessins).

Rapport entre un objet contemporain comme la sarbacane et les méthodes employées aux premiers temps de l'agriculture dans la région amazonienne.

Description du type humain canelo-quechua, comparaison avec d'autres groupes ethniques.

La médecine populaire comme élément du patrimoine culturel des communautés.

Rapport avec la médecine scientifique. Quel genre de soins pratique-t-on chez vous? Que pensez-vous de la tradition orale?

La navigation sur les cours d'eau et l'adaptation de l'homme à son milieu.

Géographie : situer la région par rapport aux autres provinces. Comparaisons.

Technologie moderne et urbanisme. Évolution des constructions traditionnelles.

Rapports entre l'artisan et l'ouvrier d'usine.

Dans la ville de Cuenca, l'exposition a accueilli 1537 élèves en trois semaines, chiffre qui aurait été dépassé si l'exposition n'avait pas coïncidé avec la fin de l'année scolaire. En ce moment, elle est présentée dans la province de Pichincha, où elle reçoit chaque jour la visite de centaines d'élèves.

Nous espérons que ce programme d'expositions sera poursuivi et, si je dis «Nous espérons», c'est parce qu'il arrive que l'instabilité politique se traduise par la remise en cause des projets ou la mutation de leurs responsables, et, partant par un manque de continuité dans l'action.

Nous pensons que les quatre expositions réalisées ont enrichi notre connaissance théorique et pratique des rapports entre l'éducation et le musée. Forts de cette expérience, nous essaierons d'aller de l'avant avec le même souci de la qualité scientifique et, surtout, avec cet enthousiasme que nous croyons indispensable à qui cherche à transmettre un message et à influencer sur la manière de penser d'autrui. Nous souhaitons ardemment continuer à inciter les enfants équatoriens à apprécier leur culture afin d'affirmer chaque jour davantage leur identité nationale.

[Traduit de l'espagnol]

## Les musées au Kenya : une campagne éducative

Lucy W. Ndegwa

Née en 1938 à Kikuyu (Kenya). B.A. (biologie). Diplôme en éducation. Professeur de biologie de l'enseignement secondaire, 1964-1966. Responsable de l'élaboration de programmes scolaires à l'Institut de l'éducation du Kenya, 1967-1973. A rempli, à partir de 1969, les fonctions de chef de la section des sciences naturelles de l'institut. Depuis 1973, chef du département de l'éducation des musées nationaux du Kenya. Auteur de textes d'éducation sanitaire pour les écoles primaires.

*Prends-le. Tâte-le. Touche-le. Démonte-le. Sais-tu ce que c'est? Telles sont les paroles qu'actuellement on adresse aux enfants kényens lorsqu'ils visitent un des musées nationaux<sup>1</sup>.*

Ces quelques phrases publiées dans un journal local résumant bien l'objectif principal du département éducatif du Musée de Nairobi, à savoir que les programmes offerts par le musée doivent amener aussi bien les enfants que les enseignants à penser qu'il peut être agréable de s'instruire et que cela peut être également un processus actif. Le personnel éducatif espère que les visites dans les musées stimuleront la curiosité des enfants pour leur environnement. Tout en pensant que les musées ne sont pas des établissements éducatifs au plein sens du terme, nous estimons néanmoins qu'ils

devraient être considérés comme une source d'information et d'inspiration.

En réalité, ce n'est qu'à la fin des années 60 qu'on a pris conscience de la nécessité pour le musée de fournir des services éducatifs. Des groupes scolaires ont toujours régulièrement visité le musée, mais sans pouvoir bénéficier de services de ce genre. Après l'indépendance, le nombre de ces groupes s'est considérablement accru et le musée a ouvert en 1968 un centre de liaison scolaire. Le principal objectif du centre était alors d'aider les élèves et les enseignants à comprendre et à apprécier leur patrimoine naturel. Depuis lors, des services éducatifs ont été créés dans tous les musées. A chaque musée régional est attaché un éducateur qui s'occupe des enfants des écoles voisines

1. Dr Mike Savage «Learning at the Museum, Nairobi», dans le journal *Daily nation*, 31 août 1975.

visitant le musée. Les musées régionaux sont situés dans des zones urbaines et chacun est régulièrement visité par les élèves d'un certain nombre d'écoles. C'est ainsi que 67 groupes représentant un total de 3 800 écoliers ont visité le musée de Meru entre janvier et mars 1984 (le district de Meru compte en tout 672 écoles). Le Musée de Nairobi, qui est ouvert à la population de 150 écoles dans la ville seule, a été visité pendant la même période par 119 groupes comprenant au total 5 575 élèves<sup>2</sup>.

Dans les premiers temps, les programmes étaient destinés aux élèves de l'enseignement secondaire (âgés de quatorze à dix-huit ans). Des brochures ont été publiées à l'intention des professeurs de sciences, en particulier pour les inciter à faire usage de leur environnement pour l'enseignement de la biologie. Les programmes scolaires avaient été modifiés peu de temps auparavant et l'enseignement des sciences était une nouveauté dans de nombreuses écoles. Aujourd'hui on continue à utiliser certaines des brochures ainsi que diverses méthodes d'information sur la biologie qui avaient été élaborées à cette époque. Le musée a donc très largement contribué à populariser l'éducation pour la défense de l'environnement dans les écoles et à promouvoir le mouvement des Wildlife Clubs of Kenya, clubs pour la protection de la faune et de la flore sauvages au Kenya. L'objectif était d'inciter les élèves à créer dans leurs écoles des clubs qui s'occuperaient de divers aspects de la défense de l'environnement dans leur région. Ces clubs devaient être organisés par les élèves eux-

mêmes et devaient mener à bien des activités pour la préservation de la nature. Le mouvement s'est développé et les clubs, dont le nombre est passé de 12 en 1968 à plus de 1 089 pour l'ensemble du pays, regroupent aujourd'hui quelque 55 000 jeunes Kenyans. Leur devise est toujours «Préserver la nature pour un avenir meilleur». Au début, les écoles étaient peu nombreuses, ce qui permettait à l'éducateur d'aller lui-même dans beaucoup d'écoles avec un muséobus.

A la fin de 1972, toutefois, l'accroissement considérable du nombre des écoles avait rendu cette tâche extrêmement difficile et il fallut trouver une nouvelle méthode pour répondre aux besoins des très nombreux élèves qui visitaient les musées. Il devenait évident que des services éducatifs devaient être proposés dans le cadre du musée et porter sur les objets exposés. Ainsi les enfants qui visiteraient le musée tireraient pleinement profit des services offerts.

### *Nos jeunes visiteurs et leurs réactions*

Le musée est visité par deux catégories de groupes scolaires. La première se compose de groupes qui visitent le musée une fois par an dans le cadre d'un voyage dans la capitale organisé par l'école vers la fin de l'année scolaire (octobre et novembre). Ils sont généralement composés de plus de 90 enfants et leur effectif peut parfois aller jusqu'à 200. Ils passent habituellement une heure au musée. Il n'est pas facile d'organiser un cours pour eux et la seule chose que le musée puisse faire est de leur délivrer un billet d'entrée gratuit.

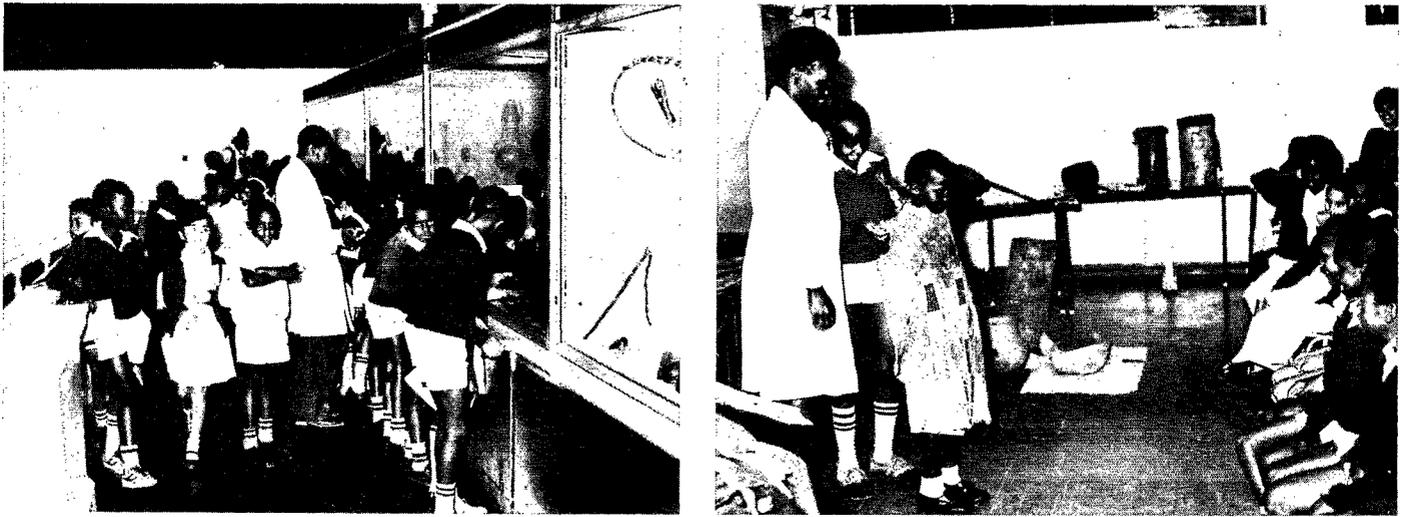
En 1983, 997 groupes, comprenant au total 64 895 élèves accompagnés de leurs maîtres, ont visité le Musée de Nairobi dans ces conditions. Ils venaient de toutes les parties du pays et le personnel éducatif s'est préoccupé avant tout de les aider. Des renseignements sur les musées sont communiqués par écrit aux écoles et des directives sont données aux enseignants sur la manière dont ils peuvent préparer une visite dans un musée. Au cours des deux dernières années, toutefois, il y a eu un changement sensible dans la manière dont les visites sont organisées. Les enseignants prévoient de consacrer plus de temps au musée et, dans certains cas, les élèves doivent préparer un devoir pendant la visite.

La deuxième catégorie de groupes se compose d'enfants venus d'écoles qui organisent des visites au musée en vue d'une tâche bien déterminée. Dans ce cas, le musée peut permettre aux écoliers de faire des recherches plus poussées et les enseignants sont incités à se rendre au musée à l'avance pour avoir un échange de vues avec le personnel éducatif. D'au-

2. L'histoire des musées du Kenya remonte à 1910, date à laquelle le premier musée fut créé par une société privée d'histoire naturelle. Bien des années plus tard, en 1929, le premier musée financé par les pouvoirs publics, le Coryndon Memorial Museum, fut ouvert à Nairobi. Devenu musée national, il connut un grand développement de ses collections et de ses services et il forma le noyau d'un réseau de petits musées qui furent créés dans d'autres régions du pays. Parmi ces musées, nous citerons celui de Fort Jesus à Mombasa (ouvert en 1969). Ces musées régionaux sont des sortes de musées communautaires. Administrés avec le concours d'un comité constitué de personnalités locales, ils sont au service de la collectivité tout entière.



62  
Groupe scolaire arrivant au Musée national de Nairobi.



63  
Un éducateur avec les élèves d'une classe dans la salle du musée.

64  
Participation des élèves : un jeune garçon montre à ses camarades de classe comment une jeune fille du Turkana portait ses vêtements traditionnels.

tres écoliers vont au musée pour y suivre l'un des nombreux programmes mis au point par le département. Pour pousser un nombre croissant d'écoles situées relativement près du musée à en faire profiter leurs élèves, le département a mis au point des programmes qui peuvent être présentés avec un court préavis et dont il informe régulièrement les écoles du voisinage. Les visites de ce type étant les plus appréciées, en particulier à Nairobi, il n'est pas étonnant que, l'an dernier, certaines écoles aient fait des réservations pour leurs classes deux mois à l'avance.

La plupart des programmes sont axés sur les collections du musée, mais quelques-uns sont consacrés à d'autres thèmes. Les enfants du monde entier aiment participer, créer, jouer la comédie, et les enfants kényens ne font pas exception à cette règle. C'est pourquoi nos programmes sont conçus pour leur permettre de participer, de toucher, de palper et d'examiner les spécimens ou les objets. C'est uniquement de cette manière que les enfants pourront tirer pleinement profit des programmes. Les élèves plus âgés peuvent utiliser des questionnaires qui les aident dans leurs découvertes.

L'une des difficultés auxquelles se heurte le personnel du département tient à l'utilisation de la langue anglaise. Toutes les indications figurant sur les objets sont rédigées en anglais et, comme beaucoup d'enfants ne parlent pas bien cette langue, ils ont du mal à s'exprimer et à comprendre. Le personnel éducatif n'est pas encore en mesure de résoudre ce problème. L'anglais est enseigné comme deuxième langue dans les écoles, mais il est en même temps utilisé comme langue d'enseignement. Dans de nombreux cas, le personnel du musée doit avoir recours au souahéli lorsque certaines explications sont nécessaires.

Abstraction faite de ce travail éducatif, le musée est devenu un centre de matériel pédagogique visuel. Les écoles situées près des musées peuvent emprunter au département de l'éducation du matériel d'enseignement, comme par exemple des spécimens d'insectes ou des outils de pierre, qui sera utilisé en classe. Il n'y a pour ainsi dire pas d'écoles rurales nanties de matériel audio-visuel et il arrive que les élèves d'une école parcourent de nombreux kilomètres pour aller jusqu'au musée où ils savent qu'ils pourront voir un certain film. Beaucoup de zones rurales sont dépourvues d'un équipement de ce genre et il est devenu important pour les écoles de savoir que les musées ont ces installations. Actuellement, beaucoup de films utilisés par les musées ont pour thème la nature, mais il s'agit là d'un hasard et non d'un choix délibéré. Le Kenya étant connu pour la richesse et la variété de sa flore et de sa faune, de nombreux films ont été tournés sur ces sujets pour le marché étranger, et ce sont les seuls films dont le musée dispose. Quoi qu'il en soit, c'est une bonne chose pour les écoliers, qui ont rarement l'occasion de voir des animaux dans leur habitat naturel. Bien que certains de ces films puissent ne pas être éducatifs à proprement parler, ils n'en sont pas moins très utiles. Le département de l'éducation espère qu'à l'avenir des films éducatifs de courte durée pourront être tournés localement sur tous les sujets pour aider les écoles rurales.

Comment les enfants perçoivent-ils les objets exposés au musée? Bien qu'on puisse considérer que les programmes éducatifs ont donné des résultats satisfaisants, le département a dû récemment les modifier pour tenir compte des réactions des jeunes enfants. Au début de cette année, alors qu'un groupe d'enfants de six et sept ans visitaient la salle d'ornitholo-

gie, l'un d'eux, ayant vu un spécimen tombé par hasard sur le sol, dit tristement à son instituteur : « Monsieur, il y a un oiseau mort dans cette vitrine. » Dans un autre groupe qui visitait le nouveau diorama représentant des hommes préhistoriques, un enfant s'écria : « C'est la plus belle chose que j'aie jamais vue. Je voudrais pouvoir serrer la main de ce petit garçon. »

Au grand étonnement de l'instituteur, tous les élèves du groupe se mirent alors à discuter pour savoir si les hommes préhistoriques en question étaient morts ou vivants. De toute évidence, les jeunes enfants qui visitent le musée considèrent les objets exposés comme « réels » ou vivants. Les oiseaux naturalisés sont vivants aux yeux des enfants, de même que les grands mammifères leur inspirent de l'inquiétude. Il est donc important qu'en préparant des programmes éducatifs, le personnel voie le musée avec les yeux de l'enfant.

C'est d'ailleurs ce qu'il s'est efforcé de faire dès le début. La plupart des programmes dont il a été question jusqu'à présent sont exécutés au Musée de Nairobi. Dans les musées régionaux, le personnel éducatif travaille dans des conditions difficiles. En effet, la plupart des écoles sont loin du musée et, en raison de difficultés financières et du manque de moyens de transport, les enfants ne peuvent pas visiter le musée aussi souvent qu'il conviendrait. L'éducateur doit alors s'adapter aux besoins de la communauté locale et prévoir de se rendre lui-même dans les écoles. Dans ce cas, l'idéal serait de pouvoir disposer d'un muséobus. Afin d'inciter les écoles à utiliser le musée comme centre d'enseignement dans ces régions, les éducateurs des musées ont lancé depuis peu un programme intensif de stages pour les enseignants. Ces stages

sont organisés en accord avec les autorités locales de l'enseignement du secteur. Récemment, quelque 80 enseignants ont suivi un stage au Musée de Kitale. On leur a expliqué l'idée du musée conçu comme un centre d'éducation et ils ont pu participer à des travaux simples comme le montage d'insectes, la conservation de plantes en vue de leur identification ultérieure, etc. Chaque instituteur a pu rapporter un spécimen de son travail. On peut espérer qu'en suivant ces stages les enseignants seront incités à organiser des visites du musée dont leurs élèves pourront tirer profit.

### *Le personnel éducatif des musées*

Comme beaucoup d'autres pays, le Kenya se heurte à de grandes difficultés pour recruter et conserver le personnel éducatif de ses musées. La politique actuelle consiste à recruter des instituteurs ayant reçu une bonne formation et possédant une certaine expérience de l'enseignement. Pour la plupart, les éducateurs sont des maîtres du primaire qui, après leurs études secondaires, ont suivi pendant deux ou trois ans les cours d'une école normale. Cette situation est loin d'être satisfaisante parce que ces enseignants ne connaissent pas toujours tous les sujets dont ils devraient s'occuper. A l'heure actuelle, un éducateur du Musée de Nairobi est censé couvrir des domaines aussi divers que la préhistoire, l'histoire de la culture, la géologie et tous les aspects de l'histoire naturelle. Or il risque fort de n'avoir pas eu l'occasion d'étudier toutes ces disciplines. Aussi le personnel est-il contraint d'acquérir empiriquement des connaissances nouvelles. Le département de l'éducation du musée prévoit d'employer à l'avenir des enseignants spécialisés qui pourront ainsi met-



65 Manipulation d'objets par de petits groupes. Quelques élèves manipulent un moulage d'ossement d'homme préhistorique lors d'une exposition municipale sur les sciences de l'éducation organisée à Nairobi avec la participation du département d'éducation du musée.

66 Des élèves de l'école pour malentendants de Kambui, près de Nairobi, apportent la dernière touche à leur modèle réduit de ferme traditionnelle. Ce modèle a obtenu le premier prix à un concours organisé par le département de l'éducation. Tous les objets présentés pour le concours avaient été exposés au musée.

67 Enfants de l'école primaire Mbagathi, à Nairobi, exécutant une danse traditionnelle au musée.



tre au point des programmes éducatifs dans leur discipline. Le Musée de Nairobi, qui reçoit un grand nombre de visiteurs d'âge scolaire, a actuellement une équipe éducative de quatre personnes alors que chacun des musées régionaux n'a qu'un seul éducateur. Si les visites en groupe continuent à augmenter, comme cela a été le cas au cours des dernières années, chaque musée régional aura bientôt besoin de deux éducateurs.

Le département éducatif du musée a toujours eu des relations de travail étroites avec les responsables du Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie. Le personnel du musée a participé à de nombreux stages pour enseignants en cours d'emploi et il a également produit

des brochures qui sont utilisées dans les écoles. Récemment, le département a collaboré étroitement avec les spécialistes des programmes d'études du ministère, et il est agréable de voir, par exemple, que les résultats des recherches sur l'homme préhistorique faites au musée ont été inscrites cette année au nouveau programme scolaire. Le département de l'éducation du musée peut donc s'attendre à une amélioration de ses relations avec les écoles.

L'action du département de l'éducation du musée s'est déroulée facilement grâce à l'appui sans réserve de l'administration du musée. L'introduction au guide des musées nationaux du Kenya explique que notre musée : « a pour objectif

premier de mettre ses services à la portée d'un public aussi nombreux que possible, et notamment des jeunes. En conséquence, les musées régionaux ont été développés et la section éducative joue maintenant un rôle extrêmement actif en fournissant des films et du matériel d'enseignement et en organisant des conférences et des cours de formation professionnelle à l'intention des écoles de tout le pays ».

Comme on crée de plus en plus de musées régionaux, on peut envisager avec optimisme l'avenir de l'action éducative des musées au Kenya.

[Traduit de l'anglais]

## L'éducation pour la conservation

Gaël de Guichen

Ceux qui envisagent la visite d'un musée comme un plaisir ne savent pas toujours que ce plaisir risque d'être éphémère. En effet, les œuvres exposées se dégradent irréversiblement et parfois très rapidement<sup>1</sup>. Jusqu'à ces dernières années la tâche de s'occuper matériellement de la « santé » des collections incombait au restaurateur, qui intervenait principalement en restaurant.

Aujourd'hui la vitesse à laquelle les œuvres se détériorent est telle qu'un observateur averti peut s'apercevoir qu'en une génération des collections entières ont été parfois gravement endommagées par une exposition excessive à la lumière, par des variations de température ou par les méfaits de la pollution et de la poussière, quand ces collections n'ont pas tout simplement disparu à la suite d'un vol ou dans un incendie.

Face à ce péril grandissant, le restaurateur isolé est souvent impuissant et, aussi expert soit-il, ne pourra jamais effacer l'irréparable outrage des ans.

Dans le domaine de la conservation du patrimoine, l'adage « mieux vaut prévenir que guérir » est de plus en plus à l'ordre du jour. Ainsi le restaurateur aura certes à faire de la restauration, mais aussi à pratiquer la conservation préventive. Mais il ne devrait pas être le seul : tout employé de musée et le public même devraient participer à cette tâche.

Si le public était informé de l'extrême fragilité des œuvres et des processus de dégradation, il pourrait non seulement éviter d'endommager les collections durant les visites de musée mais même participer activement à leur protection et aux actions entreprises pour sauvegarder le patrimoine. Car pourquoi y participerait-il s'il n'a pas conscience du danger?

### *La conservation matérielle intéresse le public*

Lors d'une visite de musée en groupe il est très intéressant de constater combien l'attention générale est ravivée dès que le guide parle de restauration et de conservation. Différentes interprétations de cela peuvent être données et certains estiment que l'intérêt est créé par l'impression qu'a le public de partici-

We hope your grandchildren—and their grandchildren too—will someday visit the Hirshhorn Museum and Sculpture Garden.

We hope the fine works of art you are seeing will be here for them to see in the future, in just as fine condition as they are today.

Which is why we ask you not to touch.

Almost everyone knows that a painting is fragile and may be permanently damaged by even the gentlest touch. In fact, most damage is caused by innocent touches. One finger touching may not seem like much but a million fingers will touch a painting out of existence.

Few people realize the same is true of sculpture. Even bronze is not as sturdy as it looks. The tiny trace of moisture from your finger can, in time, strip the patina from bronze and rust the strongest steel. Fingernails and rings will, in time, gouge deep furrows in stone or wood. Handled carelessly, glass will crack and plaster break.

Children cannot be expected to understand unless you instruct them and control their actions in the Museum. A museum is a serious place—for study, contemplation and pleasure. It is not a playground.

Please help us preserve our collection.

**PLEASE DON'T TOUCH**

per à la vie de l'œuvre. Quoiqu'il en soit, il est un fait que le public est présent lorsqu'une exposition sur la restauration est réalisée.

Ces temps derniers beaucoup d'efforts ont été faits pour aller au-delà de l'exposition classique montrant seulement l'œuvre avant et après restauration. Mexico, Paris, Genève et Rome, entre autres villes, ont vu des expositions sur les processus de détérioration des œuvres où les moyens de prolongation de la vie des collections étaient présentés et expliqués.

Ces efforts sont louables mais malheureusement isolés et très coûteux. Des tentatives ont été faites pour réaliser des actions plus permanentes et à petites doses.

Chacun sait que le public peut endommager gravement une œuvre en la touchant et nombreux sont les musées où les inscriptions «Interdit de toucher aux œuvres» abondent. D'autres musées informent les visiteurs de manière moins rébarbative en les avertissant que «Les peintures sont sensibles. Veuillez, s'il vous plaît, ne pas les toucher.»

Le Hirshhorn Museum, à Washington, par exemple, affiche une pancarte libellée de la manière suivante : «Dans ce musée vous pouvez admirer, regarder, ~~toucher~~, vous promener, vous reposer, ~~manger~~, etc.»

D'autres encore s'adressent à chaque visiteur à l'aide d'un dépliant distribué individuellement.

Citons le cas du Musée d'art colonial de Caracas, où le visiteur emportera avec lui un feuillet libellé ainsi :

«Cher ami visiteur,

»La préservation et l'entretien de ce musée dépendent en grande partie de vous. Notre personnel est là pour vous aider dans la visite. Nous vous demandons de ne pas toucher aux objets car ceux-ci, avec le passage du temps, sont en général beaucoup plus sensibles qu'ils ne le paraissent. Merci beaucoup.»

Certains pays ont bien compris que, sans l'appui du public, l'effort pour conserver le patrimoine est vain. Dans ce domaine, les pays anglo-saxons sont passés maîtres et il est admirable de voir comment le public répond généreusement aux appels lancés tant pour les musées que pour les monuments publics afin de financer des opérations de conservation.

Les efforts pour conserver le patrimoine doivent aussi toucher cette partie du public qui achète les catalogues des expositions. De plus en plus souvent on peut trouver dans certains catalogues, au milieu de centaines de pages de description des œuvres, un petit chapitre traitant des techniques employées pour protéger les œuvres durant l'exposition temporaire. Citons pour exemple le catalogue (460 pages) de l'exposition de fresques de Paul III au château Saint-Ange, à Rome, dans lequel une note de quatre pages sur le microclimat et l'éclairage avait été insérée. Cette information technique fut reprise dans presque tous les articles de la presse dédiés à cette exposition. Comme certains de ces articles étaient signés par des historiens d'art réputés, l'information eut encore plus d'impact.

D'autres actions pourraient également être citées, comme les informations diffusées à travers les ateliers d'enfants, la formation des guides ou le contact avec des associations d'amis des musées.

Le public n'est en général ni contraint ni forcé de se rendre au musée, et s'il a le droit de voir les collections publiques il a le devoir d'être informé sur son rôle pour les protéger. En refusant d'utiliser l'appui que le public peut et doit apporter à la conservation du patrimoine, les professionnels de musées se privent d'un concours extraordinaire. Tous les moyens devraient donc être mis en œuvre pour informer le public de la fragilité des collections et les éducateurs de musées devraient être les premiers à participer à cette action.



## IN THE MUSEUM...

PLEASE... MUSE, CONVERSE, ~~SMOKE~~,  
STUDY, STRAW, ~~TOUCH~~, ENJOY, LITER,  
RELAX, ~~EAT~~, LOOK, LEARN. TAKE  
NOTES WITH PENS, PENCIL...

Jean-Pierre Vanden Branden

## Ma philosophie de l'accueil

*Une récente réunion de conservateurs de musées s'est tenue à Bruxelles au cours de laquelle Jean-Pierre Vanden Branden, ancien président du Comité national belge de l'ICOM et conservateur de la maison d'Érasme et du béguinage d'Anderlecht-lès-Bruxelles, analyse l'importance de certains principes de la profession. Il fit notamment le point sur sa longue expérience de conservateur de musée qui accueille personnellement les groupes depuis plus de trente ans.*

J'entends généralement employer deux expressions : soit « service d'accueil », soit « service éducatif ».

C'est, sans conteste, un service. Nous nous devons non seulement de servir à quelque chose (nous en sommes tous intimement convaincus), mais nous devrions surtout servir quelqu'un : le visiteur qui, spontanément ou non, a franchi le seuil de nos institutions.

Nous nous trouvons donc en position de rendre un service, d'aider, de conduire, de guider autrui, de nous rendre utiles, et à tous les niveaux car, à mes yeux, il n'y a pas de hiérarchie dans le service à rendre. Nous sommes aussi utiles au visiteur en lui indiquant le couloir où se trouvent les toilettes qu'en aidant un lecteur à déchiffrer un manuscrit enluminé du Moyen Âge ou une tablette en terre séchée ornée d'écriture cunéiforme.

Ceux-là qui entrent dans nos musées moins souvent que dans un cinéma et le font donc avec une pointe d'appréhension doivent être mis en confiance par des mains tendues et un sourire avenant. Il ne faudrait pas qu'ils soient rebutés par des moues dédaigneuses et des airs revêches de la part de ceux qui pensent ne point pouvoir choir du piédestal où ils se sont eux-mêmes hissés et isolés. Un « service éducatif » est une expression tout aussi riche de significations et de connotations. Il s'agit, nous sommes bien d'accord la-dessus, d'éduquer avant tout et donc beaucoup moins d'instruire. Nous vivons dans une société qui a délibérément, depuis quelques décennies, séparé l'éducation de l'instruction, en dépit des résultats très heureux qu'avait atteints l'ancienne école.

Il ne nous appartient pas d'en contester le bien-fondé ou le mal-fondé mais d'accepter le fait, quitte à tenter par notre entreprise de relier les deux éléments de la pédagogie vraie. Ainsi donc, les objets de nos musées doivent être le prétexte de commentaires qui doivent avoir pour but non d'informer le cerveau mais de former l'esprit, d'apprendre à penser, à conduire, à établir des comparaisons, à conclure

provisoirement, bref, à mieux comprendre l'Autre, à élargir le champ affectif du visiteur et à aiguillonner sa curiosité.

Un service éducatif doit donner plus une leçon de morale qu'un cours, faire découvrir un code culturel différent et ne pas se contenter d'être une introduction historique ou technique sur une civilisation disparue ou lointaine. Le visiteur doit non seulement être amené à apprendre mais surtout à regarder, à analyser, et, mieux encore, à admirer... Il faut que le regard esthétique soit sollicité avant le regard scientifique.

Nous devons parler aux visiteurs comme si nous voulions déclencher en eux le désir de devenir des chercheurs, voire des conservateurs de musée.

Notre tâche est de montrer comment, par la seule observation documentée, il est possible de pénétrer, d'une part, les ressemblances entre les artistes, entre les civilisations, entre les régions culturelles ou ethniques, entre les langues et groupes linguistiques, pour y découvrir la constante humaine, l'inconscient collectif et ses manifestations créatrices, pour souligner certains réflexes intellectuels communs à tous les humains, synchroniquement et diachroniquement, et la continuité de leurs traditions; mais aussi, d'autre part, les différences qui les séparent, les distinguent et les rendent originaux, leur spécificité dont la prise de conscience ne peut être qu'une source d'enrichissements pour tous.

Cependant, le point commun de toutes ces démarches, diverses s'il en est, reste l'Homme. Par conséquent le service éducatif est une plate-forme de première stratégie pour enseigner l'ouverture à la différence, sans faire référence immédiatement à une échelle de valeurs rigide. C'est donc une école de tolérance et de respect pour les autres, malgré ou à cause des différences. En un mot, c'est une leçon d'humanisme.

Je pense que le service éducatif, mais plus encore ses représentants, ses chevilles ouvrières, ses rouages vitaux, ses commentateurs, ses guides, ses « expliqueurs », ses éveilleurs, ses accoucheurs dans le sens socratique du mot, c'est-à-dire ses maïeuticiens, ont encore un autre rôle à jouer, extrêmement actif et parfois même épuisant, éprouvant mais enthousiasmant. Il leur faut donner l'exemple de l'intérêt, de la curiosité, et des joies de la découverte, de la passion même de l'orateur pour la matière à laquelle il donne vie. Il n'est pas banal en effet, dans une société prise d'assaut par des marées noires de doutes quant à son identité et ses raisons de croire en elle-même, de

prêcher l'exemple et de démontrer *in vitro* qu'on peut se passionner pour des choses culturelles et artistiques au moins autant que pour les vainqueurs de Wimbledon et les mollets des coureurs du Tour de France.

Je disais que nous devrions être des éveilleurs. Je ressens ce mot dans mon corps plus que dans mon esprit, mais je le ressens comme un tropisme.

Ce besoin, que j'ai toujours éprouvé et qui a dicté ma conduite au cours de mes trente années de pratique quasi quotidienne de l'éducation dans mes modestes musées (mais qu'importe, en l'occurrence, la taille de l'institution) m'a fait trouver en moi les ressources physiques et morales pour résister aussi bien à la fatigue qu'engendre cet exercice vocal exigeant qu'au découragement qui résulte de l'inertie, peut-être occasionnelle, que montrent parfois des jeunes à un certain moment de leur évolution psychique et caractérielle et de leur difficile adaptation au monde de l'adulte en général et à son niveau culturel en particulier.

### Un défi : la visite guidée

J'ai, quant à moi, largement dépassé les 10 000 visites guidées. Chacune d'elles mobilisa, à chaque fois, toutes mes énergies, justement parce que j'ai toujours eu l'ambition de faire éclore dans l'intelligence et le cœur de mes auditeurs ce qu'ils avaient de meilleur en eux et qu'ils ignoraient peut-être encore. N'oublions pas que les mots « éducation » et « pédagogie » contiennent l'un et l'autre, étymologiquement, la notion de « conduire » ! Nous devons donc prendre en charge nos auditeurs.

C'est peut-être ici qu'on se heurte au plus décevant écueil de notre tâche. Rien ne ressemble moins à un groupe qu'un autre groupe; même à âge égal ou appartenant au même milieu social, au même système d'enseignement.

La difficulté réside dans le devoir d'adapter le commentaire au niveau de compréhension des auditeurs et de les hisser d'un ou de plusieurs crans au-dessus de leur ignorance.

Les auditeurs sont bien plus sensibles qu'on ne le croit en général au climat particulier d'un musée, un peu dérangent, inhabituel et qui, à la limite, peut déclencher un réflexe de repli, un complexe d'infériorité devant l'art, la science, l'histoire, la culture et, accessoirement, devant le commentateur de toutes ces abstractions. Il ne faut pas que l'auditeur quitte un musée avec le sentiment de son ignorance, voire de sa bêtise et de son incom-

préhension. Il n'aurait plus jamais envie d'y retourner (et il aurait raison), afin de préserver son confort intellectuel.

Un guide, donc, ne doit à aucun moment prendre les allures et le ton de l'examineur, du juge ou de l'inquisiteur. J'avoue que ce n'est pas facile tous les jours et cela le devient de moins en moins avec les nouvelles normes scolaires et les restrictions à la fréquence des visites de musées...

Il faut que les élèves quittent nos musées avec un petit quelque chose en plus, même à leur insu, qu'ils soient enrichis à la fois du spectacle que nous leur avons donné (car nous sommes tous des comédiens dans l'âme) et de la matière que nous avons fait revivre pour eux.

«Conduire» implique aussi la notion d'autorité. Nous devons exercer un ascendant sur nos auditoires. Le laxisme et l'indiscipline confinent vite à la grossièreté ou à tout le moins à l'impolitesse. Je n'ai jamais toléré l'anarchie ou le laisser-aller et j'ai toujours été heureusement surpris, je dois le dire, de constater qu'une ou deux remarques sévères à point nommé rendaient à la visite et aux visiteurs, et par ricochet à l'institution, une dignité et une qualité qui ne peuvent être que valorisantes pour tous.

Les jeunes, en particulier les jeunes gens,

ont peut-être plus besoin encore de cette sensation d'être encadrés, même s'ils se rebiffent. Ils ont leurs pudeurs qu'ils extériorisent parfois si maladroitement qu'on risque de les mal juger. De plus, remarquons que nous avons une incontestable supériorité sur les étudiants mais aussi sur les professeurs, ou du moins un avantage, car s'il est plus aléatoire et plus héroïque pour eux de montrer de l'enthousiasme pendant toute l'année scolaire, pour nous orateurs, nous sommes toujours vierges devant l'inconnu, et cet exercice de voltige ne dure que deux heures au maximum.

Chaque groupe est une expérience unique en son genre. C'est à chaque fois une aventure! Il faut sans doute dominer, conquérir, séduire, convaincre mais il faut surtout se donner.

Conduire un groupe est chaque fois un acte d'amour, fait de don et de possession, de technique et d'invention, de découvertes nouvelles et de répétitions heureuses.

Éduquer c'est toujours offrir quelque chose de soi mais très souvent aussi c'est recevoir de l'adhésion, de l'admiration, de la gentillesse, de l'émotion, de la reconnaissance, ne fût-ce que d'une personne par groupe.

Avec les années, l'expérience m'a rendu moins exigeant sur l'importance du rendement à obtenir...

Si je dépasse depuis peu les limites de la philosophie de l'accueil pour me laisser emporter par les élans d'une certaine profession de foi, c'est parce que je ne connais pas de métier plus gratifiant que le nôtre, mais je vous avoue que je n'y avais jamais pensé avec autant d'acuité qu'à la faveur de la rédaction de ces quelques lignes qui sont, en fin de compte, moins une philosophie qu'un témoignage.

Pour conclure, je dirai que je n'ai pas vraiment appliqué une technique, une théorie apprise dans les livres, dans un amphithéâtre universitaire. Je me suis simplement laissé aller à l'écoute de mon instinct d'extraverti, à mon goût des planches et à ce don de la parole que j'ai en partage, à des degrés divers, avec tous les gens de musée. Je n'en tire donc aucune vanité.

Le niveau d'érudition, de recherche scientifique personnelle et la somme des travaux et publications n'entrent qu'au deuxième degré dans l'arsenal d'éléments de combat d'un commentateur pour s'assurer à chaque fois une victoire. Ces éléments sont surtout utiles pour l'aider à panser ses blessures, quand il y en a, et à se réfugier dans l'apaisante compagnie des hommes oubliés dont nous conservons les productions culturelles et que notre mission consiste à empêcher qu'on ne les oublie... totalement.

## Une «diathèque» sur les arts textiles



70 Techniques de teinture à l'indigo en Afrique occidentale. L'ouvrier frappe le tissu teint avec une masse en bois pour aviver la couleur.

C'est ce que réalise actuellement notre confrère *La Navette*, revue spécialisée sur le tissage, la tapisserie, le filage et la teinture végétale. Gilbert Delahaye, son rédacteur en chef, a décidé d'entreprendre l'édition de plaquettes de diapositives en couleurs sur tous les arts textiles. Il parcourt actuellement le monde à la recherche des techniques de tissage et de teinture en voie de disparition (son objectif le plus urgent). Mais il recense également les principales collections d'œuvres textiles : les plus belles pièces des musées, les arts textiles traditionnels (tissage, tapisserie, broderie, dentelle, tissus appliqués, etc.), mais aussi les créations textiles contemporaines. G. Delahaye espère, d'ici à une dizaine d'années, rassembler une vaste documentation photographique en couleurs sur ce qu'offrent de plus beau les arts mondiaux du textile.

Les deux premiers sujets traités sont les techniques de teinture à l'indigo en Afrique occidentale et le Musée historique des tissus de Lyon.

Ces diapositives, sous forme de plaquettes de 12 vues de 24 x 36, sont accompagnées d'un texte documentaire en français et en anglais. Chaque plaquette est vendue actuellement 65 francs. Pour un envoi postal, 70 francs franco pour la France et 75 francs franco pour l'étranger.

Pour se les procurer, écrire aux Éditions de *La Navette*, 81170 Cordes, France.

À cette collection s'ajouteront des reportages sur les arts textiles des pays qui ont une forte tradition dans ce domaine.

## A nos lecteurs

Malheureusement, les périodiques de l'Unesco ne sont pas à l'abri de l'inflation et des fortes hausses des coûts d'impression.

Nous nous voyons par conséquent

contraints d'augmenter légèrement le prix de *Museum* en 1985.

Les nouveaux tarifs : 40 francs français le numéro; 128 francs français l'abonnement pour un an (soit 4 numéros).

# CRAFT INTERNATIONAL

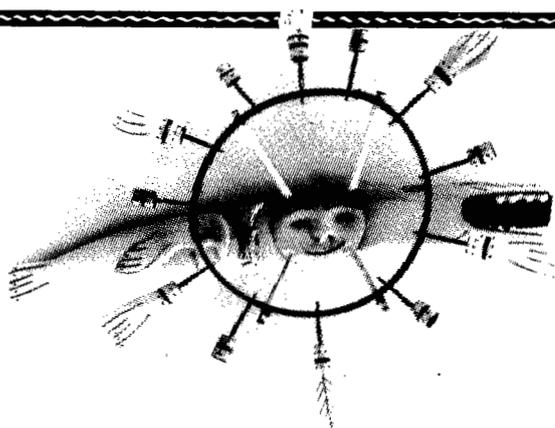
*Craft International*, publié à New York, est l'organe officiel du World Crafts Council, une organisation non gouvernementale internationale qui entretient des relations étroites d'information et de conseil avec l'Unesco.

Sous la direction de Rose Slivka, rédacteur en chef, *Craft International* se consacre à l'artisanat contemporain. Publié quatre fois par an sous forme de gazette, cet organe d'information fait le point sur la préservation de la valeur esthétique et éthique à travers le travail artisanal dans le monde entier. Son but est d'explorer les arts traditionnels et autochtones, les anciennes et nouvelles technologies artisanales, les styles modernes et internationaux aussi bien que l'interaction de

l'expression traditionnelle et contemporaine. De récents numéros spéciaux ont examiné des sujets tels que « The sociology of craft: Japan, 1984 » [La sociologie de l'artisanat : le Japon en 1984], janvier-février-mars 1984, avec des articles sur le rôle de l'artisanat dans cette société technologique aux changements rapides, ainsi que « Les langages de la célébration », avril-mai-juin 1984, étudiant de près la célébration du point de vue de l'artiste et de l'artisan à travers leurs œuvres.

CRAFT INTERNATIONAL  
247 Center Street  
New York, NY 10013  
États-Unis d'Amérique

THE QUARTERLY MAGAZINE  
OF THE CRAFTS  
OF THE MODERN WORLD



CI is for everyone—makers, collectors, administrators, writers, publishers, gallery and shop owners, scholars—hungry for information about the worldwide scene of craft activity. **WATCH FOR CI'S SPECIAL ISSUES ON AFRICA, CHINA, LATIN AMERICA PLUS NEWS, REVIEWS, GRANTS, TRAVEL AND MORE.**

Please send me a one-year subscription beginning with the current issue.

Bill me

\$12 in USA

\$16 outside USA

Enclosed

\$10 in USA

\$14 outside USA

Name \_\_\_\_\_

Address \_\_\_\_\_

City, State, Zip \_\_\_\_\_

Country \_\_\_\_\_

- ALBANIE: N. Sh. Borimeve Naim Frasherit, TIRANA.
- ALGERIE: Institut pédagogique national, 11 rue Ali Haddad, ALGER. Office des publications universitaires (OPU), 29 rue Abou-Nouas, Hydra, ALGER. *Pour les publications seulement*: ENAL, 3 bd Zitout Youcef, ALGER. *Pour les périodiques seulement*: ENAMEP, 20 rue de la Liberté, ALGER.
- ALLEMAGNE (REP. FÉD.): S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstrasse 9, Postfach 2, D-8034 GERMERING/MÜNCHEN «Le Courrier» (éditions allemande, anglaise, espagnole et française): M. H. Baum, Deutscher Unesco-Kurier Vertrieb, Bestalstrasse 57, 5300 BONN 3. *Pour les cartes scientifiques seulement*: GEO CENTER, Postfach 800830, 7000 STUTTGART 80.
- ANGOLA: Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.
- ANTILLES FRANÇAISES: Librairie «Au Boul'Mich», 1, rue Perrinon et 66, avenue des Caraïbes, 97200 FORT-DE-FRANCE (Martinique). Librairie Carnot, 59 rue Barbès, 97100 POINTE-À-PITRE (Guadeloupe).
- ANTILLES NÉERLANDAISES: Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 200, WILHEMSTAD (Curaçao, N.A.).
- ARABIE SAOUDITE: Dar Al-Hawth for Publishing and Information, Olaya Main Street, Ibrahim Bin Sulaym Building, P.O. Box 3310, RIYADH.
- ARGENTINE: Librairie El Correo de la Unesco, EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES.
- AUSTRALIE: Publications: Educational Supplies Pty. Ltd., P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W. Hunter Publications, 58A Gipps Street, COLLINGWOOD VICTORIA 3066. *Périodiques*: Dominic Pty. Ltd., P.O. Box 33, BROOKVALE 2111, N.S.W. *Sub-agent*: UNAA, P.O. Box 175, 5th floor, Ana House, 28 Elizabeth Street, MELBOURNE 3000.
- AUTRICHE: Buchhandlung Gerold & Co. Graben 31, A-1011 WIEN.
- BAHAMAS: Nassau Stationers Ltd, P.O. Box No. 3138, NASSAU.
- BANGLADESH: Bangladesh Books International Ltd., Ittefaq Building, 1 R.K. Mission Road, Hatkhola, DACCA 3.
- BARBADOS: University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN.
- BELGIQUE: Jean De Lannoy, 202, avenue du Roi, 1060 BRUXELLES, CCP 000-0070823-13.
- BÉNIN: Librairie nationale, B.P. 294, PORTO NOVO. Ets Koudjo G. Joseph, B.P. 1530, COTONOU.
- BIRMANIE: Trade Corporation no. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.
- BOLIVIE: Los Amigos del Libro, casilla postal 4415, LA PAZ; avenida de las Heroínas 3712, casilla 450, COCHABAMBA.
- BOTSWANA: Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.
- BRESIL: Fundação Getúlio Vargas, Serviço de Publicações, caixa postal 9-052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, RIO DE JANEIRO (GB).
- BULGARIE: Hemus, Kantora Literatúra, bd. Rousky 6, SOFIA.
- CANADA: Éditions Renouf Limitée, 2182, rue Sainte-Catherine Ouest, MONTRÉAL Que. H3H 1M7.
- CHILI: Bibliocentro Ltda., Constitución n° 7, casilla 13731, SANTIAGO (21).
- CHINE: China National Publications Import and Export Corporation, P.O. Box 88, BEIJING.
- CHYPRE: «MAM», Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.
- COLOMBIE: Instituto Colombiano de Cultura, carrera 3A, n° 18/24, BOGOTÁ. El Ancora Editores, carrera 6A, n° 54-58 (101), apartado 035832, BOGOTÁ.
- COMORES: Librairie MASIWA 4, rue Ahmed Djoumou, B.P. 124, MORONI.
- CONGO: Librairie populaire, B.P. 577, BRAZZAVILLE. Librairie populaire à Pointe-Noire, Loumbo, Nkayi, Makabama, Owendo, Ouessé et Impfondo. Commission nationale congolaise pour l'Unesco, B.P. 493, BRAZZAVILLE.
- COSTA RICA: Librería Trejos, S.A., apartado 1313, SAN JOSÉ. Teléfonos: 2285 y 3200. Librería Cultural «García Monge», Ministerio de la Cultura, Costado Sur del Teatro Nacional, apartado 10227, SAN JOSÉ.
- CÔTE-D'IVOIRE: Librairie des Presses de l'Unesco, Commission nationale ivoirienne pour l'Unesco, B.P. 2871, ABIDJAN.
- CUBA: Ediciones cubanas, O'Reilly n° 407, LA HABANA. *Pour «Le Courrier» seulement*: Empresa COPREFIL, Dragones n° 456 et Lealtad y Campanario, LA HABANA 2.
- DANEMARK: Munksgaard Export and Subscription Service, 35 Nørre Søgade, DK-1370 KØBENHAVN K.
- ÉGYPTÉ: Unesco Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, CAIRO.
- EL SALVADOR: Librería Cultural Salvadoreña S.A., calle Delgado n° 117, apartado postal 2296, SAN SALVADOR.
- ÉQUATEUR: DINACUR Cia. Ltda, Santa Prisca n° 296 y Pasaje San Luis, Oficina 101-102, casilla 112-B, QUITO. *Pour les publications seulement*: Nueva Imagen, 12 de Octubre 959 y Roca, edificio Mariano de Jesús, QUITO. *Périodiques et publications*: Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correos 3542, GUAYAQUIL. Casa de la Cultura Ecuatoriana, avenida 6 de Diciembre n° 794, casilla 74, QUITO.
- ESPAGNE: Mundi-Prensa Libros S.A., apartado 1223, Castelló 37, MADRID-1. Ediciones Liber, apartado 17, Magdalena 8, MADRROA (Vizcaya). DONAIRE, Ronda de Outeiro, 20, apartado de correos 341, LA CORUÑA; Librería Al-Andalus, Roldana 1 y 3, SEVILLA-4. Librería Castells, Ronda Universidad 13, BARCELONA 7.
- ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE: Unipub, 205 East 42nd Street, NEW YORK N.Y. 10017.
- ÉTHIOPIE: Ethiopian National Agency for Unesco, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.
- FINLANDE: Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu, 1, 00100 HELSINKI 10. Suomalainen Kirjakauppa Oy, Koivuvuorankuja 2, 01640 VANTAA 64.
- FRANCE: Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 PARIS. CCP Paris 12598-48.
- GABON: Librairie Sogalivre à LIBREVILLE. PORT-GENTIL. FRANCEVILLE Librairie Hachette, B.P. 3923, LIBREVILLE.
- GHANA: Presbyterian Bookshop Depot Ltd., P.O. Box 195, ACCRA. Ghana Book Suppliers Ltd., P.O. Box 7869, ACCRA. The University Bookshop of Ghana, ACCRA. The University Bookshop of Cape Coast. The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.
- GRÈCE: Grandes librairies d'Athènes (Eleftheroudakis, Kauffmann, etc.), John Mikalopoulos & Son S.A., International Booksellers, 75 Hermou Street, P.O. B. 73, THESSALONIKI.
- GUATEMALA: Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 3.ª avenida 13-30, zona 1, apartado postal 244, GUATEMALA.
- GUINÉE: Commission nationale guinéenne pour l'Unesco, B.P. 954, CONAKRY.
- HAÏTI: Librairie «A la Caravelle», 26, rue Roux, B.P. 111, PORT-AU-PRINCE.
- HAUTE-VOLTA: Librairie Attie, B.P. 64, OUAGADOUGOU. Librairie catholique «Jeunesse d'Afrique», OUAGADOUGOU.
- HONDURAS: Librería Navarro, 2.ª avenida n° 201, Comayagua, TEGUCIGALPA.
- HONG-KONG: Federal Publications (HK) Ltd., 2D Freder Centre, 68 Sung Wong Toi Road, TOKWAWAN KOWLOON. Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON. Government Information Services, Publications Section, Baskerville House, 22 Ice House, HONG KONG.
- HONGRIE: Akadémiai Könyvesbolt, Váci u. 22, BUDAPEST V. A.K.V. Könyvtárosok Boljia, Népköztársaság utja 16, BUDAPEST VI.
- INDE: Orient Longman Ltd.: Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400038; 17 Chittaranjan Avenue, CALCUTTA 13; 36 A Anna Salai, Mount Road, MADRAS 2; B-3/7 Asaf Ali Road, NEW DELHI 1; 80/1 Mahatma Gandhi Road, BANGALORE 560001; 3-5-820 Hyderguda, HYDERABAD 500001. *Sub-dépôts*: Oxford Book and Stationery Co.: 17 Park Street, CALCUTTA 700016; Scindia House, NEW DELHI 110001; Publications Section, Ministry of Education and Social Welfare, 511, C-Wing, Shastri Bhavan, NEW DELHI 110001.
- INDONÉSIE: Bhratarata Publishers and Booksellers, 29 Jl. Oto Iskandardinata III, JAKARTA, Indira, P.T., Jl. Dr. Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT.
- IRAN: Commission nationale iranienne pour l'Unesco, Seyed Jamal Eddin Assad Abadi av., 64th Street, Bonyad Bdg., B.P. 1533, TÉHÉRAN. Kharazmieh Publishing and Distribution Co., 28 Vessal Shirazi Street, Enghelab Avenue, P.O. Box 314/1486, TÉHÉRAN.
- IRLANDE: The Educational Company of Ireland Ltd., Ballymount Road, Walkinstown, DUBLIN 12. Tycooly International Publ. Ltd, 6 Crofton Terrace, Dun Laoghaire Co, DUBLIN.
- ISLANDE: Snaebjörn Jonsson & Co, H. F., Hafnarstraeti 9, REYKJAVIK.
- ISRAËL: A.B.C. Bookstore Ltd., P.O. Box 1283, 71 Allenby Road, TEL AVIV 61000.
- ITALIE: LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), Via Lamarmora 45, casella postale 552, 50121 FIRENZE.
- JAMAÏRIYA ARABE LIBYENNE: Agency for Development of Publication and Distribution, P.O. Box 34-35, TRIPOLI.
- JAMAÏQUE: Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, KINGSTON. University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON.
- JAPON: Eastern Book Service Inc. Shuhwa Toranomon 3 Bldg, 23-6 Toranomon 3-chome, Minato-ku, TOKYO 105.
- JORDANIE: Jordan Distribution Agency, P.O. B. 375, AMMAN.
- KENYA: East African Publishing House, P.O. Box 30571, NAIROBI.
- KOWEÏT: The Kuwait Bookshop Co. Ltd., P.O. Box 2942, KUWAIT.
- LESOTHO: Mazenod Book Centre, P.O. MAZENOD.
- LIBAN: Librairies Antoine, A. Naouf et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.
- LIBÉRIA: Cole & Yancy Bookshops Ltd., P.O. Box 286, MONROVIA.
- LIECHTENSTEIN: Eurocan Trust Reg., P.O. Box 5, SCHAAN.
- LUXEMBOURG: Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG.
- MADAGASCAR: Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'Unesco, B.P. 331, ANTANANARIVAO.
- MALAISIE: Federal Publications Sdn. Bhd., Lor 8238 Jalan 222, Petaling Jaya, SELANGOR. University of Malaya Co-operative Bookshop, KUALA LUMPUR 22-11.
- MALAWI: Malawi Book Service, Head office, P.O. Box 30044, Chichiti, BLANTYRE 3.
- MALI: Librairie populaire du Mali, B.P. 28, BAMAKO.
- MALTE: Sapientzas, 26 Republic Street, VALETTA.
- MAROC: *Toutes les publications*: Librairie «Aux belles images», 281, avenue Mohammed-V, RABAT (CCP 68-74). Librairie des écoles, 12 avenue Hassan II, CASABLANCA. «Le Courrier» seulement (pour les enseignants): Commission nationale marocaine pour l'éducation, la science et la culture, 19, rue Oqba, B.P. 420, AGDAL-RABAT (CCP 324-45).
- MAURICE: Nalanda Co. Ltd., 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.
- MAURITANIE: GRA.LI.CO.MA, 1, rue du Souk X, Avenue Kennedy, NOUAKCHOTT.
- MEXIQUE: SABSA, Insurgentes Sur, n° 1032-401, MÉXICO 12, D.F. Librería «El Correo de la Unesco», Acapulco 66, Colonia del Valle, MÉXICO 12 D.F.
- MONACO: British Library, 30, boulevard des Moulins, MONTE-CARLO.
- MOZAMBIQUE: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), avenida 24 de Julho, 1921, 1/c e 1. andar, MAPUTO.
- NÉPAL: Sajha Prakashan, Polchowk, KATHMANDU.
- NICARAGUA: Librería Cultural Nicaragüense, calle 15 de Septiembre y avenida Bolívar, apartado n° 807, MANAGUA.
- NIGER: Librairie Maudelet, B.P. 868, NIAMEY.
- NIGÉRIA: The University Bookshop of Ife. The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN. The University Bookshop of Nsukka. The University Bookshop of Lagos. The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.
- NORVÈGE: *Toutes les publications*: Johan Grundt Tanum, Karl Johans Gate 41/43, OSLO 1. Universitets Bokhandelen, Universitetssentret, P.O. Box 307, BLINDERN OSLO 3.
- NOUVELLE-CALÉDONIE: Reprex SARL, B.P. 1572, NOUMÉA.
- NOUVELLE-ZÉLANDE: Government Printing Office Bookshops: Retail Bookshop, 25 Rutland Street, Mail Orders 85 Beach Road, Private Bag C.P.O., AUCKLAND; Retail Ward Street, Mail Orders, P.O. Box 857, HAMILTON; Retail Cubacade World Trade Centre, Mulgrave Street (Head Office), Mail Orders Private Bag, WELINGTON; Retail 159 Hereford Street, Mail Orders Private Bag, CHRISTCHURCH; Retail Princes Street, Mail Orders P.O. Box 1104, DUNEDIN.
- OUGANDA: Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, KAMPALA.
- PAKISTAN: Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-i-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 3.
- PANAMÁ: Distribuidora Cultura Internacional, apartado 7571, Zona 5, PANAMÁ.
- PARAGUAY: Agencia de Diarios y Revistas, Sta. Nelly de García Asillero, Pte. Franco n° 580, ASUNCIÓN.
- PAYS-BAS: Keesing Boeken B.V., Postbus 1118, 1000 BC AMSTERDAM. *Pour les périodiques seulement*: D & N FAXON BV, P.O. Box 197, 1000 AD AMSTERDAM.
- PÉROU: Librería Studium, Plaza Francia 1164, apartado 2139, LIMA.
- PHILIPPINES: The Modern Book Co., 922 Rizal Avenue, P.O. Box 632, MANILA 2000.
- POLOGNE: Ars Polona - Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA. ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA.
- PORTO RICO: Librería «Alma Mater», Cabrera 867, Rio Piedras, PUERTO RICO 00925.
- PORTUGAL: Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua de Carmo 70, LISBOA.
- RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE: Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.
- RÉPUBLIQUE DE CORÉE: Korean National Commission for Unesco, P.O. Box Central 64, SEOUL.
- RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE: Librairies internationales ou Buchhaus Leipzig, Postfach 140, 701 LEIPZIG.
- RÉPUBLIQUE DOMINICAINE: Librería Blasco, avenida Bolívar n° 402, esq. Hermanos Deligne, SANTO DOMINGO.
- RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE: Dar es Salaam, Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.
- RÉPUBLIQUE-UNIE DU CAMEROUN: Le secrétaire général de la Commission nationale de la République-Unie du Cameroun pour l'Unesco, B.P. 1600, YAOUNDÉ. Librairie «Aux Messageries», av. de la Liberté, B.P. 5921, DOUALA. Librairie «Aux Frères réunis», B.P. 5346, DOUALA. Librairie des Editions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ. Librairie Saint-Paul, B.P. 763, YAOUNDÉ.
- ROUMANIE: ILEXIM, Import-Export, 3 Calea 13 Decembrie, P.O. Box 1-136/1-137, BUCUREȘTI.
- ROYAUME-UNI: H. M. Stationery Officer, 51 Nine Elms Lane, LONDON, S W8 5DR. Government bookshops: London, Belfast, Birmingham, Bristol, Cardiff, Edinburgh, Manchester.
- SÉNÉGAL: Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR. Librairie des Quatre vents, 91 rue Blanchot, B.P. 1820, DAKAR.
- SEYCHELLES: New Service Ltd., Kingstare House, P.O. Box 131, MAHE National Bookshop, P.O. Box 48, MAHE.
- SIERRA LEONE: Founah Bay, Njala University and Sierra Leone Diocesan Bookshops, FREETOWN.
- SINGAPOUR: Federal Publications (S) Pte. Ltd, Times Jurong, 2 Jurong Port Road, SINGAPORE 2261.
- SOMALIE: Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, MOGADISCIO.
- Soudan: Al Bashir Bookshop, P.O. Box 1118, KHARTOUM.
- SRI LANKA: Lake House Bookshop, Sir Chittampalang Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO.
- SUÈDE: *Toutes les publications*: A/B C.E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Regeringsgatan 12, Box 16356, S-10327 STOCKHOLM. «Le Courrier» seulement: Svenska FN-Förbundet, Skolgränd 2, Box 150 50, S-10465 STOCKHOLM (Postgiron 18 46 92). *Pour les périodiques seulement*: Wennergren-Williams AB, Box 30004, S.104 25 STOCKHOLM.
- SUISSE: Europa Verlag, Rämistrasse 5, 8024 ZÜRICH. Librairie Payot, à Genève, Lausanne, Bâle, Berne, Vevey, Montreux, Neuchâtel et Zurich.
- SURINAME: Suriname National Commission for Unesco, P.O. Box 2943, PARAMARIBO.
- TCHAD: Librairie Abssounout, 24, av. Charles-de-Gaulle, B.P. 388, N'DJAMENA.
- TCHÉCOSLOVAQUIE: SNTL, Spalena 51, PRAHA 1 (*Exposition permanente*). Zahrancnici literatura, 11 Soukenicka, PRAHA 1. *Pour la Slovaquie seulement*: Alfa Verlag, Publishers, Hurbanovo nam. 6, 893 31 BRATISLAVA.
- THAÏLANDE: Nibondh and Co. Ltd., 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK. Sukspan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK. Suksit Siam Company, 1715 Rama IV road, BANGKOK.
- TOGO: Librairie évangélique, B.P. 378, LOMÉ. Librairie du Bon Pasteur, B.P. 1164, LOMÉ. Librairie universitaire, B.P. 3481, LOMÉ.
- TRINITÉ-ET-TOBAGO: National Commission for Unesco, 18 Alexandra Street, St. Clair, TRINIDAD W.I.
- TUNISIE: Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, TUNIS.
- TURQUIE: Haset Kitapevi A.S., Istiklal Caddesi, n° 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.
- URSS: Mezhdu narodnaja Kniga, MOSKVA G-200.
- URUGUAY: Edilyr Uruguaya, S.A., Maldonado 1092, MONTEVIDEO.
- VENEZUELA: Librería del Este, avenida Francisco de Miranda, 52, Edificio Galipán, apartado 60337, CARACAS. DILAE C.A., calle San Antonio entre av. Lincoln y av. Casanova, edificio Hotel Royal, local 2, apartado 50304, Sabana Grande, CARACAS.
- YUGOSLAVIE: Jugoslovenska Knjiga, Trg Republike 5/8, P.O. B. 36, 11-001, BEOGRAD. Drzavna Založba Slovenije, Titova C.25, P.O. B. 50-1, 61.000 LJUBLJANA.
- ZAÏRE: Librairie du CIDEP, B.P. 2307, KINSHASA I. Commission nationale zairoise pour l'Unesco, Commissariat d'État chargé de l'éducation nationale, B.P. 32, KINSHASA.
- ZAMBIE: National Educational Distribution Co of Zambia Ltd. P.O. Box 2664, LUSAKA.
- ZIMBABWE: Textbook Sales (PVT) Ltd, 68 Union Avenue, HARARE.