

De l'autonomie à l'émancipation en master expographie-muséographie ?

ISABELLE ROUSSEL-GILLET

UArtois, Laboratoire Textes et cultures, 9 rue du temple, 62000 Arras, irgilmem@gmail.com

CATHERINE COUTURIER

UArtois, Laboratoire RECIFES

JOHANNE MASCLET

ESPE LNdF, Laboratoire RECIFES

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Cette étude analyse un dispositif d'enseignement en master expographie-muséographie qui encourage la coopération des étudiants dans la créativité. Il comprend 3 étapes : les étudiants font un film, puis ils en font faire un à des lycéens, puis ils participent à la projection-restitution de tous les films en présence des partenaires, musées et lycées. Le dispositif veut développer l'émancipation au-delà de l'autonomie, ainsi que la conscience de cette émancipation par l'étudiant. Les indices d'émancipation apparaissent ténus, mais nos choix pédagogiques sont confortés et restent pertinents.

SUMMARY

This study analyzes a teaching device used for an « expo-muséographie » master , which fosters the cooperation of students in creativity. It is divided into three steps. First students make a film, second they ask pupils from a « lycée « to make their own film and finally after all the films have been shown, both students and pupils participate in a debate with all the stakeholders. This device aims at developing students' empowerment beyond autonomy as well as their awareness of this empowerment. Hints of this empowerment are very small but still our pedagogical choices are strengthened and remain relevant.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Emancipation, autonomie, master, muséographie, courts-métrages

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Emancipation, autonomy, master, museography, short-film

1. Introduction

Cette étude analyse un dispositif d'enseignement mis en œuvre dans le cadre de la 1^e année de master expographie-muséographie de l'Université d'Artois. Ce master prépare aux métiers de la médiation, de l'action culturelle et de la conception muséographique. Le dispositif s'inscrit dans une opération intitulée « Musée(em)portables » et comprend trois temps : les étudiants font un film, puis ils en font faire un à des lycéens, et enfin ils participent à la projection-restitution de tous les films. Cette opération prend la forme d'un concours, initié par Museumexperts sous l'égide de J. Gunther, et présenté dans un précédent article (Roussel-Gillet, 2018). Les films en question sont de courtes fictions¹ au regard décalé sur les musées (Roussel-Gilet & Couturier, 2018). L'objectif principal est de faire vivre aux étudiants l'institution muséale en les rendant acteurs et non contemplateurs. Le second objectif de ce dispositif est de faire coopérer les étudiants, et ce à plusieurs niveaux : ils réalisent leur film en équipes, ils sont amenés à solliciter eux-mêmes le personnel du musée ou les figurants, et enfin ils coopèrent avec des équipes de lycéens. C'est dans ce cadre que nous souhaitons encourager leur émancipation davantage que leur autonomie. Cette dernière est visée pour ses vertus opérationnelles, mais l'émancipation élève le niveau de conscience et apparaît requise pour des étudiants destinés à travailler dans le milieu culturel. Dans un premier temps, nous présenterons la formation de master et le dispositif qui fait l'objet de notre étude, et nous distinguerons les deux concepts-clés, autonomie et émancipation. Nous présenterons ensuite la méthodologie qualitative mise en œuvre pour relever des indices d'émancipation, et analyserons les résultats de manière à identifier si les étudiants ont conscience d'expérimenter une possibilité d'émancipation.

2. Eléments de contexte

2.1. Le master expographie-muséographie

Le master expographie-muséographie forme des professionnels de l'exposition qui travailleront dans des musées publics ou privés, des associations ou des agences. L'objectif est de les rendre conscients des enjeux portés par la culture et des contextes politiques dans lesquels vont s'inscrire leurs actions. Ce master a bénéficié de deux « bonus qualité

¹ Voir des films sur les sites : http://www.museumexperts.com/musees_em_portables/videos ou sur <http://formation-exposition-musee.fr/formation/projets-et-actions/35-musees-em-portables>

enseignement » (BQE) et d'un accompagnement du SUPArtois², pour finalement obtenir le label « Innovation Pédagogique », toute la formation s'effectuant en pédagogie par projets ou inversée. Les seize étudiants du master 1 de la promotion 2017-18 qui font l'objet de cette étude proviennent de disciplines différentes (histoire de l'art, design d'espace, arts appliqués, lettres, sociologie, ethnologie etc.), le nombre de places limité s'expliquant par la pédagogie mise en place pour un suivi individualisé.

2.2. Le dispositif : l'opération « Musée(em)portables »

L'opération Musée(em)portables se déroule en trois temps au cours du semestre 1, dans les Hauts-de-France qui est la seconde région des musées. Le premier temps a lieu lors de la semaine d'intégration conçue par les deux référents, responsables de la formation : 4 jours à temps complet *in situ* dans un musée, conçus comme un « workshop »³ encadré par les référents ainsi que par un vidéaste professionnel⁴. Les étudiants réalisent leur film par groupes de 4. Les consignes sont intentionnellement minimales : réaliser un film de 3 minutes maximum, qui soit une création fictionnelle et non un film documentaire ou de communication. Lors du second temps, que l'on appelle le jumelage, chaque étudiant devient encadrant d'un groupe de lycéens qui aura à réaliser son propre film. Précisons que l'étudiant n'a pas à trouver le jumelage qui a été conclu en amont avec seize musées différents. Enfin, le troisième temps consiste en une demi-journée de restitution collective de tous les films, en décembre, en présence des responsables de tous les musées partenaires. Si l'un des films issus des jumelages vient à être primé, l'étudiant encadrant suit le processus jusqu'à la journée de remise des prix en janvier. Ce dispositif (36h au total) est complété par un accompagnement dans l'identification et la formulation des compétences développées : les étudiants renseignent un « questionnaire compétences » (composé de 7 questions ouvertes) sur moodle et y déposent leur CV.

2.3. Les objectifs d'apprentissage : l'émancipation au-delà de l'autonomie

Le muséographe pense les contenus de l'exposition, le médiateur fait vivre l'exposition par la création de visites singulières, d'ateliers, de jeux...et le responsable d'action culturelle travaille, entre autres, à tisser sur le territoire un lien avec les publics moins conquis. Les

² Le SUPArtois, créé en 2013, est la structure d'accompagnement à la transformation des pratiques enseignantes de l'université d'Artois.

³ Nous appelons workshop une session de 2 à 3 jours d'ateliers encadrés sur mode agile, c'est-à-dire un mode de management plus horizontal par les enseignants. Un livrable est attendu à l'issue du troisième jour.

⁴ Benoît Labourdette, <http://www.benoitlabourdette.com>

questions qui se posent à eux sont ainsi « Quel discours ai-je formulé sur le musée ? » « Le musée a-t-il été décor, prétexte ou interrogé pour ce qu'il est ? » « À qui ai-je destiné le film réalisé ? » « Quelle est la nature du lien tissé ? ». L'enjeu pour l'étudiant amené à exercer l'un de ces métiers est de pouvoir mesurer son degré d'autonomie, ou d'émancipation, deux notions que nous distinguons. L'autonomie est graduée (Vignon, Scoyez, & Roussel-Gillet, 2002) : de *fonctionnelle* (il sait faire seul quelque chose selon une méthode reproductible) à *décisionnelle* (il sait compter sur sa décision, et implicitement cela indique qu'il ne sollicite pas le tuteur ou référent). L'autonomie s'exerce dans un cadre précis ; dans le cadre d'un apprentissage, l'apprenti est autonome *par rapport* au tuteur ou *pour* telle action à faire. Le manque d'autonomie est souvent associé à un manque de force de proposition, un manque de capacité à faire seul, ce qui se traduit par une demande fréquente de validation par la hiérarchie. En comparaison, l'émancipation est définie selon Barbier comme une capacité à « se libérer » d'une tutelle, d'une influence morale, à se rendre libre par ses propres moyens. Sous cet angle, l'émancipation est en lien avec le concept d'« autorisation » que Jacques Ardoino définit comme « devenir son propre auteur » (Barbier, 2011). Ainsi, dans un contexte de création où il s'agit d'être l'auteur d'un film, de signer une œuvre originale, et pour les métiers visés, développer les conditions d'émancipation fait sens à plus d'un titre. Le projet de travailler dans le champ culturel est un acte politique, et inventer des médiations pour des publics éloignés, c'est penser l'accès à la culture en s'engageant dans une lecture sociologique. Créer une exposition, c'est défendre des enjeux de compréhension des représentations ou des comportements. L'exposition a une fonction épistémologique, et ces métiers de médiateur et de muséographe requièrent d'avoir une compréhension de l'institution, des représentations qu'elle véhicule, des enjeux de la culture et des cultures singulières. Dans la lignée de l'éducation populaire, il s'agit de « faire vivre l'idée de la construction d'un être humain pensant, rêvant, imaginant, en perpétuelle construction et solidaire, qui ne saurait se réduire à ce statut de producteur consommateur qui est le seul projet pour l'homme du capitalisme mondial » (Roméas, 2016). Dans un article où il synthétise l'héritage politique du terme émancipation, Jérôme Eneau le définit ainsi : « Dans son sens le plus large, l'*empowerment* doit alors être travaillé dans une triple dimension : individuelle (renforcement du pouvoir d'agir), collective (interpersonnelle et organisationnelle à la fois) mais aussi politique (et donc sociale) ; autrement dit, l'*empowerment* travaille les trois dimensions du « pouvoir de », du « pouvoir avec » et du « pouvoir sur [...] » (Eneau, 2016). Dans un contexte d'apprentissage, s'émanciper revient à conquérir une confiance dans le pouvoir d'agir avec et sur. Dans le cadre de notre dispositif, inscrit dans un process

d'intelligence collective, comment passer de l'identification de compétences d'autonomie à la conscience de ce qui serait une forme d'émancipation ?

Le dispositif offre trois leviers d'émancipation :

- la liberté de contenu : tourner au musée sans rendre compte d'un savoir attendu permet de développer une conscience d'agir. Dans le contexte d'une formation du secteur culturel, les étudiants, pour ne pas être naïfs, doivent comprendre les enjeux d'une action culturelle, ce qui consiste à rendre plus proche l'institution par trop sacralisée du musée auprès des publics jeunes ou dits « éloignés ». Autrement dit : leur action vise à délivrer des possibles : « soyez libres de regarder le musée autrement » ;

- la coopération : à toutes les étapes, le fait que chaque film soit tourné dans un processus de décision collective permet d'explorer la dimension de « pouvoir ensemble » ;

- l'enjeu : l'étudiant peut jouer avec le capital symbolique de domination culturelle des musées (notamment de beaux-arts), d'autant que les musées partenaires ouvrent leurs portes à un autre regard sur eux-mêmes.

Si l'autonomie est mesurable par une évaluation des apprentissages, l'émancipation échappe à une évaluation classique et ne peut qu'être inférée. Notre étude vise à comprendre si nos étudiants ont conscience d'expérimenter une possibilité d'émancipation. C'est la raison pour laquelle nous avons mis en place une méthodologie de recherche pour relever des indices d'émancipation : conscience de la liberté de contenu, conscience de coopération et conscience des enjeux.

3. Bilan critique

Pour relever des indices d'émancipation, nous nous appuyons sur l'analyse de 4 éléments, qui correspondent à 4 phases successives : les productions filmiques, le « questionnaire compétences », le CV et 5 entretiens individuels. Ceux-ci ont été réalisés une fois le dispositif terminé, par la seconde auteure et sur la base du volontariat, et ont duré entre 10 et 20 minutes.

3.1. Conscience de la liberté de contenu

Nous analysons ici comment la consigne donnée aux étudiants est interprétée, de façon littérale ou plus librement, et si un modèle (de genre, de scénario...) vient formater le contenu.

À un premier niveau, comment ont-ils interprété la consigne « Un film dure 3 minutes maximum ? ». Nous constatons que la consigne est massivement respectée au pied de la lettre, et que seule une très infime minorité de films dure moins de 3 minutes. Nos étudiants ne s'autorisent pas à adopter un format plus court.

A un second niveau, nous étudions la conscience de l'émancipation par rapport à un modèle de scénario. Par exemple, se libérer d'un discours de l'histoire de l'art suppose de ne pas réciter, mais pour autant ce savoir peut être mobilisé pour s'en démarquer, s'en décaler. Deux extraits du « questionnaire compétences » attestent effectivement d'une conscience d'un modèle, soit lié à la représentation du musée comme un lieu qui doit être gardé (ici par un fantôme), soit lié à un genre filmique à parodier (ici le documentaire).

« Le parti-pris et le fil conducteur du film étaient de questionner la place du visiteur actuel, en comparaison avec une vision vieillissante et parfois réfractaire ; cette dernière étant représentée par le fantôme. Par le film (et donc l'écran), nous interrogeons l'utilisation de ces mêmes écrans dans les musées, et les questions que cela soulève implicitement. Le fantôme représente en quelque sorte le gardien d'une relation avec les œuvres qui se perd en faveur d'une autre ; il réussit parfois à influencer les visiteurs, et parfois non »

« Le film "Nécro(art)ose" suit le schéma type d'une quête dans le musée. Il faut que les héroïnes, membres d'une équipe de police scientifique trouvent la source de l'infection qui touche les œuvres. Toute la trame est basée sur l'idée d'une parodie de film documentaire de type investigation »

3.2. Conscience d'une forme de coopération

Au travers des 4 éléments analysés, nous observons que tous les étudiants ont une forte conscience de cette dimension. Dans leurs réponses, les étudiants dissocient nettement les deux temps de l'action : l'expérience de la réalisation de leur propre film et celle de l'accompagnement en jumelage. La première les forme, la seconde est une situation de transmission, à des niveaux d'engagement variés selon le jumelage. Leurs réponses au questionnaire « Compétences » soulignent leur implication dans le collectif par un rôle actif et par le dialogue pour prendre des décisions. Pour la phase suivante, leurs réponses font apparaître la diversité des contextes de jumelages mais aussi de leurs objectifs professionnels. Dans certains jumelages, il s'agit d'une action culturelle à part entière (donc optimisable pour les profils métier en conception de médiation). La première situation est moins souvent perçue comme possibilité de valoriser des compétences sur un CV. On peut émettre l'hypothèse que peu se projettent dans un petit musée où ils devraient être polyvalents et donc produire eux-mêmes des films. Nous pouvons faire une autre hypothèse : l'expérience collective du premier film est perçue comme un exercice préparatoire, et le vrai défi est le jumelage sur le terrain avec une responsabilité individuelle plus évidente. La façon de nommer l'expérience dans leur CV est également signifiante : la mention « jumelage » insiste sur la coordination et les

institutions, quand celle « d'action culturelle » engage à la prise en compte des publics, ce qui relève de la philosophie du master. Le terme d'action culturelle est un indice d'engagement.

Dans le CV le caractère collectif du premier film est peu signalé. Les primés ont toutefois tendance à signaler la co-réalisation.

3.3. Conscience des enjeux

Ce sont essentiellement les entretiens individuels qui peuvent nous renseigner sur ce niveau de conscience. Quatre entretiens ne mettent en évidence que des signes d'autonomie, mais nous verrons que le dernier atteste d'une conscience des enjeux des plus émancipatrice.

L'entretien de Camille⁵ ne présente aucun indice d'émancipation ; c'est le seul cas pour lequel l'étudiant a été amené à chercher par lui-même un groupe de jeunes réalisateurs, le groupe initialement prévu s'étant désisté. Camille a ainsi été poussé à l'autonomie, mais n'a pas réfléchi plus profondément. Sasha, quant à lui, a fait preuve d'autonomie décisionnelle, en choisissant de suivre un autre groupe en plus du sien lorsqu'elle a constaté que son groupe avait déjà commencé avant le lancement de l'opération.

« Sauf qu'il s'est avéré que mon groupe avait déjà fait le repérage des lieux, ils étaient déjà dans le truc. Je pouvais venir les rencontrer seulement la dernière journée de tournage. Je me suis dit que c'était dommage, alors je suis allée avec Charlène et son groupe pour découvrir le lieu et les enfants »

L'entretien de Charlie insiste sur la nouveauté de la situation de devoir prendre en main un groupe et sur l'habitude qu'on leur dise ce qu'il faut faire. Se sentir en charge de l'encadrement l'a déstabilisé.

« C'était assez impressionnant au début : on n'avait pas de cadre, on était vraiment livrés à nous-mêmes, mais en même temps c'est un avantage car ça nous permet de nous placer nous en tant que facilitateur/coach au sein d'autres étudiants. Donc c'était un peu frustrant, on pensait qu'on allait arriver et qu'on allait nous dire ce qu'il faut faire et qu'on serait là juste en support d'aide. C'était assez intéressant de voir ça »

La même étudiante aurait aimé un retour des jeunes du jumelage, sur ce que cela leur avait apporté.

L'entretien de Noa atteste d'une insécurité face au jumelage, du fait de ne pas « aimer les enfants » et de se demander « dans quoi on nous embarque ». Ce sont alors les apports de compétences techniques qui rassurent et qui sont transférés :

⁵ Les prénoms ont été changés, et le genre choisi comme épécène de manière à garantir l'anonymat

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

Noa : C'était vraiment la coordination entre le professeur, le musée et le concours. Comme on avait eu la chance d'avoir ces 3 jours de workshop au musée des beaux-arts d'Arras, on a eu aussi la possibilité de se rencontrer comme ça faisait 2 jours qu'on se connaissait et qu'on était directement mis tous ensemble pour faire notre petit film mis en portable. Une fois que le film avait été créé, j'ai déjà plus compris que je n'allais pas servir uniquement à la coordination entre 2 structures et 1 personne, mais que j'étais aussi là pour le côté un peu technique : grâce à notre intervenant Benoît Labourdette on avait pu apprendre comment filmer, ce qu'est un plan séquence, comment faire un story-board etc. Donc c'était aussi pas mal de théorique sur le film. Je ne suis pas très médiation, et précision importante je n'aime pas les enfants, je suis très mal à l'aise avec eux. J'avais un peu peur de devoir gérer quelque chose qui était au-dessus de mes capacités, et en l'occurrence j'ai eu un groupe de jeunes de 16 ans et grâce à Benoît Labourdette j'ai compris que je n'allais pas faire que de la médiation, j'ai pu leur faire un petit cours sur comment filmer, ce qu'on attend de vous au concours, etc.

Une autre étudiante Eden est parfaitement consciente de reproduire un exercice vu en workshop pour se sortir de l'impression de ne pas savoir guider un groupe indécis, d'être plongée « dans le grand bain » car « j'étais dans une situation où je n'étais pas sûre de moi-même » :

Eden : Je pense que ce qui les a aiguillés, c'était le fait que je leur fasse faire un premier exercice quand ils étaient indécis. C'est pour ça que j'avais emprunté des caméras, pour leur mettre dans les mains, qu'ils se mettent dans l'action. Je leur ai dit de choisir un tableau et de faire interagir, car ça me semble être la chose la plus simple à faire dans un musée qui les mette dedans et leur fasse comprendre comment on pouvait développer un mini-scénario même rapidement, quelles sont les contraintes techniques à gérer, etc.

Mais il ne s'agit pas que d'une restitution de cours, préconisant de s'amuser, l'étudiante Noa se libère du workshop et apporte son savoir-faire en s'adaptant à la situation :

Noa : À un moment j'ai vu qu'ils commençaient à être sur leurs téléphones, et il y en a un qui était sur Snapchat, et moi j'aime bien dans un musée mettre des filtres sur les visages des tableaux. Donc je leur ai appris ça, et même si c'est un détournement que les musées n'aiment pas trop, ça leur a permis de s'amuser et de s'arrêter sur des détails du tableau. Alors ils ont commencé à s'intéresser un peu plus au contenu, à regarder tel ou tel détail (une collerette, la couleur des vêtements etc.).

Dans les propos de Noa, nous relevons des indices de prises de conscience du formatage du cadre « musée » pour le groupe accompagné en jumelage :

En première phase, c'était de me dire que faire de la médiation n'allait pas me faire de mal et que ce serait une bonne expérience pour moi, et ça a été bien plus que ça puisque les jeunes se sont éclatés, j'ai pu leur amener le musée autrement. J'ai pu insister sur le fait qu'il fallait qu'ils s'approprient le musée, ce qui n'était pas évident car quand on aime le musée forcément on se l'approprie un peu mais quand on ne l'aime pas il faut forcément passer par un autre chemin. Ils n'ont rien fait de mal car ils ont juste parlé fort, fait du bruit, mis de la musique, mais en même temps rien ne nous empêche de parler fort

dans un musée : c'est un ancrage social. Ça leur a au moins apporté cette façon de s'approprier un espace et j'ai trouvé ça très intéressant.

Tandis que la majorité des entretiens permettent de repérer des degrés d'autonomie en lien avec des degrés de confiance, un seul atteste d'une prise de conscience et d'une réflexion sur le cadre.

4. Conclusion et perspectives

Notre étude porte sur l'un des enseignements du master : musée(em)portables, qui consiste à tourner un film, médiation singulière d'un rapport au musée. L'autonomie tend à être aseptisée de sa dimension politique, ce qui rend le terme plus employable, mais faussement neutre, tandis que l'émancipation s'inscrit dans une philosophie de l'action culturelle qui suppose conscience. Nous voulions mettre en évidence des indices d'émancipation, en analysant films, CV et entretiens menés avec les étudiants. L'objectif d'émanciper est ambitieux car il s'agit aussi de mettre en perspective un métier dans un contexte plus global, celui des enjeux du rôle d'institutions culturelles muséales.

La perspective d'autonomie pourrait être considérée comme suffisante à un premier niveau, le dispositif impliquant en effet la prise en charge ou le transfert d'une tâche (réalisation d'un film) auprès de personnes plus jeunes, ce qui nécessite une première prise de transfert. Mais, à un contexte de création et de conscientisation des enjeux symboliques culturels, il est demandé, à un second niveau, de réaliser un méta transfert à propos de sa propre posture envers le dispositif et de ses enjeux socioculturels, ce qui permet à un futur muséographe, concepteur de médiation ou d'action culturelle de penser son action dans un tissu complexe de représentations. Nous avons donc défendu la dimension émancipatoire comme un objectif pédagogique pertinent pour l'exercice de ces métiers qui supposent des créateurs ayant un certain recul sur les représentations du musée, pour en jouer, et une conscience.

D'un point de vue plus personnel, ce projet de recherche a permis une rencontre entre deux chercheuses mues par un même désir de pédagogie active. Travailler de concert entre chercheur en sciences de l'éducation et en muséologie a permis de confronter deux visions et d'explicitier les attentes en matière d'objectifs d'apprentissage.

Cette étude nous conforte dans nos choix pédagogiques et l'émancipation reste un élément-clé à encourager dans la formation. Elle nous permet également d'identifier plusieurs pistes d'action et de réflexion : formaliser nos propres résultats, les transmettre aux étudiants,

revenir sur l'expérience un an après, une fois acquise plus de maturité à l'issue de la projection de la promotion suivante, engager un débat entre les deux promotions de 1^e et 2^e année... Nous devrions renforcer nos développements théoriques sur l'émancipation et travailler sur les évaluations en permettant de co-construire les critères d'évaluations des films réalisés, perspective propice à développer l'émancipation et la conscience de s'émanciper.

Références bibliographiques

- Barbier, R. (2011). Le management émancipant : une philosophie interculturelle du sens du travail humain, (de l'imaginaire leurrant à l'utopie créatrice). *CIRRP*. Consulté à l'adresse <http://www.barbier-rd.nom.fr/art-Barbier-PFA-24-1-11.pdf>
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Revue Recherche et Education, Émancipation et formation de soi Tome 1*. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2489>
- Roméas, N. (2016). « Passer la flamme », Éducation populaire une utopie d'avenir. *Les liens qui Libèrent*, 11-15.
- Roussel-Gillet, I., & Couturier, C. (2018). Pour une visitation. Des élèves de CAP et de Terminale filment au musée. *Visites aux musées, situations et discours, LaM à Villeneuve-d'Ascq, Les dossiers de l'Ocim*.
- Roussel-Gillet, I. (2018). Des visiteurs émancipés : lycéens et étudiants filment au musée. *La lettre de l'OCIM, Janvier-Février*, 12-15.
- Vignon, C., Scoyez, S., & Roussel-Gillet, I. (2002). Représentations de l'autonomie, enquête exploratoire auprès de Directeurs de Ressources Humaines. Présenté au Colloque international IEE, Tunis.