



HAL
open science

Expérimenter le monument par la fiction : De la médiation en situation aux produits des industries culturelles à destination des enfants

Julie Pasquer -Jeanne

► **To cite this version:**

Julie Pasquer -Jeanne. Expérimenter le monument par la fiction : De la médiation en situation aux produits des industries culturelles à destination des enfants. Architecture, aménagement de l'espace. Université d'Avignon, 2016. Français. NNT : 2016AVIG1162 . tel-01508838

HAL Id: tel-01508838

<https://theses.hal.science/tel-01508838>

Submitted on 14 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE D'AVIGNON ET DES PAYS DE VAUCLUSE

ÉQUIPE CULTURE ET COMMUNICATION DU CENTRE NORBERT ELIAS (UMR 8562)

ECOLE DOCTORALE 537 - Culture et Patrimoine

Thèse de doctorat conduite en vue de l'obtention du grade de :
DOCTEUR EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

JULIE PASQUER-JEANNE

EXPERIMENTER LE MONUMENT PAR LA FICTION

De la médiation en situation aux produits des industries culturelles
à destination des enfants

Sous la direction de Monsieur le Professeur Yves Jeanneret

Soutenue le : vendredi 2 décembre 2016

Jury :

Monsieur le Professeur YVES JEANNERET, CELSA Université Paris Sorbonne – Paris IV,

Madame la Professeur JOËLLE LE MAREC, CELSA Université Paris Sorbonne – Paris IV,

Madame la Professeur ÉLENI MITROPOULOU, CeReS Université de Limoges,

Monsieur le Professeur ERIC TRIQUET, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

Cette thèse a reçu le soutien financier de l'Europe et de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur.



JULIE PASQUER-JEANNE

EXPERIMENTER LE MONUMENT PAR LA FICTION

De la médiation en situation aux produits des industries culturelles

à destination des enfants

À Yveline et Daniel,

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	9
NOTE LIMINAIRE.....	13
AVANT-PROPOS	15
INTRODUCTION GENERALE	19
CHAPITRE PREMIER. COMPRENDRE ET ANALYSER LES EXPERIENCES DU MONUMENT CHEZ LES ENFANTS	32
A. L'ELABORATION D'UNE CATEGORIE SOCIALE CIRCULANTE : LE MONUMENT.....	34
B. LA FICTION DANS NOTRE RAPPORT AU MONDE	52
C. DE LA MEDIATION AUX INDUSTRIES CULTURELLES ET MEDIATIQUES	76
CHAPITRE DEUXIEME. L'EDUCATION AU MONUMENT DANS UN CONTEXTE SOCIO-POLITIQUE	93
A. ETUDE DIACHRONIQUE DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE EN FRANCE.....	96
B. L'EDUCATION AU MONUMENT EN FRANCE	112
C. LA REGION PROVENCE-ALPES-COTE D'AZUR PARTENAIRE DE CETTE RECHERCHE.....	119
CHAPITRE TROISIEME. OBSERVER ET ANALYSER LA TRIVIALITE.....	125
A. LE TERRAIN COMME COMPLEXE D'OBJETS COMPOSITES.....	128
B. METHODOLOGIE	150
C. ENQUETER AUPRES DES JEUNES PUBLICS : TERRAINS D'EXPERIENCES.....	167
CHAPITRE QUATRIEME. LA MEDIATION FICTIONNELLE EN ACTES.....	178
A. LA MISE EN RECIT DES MEDIATIONS	180
B. LE FAIRE-AGIR : FAVORISER LE RAISONNEMENT PAR ANALOGIE.....	206
C. APPRENDRE A VISITER : USAGES ET PRATIQUES CULTURELLES ATTENDUS.....	217
D. LE MONUMENT ANCIEN FAÇONNE PAR LA FICTION	234
CHAPITRE CINQUIEME. LE ROLE DES FICTIONS INDUSTRIELLES ET MEDIATIQUES DANS L'ELABORATION DE LA MONUMENTALITE	260
A. HARRY POTTER : LA MISE EN CIRCULATION D'UN CHATEAU FICTIONNEL.....	263
B. DISNEY : LE CHATEAU REVE.....	288
C. PROCESSUS DE FABRICATION D'UNE MONUMENTALITE FICTIONNELLE	319
CHAPITRE SIXIEME. EXPERIENCES DU MONUMENT : LES JEUNES ACTEURS DE LA TRIVIALITE	329
A. HETEROTOPIE, UTOPIE ET PATRIMONIALISATION.....	334
B. L'IMMERSION FICTIONNELLE ENTRE AFFECTION ET REFLEXIVITE.....	367

CONCLUSION GENERALE	403
SIGLES.....	412
BIBLIOGRAPHIE	414
TABLE DES MATIERES	430

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont :

En premier lieu, à Yves Jeanneret, pour m'avoir permis avec une grande confiance de réaliser ce travail dans les meilleures conditions matérielles et financières possibles. Je le remercie des longues conversations que nous avons eues au cours de son élaboration, de l'intelligence de ses remarques, de ses relectures, et surtout, de m'avoir donné tant à penser à propos de la « trivialité des êtres culturels ».

Aux membres du jury, Mesdames les Professeures Joëlle Le Marec, Éléni Mitropoulou, et Monsieur le Professeur Éric Triquet.

À Delphine Costa de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, qui a défendu notre projet auprès de la commission du Conseil Régional PACA ; aux membres de l'Europe et de la Région PACA qui ont décidé de soutenir financièrement cette recherche, et à Hervé Passamar, Directeur de l'Agence pour le Développement et la Valorisation du Patrimoine à Aix-en-Provence, partenaire socio-économique de ce travail.

Aux membres et anciens membres de l'équipe Culture et Communication du Centre Norbert Elias et du département des Sciences de l'Information et de la Communication de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse que j'ai côtoyés durant ces années notamment, Emilie Flon, Cécile Tardy, Hannah Gottesdiener, Frédéric Gimello-Mesplomb, Marie-Sylvie Poli, Lise Renaud, Marie-Hélène Poggi, Virginie Spies, Marie-Pierre Fourquet-Courbet, Jean-Christophe Vilatte, Philippe Le Guern, Damien Malinas, Emmanuel Éthis, Pierre-Louis Suet, Agnès de Victor, Pascale Di Domenico, Sophie Taillan, Loïc Grasland, Aude Mosca, Florence Andreacola, Sandrine Fdida, Nathalie Bourges, Laura Corcione, Marie Cambone, Adeline Divay, Floriane Germain, Aude Joly, Noémie Couillard, Maylis Nouvellon, Ji Eun Park, Ji Young Park, Anne Watremez, Gaëlle Lesaffre, Hécate Vergopoulos, Camille Jutant, Michaël Bourgatte, Emilie Pamart, Johanne Tremblay, Bessam Fallah, Raphaël Roth, Olivier Zerbib, François Theurel, Stéphanie Pourquier-Jacquín, Virginie Soulier et Nicolas Navarro.

À l'équipe enseignante de l'IUT GEA de Rennes où j'ai enseigné durant trois années, plus particulièrement, Laure Quatreboeufs, Sophie Gournay, Jean-Christophe Chasle, Frédéric Salladaré, Eugénie Saitta, Bénédicte Toullec et Sami Zegnani.

Aux étudiants rencontrés dans ces deux départements universitaires qui ont enrichi ma pensée.

Ce travail n'aurait pas été possible sans la collaboration des médiateurs, enseignants et parents, qui m'ont fait confiance pour mener cette étude auprès d'eux et que je tiens à remercier, notamment Héloïse Guigue-Collier, Philippe Guignard, Corinne Peyron et Jean-Paul Trinquier, Monsieur Pahisa, Jessica Deroite, Jeanne Clenchard, ainsi que les nombreux enfants que j'ai rencontrés, observés et interviewés.

J'adresse un remerciement particulier :

À Jacqueline Lacotte, pour ses cours passionnants sur l'éducation artistique et culturelle ; à Geneviève Landié, « Apédécienne » de toujours, auprès de qui j'ai appris à enseigner et à analyser les discours ; à Jean Davallon et Daniel Jacobi, pour nos discussions fructueuses - notamment lors des séminaires multidisciplinaires - qui ont considérablement fait avancer ce travail ; à Louise Julien, pour ses précieux conseils sur la recherche auprès des enfants.

À ceux qui ont porté ce travail d'une manière ou d'une autre, amis de Rennes, d'Avignon et d'ailleurs, parmi lesquels : Pierric Lehmann - pour son aide considérable sur les lieux et temps d'enquête, Julie Spiewak et Emmanuel Perdiguier ; Colin Bonot, Alberto Emilini, Tifenn David, Elise Barbet, Romain Bailbé, Céline Verguet ; Bérangère Leclercq et Henri Essami ; Sophie Flèche-Munier et Guirec Munier ; Raphaël Mathieu, Nicolas Petisoff, Cedric Bonnière et Julien Lapébie - pour nos joyeux « lundhiboux ». J'adresse un tendre remerciement à mes « amis de thèse » - et bien plus maintenant - avec qui j'ai partagé, entre autres, les remous de cette expérience unique et mémorable : Marianne Alex, Camille Bernetière, Paolo Campetella, Eva Sandri, Cheikhouna Beye, Jessica Cendoya-Lafleur, Camille Moulinier, Alexandra Georgescu-Paquin, Stéphane Bellin.

À Céline Schmidt et Magali Veaux, pour leurs relectures, leur écoute respective et leurs conseils amicaux toujours justes ; à Caroline Buffoni, partenaire rapprochée de cette aventure, auprès de qui je me suis rendue compte que la thèse forgeait également de solides amitiés -

« Wonderfriendship » - ; à mon Amie, Christelle Lions, pour son incroyable soutien depuis plus de dix ans, pour toutes ces années passées ensemble et pour celles qui nous attendent ; et, à mes « frères » normands, balises de toujours depuis notre rencontre sur les bancs du collège : Anthony Brodin, Julien Carré, Julien David, Tim Fauchon, Kévin Gillet, Damien Jossic, Guillaume Pierquin et Loys Pinsard, et bien-sûr, Linda Cerbelle, Claire Lhuillier , Élise Pierquin, Caroline Pierquin, Stephanie Poinot et Hélène Rouxel.

À ma Famille pour tous nos rassemblements passés et à venir si chers à mon cœur : ma Belle-Famille, Janick Le Roy, Joël Morfoisse, Brian Morfoisse, Justine Delanoé et Christiane Le Roy ; mes grands-parents Simone Jeanne, Marcel Pasquer et Jeannine Jeanne ; mes oncles, tantes, cousins et cousines, Pierrette Larcier, Guy Jeanne, Christine Truong-Dinh, Charles Truong-Dinh, Caroline Néel, Nicolas Néel, Adeline James, Paul Néel, Élise Néel, Claire Truong-Dinh, Benoît Cobert, Lydie Cobert, Lilou Cobert, Swann Cobert, Laurent Cobert, Laurence Cobert, Hélia Cobert, Nathan Cobert ; à Éric René ; à Naomé Deshayes et David Deshayes, enfin, à Isabelle Pasquer ainsi qu'à mon père Christian Pasquer.

À mes piliers : Théo René petit frère épatant à la fibre artistique incontestable, Aline Pasquer *Alter-ego* sans égal, Sylvie Pasquer aînée merveilleuse de cette joyeuse fratrie, Arlette Jeanne, maman formidable - sans oublier Microbio -, il y a une part de chacun d'eux dans ce travail.

Enfin, à Adrien Morfoisse, pour la pertinence de ses relectures, la tendresse, l'indulgence et le soutien sans faille qu'il m'a témoignés, y compris dans les creux de la vague rencontrés au cours de la rédaction de ce mémoire.

NOTE LIMINAIRE

Plusieurs choix éditoriaux et typographiques ont été opérés pour faciliter la lecture de ce manuscrit. Seront présentés comme suit dans la thèse suivante :

- les citations d'ouvrages et d'auteurs :

« Le problème de la culture ou plutôt des cultures connaît un renouveau d'actualité, tant sur le plan intellectuel, du fait de la vitalité du culturalisme américain, que sur le plan politique. En France au moins, on n'a jamais autant parlé de culture qu'aujourd'hui (à propos des médias, à propos de la jeunesse, à propos des immigrés et cette utilisation du mot pou plus ou moins incontrôlée qu'elle soit, constitue à elle seule une donnée ethnologique. » (Augé, 1988 : 19)

- les verbatim :

« On a été dans ses souterrains [R] C'est bizarre d'aller dans les sous terrains [...] ça m'a fait bizarre. [R] Parce que euh... je croyais qu'on les avait détruits. » (Alyson, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

- les extraits de cahier d'observations :

- C'est qui qui a récupéré les pierres ? C'est à qui ? C'est à personne ? (Verbatim enfant, Notes d'observation, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Prce)

- les extraits prélevés des corpus de documents - hors littérature pour enfants qui utilisera le premier style destiné aux citations d'ouvrages - :

- C'est moi Léo, si comme moi tu es curieux et toujours partant pour de nouvelles aventures. (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau)

Les relances dans l'entretien apparaîtront ainsi : [R] et les coupures effectuées par mes soins dans un texte quel qu'il soit de la sorte : [...]. Certaines relances seront explicitées pour la compréhension du lecteur. Les retranscriptions de verbatim d'enfants présentent parfois certaines fautes de langue communiquées dans le texte afin de rester fidèle au discours prononcé par l'enfant.

Certains éléments seront mis en valeur dans les extraits choisis par un soulignement visant à illustrer le résultat développé dans le corps du texte. Enfin, dans le dernier chapitre, les *microliens* ont été mis en évidence par un système typographique **de mise en gras**.

AVANT-PROPOS

Le travail scientifique impose ses propres règles. Dans les guides de « bonnes pratiques », que sont les ouvrages méthodologiques, il est de coutume d'insister sur la nécessité de « neutraliser » - voire de nier - le rapport affectif qu'un chercheur entretiendrait avec son objet de recherche au profit d'un rapport plus distancié donc analytique. Le propos n'est pas d'aller contre cette idée - l'importance de créer une distance notamment grâce à la conception d'un appareil méthodologique -, mais de rappeler que le travail de thèse est avant tout porté par une forte implication de son auteur. Dans cet avant-propos - espace éditorial prévu aux confidences -, je souhaite expliciter à ceux qui me liront le lien que j'entretiens avec mon objet de recherche. Autrement dit, j'aborderai en quelques mots les raisons personnelles qui m'ont amené à étudier la médiation culturelle s'adressant aux enfants par le prisme de la « monumentalité » circulant dans les fictions.

En venir à analyser la façon dont la fiction intervient dans la relation établie entre des enfants et des monuments est le fruit d'un long investissement personnel. Cette orientation trouve certainement son origine dans un goût prononcé pour les albums et fictions de la littérature enfantine. Par ailleurs, les monuments ont toujours exercé sur moi une forme de fascination dans leur capacité à défier le temps et les hommes. Difficile donc de nier la passion et l'implication personnelle à l'origine de cette recherche.

De plus, travailler auprès de jeunes a constitué progressivement une constante dans mon parcours professionnel depuis mes premiers contrats étudiants en tant qu'animatrice à la Fédération des Œuvres Laïques à mes interventions dans des services éducatifs au festival *Théâtre'enfants* et à la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon. Enfin, j'ai eu la chance plus récemment, grâce à un contrat doctoral et deux années en tant qu'Attachée Temporaire de l'Enseignement et de la Recherche (ATER), de m'impliquer dans des logiques d'enseignement auprès de jeunes adultes étudiants. La réflexion menée dans cette recherche s'est ainsi construite et enrichie de ces expériences.

Mais ce travail est avant tout l'histoire de rencontres, celle avec les Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) d'abord, puis celles avec des chercheurs de la discipline qui ont marqué mon parcours.

La relation que j'entretiens avec les SIC est symptomatique de l'ensemble de mon cursus universitaire depuis l'étude de la communication d'entreprises à Caen à la spécialisation dans le domaine de la culture en Licence, Master et Doctorat à Avignon. Cette discipline universitaire fut évidente quant à l'intérêt que je portais aux objets médiatiques. L'approche communicationnelle a ainsi approfondi mon regard sur leurs constructions sémiotiques, leurs circulations et les relations au monde qu'ils fondaient. Elle m'a permis de grandir en comprenant autrement tout ce qui m'entourait et en cherchant à identifier la « vie des signes » présents dans la vie sociale¹. Cette recherche est donc aussi l'aboutissement d'un itinéraire imprégné par les théories info-communicationnels, leurs problématiques et leurs outils². Mais, cette rencontre avec la discipline n'est pas allée de soi et a été amplement facilitée par certains enseignants-chercheurs.

D'un point de vue chronologique, je pense notamment à Geneviève Landié, Jacqueline Lacotte et Marie-Hélène Poggi, qui, lors de mon arrivée en Licence à Avignon, m'ont appris, entre autres, à analyser des discours et à réfléchir aux problématiques d'éducation artistique et culturelle. Puis, les cours dispensés par Jean Davallon et Daniel Jacobi furent à leur tour déterminants - il s'agissait d'une option « Patrimoine et musées » de Licence. Auprès d'eux, j'ai appris à analyser et problématiser l'exposition, le musée et le patrimoine.

Enfin, la rencontre décisive avec Yves Jeanneret, directeur de mon mémoire de Master, a considérablement marqué mon projet professionnel puisqu'elle a abouti à mon choix de devenir une jeune chercheuse. Ce premier travail avait porté sur le dispositif des Classes Patrimoine³ et avait donné lieu au développement de trois axes d'analyse (*cf. Annexe 1*) :

- l'étude de la relation entre le développement d'un dispositif de médiation surajouté à un lieu patrimonial et la valorisation de celui-ci ;
- l'étude des motifs sémiotiques convoqués dans les médiations pour les jeunes que sont les Classes Patrimoine ;

¹ Cette expression reprend la définition de la sémiologie de Ferdinand de Saussure dans son cours de linguistique générale « la science qui étudie les signes au sein de la vie sociale » (Saussure [de], 1995 [1916], *Cours de linguistique générale*)

² Enfin, j'ai eu l'occasion de travailler en tant que *Chargée d'estimation* dans une agence de communication et d'analyses de retombées médiatiques à Paris - poste que j'ai quitté pour commencer cette recherche.

³ Dispositif majeur du Ministère de la Culture et de la Communication, les Classes Patrimoine consistent à déplacer la classe dans son ensemble avec son enseignant pour une semaine et de lui permettre de travailler dans une institution culturelle de conservation. Les collègues sont également concernés par ce dispositif. (Chaintreau, Jamet in Waresquiel [dir.], 2001).

- la focalisation sur la dimension institutionnelle afin de comprendre les discours culturels adressés aux jeunes, le contexte actuel, l'évolution de l'économie politique et des discours culturels dans le champ de l'éducation au patrimoine.

La synthèse avait rendu possible l'articulation d'une relation forte entre les politiques de médiation éducative, de formation à la culture artistique nationale, et le monument comme objet patrimonial devenu un lieu où développer des initiatives de communication et de médiation.

La poursuite de cette étude en doctorat s'est façonnée, au gré de nombreux échanges avec Yves Jeanneret, en envisageant cette fois le monument dans sa façon d'exister transversalement dans l'espace social, sa « monumentalité ». Ce décloisonnement du regard a permis de faire converger dans une approche communicationnelle mon intérêt pour les fictions enfantines avec l'analyse de la médiation culturelle des monuments à destination des jeunes. Tout prenait sens. Au fur et à mesure de l'élaboration scientifique, j'ai essayé de reconnaître le rôle exercé par ces différents domaines de la vie sociale dans les appropriations des enfants et la circulation de savoirs qui était dès lors à l'œuvre.

INTRODUCTION GENERALE

« Il était une fois dans un pays lointain, un royaume paisible et prospère, qui baignait dans le romantisme et les traditions, vivait là dans un château majestueux, un gentilhomme veuf et sa petite fille Cendrillon. » (Voix off narrateur, ouverture du film *Cendrillon*, Walt Disney Company, 1950)

Tout le monde se raconte des histoires.

Cette « pragmatique relationnelle » (Marion, 1997 : 63) consistant à produire des histoires sous forme de récits, à « subjunctiviser » (Bruner, 2010 [2002]), concerne tous les domaines de la vie sociale et quotidienne. Seuls ou au cours de nos interactions, nous imaginons, nous rêvons, nous racontons, nous modifions, nous re-créons. En relatant des faits ou en les écoutant, en entrant dans un lieu ou en rencontrant une personne, nous nous racontons des histoires. Nous fictionnalisons des faits narratifs : nous diégétisons le décor d'une scène à laquelle nous n'avons pas assisté, nous donnons une forme et une histoire à un visage inconnu rapporté au cours d'une anecdote, ou encore nous formulons des premières impressions à la vue d'une personne, *etc.* De cette façon, nos actes peuvent être perçus comme des « ferments narratifs » (Marion *op.cit.*) dispersés que nous soumettons à l'appropriation d'autrui.

La narration est ainsi une compétence interactionnelle que nous acquerrons au cours de l'enfance. Dans cette mesure, nous serions tous dotés d'une « intelligence narrative » (Campion, Carion, Marion, 2003 : 2) et d'une compétence fictionnelle. Le récit permet de nous explorer nous-mêmes en faisant l'expérience personnelle du temps et de l'espace. Grâce à lui, nous pensons des événements passés et nous anticipons l'avenir. Récit et fiction font ainsi partie de nos « arts de faire » quotidiens. Si l'essor technologique info-communicationnel actuel a permis leur extrapolation, cette dernière ne propose guère quelque chose de différent de la fiction narrative que nous connaissons et à laquelle nous nous livrons déjà quotidiennement. En réalité, la fictionnalisation narrative en elle-même, comme acte de production et de réception de fictions narratives, n'a pas changé de fondement ; seules certaines formes de production et de consommation fictionnelles sont nouvelles, par exemple, celles s'inscrivant dans des logiques transmédiatiques. La fiction est ainsi partout, tout le temps. Pour ces raisons, le mode narratif est régulièrement mobilisé à des fins communicationnelles dans plusieurs domaines : marketing, publicité, prévention, politique, vulgarisation, *etc.* Les jeunes sont habitués à consommer ces

formes narratives et fictionnelles dans leurs quotidiens - BD, livres, jeux, dessins-animés, *etc.* - ou à en produire - exercices de rédaction, réseaux sociaux, *etc.*.

De fait, l'histoire est récit. Quand il s'agit de communiquer sur l'histoire d'un monument, le récit tient une place fondamentale. Du reste, Jean-Pierre Esquenazi - précédé par Paul Veyne - avait souligné qu'il n'y avait rien de nouveau à parler d'histoire par le récit (Esquenazi, 2009). Entendue de la sorte, la médiation culturelle développée au sein des monuments consiste principalement à développer des actions et des dispositifs narrant l'histoire d'un lieu. À ce sujet plusieurs constats peuvent être établis. Tout d'abord, dès le départ de cette recherche - notamment au cours du travail de mémoire de master, j'ai pu remarquer sur les sites monumentaux une multiplication des dispositifs proposant pour la plupart des *scenarii* à teneur fictionnelle : l'atelier pédagogique, le livret de visite, l'audioguide, les jeux en ligne et plus récemment la tablette. En effet, l'état des lieux de l'éducation au monument en France (*cf. Chapitre deuxième*) montre une certaine standardisation des dispositifs tant dans leur forme que dans leur contenu fictionnel. Puis, j'ai également constaté une omniprésence de formes monumentales dans la culture enfantine. Autrement dit, les fictions pour les jeunes proposent une exposition médiatique importante de monuments fabriqués par les industries culturelles. Depuis les premières fictions des contes et légendes, les monuments représentent le décor idéal de personnages emblématiques avec des motifs prégnants comme le château ou encore la ruine.

Ce dernier constat questionne l'essence même des médiations désignées explicitement comme telles et la place de la visite dans le développement de la pratique culturelle. Plusieurs questionnements de départ m'ont conduit progressivement à la formulation plus définitive d'une problématique : visiter le monument constitue-t-il l'acte sur lequel repose la naissance d'un goût ? Où qu'ils soient en France, les jeunes sont confrontés, ne serait-ce que visuellement, à des formes monumentales - à l'architecture de leur ville par exemple. La plupart d'entre eux auront l'occasion de visiter un monument au moins une fois avec leurs écoles (Octobre 2004 ; 2009). En revanche, leur environnement familial ou social ne les amènera peut-être pas à fréquenter ces lieux comme des lieux de culture où venir chercher du plaisir en se confrontant aux œuvres bâties du passé. Peut-on dire pour autant que ces jeunes ne développeraient pas une relation aux monuments ? Même si l'objectif des stratégies de médiation est bel et bien de faire franchir les portes de ces lieux par les publics comprenant des jeunes - familles, écoles, centres sociaux, *etc.* -, il est intéressant, je pense, de concevoir la possibilité d'une hybridité de la relation. En effet, en tenant compte d'une multitude d'expériences donc d'engagements, cette relation entre jeunes et

monuments peut naître à différents moments : avant, pendant, après visite - ou encore sans. Certains jeunes connaissent des périodes caractérisées par l'absence de fréquentation de ces lieux mais une exposition importante à leurs représentations mimétiques dans les fictions enfantines. Pour ces raisons, je pense que la naissance ou le développement d'une pratique peut se concevoir dans un « ailleurs » imprégné d'objets circulants et comprenant des moments en dehors de ces lieux. Perçues de la sorte, les combinaisons d'usages et d'interprétations de ce « tout » médiationnel seraient donc aussi nombreuses que le nombre d'enfants.

De surcroît, la quête d'expériences sensibles est devenue une caractéristique de la modernité. Cible de logiques marketing orientées en ce sens et à la recherche de sensations toujours plus intenses, l'homme moderne multiplie les expériences :

« Plus que jamais, le sens de l'expérience est guidé par la recherche de sensations, par l'immersion dans des contextes enveloppants, polysensoriels. Le régime dominant est donc celui de l'esthésie et des émotions sensorielles favorisées par synesthésie, par coopération des sens. [...] L'attrait du sensoriel s'explique par deux éléments clés des situations de communication portées par le réchantement, deux phénomènes étroitement liés : la quête d'expérience et la valorisation du moment au sein de l'expérience sensible. (Boutaud, 2007 : 5)

Ce désir est particulièrement animé par une recherche d'univers immersifs engendrés la plupart du temps par la fiction et le jeu. Aujourd'hui, la découverte de monuments s'inscrit dans cette logique. Faire l'expérience du monument - l'expérimenter - par le vecteur fictionnel, ne se résume pas à ce qui est proposé et vécu *in situ* c'est-à-dire dans l'enceinte du bâti, ni uniquement à partir de médiations désignées comme telles. Le terme « expérience » est d'ailleurs largement mobilisé à la fois par les professionnels de la culture et des industries culturelles qui proposent à leurs publics de « venir faire l'expérience de » et, par les chercheurs qui analysent la visite ou les formes de la médiation culturelle comme des expériences.

Tous ces éléments invitent à penser la relation au monument comme une somme d'expériences traversant plusieurs domaines comme ceux de la médiation culturelle et des industries culturelles⁴. Expérimenter le monument a donc à voir avec une multitude d'expériences fictionnelles prenant forme dans différents dispositifs - jeux vidéo, films, ateliers, livrets *etc.* Chercher à comprendre cette relation consiste à prendre en compte qu'un nombre incalculable d'éléments intervienne

⁴ Ces deux domaines professionnels seront définis dans le chapitre premier car les documents des corpus circonscrits pour l'analyse en sont principalement issus. Sommairement, la *médiation culturelle* concerne les activités et dispositifs à destination des publics développés au sein des monuments (atelier, livret de visite, dispositif numérique, *etc.*). Les *industries culturelles* sont quant à elles, principalement caractérisées par une production et diffusion massive de produits culturels - il s'agit, entre autres, de l'édition, du cinéma ou encore l'industrie du disque.

pour la forger. Pour ces raisons, je porterai une attention particulière également à des éléments appartenant au domaine de « l'infra-ordinaire » :

« L'infra-ordinaire n'est pas anodin, et il n'y a pas dans le social d'objets plus sociaux que d'autres. » (Souchier, 1998)

Fin 2012, s'est tenue l'exposition *Rêves de monuments* organisée par le Centre des Monuments Nationaux (CMN) à la Conciergerie de Paris. Le propos principal de l'événement était de montrer la part de rêve associée à la figure du monument depuis les tableaux et écrits faisant intervenir des ruines préromantiques et romantiques - dans les œuvres d'Hubert Robert, Victor Hugo et Gustave Doré notamment jusqu'aux dernières images de monuments fabriquées par les industries culturelles. La proximité entre le propos de cette exposition et l'objet de recherche de la présente thèse est évidente. En effet, l'originalité de ce travail repose sur le décloisonnement du regard porté sur le monument. Tenir compte d'une expérience multiple reviendrait à l'inclure dans une circulation de savoirs, d'idées, autrement dit dans une « trivialité » (Jeanneret, 2008). Pour ces raisons, le monument ou plutôt la monumentalité est considérée comme un « être culturel », en cela qu'il est « quelque chose [qui] se construit dans la circulation de ses formes » (*Ibid* : 191) :

« Il s'agit de processus sociaux à la fois diffus et bien concrets, producteurs de savoirs et de représentations et mettant à profit des ressources multiples, techniques, symboliques et mémorielles [...] j'entends par " être culturel " un complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à l'élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs, de jugements. » (*Ibid* : 15)

Le monument est ainsi contenu dans la relation entre ses deux modes d'existence : le monument bâti - objet matériel tangible - et sa monumentalité entendue comme un « être culturel ». Ces « êtres culturels », se transforment, se chargent de valeurs au contact des mains et esprits des hommes bref, se créent en permanence (*Ibid*). En tant que catégorie sociale comme l'est la littérature, le monument circule dans l'espace social. Expérimenter le monument, tel que je l'entendrai ici, consistera donc à faire l'expérience de sa construction triviale par le prisme de la fiction. Chaque expérience laisserait des traces qui se sédimentent pour certaines, se transforment pour d'autres, pour circuler à nouveau. Une relation ne peut donc s'établir entre des enfants et des monuments qu'à partir d'une appropriation de divers éléments - compris dans les dispositifs - et permettant l'élaboration de la monumentalité.

Le positionnement scientifique de cette recherche consistera à porter une attention particulière au rôle de la banalité quotidienne dans l'établissement d'une relation au monument et dans la compréhension du fondement d'un rapport à la culture plus général. Je me poserai donc la question **du rôle tenu par la fiction dans la relation qui s'établit entre des jeunes et des monuments**. Autrement dit, je me demanderai quelle est son opérativité socio-culturelle dans la trivialité du monument. À travers ces interrogations, il s'agit de comprendre comment le monument s'inscrit dans la culture des jeunes, dans leurs pratiques plus que dans la transmission des savoirs. Si la trivialité se définit comme la construction sociale d'un être culturel comme une catégorie circulante, qu'est-ce qui la définit, quelles sont les instances, les discours, les dispositifs et les pratiques qui l'élaborent? C'est dans cette mesure que la place accordée au corpus des industries culturelles sera importante. Le monument est requalifié non seulement par une médiation scientifique mais aussi par une médiation triviale. Sa construction symbolique est dès lors associée à une circulation sociale des objets. Partant du principe que l'on ne peut pas cloisonner les domaines de la vie sociale, je tenterai de collecter des fragments de la vie triviale du monument ici et là : dans des expériences *in situ*, des dispositifs de médiation désignés comme tels et des produits des industries culturelles. Les *microliens* - terme ayant permis de qualifier les formes d'appropriation de la trivialité du monument, se situent justement dans cette intertextualité entre les différents corpus. Pour ces raisons, les « terrains » de cette recherche ne se limitent pas aux lieux sur lesquels se sont déroulés les entretiens mais à des lieux de pratiques (Le Marec, 2002). Pour répondre à ces questions, la réflexion générale fut orientée par la transposition des constats de départs en plusieurs hypothèses de travail :

Dans une logique dominante de transmission de savoirs, les professionnels en charge de l'éducation dans les monuments mobiliseraient la fiction comme opérateur de médiation pour sensibiliser les enfants aux lieux bâtis anciens et développer une relation affective avec les hommes du passé à leur origine. Autrement dit, associée à la mise en récit et au jeu, la fiction permettrait de faire cohabiter au cours de l'expérience *in situ* plaisir et contenu référentiel - savoirs historiques - dans les dispositifs. (*Hypothèse 1*)

De surcroît, les industries culturelles créeraient des monuments fictionnels, comme des formes mimétiques et extra-ordinaires de la réalité, qui véhiculeraient des valeurs et des idées pouvant intervenir dans la relation entre enfants et monuments. Autrement dit, les aspects de la circulation triviale du monument dans l'espace socio-politique lui confèreraient une charge axiologique forte. (*Hypothèse 2*)

Enfin, la relation entre enfants et monuments reposerait sur la somme de ces expériences nourries de fiction. En d'autres termes, les enfants opéreraient des rapprochements au moment de l'appropriation entre d'une part, la fiction mobilisée dans les médiations, d'autre part, l'exposition médiatique du monument dans leurs fictions. (*Hypothèse 3*)

Pour ces raisons, ce travail se décline en trois niveaux de recherche :

- Le premier consiste à identifier la fiction dans les médiations éducatives proposées dans les monuments - scolaires ou familiales. Il s'agira d'une analyse sémiotique des indices de la fictionnalité dans les médiations qui répondra à la question suivante : que peut-on dire des opérateurs mobilisés comme des « vecteurs d'immersion fictionnelle » (Schaeffer, 1999) dans ces médiations ? Nous verrons que ces derniers sont hétérogènes et diffus bien qu'appartenant à des catégories d'analyse retenues - le jeu, la vulgarisation par exemple - et peuvent prendre la forme de figures de style, de modes d'organisation de discours, de ferments narratifs d'images, d'éléments ludiques, *etc.* Autrement dit, il s'agit de tous les petits détails structurant l'énonciation des médiations. Ces opérateurs sont intentionnellement créés par les médiateurs dans le but de provoquer des connexions par analogie chez les enfants.
- Partant du principe que la fiction nourrit ces médiations (*premier niveau*), le second niveau vise à analyser l'exposition médiatique de monuments circulant massivement dans les fictions des enfants dans un corpus limité d'extraits issus de produits culturels pour les jeunes - à partir de deux monographies emblématiques : le château rêvé de Disney et l'école Poudlard de la saga Harry Potter. Comment les industries culturelles fabriquent-elles des monuments dans leurs fictions ?

Ces deux premiers niveaux identifient l'opérativité socio- culturelle de la fiction dans la relation des jeunes au monument - son efficacité symbolique (Davallon, 1999) -, tant du côté de la médiation culturelle que du côté des industries. L'identification des indices d'énonciations dans ces deux niveaux - appelés ici opérateurs - participe à la déconstruction de la vie quotidienne et de « l'infra-ordinaire ». Autrement dit, il s'agit de « lever l'évidence » de la « fausse neutralité » de ces dispositifs (Souhier, 1998 : 24).

- Enfin, le dernier niveau s'intéresse aux appropriations de ces opérateurs par les jeunes. Comment se réinscrivent-ils et en quoi agissent-ils sur la relation au monument ? Quelles sont les traces de leurs appropriations ? Pour ce faire, j'identifierai les connexions infimes créées par analogie par les jeunes entre les opérateurs des dispositifs, actualisés dans des expériences sociales contextualisées - comme celle de la visite - et participant à l'élaboration de l'être culturel monument.

En tenant compte d'objets perçus de diverses façons et ayant des régimes de légitimité très différents, l'ensemble des trois niveaux participe de l'étude d'une circulation de savoirs, de valeurs, et d'idées. L'originalité de cette thèse est de mettre en évidence les *microliens* qui sont établis par les enfants entre les deux premiers - *troisième niveau*. Par exemple, s'il s'avère que ces derniers associent les monuments à leur imaginaire, cette analogie ne peut être isolée comme existante de fait mais doit être interprétée à partir de la construction mimétique de monuments dans les fictions.

Dotée d'un financement régional, cette étude met en évidence des initiatives sur le territoire de la région Provence Alpes-Côte d'Azur (PACA). Cependant, malgré l'inscription territoriale des lieux d'enquête - Site archéologique de Glanum à St-Rémy-de-Provence, Place forte de Mont-Dauphin et Palais des Papes à Avignon -, il s'agit d'apporter un éclairage sur les stratégies de médiation éducative actuelles et sur la question de l'inscription du monument dans la culture des jeunes.

Le développement suivant sera déployé sur six chapitres. Les trois premiers livrent les éléments nécessaires à la compréhension des résultats : positionnement théorique, contexte socio-politique du questionnement, méthodologie et retours de terrains. Enfin, les trois derniers présentent les résultats de l'étude socio-sémiotique menée à partir des trois niveaux de recherche.

Le premier chapitre présente la construction de l'objet de recherche mobilisant deux concepts majeurs : celui de monument - associé inévitablement à celui de patrimoine - et celui de fiction. Le questionnement principal articule les deux concepts dans une approche communicationnelle. Les relations qu'entretiennent les monuments avec l'espace restant et les hommes - mémoire, histoire, patrimoine (Davallon, 2006) - constituent un vaste champ d'exploration, abordé ici par le prisme de la relation créée par la fiction entre des enfants et des monuments. À l'appui de théories choisies conséquemment telles que celle de Jean Davallon (Davallon, *op.cit.*) et d'Aloïs Riegl (Riegl, *op.cit.*), je considérerai le monument patrimonialisé ou plutôt sa monumentalité non

pas comme une étiquette attribuée par des autorités scientifiques et qui irait de soi, mais comme un « être culturel » (Jeanneret, *op.cit.*). Autrement dit, il est approprié en tant que catégorie sociale circulante, existant dans un « espace médiatique » (Le Marec, 2007 : 192), multimédiatique même, structuré par des communications et des langages et par les relations entre une sphère de la production et des sujets et profitant d'une forte exposition hors de ses murs. La fiction, quant à elle, sera entendue comme une compétence humaine, un vecteur de connaissance d'une « vérité fictionnelle » (Esquenazi, *op.cit.*) suscitant un « mode de réception fictionnalisant » - (Odin, 2000). Liée à un enjeu de sensibilisation du monument, la fiction devient opérateur de médiation et permettrait de percevoir et d'enrichir la dimension symbolique du monument (Flon, 2012 : 89). Enfin, un dernier détour théorique permettra de mieux comprendre les domaines professionnels desquels sont issus les éléments du corpus : la médiation culturelle et les industries culturelles. Prise dans une circulation sociale des objets, la médiation culturelle sera considérée comme un espace ventilé par des dispositifs et des images populaires appartenant aussi au domaine industriel.

S'il existe un consensus sur l'importance de l'Éducation Artistique et Culturelle (EAC) dans les discours politiques, les moyens alloués, la place qui lui est faite dans les programmes scolaires ou encore la formation des acteurs demeurent des points largement amendables. Néanmoins, la mise en réseau, le partenariat et la pérennité de certains dispositifs permettent de nuancer le propos. Après avoir rappelé le contexte socio-politique de l'éducation artistique et culturelle puis de l'éducation au patrimoine, depuis la création du Ministère des Affaires Culturelles d'André Malraux en 1959 jusqu'à la mise en œuvre de la 44ème proposition de campagne de François Hollande, le deuxième chapitre présente l'étude territoriale de la région PACA. L'état des lieux mené sur cette zone géographique a permis de faire ressortir deux éléments : d'une part, le nombre important de monuments fréquentés régulièrement par des publics - au nombre de vingt-deux parmi lesquels neuf châteaux, six monuments religieux, quatre sites antiques, un site militaire et deux villas datant du début du 20ème siècle -, d'autre part, les différences en matière d'offre culturelle entre leurs systèmes de gestion - Centre des Monuments Nationaux, État, communes, Culturespaces, privé, etc. Enfin le recensement de l'offre destinée aux enfants dans les monuments a permis de définir trois lieux d'enquête et de cibler des médiations sur chacun d'entre eux :

- le site archéologique de Glanum à Saint-Rémy de Provence - l'atelier scolaire « Vêtement » et un événement famille « Monument jeu d'enfant » -,
- la Place forte de Mont-Dauphin - l'atelier scolaire « Les Recrues du Roi » -,

- le Palais des Papes d'Avignon - la visite libre avec audioguide.

D'un point de vue méthodologique, ce travail s'inscrit dans une approche socio-sémiotique (Jeanneret, Souchier 2009). Dans cette optique, l'appareil de récolte de données a été pensé en trois temps sur lesquels le chapitre troisième revient. Tout d'abord, une étude sémio-discursive a été menée sur des extraits soigneusement choisis dans deux corpus - de dispositifs de médiation et de produits culturels pour les jeunes. Puis, des observations ont été conduites sur les trois lieux d'enquête. Ce volet, qui pourrait être qualifié d'ethno-sémiotique, consistait à sémiotiser les interactions observées pour faire émerger des pratiques *in situ* en portant une attention sur les processus de communication et sur les interactions sociales produites chez ces jeunes par les médiations symboliques. Enfin, une enquête par entretien semi-directif auprès des enfants a fait l'objet d'une analyse thématique faisant émerger des catégories conceptualisantes. L'analyse de la trivialité croise ces corpus « composites » (Le Marec, 2002). Une dernière partie de ce chapitre s'attarde sur les enfants concernés par l'enquête. La difficulté à qualifier des jeunes ayant des goûts, des origines sociales différents, est bien réelle tant pour les chercheurs que pour les professionnels de la médiation culturelle. Après un bref rappel historique de la prise en considération progressive des enfants notamment par les psychologues de l'enfant et du développement, le parti-pris ici a été de considérer ces jeunes non pas comme une réalité immuable mais comme un groupe social, avec leur expérience, leur rôle d'acteurs (Montandon, 1998 in Danic, Delalande, Rayou 2006). Pour cette raison, j'utiliserai les termes de « jeunes », « enfants » et « jeunes publics », en tant que jeunes individus ayant des goûts mouvants non stabilisés et non homogènes, ont été retenus ici. Pour cette étude, il s'agit de jeunes âgés entre 6 et 12 ans - cible des dispositifs -, c'est-à-dire des enfants fréquentant l'école élémentaire ou le collège et concernés par les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Enfin, je ferai part de mes propres retours d'expériences quant à la spécificité d'enquêter auprès des enfants et de la relation de confiance à instaurer avec les jeunes enquêtés.

Le chapitre quatrième présente quant à lui les résultats de l'analyse des dispositifs de médiation désignés explicitement comme tels - c'est-à-dire de extraits choisis au sein de livrets de visites, d'audioguides, d'ateliers - croisés avec des verbatim de médiateurs relevés lors des observations. Cette analyse questionne le recours à la fiction chez les médiateurs ou professionnels en charge de la médiation dans les monuments afin de comprendre les façons dont ces derniers la mobilisent dans les dispositifs qu'ils développent. Par exemple, la paraphrase, en tant que procédé de fiction, (Esquenazi, *op.cit.*) y est largement mobilisée pour favoriser un raisonnement par

analogie chez les jeunes (Jacobi, 1999) - nous verrons qu'à ce titre, un jeune enfant est très souvent le personnage principal de la fiction proposée. Au-delà, la stratégie de captation par l'intrigue pose le récit comme moyen privilégié pour sensibiliser les jeunes au monument. En effet, les enfants sont souvent sollicités pour intervenir dans l'intrigue sans jamais pouvoir changer le cours du récit historique. Le relevé d'opérateurs divers appartenant à des catégories d'analyse telles que le récit, la vulgarisation, le faire-agir ou encore le jeu, interroge en profondeur les postures immersives fictionnelles recherchées chez les enfants dans ces médiations polychrésiques (Jeanneret, *op.cit.* : 83). La médiation culturelle a pour particularité de brouiller ces catégories structuralistes d'analyse. Par exemple, le récit mobilisé dans un tel contexte propose un jeu complexe caractérisé par une imbrication de trames narratives - fictionnelles et historiques - où l'énonciation tient un rôle important pour établir le cadre pragmatique de la fiction (Schaeffer, *op.cit.*). Enfin, les références explicites à des fictions populaires montrent qu'un lien plus profond existe entre fiction et monument qu'il convient d'interroger aussi depuis l'exposition médiatique du monument dans les fictions industrielles.

Pour ces raisons, après avoir identifié les fonctions de la fiction dans les médiations du monument, l'analyse présentée dans le chapitre cinquième porte sur les fonctions du monument dans les fictions des industries culturelles. Nombreux sont les objets médiatisant le monument dans la culture enfantine. Parmi ceux-ci, j'ai retenu deux monographies emblématiques de monument fictionnel : l'école Poudlard de la saga *Harry Potter* et le château *Disney*. De fait, ces formes monumentales convergent vers le motif stéréotypé du château déjà bien connu de certains genres littéraires « où architecture et littérature gothiques sont issues de la même sève » (Machinal, 2002 : 11). Nous verrons ainsi que plusieurs similitudes sémiotiques existent : contexte spatio-temporel flou, caractéristiques de châteaux extra-ordinaires, emphases de formes avérées, paraphrases de réalités architecturales, reprise et création de valeurs d'ancienneté et historique, *etc.* Face à la puissance de ces images, le savoir scientifique ne serait donc plus le seul à pouvoir déterminer ce qui fait le monument ou même le patrimoine ou à conférer cette valeur à certains objets. Difficile d'imaginer en tout cas que cette circulation massive d'images créant l'illusion de l'ancien ne laisserait pas d'empreintes chez ces jeunes.

Le dernier chapitre porte sur la manière dont les jeunes sont acteurs de la trivialité du monument. Comment ces opérateurs présents dans ces deux premiers niveaux de recherche se réinscrivent-ils au cours d'une production de sens chez les enfants ? Les discours récoltés montrent que les opérateurs ne sont plus sectorisés entre la médiation culturelle et les industries culturelles - l'ont-

ils d'ailleurs seulement été ? - mais circulent et sont recrées par les enfants. En bref, tout se ventile. L'appropriation de l'être culturel dans le social peut ainsi prendre différentes formes au cours de sa trans-formation, son altération et sa re-création. Dans une logique proche de l'intertextualité, je considère les fonctions sémiotiques relevées dans les chapitres précédents comme le terreau fertile des *microliens*⁵ identifiés dans ce dernier chapitre. Nous verrons que les enfants peuvent - au même titre que les adultes -s'impliquer et s'engager dans une pratique culturelle à différents degrés. Les éléments relevés constituent autant de modalités d'appropriations participant à l'attribution de valeurs au monument que ce soit d'un point de vue de l'appropriation spatio-temporelle façonnée par la fiction ou de l'immersion fictionnelle oscillant entre l'affection et la réflexivité.

Pour conclure, ce travail s'inscrit en SIC tant du point de vue conceptuel que méthodologique. D'un point de vue conceptuel, il mobilise majoritairement des travaux et concepts issus des SIC ou retravaillés depuis les SIC. L'interdisciplinarité m'a amené par exemple, à retravailler dans une approche communicationnelle des concepts comme celui de « monument » appartenant originellement à l'histoire de l'art et la conservation du patrimoine. Il s'agit de la raison pour laquelle je me suis moins intéressée à sa définition présente dans les discours normatifs - c'est-à-dire provenant d'experts de l'objet comme Françoise Choay par exemple (Choay, 1999 [1992] ; 2009) - qu'à la relation se créant avec l'objet monument. Trois types de travaux ont ainsi été mobilisés dans le développement suivant : ceux issus directement des SIC, ceux issus d'une autre discipline et qui ont nécessité d'être retravaillé en SIC pour le présent travail, enfin, ceux issus d'une autre discipline mais qui, à la lecture, apparaissent comme une étude communicationnelle non annoncée comme telle - par exemple, Le culte moderne des monuments d'Aloïs Riegl propose finalement un regard communicationnel sur le monument (Riegl, *op.cit.*). Enfin, cette recherche s'inscrit pleinement dans les axes de l'équipe Culture et Communication du Centre Norbert Éliás (CNE) avec une mobilisation importante de travaux effectués par ses chercheurs. Ce travail participe à l'axe Formes et Modèles culturels en cela qu'il recouvre les trois processus des formes et modèles culturels que sont :

- tout d'abord, leur institutionnalisation en portant une attention particulière aux discours produits,
- puis, les formes de communication en analysant les formes prises par ces discours dans les dispositifs,

⁵ Ce terme sera défini en détails en introduction de ce dernier chapitre de résultats. Il a permis de qualifier la production de sens singulière à l'œuvre dans un processus de circulation de savoirs, de trivialité du monument.

- enfin, leur inscription sociale en identifiant des formes d'appropriations.

Ces processus sont abordés dans leur transformation, leur trivialité.

CHAPITRE PREMIER. COMPRENDRE ET ANALYSER LES EXPERIENCES DU MONUMENT CHEZ LES ENFANTS

Introduction

Comprendre les expériences du monument façonnées par la fiction chez les jeunes convoque deux concepts fondamentaux : celui de monument et de sa patrimonialisation, puis, celui de fiction. Ce premier chapitre a pour vocation de présenter le socle théorique à l'origine de la construction de l'objet scientifique.

L'originalité proposée ici repose sur une approche communicationnelle visant à décloisonner le regard porté sur le monument patrimonialisé. Dans cette optique, je ne considérerai pas ce dernier comme une étiquette attribuée par des autorités scientifiques et qui irait de soi mais, comme un objet tangible participant plus largement à son « être culturel », sa monumentalité. Autrement dit, le monument bâti appartient à une catégorie sociale circulant et existant à travers un complexe d'objets diffus appropriés et recréés en permanence par des sujets (Jeanneret, *op.cit.*). Il s'agit donc d'analyser une forme de trivialité du monument entendue comme sa circulation dans l'espace social (*Ibid.*).

Cette approche induit deux choses : d'une part, la prise en compte d'un postulat de départ considérant que le monument se construit dans l'espace social à travers des discours prenant forme dans de multiples dispositifs, d'autre part, qu'il ne devient « monument » qu'à partir du moment où il est approprié par des sujets. Considérée de la sorte, cette phase d'appropriation dépasse le simple cadre médiationnel en faisant appel à des éléments se situant au-delà de ce qui est proposé *in situ* - c'est-à-dire des médiations officielles que nous connaissons, par exemple, sous la forme d'audioguides, de livrets de visite ou encore d'ateliers. C'est tout un ensemble médiationnel et fictionnel qui façonne ainsi la monumentalité des monuments bâtis et qui interviendrait de la même façon dans sa patrimonialisation. Aboutir à un tel positionnement n'aurait pu se faire sans l'apport majeur de travaux scientifiques portant notamment sur la patrimonialisation tels que ceux proposés par Jean Davallon (Davallon, 2006), ou encore sur le monument ancien tel que celui d'Aloïs Riegl (Riegl, *op.cit.*).

Le concept de fiction a quant à lui été travaillé à partir d'un corpus de textes limités qui invite à discuter d'une part, la définition même d'une fiction, d'autre part, la posture immersive de réception dans laquelle est prétendue être le sujet au moment de son expérience fictionnelle. Ces deux aspects du concept - que l'on retrouve aussi dans celui de jeu - seront présents *in extenso* de ce mémoire de thèse. En tant que compétence (Schaeffer, *op.cit.*), la fiction peut devenir le moyen de comprendre la réalité à travers une forme de « vérité fictionnelle » (Esquenazi, *op.cit.*), amenant le récepteur à interpréter sur un « mode fictionnalisant » (Odin, 2000). Pour ces raisons, il n'y a aucun sens dans une telle discussion théorique à opposer fiction et réalité.

Enfin, l'ambition d'étudier un « être culturel » - la monumentalité - en circulation se concrétise par la volonté de jeter des ponts entre deux domaines de la vie sociale qui s'opposent traditionnellement en termes de valeurs et d'idéologie, mais qui, de fait, présentent une porosité au moment de leur appropriation : la médiation culturelle et les industries culturelles.

Ce sont donc plusieurs dialectiques qui rythment le socle théorique présenté ci-dessous : tout d'abord, celle qui relie monument/patrimonialisation et être culturel, puis, celle fiction et savoirs, fiction et jeu, enfin, celle médiation culturelle et industries culturelles.

A. L'élaboration d'une catégorie sociale circulante : le monument

Entendu depuis le sens commun, le patrimoine comprend aujourd'hui une diversité d'institutions - monuments, sites (historiques, archéologiques), paysages, musées - et une pluralité d'objets matériels ou immatériels - œuvres d'art, objets du quotidien, traditions, ⁶*etc.* Les années 80 ont été marquées par une étendue de la notion et de son usage. Peu à peu, il est devenu un enjeu international. En 1973, le sommet de Copenhague fait apparaître les termes « identité européenne » ; en 1982, la CEE définit la notion de « patrimoine communautaire », mais l'on retient surtout l'officialisation d'un héritage culturel commun avec l'apparition en 1972 de la notion de patrimoine universel par l'UNESCO - créée pour sa part en 1945.

Cette période d'expansion du patrimoine sur la base d'une conscience internationale est aussi et surtout caractérisée par la volonté de prendre en compte les publics. Il ne s'agit plus uniquement de conserver ou de restaurer - base de l'impératif ancien post-révolutionnaire - mais également de communiquer envers des publics comme en témoigne Patrice Béghain à propos des musées :

« Le musée est devenu un modèle pour d'autres institutions culturelles, comme les bibliothèques et les archives qui, désormais, ne se contentent plus de conserver [...], mais s'attachent aussi à susciter par des expositions, des animations, des publications, l'intérêt du public. » (Béghain, 1998 : 23)

Des services spécialisés s'ouvrent ainsi peu à peu dans les institutions patrimoniales afin de penser ces nouvelles formes de communication et de proposer des dispositifs adaptés. Progressivement donc, les programmations artistiques et culturelles et les politiques de médiation culturelle ont pris une place considérable dans les projets des lieux de patrimoine. Porté par les politiques de démocratisation culturelle inculquées par le Ministère de la Culture, le nouvel enjeu consiste à susciter et renouveler l'intérêt des visiteurs. Les études à propos des publics se développent⁷ et les espaces sont repensés dans ces lieux qui deviennent peu à peu des « équipements polyculturels » (Meunier, Luckerhoff, 2012 : 148⁸). Le *Plan patrimoine de mise en*

⁶ Depuis 2003, le patrimoine culturel immatériel est considéré comme une catégorie de patrimoine à part entière par la convention adoptée par l'UNESCO.

⁷ En 1973, le Ministère de la Culture et de la Communication lançait la première enquête des pratiques culturelles des français, qui sera renouvelée à peu près chaque décennie - ces études datent respectivement de : 1973, 1981, 1988, 1997, 2008).

⁸ Les auteurs définissent ces lieux ainsi : « Les grands musées modernes se transforment en des grands équipements polyculturels, insérés dans l'économie marchande par l'intermédiaire d'une zone de chalandise [...]. Au tempo rapide du renouvellement des expositions temporaires - deux ou trois par an - succède le rythme haletant du musée devenu

valeur des grands sites archéologiques lancé en 1987 - dont le site de Glanum, lieu choisi pour la présente enquête, faisait partie - est aussi une marque de cette volonté de repenser les lieux de patrimoine.

S'intéresser au monument ou au patrimoine d'un point de vue scientifique consiste à essayer de comprendre le sort réservé à certains objets ou lieux plutôt qu'à d'autres, les raisons de ces considérations exceptionnelles et ce qu'elles disent de notre existence. Du reste, Dominique Poulot rappelle qu'orienter son attention sur le fait patrimonial revient à se poser trois questions :

« celle de la destinée générale des œuvres et des objets matériels, celle de la représentation d'une collectivité, enfin, celle de l'herméneutique ou de l'interprétation du passé » (Poulot, 1993 : 1601).

Jean Davallon propose justement de s'intéresser aux processus sociaux à l'œuvre dans la construction de ces objets. Je montrerai tout d'abord que le monument considéré dans une logique patrimoniale naît de la construction d'un point de vue inscrit dans un processus de filiation inversée (Davallon, 2006), puis, que le culte de ses valeurs défini par Aloïs Riegl joue un rôle déterminant au moment de l'appropriation du monument par des sujets (Riegl, *op.cit.*).

1) La patrimonialisation comme processus de filiation inversée

Depuis qu'elle se pose, la question patrimoniale n'a cessé d'intéresser la communauté scientifique suscitant des points de vue très différents⁹. L'on voit ainsi apparaître deux tendances :

- celle des spécialistes de l'objet qui élaborent les savoirs historiques¹⁰. Il s'agit principalement d'historiens, historiens de l'art et archéologues, entre autres, pour les plus éloignés

machine polyculturelle, insérée dans l'espace de chalandise marchande et redoublée dans l'espace des nouveaux médias par un site appelé à se transformer et à vivre quasi au jour le jour le jour pour bien démontrer qu'il est débordant d'activités » (*Ibid.*).

⁹ Les recherches et financements se sont amplifiés à partir des années 70 comme c'est le cas actuellement avec les médias informatisés et la culture de l'écran. La plupart des écrits scientifiques à propos du patrimoine date de la période située entre 1970-1990.

¹⁰ Certains d'entre eux manifestent d'ailleurs quelques inquiétudes quant aux conséquences négatives que pourrait avoir l'expansion de la notion - peur d'une dévalorisation ou « dénaturation » de ces objets et œuvres ancien[nes] notamment. Par exemple, Antoine de Quatremère de Quincy voyait dans le musée un lieu de perte de sens et de « véritable cimetière des arts » : « un contresens, le résultat d'un abus de pouvoir, une sorte de viol de la réalité,

Antoine Quatremère de Quincy, Aloïs Riegl (*op.cit.*) ou parmi les plus actuels Françoise Choay (Choay, 1999 [1992] ; 2009), Dominique Poulot (Poulot, 1997 ; 1998 ; 2001), Edouard Pommier (Pommier, 1995) Jean-Pierre Babelon on encore André Chastel (Babelon, Chastel, 2008).

- *celle d'autres scientifiques qui analysent le patrimoine comme un fait social, économique ou encore communicationnel* - c'est-à-dire des chercheurs en sciences humaines (économistes, chercheurs en SIC, sociologues, *etc.*), par exemple, Xavier Greffe (Greffe, 2003), Henri-Pierre Jeudy (Jeudy, 1990), Michel Rautenberg (Rautenberg, 2003) ou encore Jean Davallon (Davallon, 2006).

Jean Davallon propose d'ailleurs de différencier ces deux approches de la sorte : *normatives* pour les premières et *fonctionnelles* pour les secondes (Davallon, 2006 : 48). Bien que les points de vue disciplinaires soient fondamentaux dans l'archéologie du concept, cette étude se situe donc dans la dernière approche.

À l'origine des difficultés ressenties par les uns les autres pour concevoir le patrimoine, l'auteur perçoit un amalgame des régimes de temporalité. Jean Davallon insiste ainsi dans son ouvrage sur la nécessité de dépasser une conception linéaire du temps et de la transmission du patrimoine. Non seulement, l'auteur invite à cesser de croire que les objets de patrimoine le seraient par nature, transmis en tant que tel par les hommes du passé pour nous, hommes du présent ; mais il montre aussi que le rapport traditionnel entre passé et présent, dans lequel l'un succéderait à l'autre, serait inversé au moment de la patrimonialisation. C'est ainsi que sa principale hypothèse est de faire reposer ces processus de construction de l'objet patrimonial sur une logique de « filiation inversée »¹¹, qu'il définit comme :

« une transmission qui s'opère à partir de ceux qui reçoivent et non de ceux qui donnent. »
(Davallon, 2002)

En effet, c'est nous qui nous positionnons comme héritiers de ces œuvres, lieux ou objets culturels et qui décidons de leur donner le statut de patrimoine, de là viendrait notre obligation de

puisque'il consistait à extraire de leur contexte naturel des œuvres d'art inscrites dans une réalité sensible avec laquelle elles formaient sens » (Béghain, *op.cit.* : 24).

¹¹ Jean Davallon emprunte cette expression à Jean Pouillon.

les conserver et de les transmettre aux générations futures. Vu de la sorte, le patrimoine prend un tout autre sens que celui d'héritage, comme nous le connaissons dans le domaine familial par exemple, dans lequel les biens se transmettent de génération en génération. Ces objets patrimoniaux collectifs, retirés du circuit des échanges marchands¹², porteraient en eux une valeur symbolique. Quelle relation construisons-nous avec le passé à partir du présent en nous revendiquant de certaines sociétés anciennes ? Pensé dans sa dimension symbolique, le patrimoine devient un point de vue, c'est dans cette optique que l'auteur déconstruit le processus de patrimonialisation en six étapes de la découverte de l'objet comme « trouvaille » à l'obligation de transmettre aux générations futures¹³. Après avoir défini l'exposition comme fait de langage¹⁴ (Davallon, 1999), Jean Davallon explore la dimension communicationnelle de l'objet patrimonial en s'intéressant à sa double caractéristique à la fois support de médiatisation et opérateur de médiation. De la sorte, le patrimoine devient un fait communicationnel à analyser c'est-à-dire :

« un processus dans lequel l'objet patrimonial est le support d'une relation entre celui qui le met en valeur et le visiteur (comme un support de médiatisation), tout en étant l'opérateur par lequel se construit un lien entre nous qui en avons l'usage et ceux qui l'ont produit (c'est-à-dire opérateur de médiation). » (Davallon, 2006 : 16).

¹² C'est la raison pour laquelle Jean Davallon a recouru à la « logique du don » - expression empruntée cette fois à Maurice Godelier.

¹³ Les six étapes du processus de patrimonialisation définies par Jean Davallon sont : la découverte de l'objet comme « trouvaille » - expression empruntée cette fois à Umberto Eco - : réapparition de l'objet dont personne ne connaissait auparavant l'existence ; la certification de l'origine de l'objet : cette deuxième étape consiste à reconnaître ce qu'Aloïs Riegl définit comme la valeur historique de l'objet. Celle-ci repose sur un savoir scientifique qui permettra de certifier son monde d'origine ; l'établissement de l'existence du monde d'origine : cette étape est étroitement liée à la précédente puisqu'il s'agit ici d'établir l'authenticité de ce monde d'origine et de « rétablir ainsi une continuité entre nous et ce monde d'origine » ; la représentation du monde d'origine par l'objet : c'est le moment où le statut social de l'objet change car ces réalités matérielles deviennent des traces du passé ; la célébration de la trouvaille de l'objet par son exposition : il s'agit du moment où les publics viennent célébrer la trouvaille de l'objet par la visite et « célébrer ce lien ténu, tout à la fois incertain et puissant, qui nous unit à d'autres humains auxquels nous nous identifions, puisque nous pouvons toucher des yeux, comprendre et être émus par ce qu'ils ont fait ; enfin, l'obligation de transmettre aux générations futures : cette dernière étape du processus de patrimonialisation relève de la responsabilité que nous avons vis-à-vis de ces objets c'est-à-dire notre obligation de les conserver et de les transmettre. De plus, une rupture soit une disparition de l'objet et/ou de son contexte précède ces étapes (Davallon, 2006 : 136).

¹⁴ Pour l'auteur, la mise en valeur du patrimoine comprendrait trois types d'opérations : une mise en communication, une mise en exposition enfin, une mise en exploitation. Les deux premiers types d'opération formeraient la médiatisation c'est-à-dire la prise en charge de l'objet patrimonial par des dispositifs destinés à le rendre encore plus présent au visiteur par le biais de sa « mise en scène ». La mise en communication recouvrerait « l'ensemble des procédures qui prétendent installer cette relation entre public et objet, tout ce qui doit permettre au visiteur d'aller vers l'objet et d'entrer en rapport avec lui ». La mise en exposition, quant à elle, nécessiterait « une intervention sur l'objet dans l'objectif d'en rendre le sens plus facilement saisissable et appropriable par le visiteur ». Enfin, la mise en exploitation concernerait la dimension commerciale économique faisant de l'objet patrimonial un produit. (Davallon, 1999 : 36)

Cette modélisation, associée à une logique de filiation inversée, fut l'un des points de départ fondamentaux de l'approche du monument et de sa patrimonialisation développée dans cette recherche. Comment l'étude de la relation entre enfants et monuments fondée sur la fiction peut-elle interroger ce processus ?

La théorie développée par Jean Davallon est très éclairante pour comprendre la façon dont notre société produit et définit son propre patrimoine. Elle permet notamment de comprendre l'origine des discours politiques produits autour de la question patrimoniale et reposant sur des logiques de conservation, préservation, sauvegarde, médiation et transmission. Ces derniers ont toute leur importance car ils conditionneront, en partie, l'appropriation. Cependant, dans le processus ainsi défini, il s'agit d'autorités scientifiques qui attribuent le statut patrimonial en attestant que tel ou tel autre objet ou lieu peut être reconnu comme tel. Nous pensons qu'il s'agit d'une forme de patrimonialisation et d'appropriation mais que celle-ci ne peut concerner tous les individus. En effet, les enfants par exemple, s'approprient quotidiennement des objets, des paysages, des monuments qu'ils patrimonialisent à leur façon en faisant intervenir d'autres éléments - notamment fictionnels - dépassant ainsi les attestations émises par des autorités scientifiques. Il paraît difficile d'inscrire les enfants dans le processus de patrimonialisation tel qu'il est proposé par l'auteur dans lequel les étapes sont orchestrées par des adultes, qu'il s'agisse de spécialistes de l'objet - comme l'archéologue qui, grâce à des techniques de datation carbone 14 certifie l'origine de la trouvaille et confirme l'existence du monde d'origine, de professionnels du développement culturel ou de la médiation auprès des publics - comme le médiateur culturel qui rend accessible le contenu historique lié à l'objet - ou d'adultes accompagnateurs d'enfants - par exemple, les parents qui emmènent leur enfant visiter. De fait, les enfants n'interviennent pas pour dire ce qui fera partie du patrimoine ou non dans cette forme de modélisation. Or, comme je le montrerai dans le dernier chapitre, les jeunes patrimonialisent les monuments à leur manière, notamment en fictionnalisant certaines figures spatiales. À l'instar du travail de thèse conduit par Anne Watremez auprès des habitants avignonnais rencontrés lors d'entretiens itinérants (Watremez, 2009 ; 2010) ou encore de celui de Céline Verguet mené auprès des niçois (Verguet, 2013), j'identifierai - entre autre - dans les discours des enfants les formes singulières que peut prendre la patrimonialisation d'un point de vue énonciatif¹⁵. Dans sa modélisation, Jean Davallon écarte cette dimension populaire du patrimoine, autrement dit, celle concernant la production du patrimoine par tout sujet au moment de son appropriation et qui ne correspondrait pas

¹⁵ Dans sa recherche doctorale, Céline Verguet a analysé comment les habitants de la ville de Nice - notamment ceux du quartier de la Libération - qualifier leur propre patrimoine en caractérisant dans leur quotidien des objets de l'espace urbain, phénomène que l'auteur analyse comme une « énonciation patrimoniale ». (*Ibid*)

forcément aux éléments, objets, caractéristiques définis *via* ce processus. C'est également dans cette mesure que les industries culturelles et plus largement la culture triviale interviennent.

L'approche développée ici montrera ainsi des chemins d'interprétation possibles empruntés par les enfants dans le présent par rapport à ce qu'ils estiment être leur passé, leur patrimoine. Il s'agit bien d'une co-production de sens du patrimoine. En d'autres termes, cette considération communicationnelle est très proche de celle développée par Jean Davallon et peut-être la compléter. En effet, je préfère envisager les différentes étapes de la patrimonialisation dans une circulation de savoirs, une trivialité du monument, dans laquelle les enfants peuvent à leur tour devenir producteurs de patrimoine. Cette recherche veut comprendre ce qui opère dans la relation s'établissant entre monuments et enfants notamment grâce à la fiction. Que traduit à la fois « la mise en valeur » du monument - « sa présentation-média » - et sa trivialité ? Comment se re-crée le lien social au patrimoine ? Peut-il se transmettre d'adultes à enfants comme se transmettent les bonnes manières, comme un usage social respectueux de l'intégrité de l'objet¹⁶ ? L'étude de la fiction pose de réelles questions en ce sens et la notion de filiation inversée y est directement impliquée car la fiction intervient justement pour instaurer la relation à l'autre qui n'est plus. Cet effet d'instauration d'une continuité temporelle et spatiale, qui prend forme dans la logique de « filiation inversée » par l'objet patrimonial, se trouve actualisé par la fiction. Cette dernière participe ainsi de la médiatisation envers des publics en proposant une :

« façon nouvelle de continuer son existence symbolique [celle du patrimoine] » (Davallon, 2006).

En effet, cette dernière agit non seulement dans la transmission sinon dans la production de savoirs, de valeurs symboliques et patrimoniales. C'est justement ce système de valeurs qu'il s'agit de comprendre un peu mieux à présent.

¹⁶ Jean Davallon propose cette réponse à la question de la transmission : « C'est donc bien un usage social et une transmission symbolique qui sont instaurés, par la reconnaissance du caractère de patrimoine « collectif » d'un objet, comme deux nouvelles règles constitutives de l'institution du patrimoine. [...] Ce sont les deux raisons qui sont admises par tous comme justifiant l'obligation de garder les choses de patrimoine. [...] Du côté du public, cela implique que l'usage ne soit pas de type consommatoire, entendons par là qu'il préserve l'intégrité de l'objet comme chose à garder. [...] Cette transmission du patrimoine collectif est inscrite dans un espace, un univers, un futur transgénérationnel ouvert, dans lequel « l'héritier » est hors de portée, dans une position inatteignable, impensable, selon une filiation totalement hypothétique, suspendue. » (Davallon, 2006 : 151)

2) Le système de valeurs rieglien : une approche communicationnelle du monument

Le processus de patrimonialisation repose sur l'attribution de valeurs à certains objets plus qu'à d'autres. De fait, nous sommes dans l'impossibilité de tout conserver et donc d'attribuer la même valeur à tous les objets qui nous entourent. Quelles sont ces valeurs ? Sur quoi reposent leurs régimes d'attribution et quelles relations entretiennent-elles entre elles ? Dans le but de développer la politique de conservation et de restauration qui lui avait été confiée, Aloïs Riegl - nommé inspecteur des monuments historiques en Autriche en 1903 - se livre à une analyse du culte des monuments devenue fondamentale dans le domaine du patrimoine (Riegl, *op.cit.*)¹⁷.

L'historien de l'art s'emploie à identifier et définir les valeurs qu'il a répertoriées dans le culte que nous avons aux monuments. Leur particularité est d'être symboliques - donc non marchandes. L'auteur livre ensuite une analyse des relations qui pourraient exister entre elles ; en cela d'ailleurs, Jean Davallon évoque un véritable système de valeurs rieglien qui :

« pointe la dimension symbolique du patrimoine dans ce qui fait les caractéristiques même de la valeur d'ancienneté : son rapport à la temporalité et au public. » (Davallon, 2006 : 59).

L'apparition du monument historique comme celle des institutions muséales trouve ses origines dans le contexte de la destruction massive révolutionnaire. Cette époque est caractérisée par la naissance des logiques de préservation et de conservation venant en réponse à la destruction. Elle se concrétise par l'ouverture des premiers musées - le nouveau Louvre national ouvre le 10 août 1793 - et la transformation de bâtiments fonctionnels de la Bourgeoisie ou du Clergé en présentoirs de collections¹⁸. Cependant, cette précipitation conservatrice induit rapidement des questions liées à la patrimonialisation et aux valeurs associées à ces objets comme le souligne, entre autres, André Chastel à propos des musées :

« Tous ces établissements recueillent des fragments mal identifiés, des vestiges d'édifices dont on commence à regretter la disparition, des tableaux de toute origine. On regroupe dans ces reposoirs d'un nouveau genre, qui sont tous des édifices « désaffectés », ce qu'on arrache à la destruction. » (Chastel in Nora, 1997 [1993] : 1446)

¹⁷ Cette analyse sera publiée sous le titre *Le culte moderne des monuments* (Riegl, 1984 [1903], titre original : *Der moderne Denkmalkultus*).

¹⁸ « On transforma dès la monarchie de Juillet puis sous le second Empire, hôtels, couvents, sanctuaires en présentoirs plus ou moins organisés de collections : l'hôtel Cujas à Bourges, Unterlinden à Colmar, sans oublier l'étonnant bric-à-brac romantique installé par Alexandre Du Sommerard à l'hôtel de Cluny (inauguré en 1844). » (Chastel in Nora, 1997 [1993] : 1446)

Engagé dans des problématiques de conservation et de préservation similaires, Aloïs Riegl fonde en premier lieu son propos sur le concept de monument en dissociant le monument intentionnel, édifié dans l'intention de se rappeler en tant qu' « œuvre dotée d'une valeur de remémoration »¹⁹ (Riegl, *op.cit.* : 40) ; du monument artistique et historique, « invention subjective du spectateur moderne » (*Ibid*)²⁰. Du reste, Françoise Choay rappelle l'importance de cette distinction dans l'introduction de l'ouvrage²¹ :

« Combien gagnerait-on, d'entrée de jeu, à simplement reconnaître que la notion de monument historique n'est pas un invariant culturel, mais une invention spécifiquement occidentale et de surcroît fort récente, comme l'a souvent rappelé André Chastel. Car si le monument, c'est-à-dire (étymologiquement) l'artefact qui nous interpelle pour nous faire ressouvenir, fait partie d'un "art de la mémoire" universel, qu'on trouve pratiquement dans toutes les cultures, l'invention du monument historique est solidaire de celle des concepts d'art et d'histoire. » (Choay in Riegl, 1984 [1903] : 11)

Finalement, l'auteur en vient à dire que la dissociation entre monument artistique et monument historique n'est pas pertinente à poursuivre tant l'un et l'autre sont imbriqués. En prenant en considération les théories d'histoire de l'art du début du XIX^e siècle - c'est-à-dire celles qui s'éloignent définitivement d'une valeur d'art absolue prônant l'idéal canonique incarné jusqu'alors par les œuvres de l'Antiquité²², Aloïs Riegl clarifie finalement son choix sémantique en associant l'activité culturelle aux monuments historiques - non intentionnels²³.

¹⁹ L'auteur nuance ses propos quelques pages plus loin en associant la valeur de remémoration aux monuments au sens générique du terme c'est-à-dire aussi bien ceux qui sont intentionnels que non intentionnels.

²⁰ Aloïs Riegl entend le qualificatif « artistique » dans son sens le plus large, c'est-à-dire pour considérer les « œuvres visibles et tangibles », autrement dit, les « créations de la main humaine ». L'adjectif « historique » quant à lui fait appel à « tout ce qui a été et n'est plus aujourd'hui ». (Riegl, *op. cit.*)

²¹ Françoise Choay a dirigé la collection « Espacements » des éditions du Seuil dans laquelle elle décide de publier l'ouvrage d'Aloïs Riegl en 1984.

²² Les humanistes par exemple, considéraient que les œuvres de l'Antiquité formaient un « canon artistique, intangible, un idéal artistique objectif et absolu » (Riegl, *op.cit.* : 40). Cette idée est abolie au XIX^e siècle durant lequel on reconnaît toutes les périodes de l'art à travers l'idée d'un développement historique et artistique.

²³ Finalement, l'auteur déconstruit le concept de monument dans cet ordre chronologique : tout d'abord, des monuments intentionnels - ceux édifiés par leurs créateurs pour commémorer et liés justement à la valeur de remémoration intentionnelle, puis, des monuments historiques - ceux que nous choisissons de commémorer - enfin, des monuments anciens - c'est-à-dire toute création humaine ayant subi l'épreuve du temps. Aloïs Riegl expose cette idée de la sorte : « Si l'on adopte la conception de la valeur artistique qu'ont récemment imposée l'ensemble des recherches en histoire de l'art au XIX^e siècle, on ne pourra plus, dorénavant, parler de « monuments artistiques et historiques », mais uniquement de « monuments historiques ». Il s'agit du sens retenu pour la suite de cette étude. (*Ibid* : 46-47)

L'originalité de cette analyse du culte des monuments repose sur l'intime conviction chez Riegl que des valeurs existent au-delà de ce qu'il nomme la valeur historique, c'est-à-dire celle qui considère le monument comme un document scientifique de l'histoire. En effet, la particularité de ces monuments historiques, selon l'auteur, est justement de faire cohabiter deux grandes catégories de valeurs : celles dites de remémoration et de contemporanéité.

Les premières reposent notamment sur le fait que nous attribuons une signification au monument à partir de la perception du temps écoulé entre le moment de sa production et notre présent. La valeur historique, par exemple, considère, comme on l'a vu précédemment, le monument comme un document scientifique de l'histoire qui se doit d'être le plus authentique possible :

« La valeur historique d'un monument réside dans le fait qu'il représente pour nous un stade particulier, en quelque sorte unique, dans le développement d'un domaine de la création humaine. (*Ibid* : 73) »

Le culte tient dès lors à un travail de compréhension, de reconstitution et de déchiffrement d'un observateur expert - historien de l'art ou archéologue par exemple - sur l'état initial du monument historique, sa « singularité objective originelle ». Les travaux en histoire de l'art, notamment ceux issus de l'essor connu dans ce domaine au XIX^{ème} siècle, sont à l'origine de cette valeur. Ce moment correspond à la reconnaissance d'un développement artistique en plusieurs grandes périodes - et non plus seulement focalisé sur l'Antiquité. La protection juridique des monuments historiques s'est principalement fondée durant cette période - lois et ordonnances. Ainsi, cette valeur suppose un savoir scientifique permettant de comprendre ces traces matérielles du passé.

Cependant, la principale hypothèse d'Aloïs Riegl tient dans le fait qu'il y aurait une autre valeur de remémoration liée à la place que nous accordons à la « représentation du temps écoulé » plus qu'à l'état initial du monument historique et au savoir qui lui est associé :

« La valeur de remémoration n'est pas attachée à l'œuvre en son état originel, mais à la représentation du temps écoulé depuis sa création, qui se trahit à nos yeux par les marques de son âge. [...] Le monument n'est plus que le substrat sensible nécessaire pour produire sur le spectateur cette impression diffuse, suscitée chez l'homme moderne par la représentation du cycle nécessaire du devenir et de la mort, de l'émergence du singulier hors du général, et de son progressif et inéluctable retour au général. Cette impression n'implique nullement une approche scientifique, et ne semble pas tributaire d'une culture historique ; elle met seulement en jeu la sensibilité et l'affectivité, et prétend ne pas s'adresser exclusivement aux personnes cultivées. » (*Ibid* : 46)

L'historien de l'art soutient qu'il y aurait en jeu une autre valeur dans le culte en tant que processus de production de sens. Cette valeur dite « d'ancienneté » est liée à la sensibilité et à l'émotion provoquée à la seule vue des monuments :

« Dans cette prétention à une validité universelle, qu'elle partage avec les valeurs sentimentales de la religion, réside la signification profonde – et dont il est encore impossible de mesurer les conséquences – de cette nouvelle valeur de remémoration, que nous appellerons dorénavant “ valeur d'ancienneté ”. [...] La valeur d'ancienneté fait en principe totalement abstraction du fait singulier et de sa localisation et apprécie seulement l'effet subjectif et affectif du monument. Elle ne tient nul compte de ses caractères objectifs spécifiques, ou, plus exactement, ne considère que les traits - traces d'ancienneté - qui témoignent de la dissolution du monument dans le général, au lieu de ceux qui révèlent sa singularité objective originelle. »
(*Ibid* : 57)²⁴.

L'activité destructrice de la nature sur les créations de l'homme est à l'origine de cette valeur. Ce sont ces traces qui nous permettent de voir qu'un monument est non récent donc ancien²⁵.

Les valeurs d'usage et d'art relative, que l'auteur regroupe dans l'ensemble de valeurs dites « de contemporanéité », posent le monument comme « égal de la création moderne récente » et attendent de lui qu'il donne l'impression d'une « parfaite intégrité inentamée par l'activité destructrice de la nature » (*Ibid* : 87). Ainsi, elles sont inscrites dans un présent atemporel dans lequel nous prolongeons le présent de la création du monument.

Le culte de la valeur d'usage, par exemple, fait référence à une signification pratique du lieu : enfermer des œuvres dans un musée, redonner sa fonction d'usage initial, *etc.* La valeur d'art, quant à elle, est déterminée par deux conceptions : ancienne et moderne. La première prétend répondre à nos exigences supposées objectives ; la seconde, à notre « vouloir artistique moderne », plus subjectif, c'est-à-dire la manière dont nous nous satisfaisons de reconnaître des éléments modernes dans les monuments. Plus concrètement, il s'agit de la façon dont notre sensibilité moderne est comblée au cours de l'appréciation esthétique d'une œuvre du passé

²⁴ Aloïs Riegl laisse entendre une certaine péjoration par rapport aux personnes pouvant s'inclure dans ce culte de la valeur d'ancienneté, ainsi sa posture est normative, il craint la montée de cette valeur.

²⁵ Enfin, dans cette première grande catégorie, une dernière valeur dite de remémoration intentionnelle concerne l'édification de monuments destinés dès leur création à commémorer - par exemple, l'arc de triomphe des antiques sur le site archéologique de Glanum. À travers cette valeur, il s'agit de pérenniser l'état originel du monument par la mémoire sociale. Son caractère intentionnel justement la distingue des deux valeurs précédentes. Néanmoins, l'auteur est relativement bref à propos de cette valeur car il existe moins de monuments intentionnels.

relativement à un fond qui nous semble discordant. Ce décalage de perceptions crée de fortes impressions chez le spectateur :

« Jamais une œuvre moderne, à laquelle ce fond fait nécessairement défaut, ne pourra exercer un tel pouvoir. » (*Ibid* : 41)

Il s'agit d'un phénomène proche de l'actualisation entre ce qui était supposé être un vouloir artistique ancien et un vouloir artistique moderne. C'est justement cette confrontation au sein de l'appréciation esthétique d'œuvres du passé qui est au cœur de la valeur d'art chez Riegl²⁶.

Dans le second chapitre de son ouvrage consacré au patrimoine, Jean Davallon propose une lecture de la matrice rieglienne et notamment des relations existantes entre ces différentes valeurs (Davallon, 2006). L'auteur rappelle que la différence entre les deux conceptions de la valeur d'art²⁷ est à l'origine de la constitution des valeurs historique et d'ancienneté. Ainsi, le texte de Riegl pourrait s'entendre comme un scénario global reposant sur deux intrigues complémentaires, l'une philosophique et l'autre historique, et au cours duquel :

« la Nature détruit les œuvres produites par les hommes ; l'Homme va donc chercher à s'opposer à cette destruction, en préservant non seulement le monument lui-même, mais aussi la signification portée par celui-ci. En cela tient, au fond, la valeur de remémoration. L'Homme peut aussi produire des œuvres, maintenir comme neuves celles qui existent, apprécier encore aujourd'hui des œuvres du passé. En cela, tient la valeur de contemporanéité. [...] Mon hypothèse est que Riegl saisit l'importance de la perception du temps dans la signification que nous attribuons au monument historique – et à plus forte raison au monument ancien, mais il remplace cette signification par une manifestation de l'intrigue philosophique, du cycle de la vie et la mort – qui est effectivement une figuration de la forme temporelle, mais dans un discours philosophique. » (Davallon, *op.cit.* : 68-69 ; 80)

Plus généralement, ces deux intrigues seraient le miroir d'une transformation de la société et notamment de l'émancipation de l'individu. C'est le cycle destruction/création qui plait à

²⁶ Pour Riegl, la valeur d'art répond à deux exigences : la valeur de nouveauté et la valeur d'art relative. La première considère que toute œuvre nouvelle possède une valeur artistique élémentaire. Contrairement à la valeur d'ancienneté, cette sous-catégorie de la valeur d'art s'oppose ainsi à l'action destructrice de la nature en souhaitant conserver le monument dans son caractère achevé et sa polychromie intacte. La valeur d'art relative, quant à elle, permet : « d'apprécier les œuvres des générations passées en tant que manifestations du pouvoir créateur de l'homme et de son rapport dominateur à la nature ; elle nous introduit en outre à des expressions comme à des agencements de formes et de couleurs particuliers. » (*Ibid* : 109-110) Enfin, la valeur d'art relative tient à la « présence d'éléments modernes dans les œuvres anciennes » (*Ibid* : 115) et porte sur les « spécificité[s] du monument quant à sa conception, sa forme et ses couleurs ». Elle est relative dans la mesure où il n'y aurait aucun contenu objectif et durable - contrairement à la conception ancienne de la valeur d'art caractérisée par une Antiquité hégémonique - car ce dernier serait au contraire soumis à un changement continu.

²⁷ Pour rappel, l'une concerne une esthétique supposée objective et l'autre un point de vue subjectif.

l'homme moderne et qui prend forme dans la montée de la valeur d'ancienneté augurée à juste titre par Riegl. Vu de la sorte, le monument s'apparente à un organisme sur lequel personne n'aurait le droit d'intervenir sauf la nature, l'homme cherchant juste à le préserver d'une fin prématurée²⁸ :

« Nous exigeons de la main de l'homme qu'elle produise des œuvres achevées et closes, symboles de la loi de la création. Nous attendons au contraire de l'action de la nature au cours du temps la dissolution de ces œuvres, symbole de la loi également nécessaire à la dégradation. » (Riegl, *op.cit.* : 66)

Jean Davallon voit deux grandes séries d'oppositions dans l'écrit rieglien : tout d'abord, une opposition majeure entre les catégories de valeurs - de remémoration et de contemporanéité²⁹, puis une seconde opposition entre monument et monument historique, c'est-à-dire entre critères objectifs et subjectifs (*Ibid* : 67-73)³⁰. Les relations entre ces valeurs sont complexes car les cultes exposés présentent des contradictions en termes de restauration et de conservation - Riegl précise d'ailleurs à ce propos qu'elles ne peuvent pas toutes co-exister en même temps. Par exemple, si l'intégrité de l'œuvre importe aux valeurs de contemporanéité ou encore à celles de remémoration intentionnelle, le culte de la valeur d'ancienneté quant à lui, est fondé sur les altérations du monument pourtant perçues comme des éléments perturbateurs d'un point de vue de la valeur historique.

Ces valeurs sont particulièrement intéressantes à mobiliser pour comprendre la relation qui s'établit entre enfants et monuments par la fiction. De fait, les dispositifs proposés aux jeunes véhiculent des valeurs. Savoirs et images proposent des voies pour le culte des monuments. Ainsi, l'exposition médiatique de ces derniers - leur trivialité - et le processus de patrimonialisation qui leur est associé sont autant de moyens participant à la circulation et la re-création de ces valeurs.

²⁸ Dans cette perception, la loi de la nature doit sévir lentement sur les créations humaines. Par conséquent, « toute intervention injustifiée sur le déroulement des lois de la nature » comme la destruction soudaine de monuments apparaît violente et ébranle plusieurs de ces valeurs. Nous pouvons le remarquer actuellement à propos du site de Palmyre au cours de la guerre civile qui sévit en Syrie - le site a fait l'objet d'un classement par l'UNESCO « patrimoine en péril ».

²⁹ Jean Davallon insiste d'ailleurs sur les séries d'oppositions sous-jacentes au travail de Riegl et notamment au fondement de ces deux grandes catégories - entre passé/présent, dégradation/intégrité, nature/homme.

³⁰ Jean Davallon propose une lecture du système de valeurs rieglien en établissant deux lignes de partage, l'une entre les deux grandes catégories de valeurs, l'autre entre les valeurs qui se réfèrent à des critères externes situés du côté de la production - valeur historique, valeurs d'art ancienne - et celles qui sont définies par critères renvoyant aux récepteurs - ancienneté et valeur d'art. Pour Jean Davallon, ce système repose sur quatre valeurs centrales - historique, art ancienne, ancienneté et art relative - et des valeurs plus périphériques - de remémoration intentionnelle, de nouveauté et d'usage -, auquel il ajoute une semi-valeur constituée par le cas particulier de la ruine.

Dans cette logique singulière de médiation des savoirs, un lien fort existe entre la valeur historique et la valeur d'ancienneté - la première n'étant que le facteur de la seconde :

« Elle [la valeur d'ancienneté] est donc le produit logique de la valeur historique, qui la précède de quatre siècles. Sans le précédent de la valeur historique, la valeur d'ancienneté n'aurait pu apparaître. Si le XIX^{ème} fut celui de la valeur historique, le XX^{ème} semble devoir être celui de la valeur d'ancienneté. » (Riegl, *op.cit.* : 56)

« La valeur d'ancienneté naît en effet du contraste entre les marques de destruction et ce qu'était le monument en tant qu'œuvre achevée et close produite par les hommes. D'où, pour Riegl, ses attaches indéfectibles avec la valeur historique et la valeur d'art. » (Davallon, *op.cit.* : 78)

Ainsi, le plaisir de l'homme moderne ne se résumerait non seulement à faire l'expérience personnelle au temps du monument - valeur d'ancienneté- sinon à la connaissance scientifique - valeur historique³¹. Ces valeurs ne seraient donc pas nécessairement conflictuelles et pourraient même fonctionner ensemble. Pour ces raisons, Aloïs Riegl évite soigneusement de réduire le lien entre ces deux valeurs à un conflit systématique en prenant plusieurs exemples dans le champ de la restauration qui nuancent leur simple opposition :

« Tant que se présenteront des cas de ce genre, on ne pourra considérer la valeur historique comme périmée ; corrélativement, la valeur d'ancienneté ne pourra davantage s'imposer comme la valeur esthétique de remémoration unique et fondamentale pour l'humanité. » (Riegl, *op.cit.* : 84)

Le lien entre valeur historique et valeur d'ancienneté est présent au moment de l'appropriation par des sujets car même si ces savoirs sont parfois confus, peu fournis ou en cours de consolidation, ils nourrissent la perception de l'activité destructrice de la nature. Nous verrons que les médiations mobilisent la fiction à des fins de vulgarisation scientifique de contenus historiques et de création d'une relation affective au monument. De plus, l'école publique obligatoire inclut dans ses programmes l'éducation au patrimoine. Aussi, les enfants sont amenés au moins une fois avec l'école et dès leur plus jeune âge dans ces lieux dans lesquels des dispositifs sont développés spécifiquement pour eux³². Pour ces raisons, ces deux valeurs seraient bien plus liées qu'elles n'y paraissent.

³¹ Les enfants nous le verrons s'adonnent très rapidement à cet exercice malgré les confusions qu'ils peuvent faire.

³² Les politiques culturelles et éducatives ont mis en place conjointement plusieurs dispositifs (*Cf. Chapitre deuxième*).

Dans notre conception moderne de la valeur d'art, nous avons reconnu un développement historique et artistique organisé en grandes périodes - Antiquité, Moyen-Âge, Renaissance pour les principales. Ces savoirs, à l'origine de l'établissement du patrimoine par les voies normatives, sont ceux qui ont fondé la valeur historique et qui ont déterminé par la suite la valeur d'ancienneté³³. De fait, les enfants apprennent en premier lieu à reconnaître le statut identitaire de ces lieux du passé - église, abbaye, château, *etc.* - à partir des discours des adultes accompagnateurs. Aussi, personne ne pourrait se vouer uniquement au culte de la valeur d'ancienneté. Les savoirs nourrissent les représentations et les imaginaires et plus largement, les discours et les images circulantes au-delà de la sphère scolaire définiraient le cadre d'interprétation des enfants. Cet ensemble serait déterminé par les dispositifs qu'ils consomment ou dont ils font l'usage. Finalement, le niveau d'interprétation du monument seul n'existe pas. Sa simple vue ne peut donc être considérée de façon isolée car elle est, elle-même, conditionnée par cette circulation laissant des empreintes dans l'esprit des enfants. Dans cette approche symbolique du monument, ce n'est pas tant la relation à l'objet qui prime que celle aux valeurs véhiculées dans des dispositifs construits par des hommes pour des hommes - les enfants. Les producteurs ne sont plus uniquement les créateurs à l'origine des monuments mais également les médiateurs, les enseignants, les professionnels des industries culturelles enfin, les enfants. C'est dans ces registres différents que la circulation prend forme dans cette thèse.

Alois Riegl avait très justement prédit la montée en puissance de la valeur d'ancienneté. Plus d'un siècle après son écrit, elle semble effectivement aujourd'hui l'emporter, d'une certaine manière, sur la valeur historique, notamment, à travers la médiation. Certains résultats de cette enquête montreront justement que les jeunes fictionnalisent le monument en créant plus une relation affective au temps et aux hommes qu'aux savoirs dispensés. De plus, l'identification des opérateurs présents dans les dispositifs montrera que les médiateurs créent et encouragent souvent cette dimension affective du monument à travers les fictions.

Pour résumer, dans une logique triviale du monument, plusieurs éléments entrent, toutes proportions gardées, en jeu avec ces valeurs :

- les savoirs - qui seraient liés à la valeur historique ,
- la pratique de visite et l'usage de dispositifs - valeur d'usage ,

³³Alois Riegl rappelle à de nombreuses reprises le caractère pionnier de la valeur historique sur la valeur d'ancienneté.

- les émotions, l'esthétique et l'éducation du regard - liées à la valeur d'ancienneté et à la valeur d'art.

Ces éléments seront au cœur de la discussion des résultats de cette recherche car les *microliens* seraient élaborés sur ce système de valeurs. La fiction formerait l'espace de leur mise en relation.

3) La monumentalité comme être culturel

La principale hypothèse défendue dans cette thèse repose sur le fait que la mise en exposition du monument ne prendrait pas forme uniquement dans le lieu bâti - le monument en tant qu'objet tangible -ou à travers la médiation désignée explicitement comme telle. Elle serait davantage liée à une circulation plus vaste de savoirs et d'objets. Pour ces raisons, les questions posées précédemment par les concepts de patrimonialisation, de filiation inversée et de monument participent de cette compréhension, mais en partie seulement.

Comment savoir où commence et où finit ce qui est véhiculé auprès des enfants au sujet des monuments ? Si des valeurs circulent à travers des fictions, peut-on réellement circonscrire le périmètre de leur action ? La réponse est négative. Yves Jeanneret s'est intéressé aux processus sociaux originaux liés à la circulation d'objets qui deviennent culturels. L'auteur part de trois hypothèses pour guider son développement sur la trivialité : « tout s'opère » - les hommes conçoivent des techniques, des objets - , « tout se crée » - chaque appropriation de ces derniers crée de nouveaux espaces symboliques, porteurs de sens , « tout se transforme » - ils sont donc repris dans une reconstruction des objets de forme (Jeanneret, 2008)³⁴. Ces trois opérations ne s'additionneraient pas les unes à la suite des autres mais se définiraient mutuellement.

Considérant que ces processus forment une réalité tangible de circulation de contenus à travers le social, l'auteur affirme que :

« Tout ce qui a un statut culturel dans la société connaît une destinée triviale, car c'est par les appropriations dont il est l'objet qu'il se charge de valeur. » (*Ibid* : 15).

³⁴ L'auteur appuie ce développement sur la maxime de Lavoisier : « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme. »

La trivialité - qui n'est pas à entendre dans son sens commun - serait ainsi la « propriété qui caractérise tous les phénomènes d'échange culturel ». Elle ne concernerait donc pas seulement la circulation d'objets ou de produits mais un processus plus diffus qui engendre la création en permanence de valeurs, d'idées et de représentations :

« Il s'agit de processus sociaux à la fois diffus et bien concrets, producteurs de savoirs et de représentations et mettant à profit des ressources multiples, techniques, symboliques et mémorielles [...] j'entends par "être culturel", un complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à l'élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs, de jugements. » (*Ibid* : 15)

Pour ces raisons, l'idée même de transmission ne semble plus adaptée dans ce type d'approche. En effet, l'idée de transmettre³⁵ considère un objet déjà constitué qui passerait linéairement d'un point A à un point B. Or, tout élément social fait l'objet d'une appropriation et d'une transformation. Le monument, tel que je l'envisagerai dans cette recherche, dépendrait d'éléments qui échappent à ce qui prétend être transmis dans les médiations. Cette conception considère donc la communication définitivement éloignée de ses premiers schémas télégraphiques en cela qu'elle engendrerait du social :

« Le terme communication désigne donc dans les pages qui suivent la nécessité dans laquelle les hommes se trouvent de créer des ressources et des situations qui les confrontent les uns aux autres en tant que producteurs de sens. Il ne s'agit donc pas d'un secteur d'activité particulier, mais d'un processus présent dans tous les domaines de l'activité sociale. » (*Ibid* : 20)

Dans cette perspective, même si des valeurs sont destinées à être transmises à travers les dispositifs, cela ne veut pas dire qu'à leur réception elles seront identiques. Cette circulation ne peut se réduire à un instant T, qui serait par exemple celui de la médiation ou de la visite du lieu. En effet, il s'agit d'un phénomène bien plus vaste que décrit Yves Jeanneret et que je souhaite étudier à travers les dispositifs pour enfants et plus largement, à travers la médiatisation du monument dans l'espace social. Ce processus serait pris dans de larges spectres croisés par une multitude d'objets, de valeurs, de données personnelles, de représentations, de discours qui en font un complexe diffus. Dans cette perspective, je considérerai, dans le développement suivant, le monument ancien dans ses deux modes d'existence :

- le monument bâti, objet tangible, concret, trace matérielle d'un passé lointain et suscitant des émotions singulières ;

³⁵ Yves Jeanneret introduit la réflexion par un premier chapitre sur les notions de propagation, de transmission et de reproduction (*op.cit.*).

- sa monumentalité, son *être culturel*, en tant qu'existence diffuse dans l'espace social, à laquelle participe l'objet concret bâti « monument »

L' « être culturel », terme soigneusement choisi par l'auteur, a pour objectif de rendre compte du caractère indéfini :

« J'entends par "être culturel", un complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à l'élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs, de jugements. Il s'agit de configurations dynamiques qui traduisent l'élaboration historique des ressources et enjeux de la culture pour une société : des postures, des savoirs, des valeurs, qui ne se comprennent pas les uns sans les autres et qui reposent sur une panoplie d'objets et de procédures, sans toutefois se résumer à ce seul inventaire technique. » (*Ibid* : 16)

Ces « êtres culturels », que sont les savoirs, les valeurs morales, les catégories politiques, les expériences esthétiques, ont un caractère profondément social, créés et initiés par des hommes.

Pour toutes ces raisons, il sera question dans le présent travail d'identifier des *microliens* pris à l'intérieur de logiques médiationnelles du monument mais pas seulement. En effet, j'ai l'intime conviction que les industries culturelles jouent un rôle important dans la diffusion massive d'images s'apparentant à des monuments. De plus, si le monument est défini par sa valeur symbolique, il est médiatisé dans des sphères marchandes que sont les industries culturelles - cinéma, édition, jeux vidéo, *etc.* Parallèlement, les monuments sont entrés dans une ère de marchandisation avec des espaces de vente de produits culturels en fin de parcours de visite. Pour ces raisons, dans une perspective d'étude de la trivialité, il paraît difficile et surtout incohérent de dissocier la médiation exercée par les professionnels ou spécialistes de ce domaine, de celle, plus implicite, issue des industries culturelles. Le propos développé ne cherchera pas à exprimer un point de vue sur l'adhésion ou non quant à ce rapprochement perçu par certains comme une menace au détriment du patrimoine (Choay, 1999) ; mais, il tiendra compte de ces éléments comme d'une réalité sociale, comme un postulat de départ qui a amené la constitution de corpus composites. De plus, les dernières études des pratiques culturelles des français ont mis en avant l'importance croissante de la culture de l'écran (Donnat, 2009). Comment celle-ci ne pourrait laisser aucune trace sur d'autres pratiques ? C'est la prise en compte d'images et de formes monumentales dans son ensemble c'est-à-dire dans et en dehors des lieux qui constituera l'originalité de ce travail. Pour toutes ces raisons, cette recherche se donne pour objectif de décloisonner le regard porté sur le monument en considérant sa monumentalité comme un « être culturel ».

Un être culturel suppose une vie de la culture - au même titre que Riegl compare le monument à un organisme soumis à la loi de la nature, au changement perpétuel et aux valeurs. Les interprétations seraient donc malléables et dynamiques et nous verrons que l'idée du genre n'est plus tenable dans cette optique.

Considérer la monumentalité comme un « être culturel » revient à tenir compte de l'historicité et des modes d'existence sociale du monument. En effet, ce dernier s'est institué, au fil du temps, et recouvre désormais une fonction sociale qui prend forme à travers les nombreux labels, dispositifs et événements. De surcroît, les industries culturelles reproduisent des images de ces lieux anciens. Ces ensembles supposent des pratiques, des objets, des logiques qui créent à leur tour des idées et des représentations. Yves Jeanneret en vient donc à dire que les « êtres culturels » seraient polychrésiques³⁶ c'est-à-dire que :

« cette constellation d'objets, qui fabrique du littéraire³⁷ (des textes, une œuvre, une figure sociale) est exposée à faire l'objet de constantes réappropriations et à être ainsi prise sans cesse dans un large spectre de logiques sociales différentes. [...] Ce que je souhaite avancer, c'est qu'une telle polychrésie caractérise, non un phénomène exceptionnel ou déviant, mais la vie normale d'un être culturel : elle tient à la pluralité de ses usages sociaux, eux-mêmes abordés à partir des enjeux qu'ils peuvent mobiliser. » (*Ibid* : 83-84)

Ainsi, tenir compte de la polychrésie d'un « être culturel », c'est considérer que plusieurs logiques et plusieurs usages constituent simultanément la façon dont il circule. De ce point de vue, plusieurs sujets entrent en jeu et des différences d'appropriations apparaissent, ce que l'auteur nomme des altérations. Ces altérations rendent compte des deux dernières hypothèses - tout se crée, tout se transforme - comme d'un « processus qui veut qu'en se déplaçant dans la société les idées et les textes ne cessent de se transformer » (*Ibid* : 87). Elles seront au cœur de l'identification des *microliens* car ce sont les détails relevés minutieusement qui seront le reflet des transformations et des appropriations singulières chez les enfants.

Prendre pour objet de recherche la trivialité pose de réelles questions en terme de méthodologie - nous le verrons dans le chapitre troisième. En effet, la systématisation à partir de techniques d'enquêtes ne peut résumer l'appareil méthodologique. Rendre compte d'une circulation implique

³⁶ Le substantif « polychrésie » vient du grec « krèsthai », signifiant « user de » (cf. note de bas de page, Jeanneret, 2008 : 83).

³⁷ Yves Jeanneret utilise l'exemple de « l'être culturel » littéraire mais le même extrait peut se transposer avec l'idée du patrimoine telle que je souhaite l'aborder.

d'observer et d'étudier des détails qui résident, qui circulent, entre des objets, des logiques, des techniques et de voir comment ils se réinscrivent, se transforment. Pour ces raisons, il serait bien ambitieux de prétendre pouvoir étudier un être culturel définitivement ou intégralement. Il n'a pas de limite définie, cela irait contre sa définition. En revanche, il s'agit de rassembler dans une même étude, - à propos d'un être culturel -, plusieurs objets qui ne fonctionnent pas ensemble d'apparence afin de créer des liens. Cela nécessite une méthodologie « bricolée » sur mesure à partir de corpus composites qui rassemblent des objets « participant de » la monumentalité sans qu'une seule situation particulière ou un seul concepteur en soit à l'origine. Je considère que cet ensemble participe, même partiellement, à la construction et la circulation de l'être culturel que j'ai choisi d'étudier.

Au regard des théories précédentes, l'usage du terme « monument » s'entendra dans son sens riéglien - c'est-à-dire en tant que monument historique ou monument ancien. Le recours à l'expression « monuments » aura pour but de regrouper sous la même dénomination des monuments et des sites³⁸. Cependant, ces substantifs seront souvent changés au profit de la formation linguistique « être culturel » dans le sens que nous venons de voir. Le « patrimoine » sera compris dans une logique de patrimonialisation entendue comme une « filiation inversée » s'élaborant au moment de l'appropriation par des sujets. Enfin, il sera davantage question à présent de « trivialité » et de « circulation » que de « transmission ».

B. La fiction dans notre rapport au monde

Le constat établi au départ de cette recherche montrait d'une part, que les médiations mobilisent de façon quasi-systématique la fiction pour rendre accessible le monument aux jeunes, d'autre part, que des formes monumentales contenues dans des images et des textes fictionnels circulent massivement dans la culture enfantine. La fiction s'est ainsi rapidement révélée être un opérateur fondamental de la trivialité du monument et l'angle privilégié de cette étude. Afin d'interroger son opérativité dans les dispositifs, il s'agit à ce stade de mobiliser quelques éléments théoriques du concept de fiction qui serviront à éclairer les résultats exposés ensuite.

³⁸ Les « sites » désignent des zones pouvant regrouper plusieurs monuments - par exemple, le site archéologique de Glanum à Saint-Rémy de Provence ou encore le forum à Rome.

1) De la compétence fictionnelle au mode fictionnalisant

En introduction de son ouvrage (*Pourquoi la fiction*, 1999), Jean-Marie Schaeffer revient sur la parution d'un article paru dans le journal *Libération* consacré à l'engouement autour de l'héroïne de fiction vidéoludique Lara Croft³⁹. Selon l'auteur, ce personnage susciterait deux sortes de réactions : euphorique et dysphorique. La première corroborerait la - « thèse selon laquelle la révolution numérique signerait la naissance d'une nouvelle modalité de l'imaginaire humain, statutairement différente de celle des fictions traditionnelles » - ; et la seconde relèverait d'un sentiment que - « la "cyberculture" aboutirait à la victoire des simulacres sur le réel, ou du moins à une indifférenciation des deux », (*Ibid* : 10). Cependant, pour l'auteur, ces deux *scenarii* ne valent pas. En effet, les craintes relevées dans ces deux visions - comme celle fondée sur une éventuelle hégémonie des simulacres sur le réel - ne sont pas provoquées par le passage au numérique sinon par le fondement même d'une fiction. Ainsi, Schaeffer montre que ces réactions qui, de prime abord, sont associées à des effets d'évolutions technologiques numériques, ne sont en réalité pas nouvelles (cf. *Introduction générale*). La « cyberculture » essuierait en fait des critiques similaires à celles adressées depuis toujours à la fiction. En effet, pour l'auteur, ces thèses confondent les changements opérés par les technologies numériques - par exemple, liés aux techniques de production en code digital et aux nouvelles formes de consommer la fiction - avec des éléments constitutifs de toute fiction qu'elle soit numérique ou non - liés à son statut et à ses mécanismes fondamentaux.

De fait, les formes fictionnelles en tant qu'« imitations » de la réalité suscitent des méfiances. Aux confins de l'Antiquité déjà, les arts mimétiques essayaient des critiques en partie similaires par leurs pourfendeurs, notamment les philosophes⁴⁰. Pour ces raisons, Schaeffer conclut son introduction en affirmant que « nous sommes toujours les contemporains de Platon (*Ibid* : 12⁴¹). Défenseur du rôle et de la légitimité de la fiction dans la vie des hommes, l'auteur préfère aborder

³⁹ Lara Croft est le personnage principal de la série de jeux vidéo *Tomb Raider*.

⁴⁰ Ce débat a animé et opposé longuement philosophes et sophistes, par exemple, à propos des arts mimétiques tels que la poésie ou la littérature antique. Les philosophes craignaient une manipulation politique par les imitations et préconisaient que l'État veille à la représentation de « bonnes » personnes exclusivement et au bannissement de la poésie (Platon, 2002 [315 av.J.C.]).

⁴¹ L'auteur l'écrit ainsi : « Le débat actuel n'est donc que le dernier avatar d'un questionnement qui est récurrent dans la culture occidentale depuis la Grèce antique. Cela explique pourquoi il ne nous aide guère à évaluer les dangers éventuels de la révolution numérique, mais nous en apprend en revanche effectivement beaucoup sur l'attitude ambivalente que nous continuons d'entretenir à l'égard de la création fictionnelle. En fait, il démontre qu'en ce qui concerne notre attitude face à la fiction, nous sommes toujours les contemporains de Platon. » (*Ibid*).

le concept en partant de la notion de *mimésis* - dans son sens aristotélicien c'est-à-dire celui qui donne une valeur positive à la représentation :

« Je me propose de réaffirmer les liens (réels mais trop souvent oubliés) entre les activités mimétiques « quotidiennes » et la fiction (et donc aussi les arts mimétiques). Car c'est l'importance du mimétisme (ludique *et* sérieux) dans la vie des êtres humains qui permet de comprendre pourquoi les arts de la représentation tendent si souvent (bien que pas toujours) à une exacerbation de l'effet mimétique. » (*Ibid* : 13)

Dans une dimension proche, Jean-Pierre Esquenazi qualifie la fiction comme un « détournement nécessaire pour mieux comprendre la réalité » et souhaite lui aussi participer à « rétablir la dignité de la fiction » (Esquenazi, *op.cit.* : 15). À l'appui des premières idées développées par Aristote à propos de la *mimésis* (Aristote, 1990 [335 .av. J.C.]), Schaeffer démontre donc que la fiction serait avant tout une compétence humaine liée à une forme de feintise ludique, autrement dit, à un « faire comme si ». Plus concrètement, le « rôle central occupé par la fiction dans la culture humaine » (*Ibid* : 12) ne peut être tenu sans un apprentissage social préalable. C'est là le projet de départ de l'auteur : relier la fiction au domaine de la connaissance en tenant compte de la valeur cognitive des représentations mimétiques. Dans cette dimension, l'enfance serait la période durant laquelle nous nous accoutumerions de cette pratique sociale :

« Je suis convaincu qu'on ne peut pas comprendre ce qu'est la fiction si on ne part pas des mécanismes fondamentaux du "faire comme si" - de la feintise ludique - et de la simulation imaginative dont la genèse s'observe dans les jeux de rôles et les rêveries de la petite enfance. [...] C'est seulement parce qu'à un âge plus précoce nous avons acquis la compétence de la feintise ludique que nous sommes capables, plus tard, d'apprécier des fictions artistiques plus complexes. » (*Ibid* : 11 ; 18)

Les médiations du monument s'appuieraient-elles simplement sur cette idée ? Sûrement ; mais dire cela ne semble pas suffisant pour comprendre leur fonctionnement. De plus, cette compétence fictionnelle n'est pas exclusive à l'enfance mais concerne aussi les adultes. Elle s'acquerrait dès le plus jeune âge certes parce qu'elle serait constitutive de notre rapport au monde plus général au même titre que pourrait l'être par exemple le langage. Dans cette dimension socio-constructive, Jean-Marie Schaeffer en vient à opposer la feintise sérieuse - que serait selon lui, la tromperie, l'idée de duper sérieusement quelqu'un - à la feintise ludique qui serait quant à elle intersubjective donc partagée⁴². La dimension sociale de la fiction prend tout

⁴² Pour ces raisons, l'auteur emploie la formation linguistique « feintise ludique partagée » pour parler de fiction - le concept de « feintise partagée » est emprunté à John Searle.

son sens ici dans un rapport aux autres. Pour résumer, Schaeffer fait reposer la fiction sur trois conditions préalables :

- tout d'abord, une dissociation entre procédés mimétiques et *mimicry* - c'est-à-dire mimétisme, expression empruntée à Roger Caillois,
- puis, une organisation mentale complexe comprenant une instance de contrôle conscient - ou attentionnel qui bloquerait les effets de leurres - et une organisation intentionnelle - qui distinguerait le vrai du faux ,
- enfin, une organisation sociale dans laquelle les coopérations réciproques sont importantes (*Ibid* : 164).

Néanmoins, bien que cette théorie soit très intéressante à mobiliser pour la suite du développement, l'usage du terme « feintise » pose question et ne sera pas poursuivi. En effet, il semble caractériser une situation communicationnelle sûrement plus proche du jeu que de la fiction - ce qui explique sûrement reconnaissance de son essence dans le « faire comme si » propre aux jeux enfantins. De fait, le jeu entendu dans sa situation de feintise est souvent fictionnel. La feintise fait passer pour réelle une simulation, or, dans la fiction, la culture commune permet « une suspension volontaire d'incrédulité » (Coleridge, 2010 [1817]) qui réunit les participants à la communication. Le « faire comme si » évoqué par Schaeffer conviendra dans cette étude pour analyser plus en détails les opérateurs propres aux jeux de rôle et leurs appropriations par exemple. Dans ce cas précis, les enfants savent que le jeu auquel ils participent est fictif mais acceptent de le vivre comme réel. Si la feintise peut être intégrée à la fiction, elle ne peut résumer les situations de communication propres à l'expérience fictionnelle.

La proximité du présent travail avec l'ouvrage de Schaeffer tient ainsi principalement à deux éléments :

- la reconnaissance de la fiction comme compétence humaine - de feintise ludique partagée mais pas seulement - ;
- la prise en compte du fonctionnement du dispositif fictionnel et des postures immersives qu'il engendre.

En revanche, cette recherche se tient éloignée de l'approche liée à la psychologie cognitive et à l'anthropologie proposée par l'auteur. En effet, il ne sera pas question ici de comprendre les mécanismes psychologiques à l'œuvre dans les appropriations des médiations du monument qui aboutiraient, par exemple, à une conclusion définitive sur la naissance ou non d'une

représentation sociale du monument ou la façon qu'auraient les enfants d'assimiler ces compétences fictionnelles. Ces propositions, aussi passionnantes soient-elles, dépasseraient l'objet de cette recherche.

Si le terme « représentation » est mobilisé par la suite, il s'appuiera uniquement sur son usage dans le récit fictionnel. La représentation fictionnelle est définie par Jean-Pierre Esquenazi comme :

« globalement analogue à une base réelle, liée à une modélisation exemplifiante d'événements réels et présentée par un ou plusieurs personnages imaginaires vraisemblables ». (Esquenazi, *op.cit.* :114)⁴³

Ainsi, je considère la représentation dans sa dimension socio-sémiotique et fictionnelle, c'est-à-dire propre aux modes d'existence d'un « être culturel » dans la fiction cadrée par une énonciation, et aux réappropriations qu'en font les sujets⁴⁴. Sur ce point, je préfère souscrire à l'idée de l'existence d'une mémoire implicite dans laquelle se stockeraient des savoirs - implicites eux aussi. Cette mémoire fonctionnerait grâce à un processus dans lequel des images et des textes laisseraient des traces à l'insu de tous :

« La mémoire implicite fonctionnerait donc de façon très précoce chez le tout jeune enfant et se maintiendrait ensuite. [...] Elle fonctionnerait à l'insu du sujet [...] Elle aurait un caractère permanent [...] Les savoirs implicites pourraient bénéficier d'un ancrage plus fort [que les savoirs scolaires explicites] et quasi permanent. » (Jacobi, 2001)

Cette idée d'« empreinte mnésique à l'insu du sujet [...] par la récupération inconsciente de l'information » rencontre parfaitement, je pense, le caractère trivial de « l'être culturel » et le rôle que peuvent jouer les industries culturelles en ce sens. C'est dans cette mesure que je souhaite aborder la fiction comme un opérateur de médiatisation et de médiation d'un référent monumental qui laisserait des « empreintes mnésiques ». Dans une perspective d'étude de la trivialité, le statut des objets culturels à teneur fictionnelle est dynamique et en réappropriation permanente. Si le statut des objets est dynamique, cela ne veut pas dire que l'on ne peut pas

⁴³ L'auteur définit plus concrètement la représentation fictionnelle à partir de trois critères : la précision de la représentation de l'univers où se déroule la succession d'événements du récit ; la loi d'immanence du récit historique en offrant une « modélisation exemplifiante » d'événements réels dans le récit fictionnel ; enfin, le statut des acteurs garantissant l'énonciation. (*Ibid* : 112)

⁴⁴ Ce sens n'est pas le même que celui développé en psychologie sociale et cognitive. En effet, le concept de représentation sociale recouvre à lui seul un vaste champ théorique (voir par exemple, Jodelet [dir.] 1994 ; Moscovici, 1976 [1961]), pour des exemples de mobilisation du concept dans des approches communicationnelles voir Le Marec (Le Marec, 2002) et Jutant (Jutant, 2011).

envisager de repérer comment ses fictions produisent du sens. Je souhaite justement organiser des circulations entre des représentations de monuments fictionnels et des stratégies de médiation.

De plus, si Schaeffer affirme que les enfants apprennent très tôt à faire usage de la fiction, cette dernière devient également un opérateur d'apprentissage. L'analyse de Jean-Pierre Esquenazi concernant la façon dont des sujets accordent du crédit aux récits de fiction en prétendant y apprendre des choses sur la réalité, apporte quelques réponses à la compréhension de ce phénomène (*op. cit.*). À juste titre, l'auteur affirme que cette revendication d'un apprentissage par la fiction montre justement une prise très au sérieux de la fiction⁴⁵. Autrement dit, cela en vient à faire de la fiction « un mode effectif de compréhension de notre réalité » (*Ibid*: 11). Esquenazi s'appuie pour cela sur la notion de « vérité fictionnelle » qu'il définit comme une :

« proposition concernant une situation de la réalité du destinataire exemplifiée justement par un univers fictionnel contestable de façons diverses, attribuée éventuellement à un locuteur auteur, médiatisée par un personnage fictionnel et énoncée par le destinataire du récit » (*Ibid*: 174).

Cette forme de vérité naîtrait grâce à un procédé paraphrastique dans lequel le destinataire reconnaîtrait en partie son existence. Celle-ci serait donc opposée à *la vérité naturelle* - c'est-à-dire celle qui concerne une « proposition véridique dont le responsable effectif est la nature » et qui a une validité universelle (*Ibid*: 40) - et à *la vérité historique* - qui concerne les faits considérés véridiques par la décision du locuteur-historien.⁴⁶ La vérité fictionnelle issue d'une activité interprétative elle aussi, serait plus proche de cette dernière. Son appropriation se nourrirait de cette « modélisation exemplifiante » de la réalité présente dans la fiction - terme que l'auteur emprunte à Schaeffer. De la sorte, elle reposerait sur le jugement d'une certaine vraisemblance de la part du destinataire (*Ibid*: 123). Dans cette dimension, le rôle des personnages devient un des éléments d'appropriation dans le récit de fiction. Pour ces raisons, la lecture fictionnelle comme cadre d'interprétation, arriverait à transformer la fiction, à la fois, en un document historique - porteur de connaissances - et en un récit inventé - porteur d'un univers imaginaire.

⁴⁵ A l'instar de Jean-Marie Schaeffer, Jean-Pierre Esquenazi rebondit sur la qualification de la fiction « non sérieuse » chez Searle (*Ibid*: 11).

⁴⁶ Plus concrètement, la première consiste à décrire un objet par ses propriétés, la seconde est une « interprétation du sens d'un événement dans un contexte particulier » (*Ibid*: 44).

De nombreux travaux de recherche et événements scientifiques ont été consacrés à ces questions propres à la fiction et à la vulgarisation scientifique. Par exemple, dans un article portant sur la série NCIS, les auteurs Triquet, Nguyen, Chouteau et Bruguière ont analysé la façon dont les récits de fiction d'une série télévisuelle policière à caractère scientifique pouvaient intervenir dans la diffusion de connaissances et la représentation des sciences et techniques. En fin d'article et en lien avec la problématique du colloque de Nancy auxquels les auteurs participaient, ces derniers questionnent le fait que ces objets médiatiques pourraient constituer de nouveaux supports de médiation. (Triquet, Nguyen, Chouteau & Bruguière, 2013 [2012]).

L'angle d'analyse adopté ici vis-à-vis des dispositifs médiatisant le monument sera également très proche du point de vue communicationnel développé par Roger Odin à propos de la fictionnalisation du cinéma. Ce dernier commence par reconnaître au terme « fiction » une polysémie tant il apparaît comme une ruse embrassant des « textes ayant des fonctionnements très différents » qui aboutirait, selon lui, à de « faux débats ou à l'inverse à de faux consensus » et pouvant même aller jusqu'à « bloquer la réflexion en masquant les problèmes » (Odin, *op.cit.* : 10). Dans une approche sémio-pragmatique, Roger Odin focalise son attention sur la fictionnalisation - ou le mode fictionnalisant - entendu ici comme la manière dont un sujet aborde la production ou la lecture d'un texte de fiction (*Ibid* : 11) :

« En terme d'expérience (vécue par le lecteur, visée par le destinataire), je caractériserai la fictionnalisation comme le mode qui me conduit à *vibrer au rythme des événements fictifs racontés* et dénommerai *effet fiction*, l'effet ainsi produit. Prenant appui sur cette base phénoménologique, je construirai théoriquement le *mode fictionnalisant* comme un *système de processus* articulant des *opérations* qui correspondent à autant de *tâches à accomplir*. » (Odin, *op. cit.*)

Ce point de vue sur la fiction prend en considération l'idée même d'un espace de communication dans lequel :

« se produit un effet de communication ; les partenaires ont le sentiment de communiquer alors qu'il y a seulement convergence entre les deux procès de production de sens. » (*Ibid* : 12)

En effet, c'est bien cette prise en compte du double processus de production de sens quant à ces dispositifs fictionnels qui sera au cœur du questionnement de ce travail. Ce point nous rapproche également de la notion de coopération interprétative développée par Umberto Eco à propos de l'activité de lecture dans son ouvrage *Lector in Fabula* (Eco, 1985 [1979]). Plus concrètement, il s'agira d'identifier ce qui circule dans cet espace de communication.

De fait, nous retirons un certain plaisir à consommer des formes fictionnelles car nous sommes animés par un désir de fiction. Il s'agit sûrement d'une des raisons pour lesquelles les médiateurs y ont recours pour capter l'attention des jeunes tout en essayant de leur procurer du plaisir. La fiction sera ainsi abordée dans ce travail, à la fois, comme une compétence humaine, comme un vecteur de connaissance d'une vérité fictionnelle, enfin, comme un mode de réception singulier - fictionnalisant. Ces trois dimensions prennent forme dans les dispositifs.

2) Le dispositif fictionnel dans une situation de communication

Ces approches scientifiques ont pour point commun de donner et reconnaître une place au destinataire de fiction, en soulignant le rôle qu'il tient dans la reconnaissance du dispositif fictionnel. Cette co-production de sens convenait à l'approche communicationnelle souhaitée dans cette recherche. Ces auteurs ont développé des éléments d'analyse précieux pour comprendre le fonctionnement du dispositif fictionnel et affiner le regard porté sur les corpus de documents et lors des observations.

Tout d'abord, Jean-Marie Schaeffer déconstruit le phénomène de « feintise ludique partagée »⁴⁷ en mettant en lumière le processus d'immersion fictionnelle conditionné par des vecteurs - d'immersion - et la reconnaissance d'un cadre pragmatique de la fiction par le destinataire. Jean-Pierre Esquenazi, quant à lui, voit dans l'hypothèse paraphrastique une réponse au phénomène de vérité fictionnelle. Enfin, Roger Odin décompose le mode fictionnalisant à travers sept opérations, dont certaines comme la diégétisation ou encore la mise en phase seront mobilisées dans ce travail. Ce sont ces différents points liés à la réception implicite du dispositif fictionnel que je souhaite à présent développer.

Si la fiction peut être entendue comme une structure intentionnelle mobilisant des opérateurs cognitifs et mimétiques qui modélisent le réel, Jean-Marie Schaeffer l'a fait reposer sur un processus d'immersion fictionnelle. Dit autrement : pour qu'une fiction fonctionne, il faut que le destinataire de la fiction entre dans l'univers fictionnel. Sur ce procédé, reposerait donc toute l'ambiguïté de la dissociation entre leurre et fiction. Pour en venir à l'appréhension de ce processus, l'auteur prend un exemple tout à fait signifiant : la biographie de Sir Andrew Marbot écrite par Wolfgang Hildesheimer en 1981. Ce récit porte sur l'histoire passionnante d'un

⁴⁷ Je n'utiliserai pas cette expression relativement aux nuances apportées à ce sujet dans la partie précédente (*cf. p. 56*).

voyageur - Marbot - qui eut la chance de côtoyer les plus grandes figures culturelles du XIX^{ème} siècle - Goethe, Byron, Shelley, Schopenhauer, *etc.* Les lecteurs, y compris les plus initiés tels que des critiques littéraires, ne soupçonnent à aucun moment, et ce, malgré les indices laissés par Hildesheimer, qu'il s'agit en réalité d'un personnage monté de toutes pièces par l'auteur et « tissé dans l'histoire culturelle du XIX^{ème} siècle ». Dans un tel cas, la vraisemblance de l'existence du personnage dépasse les infimes indices de fictionnalité laissés par l'auteur. Néanmoins, Hildesheimer se défend d'avoir produit un leurre. Ainsi, l'auteur aurait cherché à optimiser la composante mimétique de son récit pour faciliter l'immersion fictionnelle. (*op.cit.* : 135). Sur quoi repose dès lors cette confusion ? Les indices laissés par Hildesheimer dans cette fausse biographie n'étaient, à l'évidence, pas assez nombreux et/ou pas assez visibles pour le lecteur et toute la duperie non-intentionnelle s'est construite sur ce manque. Ce cas permet à Schaeffer d'introduire la question du cadre pragmatique de toute fiction⁴⁸. Pour qu'il y ait fiction, il faut qu'il y ait reconnaissance d'un cadre pragmatique. Ce dernier fait partie des conditions nécessaires à l'immersion et définit l'espace de jeu fictionnel :

« La règle constituante fondamentale de toute fiction : l'instauration d'un cadre pragmatique approprié à l'immersion fictionnelle » (*Ibid* : 146)

Proche du contrat de lecture ou du contrat ludique, le cadre pragmatique se fonde sur la « responsabilité éthique et morale » du concepteur de fiction, autrement dit, sur ce qu'il décide ou non de mettre dans son dispositif qui permettrait à son récepteur de le reconnaître comme tel. C'est par ce cadre que l'auteur de la fiction joue le jeu de la fiction « honnête » - si nous pouvons dire les choses ainsi - et partagée :

« Ce qui est en cause ce n'est pas seulement l'intention du créateur, mais - comme Marbot l'a montré - le statut communicationnel de l'œuvre : il ne suffit pas que l'inventeur d'une fiction ait l'intention de ne feindre que "pour de faux", il faut encore que le récepteur reconnaisse cette intention et donc que le premier lui donne les moyens de le faire. C'est pour cela que la feintise qui préside à l'institution de la fiction publique ne doit pas seulement être ludique, mais encore partagée. » (*Ibid*)

Concrètement, Schaeffer recense quatre moyens déployés par Hildesheimer qui, peut-être sans le vouloir, ont fait glisser le statut de son récit de fictif à factuel :

⁴⁸ De nombreux artistes contemporains jouent de ce cadre pragmatique pour mieux duper les visiteurs et susciter leurs réactions sur les sujets qu'ils abordent, je pense par exemple au travail de l'artiste catalan Joan Fontcuberta - fondé sur des canulars visuels - ou encore à celui du belge Emilio Lopez Menchero - voir par exemple son installation de la réplique du Check-point Charlie dans les rues de Bruxelles.

- le contexte auctorial, c'est-à-dire le mimétisme ici entre biographie réelle et biographie fictive,
- le paratexte, par exemple, les indications, l'iconographie documentée qui crée l'illusion,
- la mimésis formelle, il s'agit là des traits mimétiques narratifs,
- la contamination de l'univers historique par l'univers fictionnel - il s'agit de la dichotomie entre invention et référentialité, par exemple, à travers la multiplication de rencontres entre personnages fictifs et historiques décrite de façon plausible car documentée par Hidelzheimer (*Ibid* : 137-142).

Ces caractéristiques mimétiques construisent le cadre pragmatique flou dans lequel l'auteur a laissé son lecteur perdre le sens des réalités.

Dans la présente recherche, ces éléments prendront tout leur sens pour comprendre et analyser les moyens déployés par les professionnels, que ces derniers agissent en poursuivant le but d'optimiser la fiction au service d'un référent historique - à partir, comme nous le verrons, d'un entrelacs de trames narratives, ou pour construire des formes mimétiques de monuments feints ou rêvés - par exemple, grâce à la reprise de formes architecturales avérées⁴⁹. C'est dans cette association singulière du monument et de la fiction que les dispositifs seront analysés.

Ainsi, le cadre pragmatique de la fiction défini par des moyens mimétiques sert ni plus ni moins à la construction de l'immersion fictionnelle. Jean-Marie Schaeffer la définit à partir de :

« ses conséquences potentielles au niveau des croyances, au niveau moteur, voire au niveau actanciel, [qui] sont neutralisées par le cadre pragmatique de la feintise partagée – et cela même lorsque l'immersion fictionnelle est actancielle (telle celle de l'acteur). La différence entre les deux situations [l' "immersion fictionnelle" et l' "immersion mimétique générique "] n'est donc pas une différence dans le processus d'immersion lui-même : elle est due à l'intervention d'un facteur extérieur. » (*Ibid* : 136-137)⁵⁰

⁴⁹ Ces éléments feront partie des résultats développés dans les chapitres quatrième et cinquième.

⁵⁰ Plus précisément, l'auteur indique qu'il s'agit d'une immersion mimétique fictionnelle et complète cette définition par l'établissement de quatre traits saillants à la situation d'immersion fictionnelle : tout d'abord, le fait que l'activité imaginative primerait sur les perceptions – « une inversion des relations hiérarchiques entre perception [...] intramondaine et activité imaginative » , puis, la coexistence de deux mondes – « celui de l'environnement réel et celui de l'univers imaginé » , son caractère homéostatique - se régule à l'aide de boucles rétroactives - interaction, réactivation/reproduction, *etc.*- enfin, la charge affective des représentations vécues dans cette situation (*op.cit.*).

De cette définition, je retiendrai que c'est l'action de neutralisation par le cadre pragmatique qui rend possible ce processus. Plus concrètement, cet état mental, que serait l'immersion fictionnelle, serait possible grâce à des vecteurs d'immersion comme des « feintises ludiques », des « amorces mimétiques », des « clef[s] d'accès » grâce auxquelles le destinataire pourrait entrer dans l'univers fictionnel en « réactivant mimétiquement cet univers » (*Ibid* : 244)⁵¹.

Cependant, si l'immersion fictionnelle est indispensable au fonctionnement de la fiction, ce phénomène de neutralisation ne peut être que partiel dans la mesure où nous réagissons émotionnellement au contact de fictions. En effet, le processus soulève bien des controverses et difficultés dans sa définition. Comment l'immersion fictionnelle peut-elle couvrir à la fois, la capacité chez le spectateur de fiction de ne pas remettre en cause le pouvoir de voler d'Harry Potter et le sentiment de tristesse que ce même spectateur pourrait manifester devant la fin tragique d'un film comme *Titanic*? Ici, tient toute l'ambiguïté du phénomène. D'une part, il demanderait au destinataire de fiction de bloquer son système de croyances interne en considérant un élément comme purement fictif - par exemple, le fait qu'un homme surnaturel puisse voler dans la fiction -, d'autre part, il ne l'empêcherait pas pour autant de ressentir les émotions des personnages face à des éléments tragiques ou heureux de l'intrigue. Cette idée fut théorisée pour la première fois par Samuel Taylor Coleridge sous l'expression de « suspension volontaire de l'incrédulité » - *willing suspension of disbelief* -, concept servant à définir l'attitude adoptée par le lecteur ou spectateur face à une œuvre de fiction (Coleridge, *op.cit.*).

Or, comme nous le voyons à travers les quatre traits saillants de l'immersion définis par Schaeffer, cette « suspension » ne peut être que partielle, et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, la frontière entre les éléments fictifs et les émotions ressenties- ce que Christian Metz analysait comme des transferts perceptifs ou réactions préattentionnelles (Metz, 1977 : 114) - n'est pas franche. En effet, la réception d'une œuvre de fiction est avant tout une aventure individuelle chargée affectivement et donc difficilement qualifiable. Ce qui aura de l'importance aux yeux de certains individus pourra ainsi en avoir moins aux yeux d'autres. De fait, le destinataire de fiction interprète l'œuvre par exemple, en procédant à des *microliens* qui échappent aux créateurs de fiction.

⁵¹ L'identification des opérateurs des *microliens* dans ce travail s'est fondée, en partie, sur la définition que donne Schaeffer des vecteurs d'immersion. L'auteur en dénombre sept s'attachant aux actes de langage, aux perceptions ou encore aux types de comportements. (*Cf. Chapitres quatrième, cinquième et sixième*).

Puis, cet état d'immersion peut aussi ne jamais être atteint malgré les différents vecteurs déployés par les concepteurs. On peut imaginer une personne trop préoccupée par des problèmes personnels par exemple et n'entrant aucunement en posture d'immersion. Les auteurs Schaeffer, Esquenazi précisent, dans leurs ouvrages respectifs, les nuances à apporter face à la complexité de la définition de l'immersion fictionnelle :

« Les états extrêmes sont évidemment rares et toutes sortes d'alternance sont à envisager. En outre, dans la mesure où les mondes réels de chacun d'entre nous sont différents, l'interaction entre fiction et monde réel ne se résout pas pour chacun de la même façon. » (Esquenazi, 2009 : 57)

Ainsi, outre le fait de rendre l'opposition classique entre fiction et réalité inappropriée, le concept même d'immersion fictionnelle soulève plus de questions qu'il n'apporte de réponses définitives.

Pour penser le phénomène de vérité de la fiction, Esquenazi, s'appuie également sur la définition de l'immersion fictionnelle donnée par Schaeffer (Esquenazi, *op.cit.* : 55-58). Cependant, la visée de son travail est différente car il cherche dans le dispositif fictionnel ce qui permettrait au destinataire de fiction d'avoir le sentiment d'apprendre des « choses vraies ». La principale réponse apportée par l'auteur à la compréhension de ce phénomène tient à l'introduction dans le récit de fiction d'une paraphrase de la vie du destinataire, en d'autres termes :

« l'une des raisons pour lesquelles nous apprécions les récits de fiction est que ceux-ci nous apparaissent parfois "vrais", c'est-à-dire qu'ils contiennent une "vérité" qui concerne, non le monde imaginaire proposé par la fiction ce qui serait évidemment absurde, mais le monde réel dans lequel vit le destinataire de la fiction. [...] Quand l'appropriation du récit par un destinataire conduit ce dernier à comprendre l'univers fictionnel comme une situation exemplifiant de façon juste le monde réel ou plus exactement une part du monde réel de ce destinataire, nous dirons que le texte fictionnel joue le rôle d'une *paraphrase* du domaine de réalité concerné. » (*Ibid* : 17 ; 155)

Cette notion de paraphrase ferait donc pleinement partie du processus d'immersion fictionnelle à l'œuvre et dans lequel le destinataire reconnaîtrait une vérité au contenu fictionnel. La « modélisation exemplifiante » de la réalité serait composée de ces analogies créées volontairement. L'analogie est à entendre comme :

« une correspondance [qui] n'a besoin que de quelques traits de reconnaissance entre les deux univers concernés pour fonctionner. » (*Ibid* : 116)

De plus, cette « activité sophistiquée » serait dépendante de l'investissement affectif et de la coexistence des deux mondes - fictionnel et réel - inhérente au processus d'immersion fictionnelle. C'est cette proximité analogique entre ces deux mondes qui serait à l'origine de la vérité fictionnelle, celle qui considère la justesse de la paraphrase. Enfin, la paraphrase apparaît quand il y a :

« un destinataire attentif, qui joue le jeu fictionnel de façon complète, placé dans un cadre d'interprétation particulier, interprétant le récit à partir de certains de ses personnages, s'approprie ce récit au point, qu'il juge, que l'univers fictionnel dans certains de ses aspects est une exemplification juste de son univers réel dans certains de ses aspects. » (*Ibid* : 157)⁵².

Ce procédé convient particulièrement à l'identification des opérateurs de *microliens* pour plusieurs raisons. D'une part, j'ai fait le constat que les médiations du patrimoine suscitaient très souvent un « raisonnement par analogie » (Jacobi, 1999) chez les jeunes, par exemple, à partir de systèmes de comparaison entre la vie quotidienne de personnes du passé et celle des jeunes actuels. D'autre part, les grandes fictions des industries culturelles semblent également jouer de cet entremêlement - par exemple, Harry Potter est volontairement d'un âge proche de celui des enfants du public cible. Enfin, les *microliens* s'appuient, par définition, sur des analogies (*cf. Introduction du chapitre sixième*).

L'ouvrage de Roger Odin a permis d'approfondir l'analyse du dispositif fictionnel. En effet, l'auteur s'est donné pour mission de rendre compte du mode fictionnalisant qui « articule [ant] des « opérations [...] de tâches à accomplir » que sont : la diégétisation, la monstration, la narration, la discoursivisation, la mise en phase, la fictivisation⁵³ et la construction d'un énonciateur réel des énoncés (*Op.cit.* : 64). Ces sept opérations permettraient de rendre compte du phénomène de fictionnalisation. Cette grille d'analyse est riche pour étudier un cas comme celui des médiations et dispositifs du monument notamment par le prisme des opérations de diégétisation, de narration ou encore de mise en phase. Le plus souvent les formes monumentales présentes

⁵² À ces éléments de définition de la paraphrase en contexte de fiction, Esquenazi ajoute quelques remarques non sans importance : « un texte de fiction peut contenir une paraphrase de plusieurs manières, le jugement à l'origine de la paraphrase s'élabore sur des aspects restreints de la réalité, le texte de fiction ne devient paraphrase qu'à travers l'interprétation d'un destinataire, enfin, le jugement se fait au « contact direct du récit ». (*Ibid* : 158-159)

⁵³ Roger Odin différencie trois niveaux à la fiction - qu'il choisit pour plus de précision sémantique d'appeler fictivisation - : tout d'abord, la fictivisation I liée « au statut signifiant du langage » c'est-à-dire la « façon de caractériser la spécificité d'un langage par ce qu'on peut appeler son aptitude fictivisante », puis, la fictivisation II qui concerne « la relation privilégiée du faire narratif et de la fictivisation » sans pour autant que le récit soit exclusif et encore moins synonyme de fiction, enfin, la fictivisation III qui pose la question du « statut du contenu et de l'« imaginaire » que le cinéma « peut éventuellement représenter » ». (*Ibid* : 48-51)

dans les fictions des industries culturelles ont un rôle fort à jouer dans l'opération de diégétisation. En tant qu'étape de création d'un monde, cette dernière participe de la conception de figures spatiales fictionnalisées lors de la visite d'un monument. De plus, la plupart de ces fictions s'appuient sur un mode d'organisation de discours narratif (Adam, 2008 [1997]), l'opération de narration fictive sera à ce titre déconstruite dans la présentation des résultats. Enfin, la mise en phase - en tant que « modalité de la participation affective » - est au cœur des dispositifs et se concrétise dans le recours à un système de personnages.

L'immersion fictionnelle, la paraphrase et le mode fictionnalisant auront un rôle central dans les dispositifs étudiés. Si les récits fictionnels se révèlent être d'« étranges machines symboliques » (Esquenazi, *op.cit.* : 14), le croisement entre d'une part, l'analyse sémiotique de dispositifs divers et leurs appropriations par des jeunes permettra, je l'espère, de comprendre un peu mieux l'opérativité de la fiction dans une dimension triviale.

3) Jeu et fiction

Les dispositifs destinés aux enfants dans les monuments sont « vendus », pour la plupart, comme des jeux. Analyser la spécificité ludique de ces médiations, qui ne sont pas conçues uniquement pour jouer, revient à apprécier l'extension même des concepts de jeu et de fiction.

Depuis des millénaires, les hommes jouent au point que Johan Huizinga en a fait une caractéristique à part entière de la vie culturelle et sociale de l'homme : l'*Homo ludens* (Huizinga, 2008 [1951]). Les objets, que nous appelons communément « jeux » ou « jouets », ont traversé le temps depuis les premiers hochets et jeux de dés de l'Antiquité jusqu'aux jeux vidéo sophistiqués actuels. Au même titre que la culture, ils sont nécessaires à la vie des hommes y compris dans les moments les plus dramatiques de leur histoire⁵⁴. De plus, jouer n'a jamais été réservé aux enfants

⁵⁴ Nous savons par exemple, que les gens continuaient à aller au théâtre pendant la Seconde Guerre Mondiale ou encore que des revues se tenaient dans les armées en temps de guerre : « Que faire, le soir venu, pour se distraire et passer le temps ? Se réunir pour chanter ou entendre chanter était une ressource toute indiquée. Et c'est ainsi que les toutes premières manifestations de nature artistique [...] consistèrent en ces réunions spontanées de soldats désœuvrés autour d'un camarade chanteur. Il y avait des chanteurs habiles, puisque les professionnels étaient mobilisés parmi la masse ; il y en avait d'autres qui ne possédaient et n'offraient que leur bonne volonté. » (Général Doreau, 2014 [1936] « Notes et souvenirs sur "Le Théâtre aux Armées" », Académie des Belles-Lettres, Sciences et Arts de la Rochelle. Annales pour 1931, 1932, 1933 et 1934, La Rochelle, Imprimerie de l'Ouest, in Hardier T., Jagielski J.-F., 2014 « Les loisirs des soldats : revue et théâtre aux armées » disponible en ligne : <http://centenaire.org/fr/espace-scientifique/societe/les-loisirs-des-soldats-revues-et-theatre-aux-armees>, consulté le 7 octobre 2015.

- en démontre le succès des jeux vidéo pour adultes et autres applications ludiques contemporaines -, même s'il faut bien reconnaître que les jeunes sont ceux qui consacrent le plus de temps à ces activités. Aujourd'hui, les jeux sont omniprésents : jeux de société, télévisés, à gratter, d'argent, vidéos, *etc.* Mais tous ces dispositifs sont-ils réellement des jeux ? Et surtout peut-on ranger les médiations du monument dans cette grande catégorie d'activités ?

De fait, une fiction est souvent ludique, tout comme un jeu est souvent fictionnel. La proximité entre les concepts de jeu et de fiction est particulièrement intéressante ici car d'un point de vue théorique, ils amènent des questionnements proches. Tout d'abord, ils sont tous deux associés à la construction d'un rapport au monde. Au-delà, ils recouvrent respectivement une dualité entre ce qu'est une fiction ou un jeu, et, l'état psychologique dans lequel se trouve ou doit se trouver son destinataire pour qu'ils soient appréciés comme tel - que cet état soit désigné par l'« immersion fictionnelle » (Schaeffer, *op.cit.*), la « suspension volontaire d'incrédulité » (Coleridge, *op.cit.*) ou l'« attitude ludique » (Genvo, 2006). Néanmoins, leur proximité n'entrave pas leur indépendance, l'un ne pouvant exclusivement se résumer à l'autre - par exemple, pourrait-on réellement qualifier l'expérience d'un film au cinéma de jeu ? S'il y a plus de chance qu'un jeu soit vécu comme une fiction, il y en a moins pour qu'une fiction soit systématiquement ludique - d'où les appréhensions que l'on peut avoir à utiliser l'expression de « feintise ludique partagée » pour qualifier la fiction. En revanche, les deux concepts partagent le fait d'être assimilant, en cela par exemple, le jeu servirait moins à :

« identifier une *espèce* de choses qu'à déceler, à la faveur de rapprochements, une *manière d'être ou d'agir* ou, si l'on veut, une *structure* que les jeux d'institution ne sont pas les seuls à incarner, mais qu'ils nous apprennent à voir, comme un échantillon de tissu rouge nous sert à repérer cette couleur ailleurs que sur des bouts de tissu. » (Chauvier, 2007 : 11)⁵⁵

Stéphane Chauvier souligne ainsi avec pertinence l'amphibologie de la philosophie du jeu regroupant sous une même étiquette - « jeu » - deux concepts : à la fois, le « comportement ludique subjectif » - activité de jouer - et les « dispositifs ludiques objectifs » - les jeux - , d'où l'absolue nécessité de distinguer les deux (*Ibid* : 16)⁵⁶. De plus, l'extension du concept à une

⁵⁵ Stéphane Chauvier oppose ce qualificatif aux concepts dit « classifiants » (*Ibid*).

⁵⁶ Les mêmes constats peuvent être faits à propos de la fiction, comme nous l'avons vu précédemment.

diversité d'activités et de dispositifs renforce les difficultés de définition du jeu⁵⁷. Il n'est donc pas étonnant de déceler des ponts explicites entre certaines théories du jeu et de la fiction, par exemple, lorsque Jean-Marie Schaeffer emploie l'adjectif « ludique » pour qualifier une fiction de « feintise ludique partagée » ou encore lorsque Johan Huizinga définit le jeu comme une action « sentie comme “fictive” » (Schaeffer, *op.cit.* ; Huizinga, 2008 [1951]). De fait, certaines caractéristiques attribuées au jeu font écho avec celles d'une fiction et *vice et versa*.

Pour analyser la jouabilité des médiations, les résultats du chapitre quatrième s'appuieront sur la définition de Johan Huizinga⁵⁸ dans laquelle le jeu est :

« une action libre, sentie comme “fictive” et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement, leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. [...] Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d' “être autrement” que la “vie courante”. Ainsi définie, la notion semble apte à englober tout ce que nous appelons jeu, à propos d'animaux, d'enfants et d'hommes adultes : performances d'adresse, de force, d'esprit, de hasard. » (Huizinga, 2008 [1951] : 31 ; 51)

Critiquée par la suite notamment quant à la généralité des critères ludiques qu'elle relève⁵⁹, la définition de Huizinga reste tout de même fondamentale dans les théories du jeu et a influencé de nombreux auteurs⁶⁰. Elle permet ici de questionner les spécificités ludiques des médiations du monument.

⁵⁷ Colas Duflo exprime cette même idée de la sorte : « Si le jeu est difficile à définir c'est que le domaine ludique couvre une réalité multiforme. » (Duflo, 1997 : 31)

⁵⁸ Le concept de jeu convoque une littérature importante dont la présentation exhaustive ne peut se faire ici.

⁵⁹ Colas Duflo, notamment, reproche à Huizinga les critères trop généraux qu'il a attribués au jeu sans relever forcément leur spécificité ludique : « Il nous semble que la racine des errances conceptuelles est toujours à situer au même point : on continue à étudier séparément les différents éléments pour une bonne définition (la liberté, la règle, etc.), sans chercher ce qui pourrait faire dans chaque cas leur spécificité ludique, sans se demander même si cette spécificité ne pourrait pas être à trouver dans un rapport spécifique de ces éléments entre eux. On continue à vouloir définir le jeu en additionnant ses propriétés, sans chercher plutôt une définition d'où toutes ses propriétés pourraient se déduire » (Duflo, 1997 : 52).

⁶⁰ Le travail de Roger Caillois s'inscrit dans le prolongement de celui de Huizinga (Caillois Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1958).

a. Le jeu serait conditionné par une légaliberté

Un des premiers éléments de la définition de Huizinga repose sur le fait qu'un jeu serait une **action libre** en cela qu'il supposerait un système d'adhésion volontaire. Cette liberté à l'origine d'une action associée à une « dépense gratuite d'énergie » (Duflo, 1997) encouragerait certainement le plaisir et/ou l'amusement ressentis. Nous verrons que ce premier critère sera directement mis en échec par les médiations. En effet, aucune de ces dernières ne pourrait *a priori* se revendiquer de « jeu » dans la mesure où les enfants n'ont pas choisi d'être là, et encore moins de participer à telle ou telle médiation, ils suivent des adultes qui ont choisi pour eux. Néanmoins, ce critère a été remis en cause de nombreuses fois dans la mesure où un individu peut jouer sous la contrainte au départ pour finalement se « laisser prendre au jeu » et finir même par éprouver un certain plaisir à participer à cette activité (Chauvier, *op.cit.*, 2007). De nombreux exemples ont démontré que la liberté ne pouvait être un critère fiable pour relever la spécificité ludique de certains dispositifs. Pour apprécier le jeu à sa juste valeur, évoquer une liberté n'est donc pas suffisant. Il semble plus intéressant de relier cette prétendue liberté à un autre critère : celui de la règle.

De fait, tout jeu possède **une règle** « librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi » (Huizinga, *op.cit.* : 51). Poursuivant cette idée, Stéphane Chauvier confirme la place fondamentale occupée par la règle dans le dispositif ludique dans lequel cette dernière devient l'élément qui permet de distinguer le jeu de ses parties :

« Car c'est parce que le jeu est fait de règles qu'il est essentiellement détachable de la personne qui y joue, dès lors qu'une règle est quelque chose que plusieurs personnes peuvent suivre. [...] On poursuit des buts, on est soumis à des contraintes, on suit des règles ailleurs que dans les jeux. Mais il y a manifestement un mode de connexion entre ces trois notions qui est constitutif des dispositifs ludiques et plus généralement, de la jouabilité d'une pratique. » (Chauvier, *op.cit.* : 24-25)

L'auteur fait cependant apparaître deux notions complémentaires à la règle : le but et les contraintes. Sans objectif - ou but - ni contraintes - jalonnant le parcours du joueur, le jeu n'aurait pas lieu d'être. Ainsi, les jeux seraient soumis à des règles constitutives⁶¹ ayant la particularité d'établir « la pratique qu'elle gouverne » (*Ibid* : 32-34 ; 39). Une partie de jeu ne serait

⁶¹ Stéphane Chauvier distingue trois sortes de règles : d'optimisation d'une pratique, normatives et constitutives : « Le trait propre d'une règle constitutive est donc de constituer la pratique qu'elle gouverne, c'est-à-dire, pour employer un langage métaphysique, d'être l'essence qui donne existence et identité à cette pratique. (...) Si un jeu est constitué par des règles, les règles constitutives d'un jeu semblent avoir un rôle constituant particulier : elles instituent des buts et imposent des contraintes aux joueurs pour les atteindre. » (*Ibid*)

donc pas une action personnelle en cela que les règles qui la définissent sont liées à des buts et des contraintes « ludogènes » ainsi qu'à une « relation interne à la pratique qu'elles gouvernent » (*op.cit.*)⁶².

Or, comment relier la liberté, premier critère relevé dans la définition de Huizinga, avec la règle ? Colas Duflo souligne avec pertinence le paradoxe présent dans l'association de ces deux critères, termes antinomiques par nature⁶³. La singularité du jeu est d'être créatif - en incluant une forme de liberté - et disciplinant - en comprenant également des règles. L'auteur insiste ainsi sur l'importance de dissocier la liberté d'entrer dans le jeu de la liberté au sein du jeu - anticipée par ses concepteurs comme autant de chemins d'actions possibles pour les joueurs⁶⁴. En effet, le jeu se caractériserait davantage par « une liberté dans et par une légalité », c'est ainsi que l'auteur pense le concept de **légaliberté** :

« Le jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité [...] C'est dans la légalité ludique qu'il y a place pour une liberté, qui se réalise dans les prises de décisions, qui sont des choix parmi plusieurs décisions possibles [...]. C'est pourquoi il faut marquer fortement la différence absolue de statut et de nature entre la décision que prend quelqu'un de jouer à tel ou tel jeu, et les décisions qui sont prises par le joueur au cours du jeu [...] le contrat ludique est l'acte par lequel le joueur abandonne sa liberté individuelle pour se soumettre à une légalité arbitraire qui produit sa légaliberté ou liberté ludique que le joueur obtient en échange » (Duflo, 1997 : 53 ; 59 ; 223).

Nous verrons que le paradoxe soulevé par ce concept est particulièrement intéressant pour étudier les médiations du monument composées à la fois de règles et de libertés qui définissent le « contrat ludique »⁶⁵.

⁶² L'auteur évoque une forme de « détachabilité de la personne » dans le cas de jeu. (*Op.cit.*)

⁶³ Roger Caillois avait déjà exprimé cette singularité d'une liberté conditionnée par des règles : « Le jeu consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites des règles ». (Caillois, 1967 : 39) L'auteur avait rendu compte de ces deux dimensions du jeu à travers les notions de *paidia* - pour les jeux liés à l'improvisation et l'imagination - et *ludus* - pour ceux nécessitant du calcul et de l'interprétation. (Caillois, 1958)

⁶⁴ Dans le cas des jeux vidéo par exemple, cette légaliberté est conditionnée par le *gameplay* - ou la jouabilité, c'est-à-dire un ensemble d'actions offertes au joueur pour atteindre son objectif final - terminer un jeu, un record personnel, etc.

⁶⁵ « Cet accord sur la légalité ludique fondatrice, qui instaure son règne. Il est la décision d'insérer ce temps et cet espace ludique dont on a parlé plus haut dans le temps et l'espace réel. Il décide de la clôture ludique [...] Le contrat ludique est l'acte par lequel le joueur abandonne sa liberté individuelle pour se soumettre à une légalité arbitraire qui produit sa légaliberté ou liberté ludique que le joueur obtient en échange » (*Ibid* : 222-223).

Le jeu de rôle - jeu de l'imitation ou *Mimicry* chez Roger Caillois⁶⁶ - est un bon exemple de « légaliberté ». Très mobilisé dans les offres de médiation culturelle, ce dernier attend des enfants qu'ils « entrent dans la peau » d'un personnage de la trame fictionnelle⁶⁷ en jouant :

« à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'ils sont [est] un autre qu'[e] eux [lui]-mêmes » (Caillois, *op.cit.* : 61)

Le point de départ de ce genre de jeux est le « faire comme si »⁶⁸ des jeux enfantins. Ils deviennent ainsi des « dispositifs pratiques artificiels » (Chauvior, *op.cit.* : 65) dans lesquels les enfants endossent un rôle pratique :

« Plus profondément, on peut dire de tout joueur qu'il endosse un rôle, le rôle pratique que le jeu lui assigne et qui consiste à faire sien un certain but et à s'en tenir à la mobilisation des moyens fournis par le jeu. [...] Un jeu de rôle est une partition ouverte, que le joueur doit compléter en fonction des règles et consignes du jeu et en vue d'un but, qui reste le but constitutif du jeu. [...] Non seulement il y a des jeux qui sont des jeux de rôles, mais, comme on l'a dit, on peut admettre que, dans tout jeu, les joueurs sont des personnes naturelles qui endossent le rôle pratique que le jeu leur assigne. [...] Tout joueur poursuit des buts qui ne sont pas ses buts naturels, mais ceux que le jeu lui assigne. » (*Ibid* : 66-68 ; 71)

Les mêmes craintes semblent se manifester pour le jeu que pour la fiction. Ainsi, nous verrons que dans les médiations le recours au jeu se justifie parfois. Les médiateurs explicitent sa fonction dans la production et la transmission de savoirs. Il semble donc qu'il ne peut se suffire à lui-même au risque d'être perçu comme dangereux.

Les activités de médiation prennent ainsi vie dans un contrat ludique fait de règles et de libertés : les objectifs sont connus, l'imagination balisée, le déroulement de la médiation prévu - algorithme du discours injonctif - et les bonnes réponses attendues.

b. Délimitation spatio-temporelle du jeu fictionnel

Un jeu se déroule toujours : « *en un temps et dans un espace expressément circonscrits* » (Huizinga, *op.cit.* : 51). Il aurait donc un début et une fin ce qui lui conférerait sa capacité à être répété. De plus, il

⁶⁶ Roger Caillois propose de répartir les jeux en quatre grandes notions que sont : l'*Agôn* - compétition, gagnant -, l'*Aléa* - hasard -, le *Mimicry* - jeu de rôle - et l'*Ilīnx* - vertige. (Caillois, *op.cit.*).

⁶⁷ Les personnages historiques ne peuvent exister dans le présent qu'à travers la fiction - que ce soit à travers une façon de narrer leurs exploits - récit -, de les représenter en illustration - peinture - ou de les imiter - jeu de rôle.

⁶⁸ Jean-Marie Schaeffer partait de ce même point pour élaborer sa théorie de la fiction.

posséderait un espace propre - par exemple, un terrain de jeu. Ainsi, la **délimitation spatio-temporelle**, prévue par ce que l'on pourrait appeler l'anticipation d'une « légaliberté », est déterminante. Pour ces raisons, la discussion de ce critère doit être reliée au fait que, selon Huizinga toujours, **le jeu échapperait à la vie courante** :

« action [...] sentie comme “fictive” et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur » (Huizinga, *op.cit.* : 31).

La délimitation spatio-temporelle apparaît dès lors comme la condition nécessaire à ce sentiment d'évasion que pourrait procurer le jeu. Roger Caillois précise à ce sujet que le jeu est une :

« activité fictive accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. » [Caillois, *op.cit.* : 53].

Cet extrait pointe précisément du doigt le lien existant entre théories du jeu et théories de la fiction. Toutes tendent de définir des dispositifs prétendant proposer une expérience singulière interrompant le cadre spatio-temporel habituel, sans pour autant, être en totale rupture avec. De plus, pour que cette expérience soit « réussie », elle devrait mettre son destinataire dans une posture particulière dans la « conscience d' “être autrement” que dans la “vie courante” » (Huizinga, *op.cit.*) ou encore de la « conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante » (Caillois, *op.cit.*). Ces éléments soulignent à la fois, la spécificité de la réception de fiction et celle de la participation à un jeu. Au vu des opérateurs que j'identifierai, comme par exemple ceux participant à un raisonnement par analogie dans les médiations, cette autonomie du jeu par rapport à la vie courante, qui prétend qu'il serait isolé du reste, ne sera pas opérante. Néanmoins, avec toutes les précautions prises avec les notions d'« immersion fictionnelle » (Schaeffer, 1999), de « suspension volontaire de l'incrédulité » (Coleridge, *op.cit.*) ou encore d'« attitude ludique » (Genvo, *op.cit.*)⁶⁹, les médiations ludiques et fictionnelles proposent en effet un rapport singulier à l'espace et au temps. Cependant, de la même façon qu'un film peut être vécu à travers différents degrés d'immersion fictionnelle, il est possible d'envisager que l'on puisse jouer, sans jouer forcément à un jeu ou encore jouer à un jeu sans adopter le bon comportement ludique - ou la bonne « attitude ludique ». Il s'agit plutôt d'appropriations personnelles et subjectives du jeu, de la fiction et de la médiation des savoirs ancrées de façon singulière dans la vie courante et dont il sera question dans le dernier chapitre.

⁶⁹ Ces précautions nuancent aussi considérablement une éventuelle capacité d'absorption « totale » d'un joueur, qui échapperait définitivement à la vie courante comme le prétend Huizinga notamment, ou encore l'opposition entre réalité et irréalité chez Roger Caillois.

c. Incertitudes des issues du jeu

De plus, le **sentiment de tension et de joie** serait un des fondements du jeu selon Huizinga. Cependant, ce critère a la particularité de concerner une partie seulement du concept assimilant car le terme « sentiment » nous situe directement du côté du joueur et de l'effet qu'aura sur lui le jeu. De la sorte, ce critère pourrait davantage convenir pour définir le mot « jouer ». Si le dernier chapitre de ce travail a pour objectif de repérer quelques-unes de ces appropriations, l'analyse sémiotique s'intéressera uniquement à la façon dont les concepteurs essaient de transmettre et de créer ce sentiment de joie et cette tension. Pour ces raisons, je préfère évoquer les « **incertitudes des issues du jeu** » (Duflo, 1997 ; Brougère, 2012, 2005) présentes dans la structure des médiations. De fait, quand on joue, on ne connaît pas l'issue de la partie, sinon cela aurait bien peu d'intérêt. La délectation de l'activité ludique se fonderait en partie sur ce point.

d. Le jeu producteur d'idées

Enfin, Huizinga précise que l'action ludique est « dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité » (Huizinga, *op.cit.* : 31). Roger Caillois, quant à lui, préfère parler d'**improductivité** plutôt que de désintéressement du joueur (Caillois, *op.cit.*). Dans une recherche portant sur la circulation des savoirs et l'identification de *microliens*, ce critère semble là aussi peu opérant. Il l'est d'autant moins dans le cadre de jeux éducatifs, ayant été conçus pour transmettre des savoirs aux enfants. La productivité de tels jeux dépasse celle de la simple transmission de connaissances prévue par les concepteurs. En jouant, les enfants deviennent producteurs à leur tour en générant de nouvelles valeurs, idées, fruit d'un apprentissage social, de relations propres à la compétition, d'un dépassement de soi par exemple. Pour ces raisons, le rôle du jeu dans la sphère éducative n'est plus à démontrer. Dans une approche triviale, le jeu, en tant qu'activité sociale et culturelle, serait donc « productif » et « utile », autrement dit, il possède une **opérativité socio-culturelle**.

Dans l'approche communicationnelle suivante, la définition du jeu est avant tout socio-culturelle. Il n'y a pas une mais des définitions⁷⁰. En effet, la fiction ludique des médiations propose plusieurs

⁷⁰ « Néanmoins, comme le remarque le philosophe Jacques Henriot (1989), le jeu revêt des conceptions, significations, connotations et formes différentes selon les époques, les lieux peuples et les personnes. Comme l'a indiqué plus récemment Thomas Malaby (2007), les jeux sont des processus mouvants, chaque jeu est un processus en devenir perpétuel, qui contient toujours le potentiel de générer de nouvelles pratiques et de nouvelles significations. » (Henriot [1989], Malaby [2007] in Genvo, [2012])

modalités d'engagements, s'ajustant à l'identification du cadre pragmatique fictionnel, d'un contrat ludique ou encore d'une suspension volontaire de l'incrédulité.

4) Fictionnaliser l'histoire pour mettre en scène le monument

Étudier la dualité monument/fiction amène à porter son attention sur les liens existants entre un discours scientifique d'experts de l'objet et la « fantaisie », disons plutôt l'imaginaire, d'un univers fictionnel. Ce travail tentera, tant que faire se peut, de mettre en lumière les points de rencontre entre ces deux dimensions. Ces derniers se traduisent par deux formes d'actions : la fictionnalisation de l'histoire - dont dépend le patrimoine - et la mise en scène du monument.

Au fond, il n'y a rien de nouveau à raconter l'histoire sous la forme narrative. S'appuyant sur les propos de Paul Veyne (Veyne, 1996 [1971]), Jean-Pierre Esquenazi rappelle que le récit est le « véhicule privilégié de la vérité historique » (*Op.cit.* : 45). En effet, qu'elle soit sous la forme d'un documentaire, d'un roman historique, d'une scénographie *etc.*, l'histoire a pour habitude d'être narrée. Les dispositifs étudiés dans le présent travail présentent logiquement une dominante narrative.

Dans sa définition canonique, le récit est un mode d'organisation de discours qui présente une intrigue (Ricoeur, 1983) et une succession d'évènements (Adam, 1997) dans laquelle, la majorité du temps, un élément perturbateur enclenche une série de péripéties qui aboutissent à un équilibre final - qui n'est pas synonyme d'un aboutissement heureux à l'intrigue de départ⁷¹. La différence entre récit historique et récit fictionnel tient principalement à la contrainte d'évènements indiscutables imposés par l'histoire pour le premier et à des schémas actanciels qui diffèrent d'un cas à l'autre – il s'agit du schéma lié au système de personnages et aux rôles respectifs de ces derniers dans l'intrigue. Cependant, les documents fictionnalisant l'histoire pour mettre en scène des monuments - comme les livrets d'aide à la visite ou les audioguides - et les fictions industrielles créant des mondes dans lesquels les monuments tiennent une place centrale - soulèvent plus d'ambivalence encore. En effet, ils entremêlent trame fictionnelle et histoire,

⁷¹ Le récit sera exploré plus en détails en tant qu'opérateur important des dispositifs notamment dans le chapitre quatrième. Le développement à ce stade vise uniquement à clôturer le socle théorique en liant fiction et patrimoine. L'étude de la dimension narrative en tant que telle sera développée à partir de cas concrets d'analyse et enrichie avec d'autres théories narratologiques comme celle de Philippe Marion (Marion, 1997).

éléments fictifs et avérés. Le monde fictionnel emprunte à la réalité et les fictions les plus « puissantes » - par exemple celles du genre *fantasy* avec des univers fictionnels très marqués comme c'est le cas pour la saga *Harry Potter* - véhiculent des représentations du monde réel - architecture gothique occidentale, conflits politiques, *etc.* L'activité interprétative du destinataire de fiction permettra de dissocier les deux trames narratives à partir d'éléments du cadre pragmatique posé par le producteur de fiction - énonciateur. Cependant, celui-ci n'est pas toujours aisément identifiable, rappelons-nous à ce propos la fausse biographie de Sir Andrew Marbot où la contamination d'un univers historique par univers fictionnel était telle qu'elle contribuait à en faire un leurre. Dans le cas d'un récit historique, l'appréciation de la vraisemblance peut être plus malaisée pour un destinataire non expert - donc un enfant - et peut être relayée par la crédibilité que ce dernier accorde au producteur de fiction :

« Nos clartés souvent restreintes de ce qu'était la vie quotidienne dans l'antiquité ou le Moyen-Âge nous font souvent accepter des péplums ou des films de chevalerie des écarts à l'authenticité historique certainement insupportables pour des spectateurs plus qualifiés. » (Esquenazi, *op.cit.* : 124)

Dans son ouvrage *Les mises en scènes du patrimoine*, Emilie Flon a cherché à saisir le rôle tenu par la fiction en contexte muséal (Flon, 2012). L'auteur propose une analyse de dispositifs fictionnels conçus pour l'exposition de patrimoine - en musée d'archéologie – croisée avec les postures interprétatives induites chez les visiteurs. Pour cela, la chercheuse identifie les mises en scènes du patrimoine qui :

« organise[nt] d'une part la cohérence des relations signe à signe [qui leur sont inhérentes mais] [...] organise[nt] aussi l'activité du spectateur » (*Ibid.* : 23-24).

Emilie Flon remarque que les propos des professionnels du patrimoine rejoignent les critiques généralement adressées à la fiction. En effet, l'antagonisme des logiques du patrimoine et de la fiction peut créer une forme d'appréhension chez certains professionnels redoutant une dévalorisation de l'objet au détriment de la fiction. Or, en s'appuyant sur l'analyse de l'exposition proposée par Jean Davallon (Davallon, 1999), Emilie Flon montre que la fiction peut devenir un véritable opérateur de médiation :

« La fiction permettrait de percevoir et d'enrichir la dimension symbolique du patrimoine en assimilant les savoirs qui le constituent, et en élaborant l'univers symbolique auquel il se réfère. » (Flon, *op.cit.* : 89).

Non seulement fiction et patrimoine seraient ainsi complémentaires mais la fiction enrichirait la dimension symbolique du patrimoine. Pour ces raisons, le travail d'Emilie Flon peut venir compléter les théories développées par Schaeffer et même Odin présentées précédemment. Dans son étude, l'auteur montre que le vrai enjeu de la mobilisation de la fiction dans la mise en scène du patrimoine, est de donner les moyens pragmatiques qui permettront au visiteur de reconnaître un statut - documentaire ou fictionnel - aux objets patrimoniaux. Dans cette mesure, condamner la fiction au nom d'un prétendu antagonisme entre vérité et imaginaire - comme peuvent le faire certains membres du corps professionnel du patrimoine - n'a aucun sens.

Un des résultats de ce travail montre justement que les visiteurs font de la fiction un outil heuristique. Si la « paraphrase », en tant que procédé fictionnel, est mobilisée dans les médiations éducatives, cela n'est pas une spécificité liée aux jeunes. En effet, l'auteur affirme que :

« Lorsque l'on analyse avec précision le discours des visiteurs, il apparaît que la fiction opère essentiellement selon deux modalités heuristiques, qui peuvent se combiner : la comparaison avec quelque chose de connu ou avec quelqu'un (à travers l'identification à des personnages), et l'organisation d'informations jusque-là disjointes qui prennent alors une nouvelle signification. [...] La fiction est rarement évoquée pour elle-même dans les discours des visiteurs : elle est plutôt un support à la comparaison, soit avec notre époque, soit avec des choses qui sont déjà connues des visiteurs à propos du passé » (*Ibid* : 97).

Non seulement la fiction est vectrice de connaissance mais elle joue un rôle de liant entre des éléments de patrimoine hétéroclites présentés au musée. De plus, elle ne semble pas contribuer à une dépréciation des objets de patrimoine mais favoriserait une interprétation harmonieuse dans laquelle les visiteurs identifient le cadre pragmatique - *via* la crédibilité qu'ils accordent à l'institution patrimoniale et immanente au dispositif exposition - à travers son organisation spatiale notamment.

Ce travail partage avec cette thèse le fait d'accorder une légitimité au rôle de la fiction dans les médiations de la culture, allant à l'encontre des réticences que manifestent certains des professionnels du patrimoine quant au danger que représente une « spectacularisation » (*Ibid* : 60). De plus, une approche communicationnelle relativement similaire, mettant en parallèle l'analyse sémiotique de dispositifs et celle de logiques d'appropriations identifiées à partir de discours récoltés auprès de publics, est adoptée ici. En revanche, la considération plus générale de l'« être culturel » éloigne le présent travail de celui d'Emilie Flon. En effet, comme exposé précédemment, les éléments participant à l'élaboration de la monumentalité ne peuvent se limiter

au seul cas de la médiation culturelle *in situ* c'est-à-dire proposée au sein du musée ou du monument. Telle que je l'étudierai, la fiction a une fonction transverse à plusieurs domaines pour construire un être culturel⁷².

Finalement, ces auteurs démontrent tous combien la fiction est profondément liée à la réalité, et que vouloir différencier ces deux éléments n'a aucun sens et nous venons de voir que vouloir séparer la fiction du monument n'en a d'ailleurs pas plus. En effet, le rôle de la fiction est fondamental dans notre rapport plus général au monde. À ce titre, depuis plusieurs années, sa place dans les loisirs semble croître avec de nouvelles façons de la consommer proposées en médiation culturelle et au cœur des stratégies des industries culturelles.

C. De la médiation aux industries culturelles et médiatiques

Si la fiction occupe une fonction si structurante, il paraît dès lors logique que les médiateurs la mobilisent. De plus, notre rapport au monument est de plus en plus fondé sur la représentation que nous nous faisons du passé - sa valeur d'ancienneté - à laquelle les monuments feints dans des fictions industrielles contribuent. Il s'agit à présent de faire un dernier détour théorique à propos des deux domaines professionnels desquels proviennent les documents des corpus de cette recherche - c'est-à-dire la médiation culturelle et les industries culturelles. Cette présentation doit donner certaines clés de lecture pour contextualiser à la fois, les dispositifs de médiation étudiés dans le chapitre quatrième et les produits issus des industries culturelles étudiées dans le chapitre cinquième. Ces éléments constituent un ensemble participant de la construction de la monumentalité.

1) La médiation culturelle : un espace ventilé

Dans le sens commun, la médiation se définit souvent comme un *tiers* réparateur d'un conflit ou d'un manque. Étymologiquement, elle a deux origines :

⁷² À ce propos d'ailleurs, Jean-Pierre Esquenazi questionne aussi la « vérité fictionnelle » plus largement comme une vérité sociale : « L'imaginaire est dans la réalité ; en outre il contribue à la former, à la déformer et à la reconstituer ensuite. » (Esquenazi, *op.cit.* : 193)

« d'une part, *medius* indiquant la manière d'être au milieu d'être « entre ». D'autre part, *mediare* soulignant la division, voire la séparation entre deux parties » (Liquète, 2010 : 19).

Sa filiation linguistique coïnciderait donc avec les idées communément véhiculées qui la considèrent comme un entre-deux ou un tiers intervenant dans une situation hostile. Ce terme, généreusement employé, appartient au vocabulaire courant de domaines professionnels aussi variés que la justice, le social, la culture, la religion, *etc.*⁷³ Il s'agira ici de l'aborder sous son angle culturel en tenant compte de son rôle dans le phénomène de trivialité du monument. Des ponts seront ainsi jetés volontairement dans les résultats suivants entre ces deux domaines professionnels que sont la médiation culturelle et les industries culturelles.

De nombreux chercheurs concernés par la question soulignent la plurivocité de ce mot « valise » (Aubouin, Kletz, Lenay, 2010), « fourre-tout » (Bordeaux, 2003), « polysémique » (Gellereau, 2006). D'un point de vue diachronique, la médiation culturelle puise ses origines dans les grands enjeux de démocratisation culturelle apparus après la création du ministère des Affaires Culturelles⁷⁴ dans les années 60 et qui connurent un plein essor dans les années 80-90 - notamment dans le domaine des musées et des lieux de patrimoine (*cf. Chapitre deuxième*). Michèle Gellereau et Bernadette Dufrière soulignent ainsi la dimension idéologique et politique de la médiation :

« Penser le rapport de la culture avec les publics que ce soit en termes de transmission ou de communication c'est instituer une politique. (Dufrière, Gellereau, 2010 : 74)⁷⁵ »

⁷³ Dans la première partie de sa thèse, Marie-Christine Bordeaux développe les usages du terme médiation dans ces différents domaines (Bordeaux, 2003).

⁷⁴ L'appellation de ce ministère a évolué depuis, il s'agit aujourd'hui du Ministère de la Culture et de la Communication.

⁷⁵ Jean Caune a approfondi la dimension politique de la médiation culturelle (Caune, 1999 ; 2010) ; selon lui : « La médiation culturelle vise la personne, l'acteur, le citoyen. Construire la médiation culturelle, c'est mettre l'accent sur la relation : entre les personnes, entre les institutions, entre les langages, entre les formes. L'accent porte davantage sur la relation que sur l'objet lui-même ou la structure de l'objet (Caune, 2010 : 97). » L'auteur soulève également le problème du recours politique à la médiation pour combler une fracture sociale. Dans une approche relativement proche, Bernard Lamizet propose une conception de la médiation culturelle conjointement à celle d'*espace public* : « la médiation culturelle consiste [...] à inscrire les formes symboliques de la création intellectuelle et artistique dans les logiques sociales et institutionnelles qui leur donnent une signification dans l'espace de la communication et qui, par conséquent, leur reconnaissent un statut de médiation dans l'espace public de la sociabilité et de l'appartenance. » (Lamizet, 1999 : 75-78)

L'idée principale de ce développement politique était de rendre accessible les œuvres et les lieux des arts et de la culture au plus grand nombre, à différents publics⁷⁶. Au fil des années d'institutionnalisation de la culture, des services et métiers se sont donc créés pour satisfaire ces nouveaux enjeux - par exemple, les services de développement des publics, les postes de chargé(e) de relations avec le public, chargé(e) des actions éducatives, *etc.* Pour Michèle Gellereau et Bernadette Dufrêne, les médiations culturelles se sont institutionnalisées, mettant en scène des professionnels et des pratiques très variés. Cependant, beaucoup d'acteurs de la culture s'en réclament sans qu'il y ait forcément une homogénéité de pratiques et de conceptions (*Ibid*). Paradoxalement, bien que la médiation soit devenue « une évidence pour toute institution culturelle », des difficultés persistent pour délimiter les contours de cet ensemble hétérogène. Une étude récente du ministère de la Culture et de la Communication, menée par Nicolas Aubouin, Frédéric Kletz et Olivier Lenay fait état de cette même idée⁷⁷ :

« La médiation apparaît comme une mot valise renvoyant à une grande hétérogénéité d'activités. [...] La médiation culturelle ne se développe pas de la même manière selon la structure dans laquelle elle s'insère, les types de publics auxquels elle s'adresse, la nature des relations qu'elle entend tisser avec eux. Ce fait organisationnel, d'apparence banal, est un élément central pour comprendre l'état de relative dispersion des activités de médiation, et parfois leur position marginale. » (Aubouin, Kletz, Lenay, 2010 : 2, 10).

Au-delà, les auteurs révèlent les difficultés rencontrées par les professionnels du domaine : précarité, manque de reconnaissance des personnes désignées comme « médiateurs » - y compris en interne - et de cadre emploi - par exemple, aucun concours de la fonction publique ne propose explicitement cette fonction. Ainsi, l'ensemble des professionnels du domaine ressent une absence de légitimité⁷⁸.

Pour faire face à cette diversité de pratiques, certains acteurs ont décidé de mutualiser leurs expériences de terrain en s'associant pour « proposer les principes d'une éthique de la médiation

⁷⁶ Cette prise en compte des publics a entraîné leur segmentation. Désormais, les appellations sont variables et continuellement renouvelées : « individuels », « empêchés », « scolaires », « jeunes », « famille », « non-publics », *etc.*

⁷⁷ Voir : Aubouin Nicolas, Kletz Frédéric, Lenay Olivier, 2010, *Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines*, Culture études,

⁷⁸ Nathalie Montoya, dans son travail de thèse en sociologie, a démontré, entre autres, que la médiation était peu identifiée par les publics et, en interne, par les collaborateurs des médiateurs : « La professionnalisation des activités de médiation culturelle est un processus en cours, récent et inachevé. Il voit des agents employés dans des structures de types et de natures très différents, s'essayer à définir un ensemble hétéroclite d'activités, de fonctions, d'expériences et de projets. » (Montoya, 2009 : 33).

culturelle » rassemblés dans une charte déontologique⁷⁹. Cette dernière s'adresse à tous les « acteurs et professionnels des structures culturelles » ainsi qu'aux « citoyens usagers » de ces structures et définit la médiation culturelle comme suit :

« Le mot *médiation* dont s'emparent les milieux culturels désigne alors la rencontre, une situation de communication, des échanges et des moyens d'interprétation qui génèrent des relations. [...] L'intention de médiation doit correspondre à une véritable volonté partagée de favoriser la rencontre autour de l'objet, de l'œuvre, du lieu ou de l'exposition afin de rendre possible une pleine appropriation, par les personnes (publics, populations, usagers, visiteurs,...), de ce qui est proposé. [...] Ainsi le projet scientifique et culturel d'un établissement, la production d'une exposition ou la diffusion de savoirs, la programmation culturelle, les modes de communication et d'accueil des publics participent pleinement de l'intention de médiation. » (Charte déontologique de la médiation culturelle)

Je remarque que le champ sémantique utilisé par ces professionnels de la culture s'éloigne définitivement des termes à connotation négative - « conflit », « rupture », « tension » - pour préférer des termes positifs - « rencontre », « communication », « échanges », « interprétation », « relations ». De la sorte, la médiation culturelle s'inscrirait moins dans une situation hostile que dans une dynamique vertueuse. Cette définition professionnelle à vocation déontologique tendrait vers un idéal d'une médiation naissant d'une « volonté partagée ». En partant de l'exemple des correspondants de Beaubourg⁸⁰, Laurent Fleury montre à quel point la sociabilité a une influence certaine sur la formation du jugement dans les domaines des arts et de la culture. Elle y fonctionnerait de façon réticulaire :

« Les effets du travail de médiation suggèrent ainsi l'existence d'un pouvoir des institutions culturelles. De même la mise en évidence de leur impact cognitif à côté de leur impact normatif, sur les individus tend à montrer que la logique des pratiques culturelles ne saurait dès lors se réduire à une logique de distinction : d'autres logiques sont à l'œuvre que l'on découvre

⁷⁹ L'association médiation culturelle « rassemble des professionnels qui agissent dans ou avec des structures culturelles, ayant au cœur de leur mission la relation entre des objets matériels ou immatériels et des publics ». Approuvée lors de l'Assemblée générale en 2008 puis réajustée en 2010, cette charte se veut « ouverte » dans la mesure où elle se co-construit entre médiateurs. Cela montre encore une fois le caractère diffus de la notion où des professionnels tentent de comprendre leurs réalités et de mettre des mots dessus. (<http://www.mediationculturelle.net/charte-deontologique/>, consultée le 3 juin 2014).

⁸⁰ À cette époque, le Centre Pompidou avait mis au point un système d'adhésion à partir de l'idée du développement d'un réseau : « Loin de penser que les pratiques culturelles soient libres de toute influence, le Centre a cherché à les susciter, à les accompagner par un système d'adhésion associant l'adhérent au correspondant de Beaubourg, statut distinct qui a fait du correspondant le pivot de la politique d'adhésion durant près de 20 ans – de 1977, date d'ouverture du Centre Pompidou, à 1996, date de redéfinition du système d'adhésion. [...] La volonté de conquérir un public qui devienne son public supposait de le former et de le fidéliser pour le faire participer à son développement, a donné naissance à une formule inédite, le correspondant, devenu pivot de la politique d'adhésion du Centre, puisque 2 000 correspondants en moyenne chaque année fidélisaient près de 36 000 adhérents, sur les 50 000 adhésions que le Centre Beaubourg comptait chaque année. » (*Ibid*)

dans la transformation des formes de sociabilité que favorisent les dispositifs de médiation. » (Fleury, 2009 : 21)⁸¹

À travers les actions de médiation et les réseaux, l'enjeu est de développer, diversifier et conquérir les publics.

Ainsi, les chercheurs universitaires se sont aussi emparés de cette nouvelle thématique. Les musées et les lieux de patrimoine restent, à ce jour, le champ le plus exploré par les scientifiques dans le domaine de la médiation. Pour Daniel Jacobi par exemple, cette dernière concerne :

« toutes les formes d'intervention à caractère culturel organisées à l'attention des visiteurs [...] avec la volonté de contribuer, aussi bien à favoriser le moment de plaisir de la découverte ou un temps de délectation, qu'à faciliter le travail d'appropriation de connaissance. [...] L'idée de l'intermédiaire, contenue étymologiquement dans cette notion, postule implicitement la nécessité de modifier un rapport, qui, précédemment, était établi sans tiers médiateur. Le médiateur est celui qui s'interpose entre deux catégories d'acteurs, soit pour remédier aux décalages entre la culture savante du spécialiste et celle lacunaire, du novice, soit entre l'œuvre ou le monument dont la complexité ou l'opacité rendent la perception esthétique spontanée laborieuse ou même impossible. » (Jacobi, 1999)

Cette définition souligne plusieurs points importants parmi lesquels la volonté de participer au plaisir de la découverte, l'idéal d'appropriation de connaissance et la modification d'un rapport précédemment établi. Canoniquement, la médiation pourrait se définir par l'instauration d'un dispositif ou l'intervention d'un médiateur jouant le rôle de *tiers*⁸² entre deux parties : les arts et la culture d'un côté, et les publics de l'autre. D'un point de vue fonctionnel, elle se caractériserait donc en ce qu' :

« elle vise à faire accéder un public à des œuvres (ou des savoirs) et son action consiste à construire une interface entre ces deux univers étrangers l'un à l'autre (celui du public et celui, disons, de l'objet culturel) dans le but précisément de permettre une appropriation du second par le premier. » (Davallon, 2003 : 37)

⁸¹ Pour Laurent Fleury, la médiation serait donc à la fois un projet, une procédure et un processus. Un projet politique dans les enjeux de démocratisation culturelle, une procédure technique dans la définition d'un dispositif ou d'une action de médiation enfin un processus sociopolitique dans les conséquences de ces actions et dans le manque de neutralité des outils mobilisés (*Ibid*, 22).

⁸² Pour prolonger cette idée, selon Jean Davallon, l'élément tiers possède quatre caractéristiques : « l'action produit toujours plus ou moins un "effet" sur le destinataire » ; « l'objet, l'acteur ou la situation de départ subit une modification du fait qu'il est intégré dans un autre contexte » ; « l'opérateur, l'action (l'élément tiers en tant que médiateur) est certes tantôt action humaine, tantôt objectivé sous forme de dispositif, tantôt les deux, mais quoiqu'il en soit, il y a presque toujours débat sur sa forme et sa nature » enfin, « l'action de l'élément tiers a toujours un impact sur l'environnement [...] dans lequel elle se situe » (Davallon, 2004 : 43).

Cependant, cette définition ne suffit pas à rendre compte des diversités évoquées précédemment. Jean Davallon prend donc le parti d'étendre son emploi pour désigner l'opération symbolique du fonctionnement médiatique de l'exposition (Davallon, 1999). L'auteur considère cette dernière comme un dispositif de réception, avec ses propres règles constitutives et les relations qu'elle sous-tend - « celle entre producteur et récepteur » et « celle de l'objet à ce qu'il représente » (*Ibid* : 26). Au-delà de tenir compte des stratégies communicationnelles, l'opérativité symbolique de l'exposition en tant que « pratique à la fois sociale et de langage » :

« s'organise autour de la question du fonctionnement et de l'efficacité de l'exposition en tant que dispositif socio-symbolique [...] [et] renvoie, à une efficacité liée à la nature même de l'exposition, à la nature de la relation qu'elle instaure entre le producteur et le visiteur, entre le visiteur et les objets, entre les visiteurs et le monde représenté par les objets. » (*Ibid* : 38 ; 143)

Dans cette perspective également, l'exposition devient un multimédia - qui élabore un message et se charge de sa transmission, son opérativité se fondant sur la publicisation de l'objet -, un fait de langage - texte formé de plusieurs registres sémiotiques : textes, images, sons, espaces, *etc.* - et un dispositif socio-sémiotique - l'exposition n'est plus un simple objet de langage mais un espace où se produit du langage (*op.cit.*).

Dans des préoccupations relativement proches, Marie Christine Bordeaux s'est intéressée à la double dimension des médiations comme situations d'expérience sociale (Dubet, 1994) et faits de langage (Davallon, *op.cit.*) (Bordeaux, *op.cit.* : 4). Après avoir rappelé ses différents usages dans les domaines professionnels, Marie-Christine Bordeaux entame une épistémologie du concept selon trois axes dans lesquels les chercheurs s'inscrivent⁸³. Le présent travail s'inscrit davantage dans le troisième axe qui analyse la médiation par le dispositif communicationnel.

La notion de dispositif est fondamentale dans ce domaine et plus largement dans les travaux menés en SIC comme le rappelle Yves Jeanneret :

⁸³ Un **premier axe démocratisation-public** avec des auteurs tels que Jean-Claude Passeron (Passeron, 1991), Elisabeth Caillet (Caillet, 1994), privilégiant les transmissions culturelles et les effets des œuvres et de la médiation sur les publics ; un **second axe œuvre-culture** avec notamment les travaux de Jean Caune (1981, 1996, 1997, 1998-1999) et Bernard Lamizet (Lamizet, 1999), privilégiant davantage la question du statut de la médiation dans le système culturel, et par rapport aux œuvres ; **enfin, un troisième axe réseau-dispositif** avec Jean Davallon, (Davallon, 1999), Antoine Hennion (Hennion, 1988, 1991, 1993), Jean-Paul Simon (Simon, 1993), qui formerait le point de rencontre entre les deux premiers, traversé par des préoccupations communes, objet de recherche caractéristique des SIC. (Voir *Ibid.* : 70).

« Dans le domaine de l'information, de la communication et des médias, c'est le terme le plus couramment employé pour désigner l'ensemble des substrats matériels de la communication. On y parle en ce sens de dispositif médiatique, de dispositif télévisuel, de dispositif éditorial pour souligner dans chacun des cas que la communication suppose une organisation, repose sur des ressources matérielles, engage des savoir-faire techniques, définit des cadres pour l'intervention et l'expression. La notion de dispositif porte en elle l'idée que l'outil de communication n'est pas neutre, à cet égard on peut l'opposer aux notions de "support" ou de "canal" ». [...] L'intérêt pour les dispositifs permet ici de s'affranchir d'une approche de la communication réduite à la relation, au contenu, aux signes pour prendre en compte le poids des ressources matérielles et techniques, mais aussi l'intervention des acteurs qui mettent en place et contrôlent ces ressources » (Jeanneret, 2005 : 50-51).

Le « dispositif » est à envisager au fil du texte dans sa dimension socio-symbolique. Il interviendra dans cette recherche à travers différents emplois - « dispositif », « dispositifs d'aide à la visite » ou « à l'interprétation » (Jacobi et Meunier, 1999), « dispositif de médiation » - et s'appliquera à l'ensemble des documents retenus dans les corpus - livret, audioguide, livre, film *etc.* Ainsi, médiations et produits des industries culturelles seront étudiés comme des dispositifs socio-symboliques.

La proximité scientifique du présent travail avec ces théories repose sur plusieurs éléments :

- la prise en compte de logiques communicationnelles - stratégies des acteurs -,
- l'introduction de la notion de dispositif,
- l'idée d'un destinataire actif qui participerait pleinement à son fonctionnement, donc à son efficacité,
- la considération des relations instaurées par ces situations de communication.

Pour ces raisons, je mobiliserai le terme de « médiations », en cela qu'elles seraient des formes concrètes et singulières que peut prendre la médiation culturelle :

« Au pluriel, le terme est à entendre, ici et dans tous les développements suivants, au sens professionnel, [...] [comprenant] les actions, les situations reconnues par leurs acteurs ou par les institutions culturelles [...] désignables par ce terme [...]. Les médiations sont ici définies comme des situations d'*expérience sociale* (Dubet, 1994), où on a affaire non pas à des acteurs prédestinés dans leurs goûts et leurs réactions, mais à des sujets capables de construire leur relation et d'innover [...]. Les médiations ne sont pas des formes culturelles autonomes, elles sont au contraire organisées à propos des œuvres. » (*Ibid* : 4-10).

En définitive, une conception triangulaire de la médiation culturelle n'est pas compatible avec l'étude de la trivialité. Dans une telle perspective, la médiation serait plus dynamique que ce à quoi pourrait la réduire des conceptions triangulaires. La concevoir comme un espace ou une interface symbolique non limité à un domaine professionnel d'intervention a constitué un parti

pris dès le départ de cette recherche. Si la médiation a pour but de susciter une envie, la naissance ou le développement d'un goût, qui dans l'idéal perdurerait, elle ne peut être la seule à y participer. En effet, la particularité de cet espace serait d'être ventilé et croisé par différentes logiques, différents objets, notamment ceux des industries culturelles. Pensée de la sorte, la médiation ne porterait pas uniquement sur la création ou le développement d'une relation à un objet tangible mais ne serait qu'un élément d'un tout beaucoup plus vaste, celui de la trivialité de ce même objet. Dans cette mesure, les industries culturelles pourraient venir la questionner dans son fondement : où commence et s'arrête la médiation culturelle ? Comment considérer les formes de médiation implicite ?

2) Médiation et éducation

L'objet de cette recherche se focalise sur la partie éducative de la médiation et plusieurs précautions sémantiques doivent être livrées à présent à ce propos. Éducation et pédagogie ne sont pas synonymes. Emile Durkheim, entre autres, s'est attaché à les différencier :

« On a souvent confondu les deux mots d'éducation et de pédagogie, qui demandent pourtant à être soigneusement distingués. L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale. Il n'y a pas de période dans la vie sociale, il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec leurs aînés, et où, par suite, elles ne reçoivent de ces derniers l'influence éducatrice. [...] Il en est tout autrement de la pédagogie. Celle-ci consiste, non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer. Parfois elles se distinguent des pratiques en usage au point de s'y opposer. » (Durkheim, 2013 [1922] : 69)⁸⁴

Pour résumer sommairement, l'éducation concernerait les actions structurant le quotidien d'un jeune enfant en vue de son intégration à la vie sociale et la pédagogie serait une « théorie pratique » rassemblant les réflexions sur les manières de faire l'éducation au même titre que nous trouvons, la politique ou encore la médecine comme le rappelle Anik Meunier :

« En effet, même si le sens premier de pédagogie, du grec *paidagōgia*, désigne l'action de diriger des enfants, la pédagogie réfère dans une acception plus large, à l'art d'enseigner ou de faire apprendre, quel que soit l'âge de l'apprenant. Le terme renvoie aux méthodes et aux pratiques d'enseignement ainsi qu'à toutes les qualités requises pour transmettre un savoir quelconque. » (Meunier, 2011 : 7)

⁸⁴ Cette distinction entre parents et maîtres serait à actualiser avec des travaux plus récents, par exemple, au sujet de la famille et de la parentalité. Pour ma part, j'utiliserai le terme d'« adulte accompagnateur » de l'enfant plus que de parent.

De fait, les deux termes désignent des réalités très différentes et il est toujours intéressant de remarquer que certains services ou personnes en charge des actions envers les jeunes dans les structures culturelles se réclament plutôt de l'un ou de l'autre – « service pédagogique », « service éducatif », « espace pédagogique », « dossier pédagogique », « chargée d'actions éducatives », *etc.* De surcroît, une distinction existe entre éducations formelle et non formelle. La première désigne celle dispensée par l'appareil scolaire, la seconde regroupe quant à elle :

« toutes les interventions à caractère éducatif qui sont mises en œuvre par des institutions ou des acteurs autres que l'appareil scolaire officiel » (Jacobi, 2001).

Les monuments et les industries culturelles se situent dans cette deuxième acceptation. Ces deux formes d'éducation aboutiraient à deux types de savoirs : formels et non formels.

Les premiers présenteraient les caractéristiques suivantes : la correspondance à un objectif et/ou à une capacité clairement identifié(e) dans un travail de transposition didactique, à un découpage conceptuel et un niveau adapté de formulation, la nécessité d'adhésion de l'apprenant et sa participation - comme en classe -, le rôle du maître dans l'éveil du désir d'apprendre et la recherche des motivations, enfin, l'évaluation de ces savoirs en fonction de leur acquisition.

Les seconds, « non didactisés à des fins d'enseignement académique », ne seraient pas spécifiés par un but précis. Ils seraient la résultante d'un travail préalable minimal, auraient un contexte d'exposition changeant - en famille, avec des amis, à domicile, individuel, en groupe, *etc.* , seraient accessibles à partir d'un choix libre de la personne en faisant l'objet - malgré le contrat implicite à toute communication - et n'aboutiraient à aucune forme d'évaluation. (*Ibid*)

Ainsi, venir visiter un monument en famille ne constitue pas la même démarche que venir avec une classe - temps libre, environnement familial *versus* temps d'enseignement obligatoire, évaluation, groupe imposé. S'il est clair que ces deux formes d'éducation sont différentes, des porosités existent en réalité. Dans le cas de dispositifs de médiation par exemple, je constate un certain flottement à ce sujet : détachement d'enseignant pour prendre en charge les services éducatifs des structures culturelles, partenariats entre ministères de la culture et de l'éducation nationale, produits des industries culturelles affichant un niveau scolaire comme argument de vente, similitudes entre dispositifs pour les familles et pour les scolaires, exigences d'enseignants

quant à l'offre proposée envers ces structures⁸⁵, etc. Une des raisons principales de cette proximité repose sur le lien fort qui unit *savoir* et *culture* (cf. *Chapitre deuxième*).

Les principaux débats sur *et* à propos de la médiation éducative et plus largement de l'éducation artistique et culturelle se sont fondés sur des dichotomies telles que culture/savoir, lieu de culture/lieu d'enseignement, médiateur-passeur/enseignant-pédagogue. L'histoire à ce sujet montre deux tendances (cf. *Annexe n°2*) : la première consiste à vouloir dissocier culture et éducation, la seconde rend compte au contraire d'un rapprochement dans les discours institutionnels - comme la loi sur les enseignements artistiques de 1988. Après l'ère des musées pédagogiques - comme celui du *Children's Museum* de Brooklyn où la démarche du « *hands on* » fut développée dès 1899 par Miss Anna Billings Gallup, l'enjeu principal du débat depuis les années 60 est de faire des lieux de la culture des lieux de savoirs et non d'enseignement. Elisabeth Caillet explicite cette idée en reprenant les propos de Denis Guedj :

« Je voudrais souligner la différence qui sépare la médiation de l'enseignement. Il me paraît en effet fondamental de bien voir que les musées n'ont pas à devenir des lieux d'enseignement, mais à rester des lieux où il n'y a pas d'obligation : on n'a pas à faire comprendre quelque chose. Les musées sont des lieux de culture. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de savoir. Les lieux d'enseignement sont un lieu d'obligation qui fait que ce qui passe en premier c'est le fait d'apprendre, et non le savoir. La notion de médiation repose sur cette distinction essentielle : « *Je te fais savoir* », dit le médiateur ; « *je t'apprends* » dit l'enseignant. Il faut laisser de côté le système des contraintes de l'enseignement et travailler pour que transparaisse le plaisir, le désir. » (Guedj, 1991, in Caillet, 1995 : 21)

Force est de constater que les mouvements entre éducation et culture posent la question fondamentale du rôle du médiateur. L'auteur propose de le définir comme un « passeur »⁸⁶ :

« Passeur libre de choisir ce qu'il veut faire passer à son public du moment, le médiateur se doit de maîtriser d'autant plus l'ensemble des outils techniques dont il dispose, il doit devenir un vrai professionnel. » (Caillet, *op.cit.* : 21)

Ainsi, les termes « médiation » et « éducation » s'associent parfois pour former la médiation éducative. Si la médiation repose sur la question de l'accès à la culture (*Ibid* : 15), l'éducation

⁸⁵ Dans sa thèse, Cara Cohen propose un travail spécifiquement dédié au partenariat école/musée : « Le plus souvent, on exige que les programmes des visites [dans les musées] s'accordent avec les programmes scolaires » (Eckhardt, 1953, in Cohen, 2007).

⁸⁶ Cette figure du passeur est reprise par des enseignants également et élargie aux acteurs éducatifs : « Ainsi le musée devient le lieu où la place de l'adulte se restaure, le médiateur de valeurs, d'attitudes, de connaissances, de pratiques culturelles, dont la transmission devient possible en famille, par des parents valorisés dans leur rôle éducatif. Le musée du Louvre est alors la scène où les différents 'passeurs' de culture, enseignants et personnels, parents et enfants eux-mêmes, tour à tour se questionnent et transmettent, apprennent à voir ensemble. » (Extrait du bilan rédigé en 2009 par les enseignants - CLIS, SEGPA de Champigny - in Lauret, Cohen, 2009).

s'inscrit dans une socialisation des jeunes. La médiation éducative concernerait donc en toute logique les actions développées par les structures culturelles à destination des jeunes pour leur donner accès aux arts et à la culture en vue de participer à leur bonne intégration dans la société. Cet espace est censé fonder les conditions de l'expérience esthétique et de l'expérience de visite chez ces jeunes - ce, même de façon implicite. Les lieux de patrimoine sont ainsi souvent assimilés à des lieux de savoir et les publics scolaires sont considérés par ces institutions comme captifs⁸⁷ :

« Le public scolaire constitue un levier pour la démocratisation culturelle, parce qu'il est captif, qu'on se représente ses attentes et enfin qu'il correspond à des effectifs importants. »
(Aubouin, Kletz, Lenay, 2010)

Elisabeth Caillet souligne d'ailleurs toute « la controverse qui consiste à demander à un musée d'assurer une fonction de complément de l'école⁸⁸ » (*op.cit.*). L'auteur préfère isoler l'apprentissage et le savoir de la médiation en cela qu'elle serait un mode de transmission de valeurs singulier qui diffère de l'enseignement :

« Prise dans cette pluralité, la médiation se définit dans les différences qu'elle pose avec les autres modes de transmission des valeurs. Au premier rang desquels est l'enseignement. La médiation n'approche pas les œuvres, les concepts dans la perspective de les connaître, de les faire connaître au sens d'un apprentissage, d'un savoir. Elle s'approche de l'extérieur et tend à faire sentir le plus immédiatement possible ce qui est à l'intérieur : intéresser, comme on s'intéresse à la vie passionnée d'une princesse de rêve (Sissi impératrice) ou à celle d'un vol (Le Voleur de bicyclette.) » (*op.cit.* : 51)

Anik Meunier montre également que l'éducation est inscrite dans les missions des musées : « familiariser avec le patrimoine, apprendre à visiter et conduire, *in fine*, à la délectation autonome ». (Meunier, 2011 : 6).

Le parti-pris de ce travail a été de considérer sur un même axe les appropriations de la monumentalité par des jeunes, qu'elles aient lieu dans ou en dehors du monument bâti, seul, en famille ou avec l'école. C'est l'entrecroisement de logiques d'éducation formelle et non formelle qui fonde l'être culturel ; vouloir distinguer ces éléments, ou les savoirs qui leur sont associés,

⁸⁷ La plupart des enfants vont pour la première fois dans ces lieux avec l'école et le public scolaire représente la moitié des visiteurs d'un musée.

⁸⁸ L'auteur fait référence aux missions données, par exemple, au Palais de la Découverte et au musée d'histoire naturelle.

n'aurait pas eu de sens dans ce travail. L'être culturel n'a pas de lieu ni de moment défini, il s'élabore partout, tout le temps, autrement dit dans le quotidien : avec l'école, en famille, avec ses amis, avant, pendant, après une visite, *etc.* Pour ces raisons, les résultats suivants seront entendus comme des exemples d'expériences et d'appropriations du monument tant chez des jeunes venus en famille qu'avec l'école.

3) Des formes circulantes dans des logiques industrielles et médiatiques

L'exposition du monument dans les fictions est générée par de puissantes industries. François Rouet précise que le terme « industries culturelles⁸⁹ » fut inventé dans les années 70 pour qualifier un mouvement et des acteurs professionnels - la photographie et le cinéma notamment. Pierre Moeglin s'est intéressé à la naissance et au développement des industries culturelles et informationnelles :

« si, dans les années 1930 et 1940, Max Horkheimer et Théodor Adorno (1983) évoquent “ la production industrielle des biens culturels ” et si, au même moment, Walter Benjamin (1971) s'intéresse à “ l'œuvre d'art à l'heure de sa reproduction mécanisée ”, c'est parce que de ces années-là date la prise de conscience de l'emprise à grande échelle de l'industrie sur la photographie, le cinéma, l'architecture, la radio et la presse. » (Moeglin, 2012 : 2)

Comme le rappelle l'auteur, la montée en puissance de l'industrialisation et des logiques de mondialisation rend la question très actuelle. Au singulier, cette notion visait à qualifier la culture de masse entraînant dès lors une divergence de points de vue. Par exemple, certains voient une culture ébranlée par l'arrivée de ces processus de re-production massive d'une œuvre et craignent un « avilissement de la forme originelle » (Rouet, *op.cit.* : 327)⁹⁰. Déjà à cette époque, cette création linguistique tendait à rendre compte des relations entre d'une part, une « exigence culturelle » et d'autre part, une « logique économique » ; tout cela relevant d'une interrogation politique plus générale sur l'avenir de la culture :

⁸⁹ Pourtant, précise l'auteur, il ne s'agissait que de la réinvention de la notion de « *Kulturindustrie* » introduite par l'école de Francfort - Theodor Adorno, Max Horkheimer - (Rouet in Waresquiel, 2001). Aujourd'hui, un autre terme « industries culturelles et informationnelles » souligne l'intégration supplémentaire des trois branches d'industries communicationnelles que sont les réseaux, matériels et logiciels (Miège 2000, Tremblay 1990 in Moeglin, 2012 : 4).

⁹⁰ Pour un écrit plus précis sur cette emprise théorique, voir : Moeglin Pierre, 2012, « Une théorie pour penser les industries culturelles et informationnelles ? » in *La théorie des industries culturelles (et informationnelles), composante des SIC*, Revue française des sciences de l'information et de la communication [En ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 05 septembre 2012. URL : <http://rfsic.revues.org/130>.

« Si vive se fait alors la tension entre la permanence des principes et le renouvellement des questionnements, lui-même causé par l'effervescence d'une actualité qui, sans cesse, apporte son lot de bouleversements, que la théorie s'en trouve écartelée entre deux positions extrêmes : d'un côté, la conviction plus ou moins fataliste qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil ; de l'autre côté, l'idée qu'à la faveur d'une innovation médiatique, certains acteurs peuvent recouvrer une plus ou moins grande marge d'initiative. » (Moeglin, *op.cit.* : 4)

Certains manifestent ainsi clairement des formes d'inquiétude à propos de cette « union » entre la culture - les arts, la peinture, la musique accordant un caractère précieux à l'œuvre - et la logique industrielle - celle d'un marché caractérisé par une reproduction massive d'une œuvre, par exemple, sous le format d'un disque⁹¹. D'autres chercheurs décident aujourd'hui de penser les choses autrement ⁹² :

« Plutôt que de figer la dialectique de la culture, comme le font Horkheimer et Adorno, au stade négatif de la rationalité instrumentale triomphante, faut-il penser la tension qui, continuellement, alimente la dynamique industrielle de la culture et de l'information. » (*Ibid* : 5)

Dans son article paru dans le *Dictionnaire des politiques culturelles depuis 1959* paru en 2001, François Rouet insiste sur les singularités de ce secteur :

- leur double nature, industrielle et culturelle ;
- un ressort de la production et de la consommation de masse ;
- la fonction éditoriale de leurs professionnels (Rouet *op.cit.* : 327).

En revanche, le seul recours à des moyens de production industrielle ne permet pas de qualifier les industries culturelles - en témoigne le contre-exemple du spectacle vivant ou des arts plastiques mobilisant occasionnellement des moyens industriels. Aussi, ce ne sont pas ces techniques qui font du cinéma une industrie culturelle. Parmi les trois caractéristiques données

⁹¹ Dans le cas du patrimoine, Françoise Choay prend part à des craintes similaires : « La culture perd son caractère d'accomplissement personnel, elle devient entreprise et bientôt industrie. [...] À leur tour, les monuments et le patrimoine historiques acquièrent un double statut. Œuvres dispensatrices de savoir et de plaisir, mises à la disposition de tous ; mais aussi produits culturels, fabriqués, emballés et diffusés en vue de leur consommation. » (Choay, 1999, [1992] : 156-157).

⁹² « Bernard Miège (1989, 1995) anime [...] un de ces collectifs avec des chercheurs tels que Pierre Mœglin (2008, 2010) ou Philippe Bouquillion et Yolande Combès (2007) ; au Québec, Gaëtan Tremblay (1990) fait de même avec Marc Ménard (2004) et d'autres ; en Espagne, les figures de Ramon Zallo, Enrique Bustamante, Juan Carlos Miguel de Bustos et Angel Badillo sont incontournables, de même qu'en Suisse, celle de Giuseppe Richeri, en Grande-Bretagne, celles de Nicholas Garnham et Philip Schlesinger entre autres, en Argentine, celle de Guillermo Mastrini, au Brésil, celles de César Bolaño et Alain Herscovici, aux États-Unis, celle de John Downing, Dan Schiller et d'autres. » (Moeglin, *op.cit.* : 5)

par François Rouet, ce sont la production et consommation de masse qui dissocient les arts qui utiliseraient un moyen industriel de ceux que l'on pourrait intégrer sous la dénomination « industrie culturelle ». Ce serait ainsi le rapport à la quantité de reproduction de supports et non seulement l'utilisation de moyens industriels qui dissocierait ces deux formes d'art. Sur cette corrélation entre production et consommation massives repose un marché qui consiste à produire pour rentabiliser des ventes et élargir continuellement les cibles visées. Ces dimensions induisent des chiffres de vente pour contrôler les productions. De plus, en dépit de la sérialité et de la standardisation, le point de départ des produits culturels de ces industries demeure un savoir-faire, une compétence artistique - l'écriture, la mise en scène, la musique - et donc un moyen d'expression. Enfin, dernier critère énoncé par l'auteur, la fonction éditoriale des professionnels tiendrait justement à leur capacité à concevoir un marché, à assumer un certain nombre de choix et de décisions pour optimiser les ventes - marketing - et donc à incarner une ligne éditoriale. Par exemple, les professionnels en charge des stratégies marketing d'industries telles que le cinéma ou l'édition sont toujours à la recherche de nouveaux moyens pour déployer les univers fictionnels et narratifs afin d'augmenter leur rentabilité - c'est le cas des récits transmédiatiques par exemple (Jenkins, 2013 [2006]). Or, en réalité, ces stratégies de développement tendent à répondre aux incertitudes et à la nécessité de renouvellement.

Pierre Moeglin insiste d'ailleurs sur les difficultés inhérentes aux industries culturelles et informationnelles intervenant tant au niveau de la conception, de la « désarticulation des contenants et contenus » que des conditions de commercialisation⁹³.

La démarche scientifique des chercheurs rend compte de la diversité, des singularités de ces secteurs et de leur homogénéité. Dans leur ouvrage collectif, Bernard Miège, Pierre Moeglin, Philippe Bouquillion proposent d'analyser l'entremêlement de la création et de la normalisation industrielles (Miège, Moeglin, Bouquillion, 2013)⁹⁴. Les auteurs établissent deux constats :

⁹³ Ces difficultés expliquent les données très éloquentes produites par le Ministère de la Culture et de la Communication concernant les industries culturelles : elles représentent en France 157 000 emplois, inégalement répartis sur le territoire - concentration en Ile-de-France -, ont une forte dépendance à la conjoncture économique - crise du disque -, les professionnels font preuve d'une grande adaptation -numérisation du contenu par exemple -, les acteurs sont essentiellement rassemblés parmi quelques grands groupes d'envergure internationale ayant un certain monopole face aux petites unités (Deroin Valérie, 2008, « Statistiques d'entreprises des industries culturelles », source DEPS du Ministère de la Culture et de la Communication).

⁹⁴ Ce groupe de chercheurs en SIC aboutit à la définition de cinq modèles socio-économiques des industries culturelles confrontées aux logiques des industries créatives.

- d'une part, des transformations profondes ont lieu tant au niveau des conditions de production et de consommation des produits culturels industrialisés, que du « statut de ces produits, leurs contenus et leur signification sociale » et concernent également d'autres secteurs et filières peu industrialisés - par exemple, le design - ;
- d'autre part, les industries non culturelles connaissent les mêmes transformations et revendiquent de plus en plus leur processus créatif. (*Ibid* : 6)

Ces deux faits questionnent le point de distinction des industries culturelles : la création. En cela, Bernard Miège soutenait déjà l'idée depuis plusieurs années qu'il s'agissait d'un non-sens de vouloir distinguer les industries culturelles des autres industries :

« une grave erreur serait de séparer les industries culturelles de l'ensemble des autres branches industrielles et d'en faire un secteur à part, préservé en quelque sorte ; mais il serait tout aussi grave de ne pas remarquer que la valorisation du capital s'y effectue en fonction de conditions spécifiques » (Miège, 2004 [1984] : 206).

Les processus économiques des filières industrielles sont poreux, c'est pourquoi, les auteurs mettent en lumière deux tendances : celle de l'industrialisation de la culture - à travers « la reprise de pratiques industrielles de management en usage dans les filières culturelles et leur application à la production et à la commercialisation de produits culturels artisanaux » - et celle de la culturisation de l'industrie - à travers « l'attribution de qualités ou grandeurs culturelles et symboliques à des produits non culturels » avec une dimension créative qui les fait « échapper aux risques de substituabilité » et aux « jeux de concurrence » (*Ibid* : 8). Le projet de ces recherches collectives est de rendre compte d'un mouvement général celui de l'industrialisation des biens symboliques et de comprendre l'économie politique. Pour autant, précisent les auteurs, ces mutations économiques ne déprécient pas les arts et la culture comme un produit tout fait et n'aboutissent pas non plus à la « généralisation brutale et immédiate d'un nouveau “ monde industriel ” » (*Ibid* : 8). En effet, si porosité il y a entre industries culturelles et industries créatives, les auteurs rejettent l'idée d'une uniformisation des méthodes des unes sur les autres et donc condamnent l'amalgame pouvant exister entre industries culturelles et industries créatives ⁹⁵ :

« Par là - et moins contradictoirement qu'il n'y paraît - s'explique aussi le fait que nous tenions à conserver la dimension générique de ce que nous désignons par l'expression de “nouvelle économie des biens symboliques”, manière de conjuguer industries culturelles et industries créatives. » (*Ibid* : 10)

⁹⁵ Par exemple, pour le cas des industries créatives, telles que le design il n'y a pas de reproduction à très grande échelle - comme c'est le cas pour les industries créatives - mais plutôt une semi-ou non reproduction (*Ibid* : 9).

Si de telles proximités opèrent dans l'industrie, il est dès lors possible d'en repérer également entre les industries culturelles et les monuments. Il ne sera pas question de discuter le fondement, les définitions ou encore les caractéristiques de ces industries mais plutôt de voir comment les produits culturels et médiatiques de ces industries peuvent fabriquer des images symboliquement fortes de monuments feints dans une logique de production et de diffusion massive - *Warner Bros Studios* et *Walt Disney Company*. Les pratiques culturelles des français ont évolué avec une perméabilité des usages, des supports et des temps⁹⁶, autant d'éléments qui encouragent à faire communiquer les dispositifs identifiés comme pouvant participer à l'élaboration d'une catégorie sociale circulante.

⁹⁶ Parmi ces changements, il a été souligné la proximité entre loisir et culture, l'importance de la culture de l'écran, la porosité croissante des temps culturels/non culturels et des consommations entre elles - équipements ambulatoires, ordinateur. (Octobre, 2014)

Conclusion

Les textes discutés précédemment ont servi d'une part, à construire le socle à l'origine de l'objet scientifique ; d'autre part, à la compréhension des documents des corpus et des situations de communication dès lors engendrées.

En résumé, le monument sera entendu au sens riegléen comme un monument ancien convoquant un culte de valeurs, parmi lesquelles celle d'ancienneté. Il est analysé dans le développement suivant comme un fait communicationnel, un point de vue. Plus largement, je considère qu'il existe à travers différents modes d'existence dans l'espace social qui participent tous à leur manière à la monumentalité - son « être culturel ». Cette logique donne lieu à des appropriations singulières chez les sujets dans lesquelles chacun entretiendrait une relation personnelle à la patrimonialisation, à la filiation inversée. La médiation culturelle - s'incarnant en médiations - met en circulation les valeurs cristallisées dans le culte des monuments.

De plus, la fiction est une compétence humaine occupant un rôle social essentiel dans la compréhension du monde et dans le rapport aux autres. À ce titre, les professionnels la mobilisent soit pour rendre accessible un référent patrimonial soit pour créer une forme monumentale dans un monde fictionnel. Pour ce faire, ils usent de procédés spécifiques visant à optimiser des postures d'immersion fictionnelle : vecteurs d'immersion paraphrase fictionnelle, diégétisation, narration, *etc.* La fiction joue ainsi un rôle important dans la fictionnalisation de l'histoire et la mise en scène de monuments.

Pour ces raisons, les objets constituant la monumentalité sont constitués de dispositifs issus de la médiation et des industries culturelles. Ces deux domaines professionnels deviennent dès lors des espaces ventilés dans une logique de trivialité.

Les résultats présentés s'appuieront sur ce maillage théorique et feront communiquer les concepts entre eux.

CHAPITRE DEUXIEME. L'EDUCATION AU MONUMENT DANS UN CONTEXTE SOCIO-POLITIQUE

Introduction

Afin de mieux comprendre le regard porté sur les médiations du monument et sur les situations de communication qui les caractérisent, le propos suivant commencera par relater leurs origines. Les acteurs rencontrés notamment sur les lieux d'enquête sont des professionnels incarnant l'éducation au patrimoine. Ce domaine professionnel est conditionné par des enjeux stratégiques qu'il convient à présent de replacer dans le contexte socio-politique plus large de l'éducation artistique et culturelle :

« Éducation au patrimoine et éducation artistique et culturelle sont liées, développent des synergies et rencontrent donc les mêmes interrogations. » (Toulemonde, 2009).

Définir ce domaine est laborieux tant le champ et les actions concernées sont en nombre : éducation à l'image et au cinéma, aux arts plastiques, au spectacle vivant, au patrimoine, *etc.* De plus, la construction de l'éducation artistique et culturelle en France ne peut être isolée :

- de celle de l'instruction publique⁹⁷ - initiée par Nicolas de Condorcet et mis en œuvre par Jules Ferry - ;
- de la prise en considération progressive du statut de l'enfant (*cf. Chapitre troisième*) ;
- du rôle majeur de l'État notamment avec la création en 1959 du Ministère des Affaires Culturelles.

Ce deuxième chapitre a ainsi pour objectif de contextualiser les actions et dispositifs développés pour les jeunes dans les monuments qui seront au cœur de cette recherche. En effet, ce travail tient compte de la monumentalité créée par la fiction - en tant que circulation du monument au-delà de son bâti. Néanmoins, les formes fictionnelles fabriquées par les industries ne prennent sens ici qu'à travers leur actualisation dans les situations de communication que sont les médiations *in situ*. L'enquête menée auprès des enfants s'est déroulée dans l'enceinte de sites

⁹⁷ Il s'agit aujourd'hui de l'Éducation nationale.

monumentaux pendant et après leur participation à une visite et/ou un atelier. Dans cette mesure, l'analyse des fictions industrielles sert à mieux comprendre les appropriations du monument chez les enfants au moment de leur participation à des médiations. Pour ces raisons, ce chapitre doit permettre au lecteur d'ancrer les médiations dans leur contexte socio-politique. D'un point de vue méthodologique, cette partie a nécessité un travail de documentation, de récoltes de documents complétés par une série d'entretiens exploratoires avec des professionnels représentant différents points de vue, différentes échelles du partenariat :

Nom	Statut	Lieu
Morrad Benxayer	Adjoint au chef du département de la politique des publics, Responsable du pôle Développement culturel, Département de la politique des publics, Direction générale des patrimoines	Ministère de la Culture et de la Communication
Jean-Luc Meslet	Directeur du développement culturel et des publics	Siège du Centre des Monuments Nationaux
Sylvie Octobre	Sociologue, chargée d'études au Département des Études de la Prospective et des Statistiques	Ministère de la Culture et de la Communication
Hervé Passamar	Directeur	Agence pour le Développement et la Valorisation du Patrimoine
Philippe Guignard	Co-directeur	Site archéologique de Glanum (Centre des Monuments Nationaux)
Héloïse Guigue-Collier	Chargée d'actions éducatives	Site archéologique de Glanum (Centre des Monuments Nationaux)
Corinne Peyron	Chargée d'actions éducatives	Place forte de Mont Dauphin, Abbaye du Thoronet (Centres des Monuments Nationaux)
Jean-Paul Trinquier	Directeur adjoint développement	Avignon Tourisme
Michaël Couzigou	Directeur des arènes de Nîmes, de la Tour Magne, de la Maison carrée et du Théâtre antique d'Orange	Culturespaces
Christine Bézin	Service du patrimoine	Mairie de Vaison-la-romaine

Figure 1. Entretiens exploratoires menés auprès des professionnels

Dans un premier temps, je proposerai une étude diachronique de l'éducation artistique et culturelle rappelant synthétiquement ses fondements politiques depuis l'instauration des cours de dessin dans l'instruction publique de Jules Ferry jusqu'à la mise en œuvre de la 44^{ème} proposition de campagne de François Hollande. Ce domaine professionnel a la particularité de rassembler des personnes engagées, qu'il s'agisse de professionnels militants ou de chercheurs s'intéressant à la

question. De plus, les politiques culturelles propres à l'éducation ont mis en œuvre des dispositifs dans lesquels s'inscrivent les monuments. Aujourd'hui pérennisés, ces derniers permettent un déploiement de l'éducation artistique et culturelle sur une grande partie du territoire. De plus, leur mise en œuvre ne pourrait avoir lieu sans les réseaux et le partenariat.

Dans un second temps, je ferai un focus sur l'éducation au patrimoine qui concerne directement les actions développées dans les monuments. En effet, ces derniers sont devenus de véritables lieux de ressources dans lesquels il est possible de développer des actions et dispositifs éducatifs. L'état des lieux mené au commencement de cette recherche a d'ailleurs permis de rendre compte d'une certaine standardisation des dispositifs proposés - notamment celui du livret de visite.

Enfin, une dernière partie de ce chapitre sera consacrée à une présentation des enjeux touristiques et patrimoniaux de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA). Cette circonscription géographique - directement en lien avec le financement de cette recherche - permet à son tour de comprendre l'inscription territoriale des actions initiées dans les sites monumentaux dans lesquels s'est déroulée l'enquête.

A. Etude diachronique de l'éducation artistique et culturelle en France

La question de sensibiliser les enfants aux œuvres de l'art et à la culture engendre des discours passionnés et engagés chez les acteurs de terrain, notamment les professionnels de l'éducation et/ou de la culture que j'ai pu rencontrer.

1) Un engagement fort chez les militants et chercheurs

Dans son ouvrage *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Jean-Gabriel Carasso, directeur de l'Association Nationale Théâtre et Éducation (ANRAT), propose une introduction virulente intitulée « J'enrage ! » - en référence bien sûr au célèbre « J'accuse » d'Émile Zola - :

« J'enrage de constater que l'Éducation nationale, malgré les efforts de générations successives de militants, artistes et pédagogues, et quelques avancées institutionnelles, reste aussi hermétique à la dimension sensible et symbolique de l'art. [...] J'enrage des moyens dérisoires consacrés, en France, aux politiques éducatives de l'art et de la culture. » (Carasso, 2005 : 11).

De plus, j'ai rapidement constaté que certains chercheurs font également preuve d'un engagement particulièrement prononcé envers cette cause⁹⁸. Par exemple, Emmanuel Wallon, sociologue, pense que le système français dans son ensemble et les points de vue divergents des acteurs peuvent mettre en péril un quelconque plan national :

« les objections pédagogiques, pesanteurs administratives, frilosités professionnelles, réticences parentales, revendications corporatives si elles s'allient entre elles conjointement aux contraintes budgétaires peuvent vider un plan national de son contenu » (Wallon, 2012).

Selon l'auteur toujours, le soutien de l'opinion, l'élargissement du débat aux non-initiés et la récusation des objections économiques seraient les seules clés de réussite dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle (*Ibid*). Serge Tisseron, psychologue, psychiatre et psychanalyste

⁹⁸ C'est le cas d'Emmanuel Wallon, professeur en sociologie politique à l'Université de Paris Ouest, membre fondateur du collectif « Pour l'éducation, par l'art », qui accuse le « caractère sempiternel de la soi-disant urgence de la question de l'éducation artistique et culturelle ». Ses écrits sont marqués par une forte prise de position, en témoigne l'extrait suivant : « Il est temps de réaliser qu'une communauté de destin ne se forge pas une fois pour toutes dans le creuset d'événements exceptionnels, mais qu'elle se refonde chaque jour à travers des échanges. L'éducation culturelle est bien un vecteur de la démocratisation culturelle et un facteur du pluralisme des expressions. [...] l'histoire doit revivre sur ses sites, l'instruction civique s'appuyer au monument, la géométrie se projeter dans l'architecture, le roman s'éveiller en bibliothèque, la pièce prendre corps sur un plateau, le mouvement s'incarner sous un chapiteau, le document s'animer sur l'écran, l'équation se faire fugue au concert. Il ne s'agit pas d'illustration mais d'intellection. Ce n'est pas du divertissement, c'est de la maïeutique. » (Wallon, 2012 : 69-70).

spécialisé dans la famille et les enfants, insiste lui aussi sur le fait que la relation au monde chez les jeunes est avant tout corporelle et motrice, et que, pour cette raison, l'éducation artistique et culturelle est indispensable (Tisseron, 2013 : 17). Les titres des articles et ouvrages scientifiques que j'ai pu recenser à propos de l'éducation artistique et culturelle, sont particulièrement éloquents en ce sens : « Grande cause troque CDD contre CDI » (Saez, 2013), « Peut mieux faire, la difficile gestation d'un plan national pour l'éducation artistique » (Wallon, 2013), « L'urgence de l'art à l'école : un plan artistique pour l'éducation nationale » (Wallon in Collin, 2013) ou encore *Éducation artistique : l'éternel retour ?* (Bordeaux, Deschamps, 2013). Du reste, Geneviève Poujol, sociologue connue pour ses écrits sur l'éducation populaire et le militantisme social, pense que les travaux des chercheurs sur les politiques culturelles sont toujours teintés de militantisme :

« [...] qui en font autant de discours politiques reçus comme tels par les militants culturels qui vont se situer par rapport à eux. » (Poujol, 1983 : 25)

Cependant, l'objet du travail de thèse n'est pas de prendre part à un tel débat. Aussi, après ce constat, je me contenterai de rappeler ici quelques définitions et moments forts permettant de mieux comprendre l'enquête et les observations conduites dans cette recherche.

À l'occasion des cinquante ans du ministère de la culture et de la communication, l'Observatoire des Politiques Culturelles consacre un numéro spécial à l'éducation artistique et culturelle dans lequel Jean-Pierre Saez, son directeur, livre cette définition :

« Concrètement, il s'agit de développer le sens esthétique, donner le goût de la contemplation ou d'une pratique artistique, solliciter l'imagination et la créativité, étoffer les repères individuels et collectifs, éveiller la curiosité de l'enfant et de l'adolescent. » (Saez, *op.cit.* :1)

Je remarque que cette dernière citation condense la plupart du vocabulaire communément associé à ce domaine : « sens esthétique », « goût », « contemplation », « pratique artistique », « imagination », « créativité ». Jean-Gabriel Carasso, auteur-réalisateur, propose également cette définition englobante :

« Nombre d'enseignants, d'artistes, de responsables culturels et éducatifs ont tenté, depuis près d'un siècle, d'imposer une alternative que nous appelons aujourd'hui l'éducation artistique et culturelle. Cette éducation ne s'oppose pas aux enseignements évoqués, elle les intègre et les dépasse pour suggérer un projet plus ambitieux, alliant une pédagogie nouvelle, transversale, accueillante aux interventions d'artistes auprès des élèves, favorisant le projet pédagogique au-delà du programme, substituant l'expérience artistique partagée à la seule transmission du savoir. » (Carasso, 2005 : 30)

De la sorte, l'éducation artistique et culturelle concerne une approche culturelle d'œuvres et de champs artistiques variés, s'inscrivant dans un *continuum* dans et en dehors de l'école. Les raisons d'une telle démarche sont répétées haut et fort par tous les acteurs. Elle permettrait, entre autres, de développer la capacité à :

- explorer - sous l'algorithme d'activités de recherche et découverte - ;
- imaginer - en interaction avec la confiance en soi - ;
- faire preuve d'originalité - processus de construction de la personnalité et de l'estime de soi dans un rapport au monde - ;
- développer une aptitude d'apprentissage d'un autre rapport au temps ;
- supporter la tension ;
- communiquer - liberté d'expression, concentration - ;
- placer son travail dans le monde - regard des autres, inscription de son travail dans la durée, culture commune. (Lauret, Cohen, 2009 : 10)

Ces éléments pourraient parfaitement correspondre aux objectifs fixés dans le développement d'actions éducatives dans les monuments. Ce militantisme des uns et des autres, que certains ont rassemblé sous le terme de « bataille de l'imaginaire » (Guitart (dir.), 2009 : 29), a porté le développement de l'éducation artistique et culturelle ; il continue de créer débat et de l'animer.

2) Dispositifs d'EAC : la réalisation des politiques culturelles

Difficile de définir un point de commencement à ce qui constitue aujourd'hui l'ensemble vaste d'actions et de dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Pour ces raisons, la synthèse suivante sera partielle⁹⁹. Elle ne mettra en avant que quelques éléments marquants du développement et du fonctionnement de ce domaine, pour en venir à celui de l'éducation au monument au cœur de cette étude.

Sensibiliser les enfants aux arts et à la culture est étroitement lié au développement de l'instruction publique en France. En effet, les institutions scolaires sont les instances premières de diffusion des savoirs et de la culture (Jacobi, 2001) - d'où le fait que les enfants visiteront un

⁹⁹ Néanmoins, cette partie a fait l'objet d'une historiographie plus détaillée répertoriée sous forme de tableau (*cf. Annexe n°2*).

monument au moins une fois avec leur école. En effet, l'école républicaine est le lieu de l'égalité d'accès à l'éducation artistique et culturelle. Jean-Pierre Saez le précise :

« L'école, espace républicain par excellence, doit être privilégiée. C'est ici que tous les enfants, quelle que soit leur condition sociale, peuvent participer à des démarches d'activité artistique, fréquenter des lieux d'art et de culture, rencontrer des artistes et réaliser avec eux des projets qui mobilisent l'énergie de chacun, appréhender avec les outils nécessaires d'autres univers culturels que le leur, d'autres cultures, éprouver, par l'art et à la culture, leur relation au monde avec davantage de recul et d'empathie. » (Saez, *op.cit.* : 2)

Dans le contexte de la Déclaration des Droits de l'Homme et du siècle des Lumières en Europe, le premier projet sur l'instruction publique développé par Condorcet voit le jour : *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, en 1792. Il est le premier signe d'une présence de l'art et la culture dans les programmes d'éducation. Les enseignements du dessin et le développement du sens de l'observation deviennent les premiers points de réflexion pour éduquer les plus jeunes aux arts. Pourtant, les grandes idées de l'instruction présentes dans ce projet - universalité, laïcité, gratuité, obligation de l'enseignement - ne seront mises en œuvre qu'un siècle plus tard par Jules Ferry. Devenu ministre de l'Instruction publique en charge des Beaux-Arts, ce dernier inclut dans son projet, l'école en primaire obligatoire et laïque avec une partie des enseignements consacrée à des cours de dessins d'ornements. Cependant, cette éducation aux arts par le dessin ne cherchait pas tant à sensibiliser le développement d'un goût, qu'à apprendre à savoir reproduire de façon exacte des modèles. La question de la sensibilisation aux arts et à la culture telle que nous la connaissons aujourd'hui n'était pas intégrée à ces réflexions pourtant novatrices.

Peu à peu l'idée de développer une intelligence des œuvres et un sens artistique progresse et c'est la Constitution de 1946 qui fera clairement apparaître la culture comme une action prioritaire de l'éducation :

« La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat. » (Préambule de la Constitution de 1946, IV^{ème} République)

Pendant longtemps, l'éducation artistique et culturelle était très dépendante de l'instruction publique et de la politique des Beaux-Arts, dépourvue d'une réelle sensibilisation aux œuvres et ne représentant qu'une part très infime des programmes. Cependant, bien que la dimension artistique ait été considérée comme dominante, elle ne constituait qu'un courant parmi tant d'autres.

La création du ministère des Affaires Culturelles en 1959, marque une séparation de l'Instruction publique et de la culture, une nouvelle conception de cette dernière à l'encontre des Beaux-Arts et de leur académisme. La culture se pense, se légifère, se politise. André Malraux, premier ministre des Affaires Culturelles, est le premier acteur étatique du grand projet de démocratisation culturelle dont la mission était de :

« Rendre accessibles les œuvres capitales de l'Humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent. » (Décret du 24 juillet 1959)

Dans sa présentation du budget en 1966, le ministre s'exprime plus encore au sujet de l'éducation artistique des enfants :

« Disons clairement qu'il [Jules Ferry] s'était demandé si les enfants de France sauraient lire, mais qu'on ne songeait à rien d'équivalent en ce qui concerne l'art. On ne disait pas que n'importe quel enfant devait comprendre Rembrandt, car cela n'aurait eu aucun sens. On n'a donc rien changé. Tout au plus a-t-on fait l'école du Louvre, c'est-à-dire une école pour spécialistes. [...] Il s'agit de faire ce que la IIIe République avait réalisé, dans sa volonté républicaine, pour l'enseignement ; il s'agit de faire en sorte que chaque enfant de France puisse avoir droit aux tableaux, au théâtre, au cinéma, etc., comme il a droit à l'alphabet. » (André Malraux, Présentation du budget du Ministère des Affaires culturelles, 1966)

À cette même époque, Bourdieu et Passeron signalaient d'ailleurs des inégalités d'accès à la culture en fonction du milieu social d'origine (Bourdieu, Passeron, 1964). On le voit, l'éducation artistique et culturelle gagne du terrain dans les réflexions politiques importantes. Néanmoins, on reprochera au ministre d'avoir pensé la rencontre avec les œuvres comme allant de soi, sans médiation, en cela que le « choc esthétique » ressenti à leur contact se suffirait à lui-même. Du reste, Pierre Moulinier rappelle qu'André Malraux s'orientait davantage vers une culture démocratique que vers une véritable action de démocratisation :

« Dans les écrits et pensées du ministre et ses collaborateurs, il n'est jamais question de démocratiser la culture [...] s'il parle dans son discours à l'Assemblée nationale du 27 octobre 1966 de "culture pour chacun" c'est par opposition à une culture qu'il qualifie de "soviétique", selon laquelle il faut que "tout le monde aille dans le même sens" : il veut une "culture démocratique". » (Moulinier, 2011 : 3)

Cette préoccupation grandissante pour la culture, portée par des élans anciens d'éducation populaire, est accompagnée de nombreux néologismes, reflets du positionnement des uns et des autres : animation socio-culturelle, développement culturel, action culturelle, *etc.* Toutes ces expressions sont donc le reflet des différents positionnements existants (*Ibid*). La culture a acquis une place dans le développement de la société, le développement local et la création de lien social.

Jacques Rigaud, haut fonctionnaire ayant œuvré au ministère des affaires culturelles, entre autres, critique des années plus tard l'échec de cette démocratisation et se positionne en faveur du développement des institutions culturelles en tant que lieux d'animation. Or, cet échec tient avant tout au fait que l'on attende de ces politiques culturelles qu'elles gommant les inégalités politiques, ce qu'elles ne peuvent faire. Jean-Gabriel Carrasso, artiste engagé dans la cause de l'éducation artistique et culturelle, tient aujourd'hui le même discours concernant cet échec. Selon lui, malgré les équipements structurants bâtis, les engagements et les innovations, il est encore difficile d'élargir socialement les publics concernés et de toucher les jeunes (Carrasso, 2013 : 81).

En 1968, le colloque « Pour une école nouvelle » marque une nouvelle prise en compte de l'importance de l'éducation artistique et culturelle en prônant son intégration à l'enseignement général et ce, dès l'école primaire. Dans les années soixante-dix, les choses s'accélèrent avec la mise en œuvre de nombreux dispositifs (*cf. Annexe n°3*)¹⁰⁰, début d'une longue série de protocoles interministériels.

Le *Plan à cinq ans* développé par les ministres Jack Lang et Catherine Tasca est un des temps forts dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle. Il avait pour ambition de renouveler l'offre

¹⁰⁰La mission d'action culturelle en milieu scolaire, tiers temps pédagogique, conseillers pédagogiques en musique et arts plastiques, mise à disposition d'enseignants dans les services éducatifs des musées, option musique au baccalauréat, Classes à Horaires Aménagés (CHA), Projets d'Actions Éducative et Culturelles (PACTE) devenu en 1981 les Projets d'Actions Éducatives (PAE). Bien que la séparation des deux ministères fût nécessaire, elle n'apportait pas de solution en ce qui concerne l'éducation artistique et culturelle dépendant des deux entités. Puis, en 1983, un premier accord éducation-culture est signé et la Direction du Développement Culturel devient une structure transversale aux deux ministères. Jack Lang, dès lors ministre de la Culture, fait doubler les crédits de son ministère pour développer des actions en partenariat avec l'Éducation Nationale. Durant les deux mandats de Jack Lang en tant que ministre de la culture (1981-86, puis 1988-93), il y aura plus de 100 sections de spécialité bac artistique, 700 classes culturelles. Les Classes culturelles, Ateliers de Pratiques Artistiques (APA) seront créés. Les Centres de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI), des bibliothèques, des centres documentaires des écoles ouvriront leurs portes. Les dispositifs ne cesseront de se multiplier : Classes arc-en-ciel, création d'options musique, théâtre, cinéma, histoire des arts au lycée, éveil artistique en maternelle, opérations Collège au cinéma, École au cinéma *etc.* Mais ce difficile partage des compétences entre ministères fait qu'en 1993, ils se séparent à nouveau. Dans le cadre de la décentralisation et de l'aménagement du territoire, un nouveau protocole interministériel entre les ministères de l'Éducation nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche consolide les enseignements et pratiques artistiques, la formation des enseignants et renforce le partenariat (protocole d'accord interministériel du 17 novembre 1993).

des services culturels, de veiller à une meilleure information sur les ressources culturelles, d'établir une collaboration plus étroite entre les rectorats et les Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC) pour toucher les jeunes les plus défavorisés¹⁰¹.

En étudiant de façon synthétique l'histoire de l'éducation artistique et culturelle, je remarque la forte dépendance que ce domaine entretient avec les politiques culturelles. En effet, chaque alternance politique du gouvernement amène avec elle son lot de changements. En 2002, François Fillon et Renaud Donnedieu de Vabres ne prolongent pas les actions menées par leurs prédécesseurs officiellement pour des motifs financiers qui seraient en réalité plutôt d'ordre idéologique. Puis, ils annoncent à leur tour une relance de l'éducation artistique et culturelle en 2005.

Cette situation est propre au fonctionnement politique en général. En effet, en effaçant partiellement à tour de rôle ce que les uns avaient mis en place précédemment, les hommes politiques de tout bord peuvent affirmer par la suite vouloir « relancer » ou faire de l'éducation artistique et culturelle une priorité. La même analyse peut se faire sur des domaines tels que celui de l'éducation nationale ou encore dans le travail social.

En 2007, Nicolas Sarkozy demande ainsi à Christine Albanel et à Xavier Darcos de faire de l'éducation artistique et culturelle « *une priorité de leur action* ». Le Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle (HCEAC) est créé et les structures soutenues par le ministère de la Culture et de la Communication ont l'obligation d'inscrire une dimension éducative dans les contrats d'objectifs qu'elles signent avec les DRAC notamment en direction des publics scolaires. Cette orientation s'accompagnera d'une réforme sur l'enseignement de l'histoire des arts en 2008 visant une généralisation de cet enseignement de l'école primaire au lycée.

Enfin, en 2012, François Hollande fait de l'éducation artistique et culturelle sa 44^{ème} proposition de campagne :

« Je lancerai, si les Français m'en donnent mandat, un plan national d'éducation artistique, piloté par une instance interministérielle, doté d'un budget propre, rattaché au Premier ministre. » (Intervention de François Hollande, aux Biennales Internationales du Spectacle à Nantes le 19 janvier 2012).

¹⁰¹ Ce plan a abouti à la création, entre autres, des Classes à Projet Artistique et Culturel (PAC) et du Pôle de Ressources Artistiques et Culturelles (PREAC).

La poursuite de la territorialisation des actions d'éducation artistique et culturelle souhaitant mobiliser toujours davantage les Collectivités Territoriales et les DRAC se fait par une nouvelle loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République :

« le 8 juillet 2013, en son article 6, fait de l'éducation artistique et culturelle le principal vecteur de connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine, et de développement de la créativité et des pratiques artistiques. Elle a institué un "parcours d'éducation artistique et culturelle" de l'élève, mis en œuvre progressivement depuis la rentrée 2013. Sur l'année scolaire 2013-2014, près de 29% des élèves scolarisés dans le primaire et le secondaire ont bénéficié d'actions d'EAC. » (Site www.gouvernement.fr)¹⁰²

Emmanuel Wallon pense qu'il s'agit d'une chance historique pour l'éducation artistique et culturelle mais que la faisabilité de cette réforme dépend des moyens qui lui seront attribués, de leur lisibilité et leur pérennité qui doit pour cela passer par un ferme pilotage interministériel (Wallon, 2012).

Depuis plus d'un demi-siècle, l'éducation artistique et culturelle est ainsi tributaire de décisions politiques, de remaniements, de protocoles interministériels. Néanmoins, ces actions ont permis de faire de l'éducation artistique et culturelle un thème sociétal :

« L'histoire retiendra qu'un mouvement de fond [...] a su imposer dans la société le thème général de l'éducation artistique et culturelle en une quarantaine d'années. » (Carrasso, 2013)

Dans ce domaine, les politiques culturelles se sont ainsi réalisées progressivement en mettant en œuvre des dispositifs - nous pouvons établir ce constat sur l'éducation au patrimoine.

La pérennité de certains dispositifs vient nuancer les reproches que les uns et les autres adressent aux gouvernements, je pense par exemple aux Classes à Projets Artistiques et Culturels (Classes APAC), aux options intégrées dans les parcours des lycées - cinéma, théâtre - ou encore à l'éducation socioculturelle (ESC) instaurée dans les lycées agricoles de façon exemplaire (*cf. Annexe n°3*). Pour la première fois de son histoire, l'éducation artistique et culturelle est inscrite dans une loi d'orientation de l'Éducation Nationale. Enfin, les projets de ce domaine sont

¹⁰² Concrètement, il s'agit du développement d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, de l'instauration des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE anciennement IUFM), d'une réforme des rythmes scolaires, la mise en place de Projets Éducatifs Territoriaux (PEDT) avec une orientation plus affirmée en faveur de territoires prioritaires et l'éducation aux médias avec le service public du numérique éducatif.

territorialisés. Même si les objectifs peuvent être les mêmes, leur singularité repose sur les acteurs qui conçoivent et animent ces dispositifs.

Pris dans un étau entre éducation et culture, ce domaine pluridisciplinaire ne dépend pas plus d'un ministère que de l'autre. Cette transversalité qui lui est propre, en fait toute sa richesse mais toute sa complexité.

De plus, selon les dispositifs, d'autres ministères s'invitent à la danse - celui de la Ville, de la Jeunesse et des Sports ou encore de l'Agriculture - pour les lycées agricoles. Il s'agit d'un jeu complexe d'acteurs, chacun ayant sa propre logique. Cela pose la question de la formation des acteurs de la culture formés à l'éducation et *vice versa*. S'il existe depuis toujours un consensus sur son importance dans les discours politiques des différents dirigeants qui ne manquent pas de rappeler le poids d'une éducation aux arts et à la culture dans la construction d'un sentiment de citoyenneté et d'ouverture sur l'autre chez les jeunes, les moyens alloués, la place qui lui est faite dans les programmes scolaires ou encore la formation demeurent des points largement amendables selon les acteurs de terrains et chercheurs.

3) Le partenariat et la mise en réseau : une négociation des rôles

Toutes ces initiatives ne seraient possibles sans les hommes, les acteurs engagés sur le terrain. En effet, toutes les médiations que j'ai pu observer et analyser sur les différents lieux d'enquête, sont le fruit d'une cohésion d'acteurs : enseignants, médiateurs, artistes, adultes accompagnateurs. Pour renforcer les actions, la mise en réseau et le partenariat sont des solutions :

« La culture n'est pas seulement un secteur, c'est une dimension du rôle de l'État qui concerne aussi la politique étrangère, l'éducation, la recherche, le travail et évidemment l'audiovisuel. Mais ce n'est pas seulement l'affaire de l'État : c'est aussi celle des collectivités locales, des églises, des universités, des syndicats, des entreprises, des associations de toute nature [...] La culture est par excellence le domaine du partenariat. » (Jacques Rigaud, *Le Figaro*, 21 mai 1984)

Le partenariat pourrait se définir comme une mise en commun de compétences, de matériels et/ou de finances entre des personnes et/ou des organismes dans le but d'une même action, pour notre cas, dans le but de sensibiliser les jeunes aux arts et à la culture. Plus largement, le partenariat est, pour Emmanuel Wallon, un constituant du système français :

« Les acteurs éducatifs, associatifs et culturels ont appris à travailler ensemble selon le modèle du partenariat, qui s'est imposé comme un trait saillant du système français. » (Emmanuel Wallon, *op.cit.* : 22)

En 1992, le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) propose de distinguer trois niveaux de partenariat que mobilise Françoise Buffet¹⁰³ pour étudier le cas du partenariat éducatif culturel entre école et musée :

- *le partenariat institutionnel* - d'impulsion - : il s'agit des acteurs engagés par des protocoles, contrats, conventions. Ils définissent les enjeux, les finalités et les axes stratégiques. La personnalité du négociateur joue un rôle déterminant. C'est le cas par exemple du partenariat entre les rectorats et les DRAC.

- *le partenariat de projet* : il met en contact les représentants des organismes locaux et définit les responsabilités et les cadres matériels. Les personnes se rencontrent pour ancrer les projets, répartir des responsabilités, définir des rôles. Les spécificités des contextes se font déjà sentir et s'ajoutent au phénomène personnel pour introduire des disparités notables. Concrètement, les différents représentants concernés - DRAC, Rectorat, Éducation Nationale, institutions scolaires, *etc.* - se réunissent préalablement aux actions pour fixer leur prochaine mise en œuvre - par exemple, *via* les comités de pilotage.

- *le partenariat de réalisation* : il lie les professionnels de terrain, les particularités de chaque action et la multiplication des catégories d'acteurs font que le contexte local et le « fait humain » se conjuguent pour multiplier les logiques d'action et les stratégies, en favorisant une disparité plus grande encore. Par exemple, il concerne les personnes sur le terrain au moment de la mise en œuvre des actions - médiateurs, enseignants, éducateurs, artistes, *etc.*

En réalité, les acteurs présents derrière ces actions sont donc très divers. Une négociation des rôles prend place dans laquelle les logiques de fonctionnement des uns des autres doivent converger. Morrad Benxayer, Adjoint au chef du département de la politique des publics, Responsable du pôle Développement culturel, Département de la politique des publics,

¹⁰³ Buffet Françoise (dir.), 1998 *Entre école et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Lyon : Presses universitaires de Lyon. Cependant, il existe d'autres typologies de partenariat, par exemple Jean-Pierre Saez définit quatre dimensions qui souvent s'entrecroisent - interministérielles, intercollectivités, interétablissements, interprofessionnels. (Saez, 2008 [2002] in Actes du colloque « Quelle gouvernance territoriale pour l'éducation artistique et culturelle ? », Chambéry, 2008).

Direction générale des patrimoines, Ministère de la Culture et de la Communication, l'exprimait ainsi lors de notre rencontre :

« Les dispositifs d'éducation artistique et culturelle sont des instruments pour faire naître des projets. Nous avons un besoin précis, un public précis et cela permet de construire un projet in situ. Pour cela, la dynamique du partenariat est importante même si par exemple, celui entre le Rectorat et les DRAC est une illusion car finalement ce sont des actions isolées. Le rôle de notre ministère est décisif pour réunir les informations, analyser précisément la situation et restituer. [...] Nous recensons les activités et projets exemplaires, remarquables qui s'inscrivent dans la durée et qui ont vocation à être modalisés, étendus. » (Entretien exploratoire avec M. Morrad Benxayer, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 25 octobre 2010).

Ce verbatim est révélateur de plusieurs choses. Tout d'abord, l'importance des dispositifs – qui dans l'idéal seront généralisés - est clairement mise en avant dans la réalisation des politiques culturelles. Ces derniers sont ainsi considérés comme des « instruments » du ministère dont les professionnels des institutions culturelles - comme les monuments - se saisissent pour conduire leurs projets. De plus, ce point de vue apporte une certaine nuance quant à l'efficacité du partenariat entre le Rectorat et les DRAC. Enfin, on peut noter la présence d'une hiérarchie dans laquelle le Ministère de la Culture et de la Communication a rôle central - dans le lancement de directives, la définition des dispositifs, la centralisation d'informations et l'évaluation. Néanmoins, la complexité des pouvoirs décisionnaires est réelle y compris au sein du Ministère. Par exemple, un service tel que celui de M. Benxayer est en interaction avec d'autres pour accomplir ses missions :

« Nous ne sommes pas les seuls décideurs, nous sommes sous l'autorité du Directeur Général des patrimoines et du secrétaire général du Ministère de la Culture et de la Communication qui anime la politique territoriale. Nous travaillons ensemble sur cette donnée territoriale. Nous avons aussi l'appui des DRAC, interface incontournable pour nous, pour aussi nous remonter les informations sur ce qui se fait » (Entretien exploratoire avec M. Morrad Benxayer, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 25 octobre 2010).

Dans ces négociations, l'écrit tient une place importante et systématique sous différentes formes comme peut l'être une convention de partenariat ou encore un cahier des charges (cf. exemple d'une convention de partenariat, *Annexe n°4*)¹⁰⁴. En effet, ces actions entrent dans un cadre fédérateur tels que : les programmes de l'Éducation nationale, les projets d'établissements, la politique de l'enfance, le contrat éducatif local d'une commune, le projet éducatif d'une

¹⁰⁴ La convention de partenariat est un exemple de document écrit formalisant la négociation des rôles mais il en existe d'autres, par exemple, les Chartes de coopération culturelle pouvant être établies entre des collectivités, des institutions culturelles et le Rectorat.

association, *etc.* Ces éléments montrent une nouvelle fois la complémentarité indispensable entre les différents intervenants éducatifs, qui doivent pourtant conserver chacun leur propre identité et leur fonction spécifique auprès de l'enfant. Au cours de l'étude menée sur les Classes Patrimoine dans le cadre de mon mémoire de Master - c'est-à-dire après des observations et entretiens (*cf. Annexe n°1*), j'avais pu distinguer à mon tour plusieurs rôles tenus respectivement par les différents acteurs dans un tel partenariat :

- **le rôle culturel** : il est assuré par les institutions culturelles quelqu'elles soient - musées, théâtres, cinémas, lieux de patrimoine bâti - sites et monuments historiques -, centres d'interprétation, centres culturels *etc.* Les personnes relais sont celles qui sont chargées des publics sous des statuts différents - service éducatif, chargée des jeunes publics, chargée des actions éducatives, médiateurs, *etc.* Leurs principales compétences sont : la connaissance des publics, la gestion et l'organisation d'actions de médiation auprès des jeunes publics, les connaissances de la structure -- son histoire culturelle, son domaine artistique - et la coordination générale. Leurs hypothèses d'attente dans ces partenariats pourraient être :

- * de sensibiliser les jeunes publics aux arts et à la culture - spécifiquement selon le domaine concerné par la structure dans laquelle ils travaillent - ;
- * répondre aux directives gouvernementales incitant les structures culturelles et les établissements scolaires à développer des conventions de partenariat ;
- * s'inscrire dans un territoire local, dynamiser l'offre culturelle ;
- * réaliser une action éducative au service d'un autre objectif : la conquête des publics par exemple.

- **le rôle éducatif et/ou pédagogique** : assuré par les institutions scolaires - écoles, collèges, lycées, universités - ou socio-éducatives - structures d'accueil spécialisées, centres sociaux, associations. Leurs principales compétences sont la pédagogie, l'éducation voire la spécialisation dans un domaine - pour un enseignant du secondaire par exemple. Plusieurs hypothèses d'attente pourraient être à l'origine de ces partenariats :

- * intégrer une proposition originale d'éducation artistique et culturelle dans les programmes scolaires ou projets éducatifs ;
- * illustrer un enseignement ;
- * mettre en œuvre une politique d'éducation - par exemple, dans la loi de refondation de l'école, mettre en œuvre les directives sur les parcours d'éducation artistique et culturelle.

- **le rôle politique** : assuré par l'État - les Ministères de l'éducation nationale, de la Culture et de la Communication, de la Ville, de la Jeunesse et des Sports et de l'Agriculture, *etc.* - et ses antennes décentralisées sur le territoire - DRAC, Collectivités Territoriales, académies, rectorats, *etc.* Ce partenariat d'impulsion est instituant en cela qu'il consiste à cadrer les actions d'éducation artistique et culturelle avec des grandes orientations traduites en objectifs, des textes de lois et l'attribution de fonds en conséquence. Cela induit inévitablement un rôle de contrôle traduit dans l'évaluation et les bilans. Ces rôles sont répartis selon les compétences territoriales - par exemple, école/collège pour le département, lycée/université pour les régions. Leurs hypothèses d'attentes pourraient être de :

- * dynamiser un territoire en proposant une offre d'éducation artistique et culturelle ;
- * de favoriser et d'élargir l'accès à la culture et à l'éducation par l'intermédiaire d'actions variées et spécifiques qui visent la découverte, la connaissance et la pratique de disciplines artistiques et culturelles ;
- * de répondre aux directives nationales.

Les principales compétences associées sont une vision globale de l'éducation artistique et culturelle dans une politique plus générale et la définition de grandes orientations ou encore le pilotage des actions. Cependant, un rôle politique en matière d'éducation artistique et culturelle ne peut être isolé d'autres objectifs politiques - enjeux socio-économiques, campagne électorale, *etc.* Un bilan des contributions des DRAC en matière d'éducation artistique et culturelle en Région insiste à ce sujet sur le renforcement de la dimension de territoire entre les échelons décentralisés :

« Cette logique partenariale doit cependant passer d'une logique de dispositifs à une logique de territoire, en associant au premier chef les CT [collectivités territoriales] ainsi que les autres services de l'Etat œuvrant auprès des populations jeunes. Elle doit également s'intégrer dans le cadre plus large des politiques éducatives et culturelles territoriales. » (Synthèse des contributions des DRAC en matière d'éducation artistique et culturelle en Région, août 2012)

- **le rôle d'intervention ponctuelle** : assuré par les intervenants extérieurs - artistes, artisans, professionnels, spécialistes. Leur statut varie : associations, compagnies artistiques, auto-entrepreneur, *etc.* Leurs hypothèses d'attentes sont :

- * d'apporter leur connaissance d'une discipline, d'un savoir-faire en mettant à profit leur expérience professionnelle ;
- * de s'impliquer personnellement dans une action d'éducation artistique et culturelle ;
- * d'avoir une ressource financière supplémentaire ;

* de varier leur vie professionnelle. Leurs principales compétences sont l'expertise dans un domaine, un art ou une technique.

Pour ces raisons, je propose cette visualisation des rôles des différents partenaires :

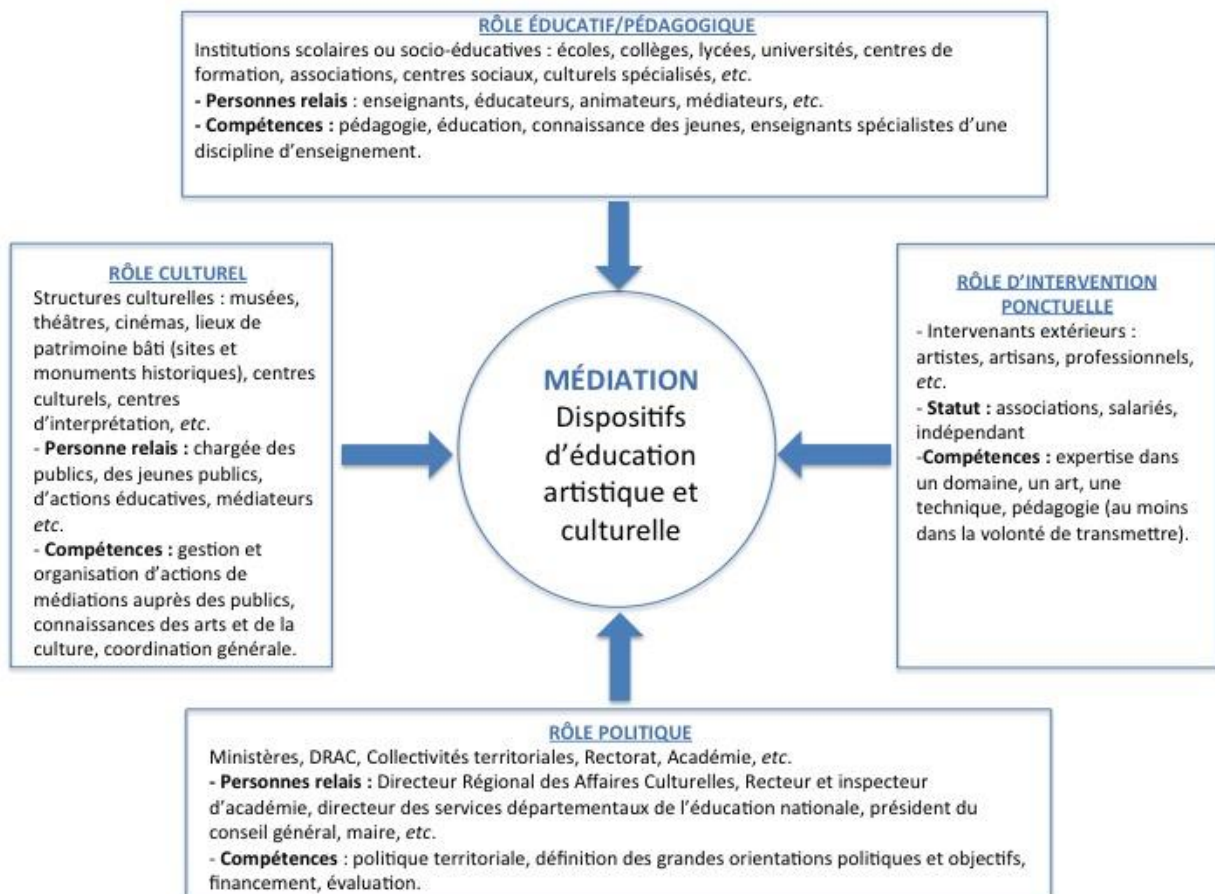


Figure2. Schéma du partenariat d'éducation artistique et culturelle dans « Qu'est-ce qu'une situation de médiation éducative au sein d'un lieu patrimonial ? » - Mémoire de master 2 (J.Pasquer-Jeanne, 2008, Y.Jeanerret [dir.])

Il s'agit ici du rôle principal tenu par chacun lié à ses missions premières ; cela ne veut pas dire que les institutions culturelles ne jouent pas pour autant un rôle éducatif ou encore que les institutions scolaires ou socio-éducatives ne jouent pas un rôle culturel. Par exemple, certains services dédiés aux actions éducatives existent dans les structures culturelles et les enseignants conçoivent des activités artistiques et culturelles à l'école. Les professionnels en charge de ces questions montrent une certaine insistance et un besoin de clarification de leur rôle lors d'entretien comme c'est le cas de Monsieur Jean-Luc Meslet, Directeur du développement culturel et des publics au siège du CMN, que j'ai eu la chance de rencontrer dans le cadre de la série d'entretiens exploratoires que j'ai menés :

« Nous n'avons pas pour mission d'éduquer, nous avons vocation à diffuser un message culture et de le rendre attractif. [...] En tant qu'établissement public unique le CMN a pour mission d'ouvrir les monuments au public. [...] L'action éducative est globalement et concrètement autonome à chaque monument. Nous avons peu de moyens sur les actions éducatives, peu de moyens humains. [...] Nous avons 23 services éducatifs sur une trentaine de monuments, nous accueillons 140 000 élèves par an mais 460 000 enfants fréquentent les monuments en visite libre. [...] Nous n'avons pas les moyens d'accueillir spécifiquement ces 460 000 enfants, il n'y a pas d'actions spécifiques à part quelques dispositifs et l'événementiel. Un des axes de la convention est d'augmenter le nombre de professeurs relais pour qu'ils viennent nous aider à construire des programmes. » (Entretien exploratoire avec M. Jean-Luc Meslet, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 25 octobre 2010).

Ce verbatim montre là encore l'importance du rôle de chacun des acteurs dans le partenariat mais aussi, leur porosité, les difficultés et le manque de moyens ressentis parfois par les acteurs.

Malgré la généralisation des dispositifs issus du partenariat et les contextes politiques - gouvernementaux, échelons décentralisés incarnant une politique territoriale, les personnalités des uns et des autres donnent à ces actions un caractère unique. Ces dernières sont donc avant tout territorialisées et personnalisées par l'envie de partager des acteurs concernés. Dans le numéro spécial de *l'Observatoire des Politiques Culturelles* consacré à l'éducation artistique et culturelle, Jean-Marie Lauret et Olivia-Jeanne Cohen rappellent que les établissements nationaux du ministère de la culture et de la communication - établissements publics, musées et monuments nationaux - sont les premiers opérateurs de l'action publique en matière d'éducation artistique et culturelle en partenariat avec les acteurs du monde de l'éducation. Le partenariat avec l'école est ainsi le premier, le plus essentiel dans l'accès à la culture. Les actions d'éducation artistique et culturelle peuvent être préparées en classe comme en témoigne cet enseignant en Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) qui participe au projet CLIS Atelier « La Monarchie :

« En classe, nous préparons les visites au château en étudiant différentes œuvres, notamment les portraits de François Ier, Louis XIV, Napoléon. Nous étudions des sites historiques par le biais d'Internet, confrontant ainsi les élèves à un exercice de lecture. C'est un moyen de motivation très intéressant pour les élèves et un moyen d'attiser leur curiosité. » (Témoignage d'un enseignant CLIS in Lauret, Cohen, 2009)

Pour autant, l'éducation artistique et culturelle concerne également les temps péri- et extra-scolaires *via* l'ensemble des acteurs éducatifs - parents, famille, éducateurs, *etc.* Une sensibilisation et un accompagnement des familles, des centres sociaux et plus généralement de tous ces acteurs éducatifs semblent primordiaux. Les associations et fédérations sont également des acteurs importants, par exemple, l'association *Les enfants du cinéma* à l'origine du dispositif comme pour

*École au cinéma*¹⁰⁵. Portés par le volontarisme et le bénévolat, les fédérations d'éducation populaire - parmi lesquelles la Confédération des Maisons des Jeunes et de la Culture de France (CMJCF), les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA), la Ligue de l'Enseignement, les associations - comme l'ANRAT ou *Scènes d'enfances et d'ailleurs* - ont longtemps œuvré et œuvrent encore pour que l'éducation artistique et culturelle soit un puissant levier de transformation sociale - signature de la convention entre ministère de la culture et la CMJCF : *Convention pluriannuelle d'objectifs 2012-2014*.

Cette multiplication d'acteurs soulève plusieurs questions de formation, de moyens, des rémunérations - par exemple, la question du régime des intermittents - créant encore beaucoup de discordes chez les acteurs. Autre exemple, en 2008, Nicolas Sarkozy décide de généraliser l'enseignement de l'histoire des arts dans le secondaire de la sorte :

« Sans renoncer à leur spécificité, le français, l'histoire – géographie – éducation civique, les langues vivantes et anciennes, la philosophie mais aussi les disciplines scientifiques, économiques, sociales et techniques et l'éducation physique et sportive, s'enrichissent de la découverte et de l'analyse des œuvres d'art, des mouvements, des styles et des créateurs. [...] L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. » (Bulletin officiel n° 32 *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. École, collège, lycée* du 28 août 2008).

Les enseignants ont rapidement fait connaître leur difficulté à prendre en charge ces nouveaux enseignements - les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts du visuel. Les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE anciennement IUFM), les universités, les Centres de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI), les écoles d'art et autres centres de formation sont des acteurs importants en ce sens. La mise en commun de ressources pédagogiques par exemple, *via* le SCEREN-Centres Nationaux de Documentation Pédagogique (CNDP) constitue une aide précieuse pour chacun des acteurs. Tout partenariat a une fragilité inhérente quant à sa pérennité, aux changements politiques, humains auxquels il est confronté. Néanmoins, les instances de dialogue et leurs écritures favorisent la conviction chez chacun des partenaires du bien-fondé de l'action.

¹⁰⁵ Perrine Boutin a mené un travail de thèse sur ces dispositifs d'éducation à l'image (Boutin, 2010).

B. L'éducation au monument en France

Certains arts comme le spectacle vivant souffrent de paraître moins « évidents » vis-à-vis des programmes scolaires existants. Dans ce contexte, l'éducation au patrimoine a plus ou moins réussi à tirer son épingle du jeu du fait même de son lien à un enseignement « fondamental » : l'histoire.

1) Les monuments comme lieux de ressources

Les sites patrimoniaux et monuments historiques font partie des programmes de l'Éducation nationale. De plus, en comparaison avec d'autres formes artistiques et culturelles, le patrimoine tient une place particulière car il est un thème transversal à plusieurs disciplines - Histoire, géographie, français, arts plastiques, éducation musicale, sciences économiques et sociales, sciences de la vie et de la terre, *etc.* Il offre par conséquent de multiples possibilités de formes d'éducation - du regard, esthétique, sensibilisation à l'architecture. Il existe de nombreux dispositifs de médiation visant à éduquer au patrimoine adressés à des publics scolaires et individuels. En France, nous avons la chance de disposer d'un patrimoine relatant des siècles, de l'Antiquité à nos jours. Éduquer au patrimoine consisterait à donner du sens à des objets ou des lieux témoins du passé dans l'esprit des enfants, Marie Musset, chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)¹⁰⁶, définit cela comme suit :

« N'épousant pas forcément les contours des disciplines, l'éducation au patrimoine les concerne toutes en s'intéressant aux connaissances "sur" les contenus patrimoniaux, mais aussi à l'éducation "par" le patrimoine : par le biais de partage d'expériences émotionnelles et artistiques, elle susciterait ou identifierait une communauté de valeurs. » (Musset, 2012 :1)

Les textes nationaux, internationaux ou européens font de l'éducation au patrimoine une priorité. Ils soulignent les fonctions sociales du patrimoine s'inscrivant dans une démocratisation et démocratie culturelle (*Ibid*).

À une échelle de gestion plus globale des monuments en tant qu'institutions culturelles à part entière, je constate, là encore, une diversité d'acteurs. En effet, les monuments historiques et sites de patrimoine bâti sont gérés ou labellisés principalement par : les municipalités, le Centre des

¹⁰⁶ Marie Musset est notamment l'auteur d'un dossier spécial à propos de l'éducation au patrimoine publié par l'ENS Lyon (Musset, 2012).

Monuments Nationaux – (CMN) Établissement public à caractère administratif français placé sous tutelle du ministère de la Culture et de la Communication , la Réunion des Musées Nationaux et du Grand Palais des Champs Élysées (RMN-GP), l'UNESCO, le Réseau des Villes et Pays d'Arts et d'Histoire - (VPAH) label officiel français , des sociétés privées comme Culturespaces - filiale de GDF-Suez - ou encore des particuliers propriétaires des lieux¹⁰⁷.

Riches d'une histoire et de logiques entrecroisées, les premiers services des publics sont créés dans les musées et institutions du patrimoine. La mise en œuvre du *Plan à cinq ans* (Lang/Tasca) en 2002 instaure la charte « *Adopter son patrimoine* » (cf. *Annexe n°5, Circulaire n° 2006-086 du 22-4-2002*). Celle-ci concerne l'école élémentaire, le collège et le lycée. À cette occasion, l'éducation au patrimoine est appréhendée comme une découverte de l'environnement, un moyen de compréhension de l'héritage et de l'identité culturelle des jeunes. Concrètement, les plus jeunes ont l'occasion de découvrir, d'étudier un site, un édifice ou un objet patrimonial au cours de l'année scolaire. Les partenaires politiques et éducatifs sont impliqués dans cette charte :

« Adopter doit être entendu au sens de "choisir", "faire sien". Par l'adoption, les élèves s'approprient, [...] un édifice, un quartier, un musée, un jardin, une collection, une œuvre ou un site de proximité. Ils peuvent donc devenir "détenteurs" à la fois de la mémoire de l'élément choisi et de son devenir. [...] Ils prennent conscience de leur responsabilité de citoyens face à

¹⁰⁷ **Le CMN** est le nom actuel de la Caisse nationale des monuments historiques et préhistoriques créée en 1914, aujourd'hui, il anime et gère près de 100 monuments qui appartiennent à l'État. Ses missions reposent essentiellement sur la mise en valeur de ce patrimoine - restauration, conservation et entretien du monument , le développement de l'accessibilité au plus grand nombre et la qualité d'accueil. Une politique active en faveur de l'éducation a ainsi été mise en place avec 23 services éducatifs actifs dans le réseau du CMN. Des thématiques variées - telles que l'histoire, histoire de l'Art, architecture, urbanisme, archéologie, jardins et environnements, arts littéraires, arts plastiques, photographie, histoire et arts du goût, musique, danse et spectacle vivant, sciences et techniques, restauration - ont largement été développées dans les monuments nationaux.

Le RMN-GP est un établissement public à caractère industriel et commercial. Sous tutelle du ministère de la culture et de la communication, il a pour but de contribuer à la diffusion du patrimoine muséographique et au développement des publics, notamment en mettant ses capacités en ingénierie culturelle à disposition des musées français. Cet établissement public gère principalement des musées parmi lesquels des lieux de patrimoine bâti - pour la plupart des châteaux - : musée du château de Fontainebleau, des monuments français - Cité de l'architecture et du patrimoine , du Moyen Âge - Thermes et Hôtel de Cluny - , du château de Pau, du château de Compiègne, des châteaux de Malmaison et de Bois-Préau. L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), créée en 1945, inclut dans sa convention de protection du patrimoine mondial une partie sur l'éducation : « Les États parties à la présente Convention s'efforcent par tous les moyens appropriés, notamment par des programmes d'éducation et d'information, de renforcer le respect et l'attachement de leurs peuples au patrimoine culturel et naturel défini aux articles 1 et 2 de la Convention ». - Convention concernant la protection du patrimoine mondial, UNESCO, 1972. En France, c'est à partir des années 80 que les institutions ont vraiment commencé à réfléchir aux moyens de mettre le patrimoine à la portée des jeunes.

En 1985, le réseau des **VPAH** est créé doté de services éducatifs. L'idée principale de ce réseau est de définir des territoires, communes ou regroupements de communes dans une démarche active de connaissance, de conservation, de médiation et de soutien à la création et à la qualité architecturale et du cadre de vie. Son objectif principal est d'« assurer la transmission aux générations futures des témoins de l'histoire et du cadre de vie par une démarche de responsabilisation collective » (Source : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Regions/Drac-Nord-Pas-de-Calais-Picardie/Politique-et-actions-des-services/Pole-patrimoine/Conservation-regionale-des-monuments-historiques-CRMH/CRMH-Picardie/Villes-et-pays-d-art-et-d-histoire>)

ce patrimoine qu'ils apprennent à protéger voire à réhabiliter.» (Charte « Adopter son patrimoine », 2002)

L'éducation au patrimoine porte en elle le projet de développer la conscience citoyenne, l'identité d'un groupe sur un socle de valeurs communes, locales, nationales et européennes voire universelles. À ce propos, les objectifs éducatifs fixés par les instances politiques sont : découvrir et étudier un site, un édifice, ou un objet patrimonial, comprendre l'héritage pour structurer l'identité culturelle des élèves, développer le sens de l'observation et éveiller aux formes artistiques et culturelles à partir de l'environnement quotidien. Pour autant, Marie Musset souligne que l'intégration de l'éducation au patrimoine dans les programmes est ambiguë car la notion de patrimoine n'est pas neutre :

« Elle n'est pas par nature synonyme de rencontre et de concorde médiées par l'élément patrimonial. Il y a toujours eu place pour le patrimoine dans les contenus éducatifs, et l'on a remarqué qu'il pouvait dans certains cas relever d'un ancrage nationaliste plus que d'une ouverture interculturelle. » (Musset, *op.cit.*)

Les monuments historiques et sites patrimoniaux sont des lieux de rencontre de compétences professionnelles variées. Les projets mis en place sont transdisciplinaires, alliant les métiers de la conservation et ceux de la création. L'éducation au patrimoine est également possible par la mise à disposition d'enseignants par l'Inspection académique et les services éducatifs, et la définition d'objectifs pédagogiques communs. Les lieux de patrimoine bâti contribuent à la compréhension de l'environnement dans lequel les enfants se trouvent en favorisant le contact avec des signes de leur héritage culturel dans leur vie quotidienne. Le terme « adopter » de la charte est particulièrement fort sémantiquement pour illustrer les logiques d'appropriation attendues.

2) Dispositifs standardisés et politique événementielle

Des dispositifs sont spécifiques à l'éducation du patrimoine. Pendant plusieurs années, j'ai questionné, demandé, collecté ce qui était proposé pour les jeunes dans les lieux de patrimoine - musées compris - en prêtant une attention particulière aux monuments. J'ai pu observer qu'il y avait deux sortes de dispositifs :

- d'une part, ceux qui aident à la visite et par la même équipent la pratique culturelle - livret de visite, audioguide par exemple - ;
- d'autre part, les dispositifs interministériels relevant davantage de la médiation active comme celui des *Classes Patrimoine*.

Gestion	Dispositifs éducatifs d'aide à la visite	Scolaires et groupes	Evènementiel
CMN : - 115 monuments nationaux parmi lesquels l'Abbaye du Mont-St-Michel, la Cathédrale Notre-Dame de Paris, les châteaux d'Angers, de Pierrefonds, de Castelnau-Bretenoux, <i>etc.</i>	- Livrets de visite Parcours découverte pour enfants (7-11 ans) - Mini itinéraire (livre) - Jeu en ligne « Monument jeu d'enfant »	- Ateliers pour les scolaires - Visites commentées	- Monuments jeu d'enfant (famille) - Œufs, énigmes et chocolat - Les Portes du temps (centres sociaux) - Journées du patrimoine, Rendez-vous au jardin - Expositions temporaires - Spectacles vivants
RMN-GP : - 35 établissements parmi lesquels les châteaux de Fontainebleau, du Moyen Âge (Thermes et Hôtel de Cluny), de Compiègne	- Audioguides enfants (8-12ans) - Livrets de visite (à partir de 7ans)	- Ateliers - Visites commentées	- Expositions temporaires - Spectacles vivants - Journées du patrimoine, Nuit des musées
VPAH - 115 villes, 66 pays parmi lesquels Carcassonne, Dinan, Rennes, Nîmes <i>etc.</i>	- Livrets de visite payants « Raconte-moi » - Visite découvertes - Jeux et mallettes pédagogiques - Ateliers	- Ateliers de l'architecture et du patrimoine (Classes patrimoine avec des dispositifs) - Visites guidées	- Opération nationale « L'été des 6-12 » - Expositions temporaires - Spectacles vivants
Société Culturespaces - 13 sites parmi lesquels le le Château des Baux de Provence, Théâtre antique d'Orange, les arènes de Nîmes	- Livrets-jeux (7-12ans) - Audioguides (à partir de 10 ans) + dossier pédagogique pour adulte accompagnateur - Application	- Ateliers pour les scolaires - Visites animées	- Spectacles de reconstitutions historiques pendant l'été - Expositions temporaires - Spectacles vivants

Figure 3. État des lieux des dispositifs de médiation dans les monuments

Les monuments gérés par les municipalités - comme le Palais des Papes - ou encore ceux gérés par des propriétaires - comme le château de la Barben en région PACA - ne sont pas intégrés à ce tableau car ils représentent des initiatives disparates. Ce tableau synthétique de l'offre éducative des principaux sites monumentaux montre néanmoins très bien que les choix des médiateurs convergent vers des dispositifs récurrents. En cela, j'observe une forme de standardisation des dispositifs d'éducation au patrimoine. En effet, je remarque que les principaux **dispositifs d'aide à la visite** sont : le livret de visite et l'audioguide. Avec un format variable - triptyque, cahier

d'une dizaine de pages , le livret est, à ce jour encore, le dispositif le plus répandu - probablement aussi car il est moins onéreux qu'un audioguide. Son appellation varie d'un lieu à l'autre : *livret-jeu*, *parcours-découverte* ou encore *jeu de piste*. Jean-Luc Meslet, Directeur du développement culturel et des publics au siège du CMN, explique la généralisation du dispositif du parcours-découverte dans son réseau de la sorte :

« Nous avons expérimenté le parcours découverte en premier lieu au château de Tarascon. Nous avons été convaincus par ce modèle pour le cadre familial. Ce sont ni plus ni moins qu'une application de règles de bon sens, il s'agit du même parcours de visite que les parents, le même sens de visite, du même endroit en même temps, les parents peuvent ainsi se saisir de ce livret. Il ne s'agit pas de les intéresser à la totalité du monument, mais de proposer un minimum de stations et de soutenir l'intérêt. Le temps de parcours du château par exemple était ponctué par le parcours existant, car nous nous raccrochons à l'existant. » (Entretien exploratoire avec M. Jean-Luc Meslet, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 25 octobre 2010).

Ces dispositifs prétendent expliciter/délivrer des savoirs historiques sur les lieux visités tout en faisant passer un moment ludique aux jeunes. D'un point de vue sémiotique, ils mobilisent des opérateurs communs¹⁰⁸.

Certains réseaux semblent d'ailleurs avoir adopté cette forme de médiation de façon systématique y compris sur les événements nationaux c'est le cas du CMN :

« Le monument ne dispose pas d'un budget spécifique pour l'organisation de cette manifestation [Œufs, énigmes et chocolat]. Cependant les supports de communication sont réalisés par les services du siège (affiches, dossier de presse) et le matériel est envoyé à chaque monument (œufs cartonnés, œufs en chocolat et friandises, pochette du livret jeu). Sur place, nous devons assurer la communication locale (affichage, mail, presse locale...), réaliser le livret jeu (contenu et mise en page) et prévoir un renfort de l'équipe d'accueil. » (Fiche données, Monastère de Saorge)¹⁰⁹

Au-delà, ce verbatim de professionnel met en exergue la force d'appartenance à un réseau national, la négociation des rôles et la liberté quant aux actions développées. De plus, la majorité des lieux propose un audioguide tout public - c'est-à-dire « à partir d'un certain âge » - ce qui peut poser un certain nombre de questions quant aux savoirs mobilisés, leur vulgarisation, la durée de l'écoute. En somme, nous pouvons nous demander s'ils sont réellement adaptés aux pratiques et à l'attention que les jeunes enfants pourront accorder aux commentaires ? Néanmoins, certains

¹⁰⁸ Je les identifierai dans le détail dans le chapitre quatrième de la thèse au moment de l'étude sémiotique.

¹⁰⁹ Cette « Fiche données » a constitué une première étape de travail pour récupérer des informations auprès des professionnels des monuments (*cf. Chapitre troisième*).

lieux comme ceux gérés par le RMN-GP ou encore l'établissement public du domaine et du château de Versailles, proposent un audioguide adapté aux enfants présentant une trame narrativo-fictionnelle spécifique. Elisabeth Clavé, responsable du service culturel du musée de Cluny-musée national du Moyen-Âge au sujet de l'audioguide pour les 7-12 ans en témoigne :

« L'audioguide pour les enfants avec ses dialogues pleins d'humour, ses bruitages et ses légendes est aussi très prisé des adultes même quand ils ne sont pas accompagnés d'enfants ! »

La réflexion à propos de la visite pour enfants se focalise ainsi autour de la mise en place de ces deux dispositifs majeurs principalement destinés aux familles.

En ce qui concerne l'offre pour les scolaires, elle s'inscrit la plupart du temps dans les *Classes à Projet Artistique et Culturel*, les *Classes Patrimoine*¹¹⁰ et la Charte pour l'éducation au patrimoine (*cf. Annexe n°5*). Ces mesures se concrétisent la plupart du temps en **ateliers**, forme de médiation privilégiée pour les scolaires. L'atelier est également proposé aux familles durant les vacances ou événements spécifiques.

Enfin, la **politique événementielle** des lieux culturels est devenue un élément incontournable de leur offre. Les monuments sont particulièrement propices aux spectacles, aux événements. Annick Meunier et Jason Luckerhoff définissent le caractère « polyculturel » de ces lieux de patrimoine comme les musées :

« Les grands musées modernes se transforment en des grands équipements polyculturels, insérés dans l'économie marchande par l'intermédiaire d'une zone de chalandise [...]. Au tempo rapide du renouvellement des expositions temporaires (deux ou trois par an) succède le rythme haletant du musée devenu machine polyculturelle, insérée dans l'espace de chalandise marchande et redoublée dans l'espace des nouveaux médias par un site appelé à se transformer et à vivre quasi au jour le jour pour bien démontrer qu'il est débordant d'activités. » (Meunier, Luckerhoff, 2012 : 148).

L'événementiel est l'un des moyens de dynamiser le patrimoine, mais aussi de condenser une activité sur un temps court quand les budgets ne permettent pas de concevoir ou développer

¹¹⁰ La *Classe Patrimoine*, permet à une classe de découvrir les lieux de patrimoine lors d'un séjour en dehors de l'école - même si les nuitées ne sont pas nécessaires. Ces actions sont rendues possibles par le financement des collectivités territoriales, des organismes culturels et animées par les médiateurs des structures culturelles (comprenant personnel de la structure et intervenant extérieur). Lors de ces séjours, les enfants sont la plupart du temps amenés à participer à des ateliers thématiques - taille de pierre, fresques, mesure du temps, architecture, calligraphie, plantes tinctoriales, etc. . Pour mieux connaître, son cadre juridique voir la circulaire n° 88-063 du 10-3-1988 modifiée par la circulaire n° 90-312 du 28-11-1990.

davantage d'activités. Chaque année, de nombreux événements investissent les monuments. Depuis 1947, la Cour d'Honneur du Palais des Papes devient chaque été un décor de théâtre prestigieux. La multifonction des lieux de patrimoine fait d'un endroit visitable - lieu historique - un lieu de spectacle. Le domaine et château de Versailles est aujourd'hui un lieu polyculturel bien au-delà d'un château à visiter, le théâtre antique d'Orange a gagné en notoriété avec ses *Chorégies* - prestigieux festival d'art lyrique -, les exemples ne manquent pas. Pierre-Yves Heurtin définit la singularité de l'événementiel culturel ¹¹¹ :

« Il peut se présenter de manière imprévue, dans la fulgurance d'une découverte, dans le cadre d'une action culturelle, comme un concert ou une pièce de théâtre de qualité exceptionnelle, mais il peut aussi surgir inopinément d'une initiative extérieure aux décideurs, il peut enfin être relié à une occasion favorable que l'on s'empresse de saisir. » (Heurtin, 2007 : 48)

Les établissements publics sous tutelle du Ministère de la culture et de la communication ont pensé des événements nationaux pour les jeunes¹¹². Le développement de l'événementiel poursuit l'idée de faire revenir les publics sur les lieux une nouvelle fois et d'éviter ainsi le syndrome du « primo visiteur » comme l'avait montré l'enquête menée par notre laboratoire Culture et communication à propos de la fréquentation du patrimoine antique en Région PACA dans laquelle sur 3176 répondants 2599 affirment être venus pour la première fois visiter ces lieux à l'occasion d'un événement temporaire :

« La proportion de primo visiteurs est de très loin la plus forte. Ce résultat est conforme à la logique des visites patrimoniales comparativement à celle des musées dans lesquels le temporaire peut provoquer une fidélisation relative. » (Jacobi, Ethis, 2001 : 8).

Enfin, les **dispositifs numériques d'innovation** restent encore peu développés ou sont en cours de développement : applications téléchargeables, tablettes - par exemple l'*Histopad*

¹¹¹ Heurtin P-Y., 2007, « Événementiel vs action culturelle », in Internationale de l'imaginaire nouvelle série, Babel, Actes Sud, n°22, Arles.

¹¹² *Les Portes du temps* créés en 2005 au château de Fontainebleau est un événement du CMN visant à ouvrir les sites patrimoniaux aux jeunes qui ne partent pas en vacances l'été. Depuis 2008, le château d'Espeyran les organise à destination des centres de loisirs, des centres sociaux culturels, comme en témoigne Henri-Luc Camplo, administrateur du château : « Des ateliers, des animateurs en costume d'époque accompagnent les participants dans leur découverte à la fois d'un site patrimonial, mais aussi d'une histoire locale rendue vivante par les traces du passé : le patrimoine d'Espeyran. » (Camplo in Lauret, Cohen., 2009, 25). Le CMN propose deux autres événements destinés aux jeunes *Monument jeu d'enfant*, *Œufs, énigmes et chocolats*. Le premier en octobre, est l'occasion le temps d'un week-end de proposer des activités ludiques pensées pour l'événement, le second propose une chasse aux œufs de Pâques. Dans la même idée, la RMN-GP propose des événements comme *L'été des ados*, et les VPAH *l'été des 6-12*. Enfin, parmi ces événements, les reconstitutions historiques tiennent une place importante. Portée par le succès de parcs d'attractions comme celui du Puy du fou, très lucratif, la société *Culturespaces* propose de nombreuses reconstitutions l'été dans les monuments qu'elle gère comme c'est le cas au château des Baux-de-Provence.

développé au château de Guillaume le Conquérant à Falaise ou à celui de Chambord - et autres visio ou video-guides - par Culturespaces à Nîmes. Ces dispositifs mettent en œuvre la réalité augmentée à la pointe de l'innovation et constituent la plupart des projets de recherche et développement en médiation. Ils sont donc en passe d'occuper une place fondamentale dans les quelques années à venir, en supprimant certainement un jour de façon définitive les livrets. Pour l'heure, la place de l'écrit et la matérialité de ces derniers - que les enfants pourront ramener chez eux, sont encore indétronables.

Ces actions et dispositifs éducatifs *par, pour le et au* patrimoine, s'inscriraient dans un *continuum* temporel dans la vie de l'enfant et peut-être de sa pratique culturelle au monument.

C. La région Provence-Alpes-Côte d'Azur partenaire de cette recherche

Cette recherche n'aurait pas été possible sans l'aide de la région PACA. Nous allons voir que cette région présente de nombreux atouts et est ce jour une des plus touristiques de France, notamment durant la période estivale.

1) Une région attractive : enjeux stratégiques de développement touristique

D'après les *Schémas Régionaux de Développement Touristique* - (SRDT) 2006-2010/ 2011-2016 -, chaque année ce ne sont pas moins de 35 millions de visiteurs qui viennent visiter cette zone du sud-est de la France. Avec 10 milliards d'euros, le chiffre d'affaire touristique représente 11,4% du PIB régional faisant de la région PACA la première région d'accueil des touristes français et la deuxième pour les touristes étrangers. Pierre Meffre, Conseiller régional délégué au Tourisme, Président du Comité Régional de Tourisme PACA l'évoque ainsi :

« Qu'il soit balnéaire, alpin, de nature, culturel, patrimonial, à vocation sociale, d'affaires et de congrès ou rural, le tourisme reste, malgré le contexte difficile, une composante fondamentale de l'économie régionale avec 11% de notre PIB. » (MEFFRE P., Introduction du *Schéma Régional de Développement Touristique 2011-2016*)

Ces chiffres considérables soulignent le fait que les monuments, sur lesquels porte la présente étude s'inscrivent sur un territoire très attractif. Ils ont un rôle important dans l'offre touristique régionale. Le « tourisme culturel » est devenu une expression communément admise pour qualifier cette entente entre culture et tourisme, comme le définit Claude Origet de Cluzeau :

« Le tourisme culturel est un déplacement d'au moins une nuitée dont la motivation principale est d'élargir ses horizons, de rechercher des connaissances et des émotions au travers de la découverte d'un patrimoine et de son territoire. Par extension, on y inclut les autres formes de tourisme où interviennent des extraits culturelles. » (Origet de Cluzeau, 2005)

Ce choix sémantique a, entre autres, permis d'établir le lien entre l'approche économique du tourisme, le plaisir et la connaissance grâce à la culture. Afin de mieux comprendre le rôle touristique des sites et monuments historiques en région PACA, j'ai pris connaissance avec le *Schéma Régional de Développement Touristique - 2006-2010* - dans lequel se trouve une analyse des forces et faiblesses du territoire (cf. *Annexe n°6*).

La région PACA possède de nombreux atouts parmi lesquels la notoriété de certains lieux, la variété de l'offre et l'accessibilité géographique. Cependant, son activité touristique souffre d'une répartition inégale du tourisme sur son territoire et sur l'année - la frange littorale concentre à elle seule 60% de la fréquentation de l'année - et d'un problème d'image - cette dernière étant confuse et stéréotypée.

Le dernier SRDT - 2011-2016 - montre aussi que le tourisme régional actuel fait face à de nombreux changements des modes de vie, une crise économique, une concurrence toujours plus rude en Méditerranée et un manque de progression régulière du nombre de touristes accueillis. Pour contrer cela, le secteur touristique est porté par de nombreux labels et/ou opérations par exemple, la démarche *Qualité tourisme* ou encore *Destination entreprises*, qui s'assurent de la qualité de l'accueil et des services pour les lieux de visite et sites culturels de l'ensemble de la région.

Au moment de la transition entre les deux derniers SRDT, une expertise de la situation avait été faite. Parmi la liste des points pouvant être améliorés, deux ont particulièrement retenu mon attention quant à mon objet de recherche :

- tout d'abord, le tourisme des jeunes - malgré des initiatives régionales - comme les *Classes rousSES* ou l'opération *Sac à dos* - ;
- le renforcement des synergies entre tourisme et culture, plus spécifiquement la culture scientifique et technique, le patrimoine ou le cinéma.

Je constate donc que *jeunes* et *patrimoine* figurent dans les priorités stratégiques de développement touristique actuelles. Cependant, aucun objectif écrit dans le SRDT ne met en lien direct les deux éléments¹¹³.

La présente recherche s'inscrit donc dans des questions territoriales actuelles d'appropriation du patrimoine.

2) Un patrimoine bâti d'exception

La région PACA possède un patrimoine riche couvrant des siècles d'histoire : 2184 monuments et sites protégés dont 753 monuments et sites classés, 1 284 monuments inscrits et 147 monuments classés et inscrits¹¹⁴.

Nombre d'entre eux sont repérés comme des centres d'intérêt majeur - par le CMN - , aux plans national et international, c'est le cas de l'Abbaye de Montmajour, l'Abbaye du Thoronet, le Château d'If, le Cloître de la cathédrale de Fréjus, le Monastère de Saorge, la Place forte de Mont-Dauphin, le Site archéologique de Glanum et le Trophée d'Auguste à la Turbie. Ces derniers bénéficient ainsi d'une politique de médiation active et d'un réseau de communication national.

D'autres sont classés patrimoine mondial de l'Humanité (UNESCO) parmi lesquels le théâtre antique et l'arc de triomphe d'Orange, le centre historique d'Avignon, les monuments romains et romans d'Arles, les fortifications et la citadelle de Briançon, ainsi que la place forte de Mont-Dauphin. La région PACA est ainsi l'une des régions de France les plus richement dotées en matière de patrimoine bâti.

¹¹³ À propos du patrimoine, le schéma précise uniquement : « Le patrimoine est, pour bien des communes, la seule dynamique économique en lien avec le tourisme. Son entretien, voire sa sauvegarde, représente une charge et une responsabilité très lourde. Au-delà de sa gestion, le patrimoine pose également la question de son appropriation par les populations. Souvent objet d'attachements passionnels, il est paradoxalement mal connu des publics. » (SRDT, 2010-1016).

¹¹⁴ Le classement et/ou l'inscription sont des mesures de protection propres aux monuments historiques et sites. Chaque monument ou site faisant l'objet de ces mesures est recensé sur la base Mérimée du Ministère de la Culture : http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/dapamer_fr?ACTION=NOUVEAU&USRNAME=nobody&USRPWD=4%24%2534P

Pourtant en 2000, le constat est fait que le patrimoine antique de la région souffre d'un manque de valorisation. En clair, certains lieux antiques mériteraient d'être mieux identifiés. Ce patrimoine a ainsi fait l'objet d'une attention régionale particulière quant à sa mise en valeur et son accessibilité *via* le lancement le *Plan patrimoine antique Provence-Alpes Côte d'Azur* (2000). Dans cette mesure, les théâtres antiques d'Arles, d'Orange et de Vaison-La-Romaine ont subi d'importants travaux de restauration et d'aménagement¹¹⁵. En leur redonnant leur fonction d'origine, le but est d'améliorer leur capacité d'accueil de spectacles contemporains - *Chorégies* d'Orange, *Soirées des Rencontres Internationales de la Photographie* et *Festival des Suds* à Arles, *Festival des Chorales* à Vaison-La-Romaine.

Cette même année, l'enquête scientifique de notre laboratoire Culture et Communication menée auprès des visiteurs du Patrimoine Antique en région PACA¹¹⁶ pointe une insatisfaction des conditions de visite principalement liée à l'absence de signalétique, de dispositifs d'interprétation et de services sur place de qualité. L'étude enregistre ainsi un taux de monovisite très fort - moins de 20% des visiteurs reviennent sur les sites et monuments. Il est intéressant de noter qu'à la question « *Y a-t-il quelque chose que vous avez apprécié ?* » sur 3716 visiteurs interrogés 1647 ne donnent pas de réponse ce que les chercheurs interprètent de la sorte :

« Cette propension à ne rien dire est le signe d'un très probable manque d'enthousiasme à l'issue de la visite. » (Jacobi, Ethis, *op.cit.* :14).¹¹⁷

Suite à ces résultats, en 2001, l'État et la Région créent l'Agence Régionale du Patrimoine PACA¹¹⁸ qui a pour mission, entre autres, la valorisation et la connaissance du patrimoine régional. En novembre 2005, l'enquête menée par l'agence sur l'impact économique et social du

¹¹⁵ *Les théâtres antiques Arles, Orange, Vaison-la-Romaine*, Agence Régionale du Patrimoine, Les cahiers 02, Février 2006

¹¹⁶ *Les publics du Patrimoine Antique en Région Provence Alpes-Côte d'Azur*, sous la direction de Daniel Jacobi et Emmanuel Ethis, Laboratoire Culture et Communication de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (aujourd'hui Équipe Culture et Communication du Centre Norbert Elias), 2000. Parmi les autres données chiffrées, l'étude a montré que 50% des visiteurs sont étrangers, près de 40% sont des cadres et 60% ont entre 35 et 65 ans. Nous y apprenons par ailleurs que la visite dure moins d'une heure dans 60% des cas.

¹¹⁷ Pour autant, les auteurs précisent que les visiteurs n'expriment pas forcément leur mécontentement.

¹¹⁸ Il s'agit du partenaire socio-économique de cette recherche. Depuis 2009, l'État et la région se sont désengagés financièrement de l'Agence qui change de nom et devient l'Agence pour le Développement et la Valorisation du Patrimoine - partenaire socio-économique de cette recherche. Hervé Passamar, économiste, directeur de l'agence, souhaite à travers les études menées depuis le début de la création de cet observatoire démontrer que les discours circulants et habituels sur le coût du patrimoine peuvent être contrebalancés par les retombées socio-économiques de ce secteur à part entière. De son point de vue, la culture et le patrimoine sont une richesse, une chance et non une charge comme la plupart des discours le signifient. En clair, le secteur rapporte plus que qu'il ne coûte.

patrimoine en Région PACA¹¹⁹ révèle que les monuments et sites de la région ont généré 19,2 millions d'euros de recettes en 2004 se répartissant, par ordre d'importance, en recettes de billetterie, boutiques, visites guidées, organisation d'événements et recettes diverses :

« L'étude confirme et précise quelques tendances souvent évoquées par les différents acteurs du patrimoine : l'érosion croissante (et préoccupante) des fréquentations sur une majorité de sites et la nécessité d'une (ré)adaptation qualitative de l'offre à des attentes en constante évolution, une forte disparité en matière de recettes (huit monuments représentant plus des trois-quarts des recettes), la nécessité pour les gestionnaires de prendre en compte ce phénomène et d'ancrer fortement leurs programmes d'action dans de véritables projets économiques transversaux et leur besoin d'appui pour y parvenir, leur méconnaissance des problématiques territoriales et sociales. » (*L'impact économique et social du patrimoine en région Provence Alpes-Côte d'Azur*, Agence Régionale du Patrimoine, Les cahiers 01, Novembre 2005)

Cette approche économique a permis de dégager des éléments significatifs du poids du patrimoine dans l'économie régionale. Au-delà, l'étude justifie l'utilité de son agence-mère en ne manquant pas de souligner l'absence de système d'observation des différentes données relatives à la nature du patrimoine, aux acteurs concernés, aux métiers et qualifications qui s'y rattachent et aux retombées induites. Concernant les données chiffrées, l'étude montre que neuf sites de la région franchissent les 100 000 visiteurs annuels payants - le Palais des Papes et le Pont Saint-Bénézet à Avignon, la Citadelle des Baux-de-Provence, le Théâtre Antique d'Orange, l'Amphithéâtre d'Arles, la Villa Ephrussi de Rothschild de Saint-Jean-Cap Ferrat, le village des Bories de Gordes, l'abbaye du Thoronet et l'abbaye de Sénanque - et huit monuments concentrent plus de 75% des recettes de billetterie de l'ensemble du patrimoine régional.

Enrichie des informations relatives à la région, j'ai procédé au début de cette recherche à un recensement du patrimoine bâti en région PACA à partir de la base de données ministérielle Mérimée (cf. *Annexe n°7*). Cet état des lieux a préparé l'étape suivante du travail : choisir les lieux où l'enquête auprès des jeunes se déroulerait.

¹¹⁹ *L'impact économique et social du patrimoine en région Provence Alpes-Côte d'Azur*, Agence Régionale du Patrimoine, Les cahiers 01, Novembre 2005.

Conclusion

Ce deuxième chapitre avait pour vocation principale de contextualiser sur un plan national et socio-politique spécifique - celui de l'éducation artistique et culturelle et de l'éducation au patrimoine -, les éléments que j'allais prélever ensuite. Les monuments sont situés dans une histoire, aujourd'hui croisée par des logiques différentes - conservation, démocratisation, animation, éducation, *etc.* -, investie par des acteurs créant des dispositifs et des événements nationaux, régionaux et locaux.

Les informations rassemblées dans ce chapitre ont permis de mettre en évidence plusieurs dimensions propres au domaine de l'éducation au patrimoine. D'une part, ce dernier est né dans un contexte politique étroitement lié à l'éducation plus générale des enfants. Il entretient ainsi un lien fort avec l'école. D'autre part, force est de constater que les rouages institutionnels et la multiplicité des acteurs sont inhérents et tels, que ces actions peuvent dans un premier temps paraître compliquées à analyser ou difficiles à saisir.

Pourtant, leur caractère mixte et enchevêtré induit une double conséquence positive. Tout d'abord, il donne encore plus de force et de légitimité au travail socio-sémiotique s'appliquant, à la fois, à prélever et analyser finement des objets médiatiques intervenant dans des situations de communication - les médiations pour notre cas - et, à observer les interactions à l'œuvre. Au-delà, il fait des résultats ainsi produits le reflet et la mise en œuvre d'enjeux et de politiques plus générales - niveau micro/niveau macro propre au travail scientifique. En effet, observer les interactions, rencontrer les acteurs, analyser les signes circulant, permet de rendre compte d'une vie sociale, un rapport à la culture, aux autres. Dans cette même logique, le travail précédent de mémoire de Master avait permis de modéliser le partenariat d'éducation artistique et culturelle, qui ne décrivait plus le simple cadre de la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon. Interroger les médiations développées dans les monuments - institutions patrimoniales pour la plupart financées par l'État -, consiste donc *in fine* à identifier les enjeux politiques sous-jacents.

Le dernier temps du développement précédent a permis de changer d'échelle pour faire ressortir quelques caractéristiques saillantes du patrimoine en région PACA. Suivant un principe de l'entonnoir, cette étape nous conduit logiquement à la présentation et à l'analyse institutionnelle des lieux d'enquête situés sur ce territoire.

CHAPITRE TROISIEME. OBSERVER ET ANALYSER LA TRIVIALITE

Introduction

Le second chapitre précisait le contexte socio-politique dans lequel s'inscrit l'éducation au monument. Il a permis de mettre en relation les dispositifs développés *in situ* au regard des politiques culturelles. Pour faire suite au chapitre précédent, j'exposerai dans un premier temps le choix des lieux d'enquête. Ces derniers partagent tous le fait d'être ancrés en région PACA et de proposer des médiations fictionnelles à destination des enfants.

L'idée à présent est ainsi de rendre compte de la logique interne à ce travail de recherche. Dans cette mesure, je présenterai la méthodologie socio-sémiotique conçue pour répondre à la problématique. Puis, il sera question d'une exposition détaillée du protocole d'enquête croisant analyse sémiotique de dispositifs, observations d'interactions et entretiens semi-directifs. Cette sous-partie sera l'occasion de définir plus clairement les enfants auprès desquels l'enquête fut menée. Enfin, un dernier temps de développement sera consacré à un retour réflexif sur l'enquête auprès d'enfants et ses particularités. Cette partie, plus personnelle, prendra la forme d'un témoignage d'expérience à propos duquel il m'a semblé important de produire une réflexion. En effet, les lectures théoriques et méthodologiques, bien qu'indispensables et d'une nécessité absolue, ne permettent pas de couvrir tous les cas de figure rencontrés durant les temps d'enquête, notamment lorsqu'il s'agit d'enfants. De fait, les ajustements que le chercheur doit mettre en œuvre sont nombreux.

Pour ces raisons, le terme « terrain » est entendu dans ce travail selon la définition donnée par Joëlle Le Marec c'est-à-dire pour désigner une phase de traitement d'un ensemble d'objets « composites ». Cette conception dépasse ainsi l'utilisation courante du substantif « terrain » pour nommer uniquement le lieu physique où se déroule une enquête :

« Ce qui crée selon moi, le “terrain” comme catégorie du processus scientifique est précisément le fait qu'il s'agit de la phase où est isolée, contenue, et traitée, d'une manière ou d'une autre, l'implication au premier degré dans la construction et la circulation des savoirs sociaux ordinaires. Si la catégorie du « terrain » a une telle importance en sciences humaines et sociales, c'est parce qu'elle prend en charge, et condense dans un ensemble spatial et temporel

circonscrit, les problèmes liés à cette irréductible continuité dans des savoirs contre lesquels elles se construisent. » (Le Marec, 2002 : 31)¹²⁰

Pour l'auteur, le terrain est d'abord : « un lieu qui a une pertinence sociale comme lieu de pratiques qui se mettent volontairement en rapport les unes avec les autres » et pouvant donc être « borné par d'autres instances que la recherche. » Il est ensuite « un lieu reconfiguré par la recherche : il est toujours un espace intersémiotique, mais borné cette fois par les contraintes théoriques et empiriques une fois que celles-ci sont confrontables au terrain comme unité socialement pertinente. Le découpage nécessite d'assumer une part de responsabilité dans la fixation arbitraire de ce qui en fait partie et de ce qui lui est extérieur ». Enfin, il est « un espace imaginaire pour la conceptualisation des composites, c'est-à-dire comme reconceptualisation de la séparation et de l'articulation entre le terrain comme « unité » complexe organisée par l'approche communicationnelle des phénomènes sociaux et l'objet de recherche construit à travers ce terrain » (*Ibid* : 56).

À la fois, borné par des instances extérieures - pour notre cas par exemple, par des politiques de médiation culturelle développées au sein de monuments , par des pratiques de recherches - par exemple, par un laboratoire ou une école de pensée même officieuse - et par des unités de savoirs hétérogènes et dynamiques - par une ventilation permanente au plan empirique et conceptuel à la fois , le terrain prend ainsi de l'épaisseur dans l'approche communicationnelle et la recherche « de la dimension symbolique propre aux faits sociaux ». Je l'envisagerai de cette même façon. Le composite, explique l'auteur, est venu en réponse au clivage entre concept et terrain entre « ce qui est en train d'advenir mais qui n'est pas inscrit, et ce qui est inscrit et a trouvé forme » :

« Je crois que le terrain est l'endroit et le moment où peuvent être dégagées des unités socio-communicationnelles bornées et objectivables, mais seulement dans la mesure où, dans le même temps, on accorde intérêt au fait que quantité d'éléments observés ne rentrent pas dans ces unités. [...] J'en suis venue à penser les objets que je cherchais à saisir comme étant nécessairement composites, ce qui m'a amenée à choisir le composite comme étant un concept possible pour penser théoriquement le type d'objet que je cherchais à construire. Le concept d'une part, le terrain de l'autre, doivent se contraindre l'un l'autre, ils doivent se contraindre à se transformer mutuellement pour aider à se rapprocher de ce qu'on entrevoit et qui est toujours un déséquilibre à résoudre entre ce que l'on voudrait penser et ce que l'on saisit empiriquement. » (*Ibid* : 56, 58)

¹²⁰ Pour ces mêmes raisons, le terme « lieu d'enquête » est préféré pour évoquer les lieux sur lesquels se sont déroulés les entretiens et observations. Le « terrain » constitue plutôt une « unité socialement pertinente », « un espace imaginaire » (*Ibid*), nourri de nombreux objets prélevés, qui circulent, et que pour ma part, j'ai actualisé dans les situations de communication observées - les médiations. Pour cela, j'ai opéré un certain nombre d'allers-retours empiriques et théoriques, entre la spécificité des objets que j'observais et la généralité de la problématique.

Pour mener cette étude, j'ai opéré là encore plusieurs choix. Tout d'abord, celui de ne pas fonctionner document par document. En effet, j'ai privilégié un parcours problématisé à travers plusieurs objets de la médiation en situation aux produits des industries culturelles, dans lequel le lecteur trouvera mis en relation des éléments relevant d'univers différents - médiation culturelle, industries culturelles. Dans cette logique, j'ai choisi également de ne pas séparer l'étude des médiations à destination des scolaires de celles conçues pour les familles. Je considère qu'elles sont une partie d'un ensemble plus vaste produisant la monumentalité et *in fine* la relation au monument.

A. Le terrain comme complexe d'objets composites

Au départ de cette recherche, j'ai effectué un état des lieux de l'offre éducative dans les monuments en région PACA afin d'identifier ceux que je retiendrai pour mener mon enquête. Pour cela, une « Fiche données » a été envoyée aux professionnels des monuments en essayant de cibler, tant que faire se peut, ceux en charge des actions éducatives (*cf. Annexe n°8*). Toutes les personnes contactées n'ont pas répondu mais celles qui l'ont fait, ont fourni des réponses relativement complètes et souvent accompagnées de supports éducatifs - dossier enseignant, livret de visite. Complété par des recherches sur les sites internet des structures et des appels téléphoniques, cet état des lieux a permis d'établir un tour d'horizon de l'offre éducative des monuments en région PACA (*cf. Annexe n°9*).

Tout d'abord, je constate que les activités pour les scolaires sont plus nombreuses, plus variées et plus instituées que l'offre familiale. Dans le contrat d'objectifs qu'elles signent avec les DRAC, les structures soutenues par le ministère de la Culture et de la Communication - par exemple les monuments nationaux - ont l'obligation d'inscrire une dimension éducative en direction des publics scolaires. Puis, je remarque une démarcation assez nette de certains lieux et certaines médiations dans leur proposition : c'est le cas du site archéologique de Glanum et de la Place forte de Mont-Dauphin. Tenant compte de la diversité patrimoniale offerte par la région PACA, l'idée poursuivie était de choisir des lieux relativement différents les uns des autres. Enfin, l'implication des personnes contactées et les réponses fournies m'ont orienté vers les lieux les plus ouverts à la collaboration. Le choix final s'est ainsi porté sur :

- le site archéologique de Glanum à Saint-Rémy de Provence,
- la Place forte de Mont-Dauphin à Mont-Dauphin dans les Hautes Alpes,
- le Palais des Papes à Avignon.

Cet ensemble semblait significatif d'une certaine diversité en couvrant trois départements sur six en région PACA et en représentant trois patrimoines et époques différents : un palais religieux (Palais des Papes), une Place-forte militaire (Mont-Dauphin) et une ville antique (Glanum).

1) Le site de Glanum à Saint-Rémy-de-Provence : rendre compte de l'inexistant

Glanum est un site remarquable, un patrimoine exceptionnel (cf. *Planche d'illustrations n°1 : Le site archéologique de Glanum*). Ce caractère rare lui a valu une reconnaissance nationale par le Centre des Monuments Nationaux. L'établissement public lui permet de bénéficier de son organisation et d'une communication réticulaires. Le site peut ainsi participer à des événements nationaux à destination des jeunes comme *Monument jeu d'enfant*, *Œufs, énigmes et chocolats* ou encore *Les Portes du Temps*.

De plus, Glanum est ancré sur un territoire attractif et particulièrement riche en patrimoine bâti, ce qui peut attirer des touristes à la recherche de ce genre de visite. Cependant, cela signifie aussi que la concurrence existe réellement et qu'il y a un choix à faire pour les publics intéressés par le patrimoine. Ses principaux concurrents sont : le Palais des Papes, particulièrement attractif pour les touristes et situé à une vingtaine de kilomètres, ou encore, le Château des Baux-de-Provence à seulement une dizaine de kilomètres, qui propose des reconstitutions à grand spectacle tout l'été.

L'accueil du public et la mise en valeur du site ont été l'occasion de créer un bâtiment d'accueil, des monuments de restitution - tels que celui de l'angle du petit temple géminé -, un restaurant, une salle pédagogique et de définir un parcours de visite. Le paysage environnant et le climat agréable de la région du sud-est des Alpilles lui valent d'être site naturel classé.

Désormais, les activités éducatives y sont nombreuses : visites guidées, livret de visite et ateliers proposés aux publics familles ; visites-ateliers et supports pédagogiques pour les publics scolaires. Celles-ci sont renouvelées, pensées et animées par des personnes dédiées à ces activités et recrutées par le réseau CMN - conférenciers et animateurs agréés par le CMN. Madame Héloïse Guigue-Collier, Chargée d'actions éducatives, s'entretient par téléphone avec chaque enseignant avant la venue sur le lieu. Ce temps d'échange porte sur la proposition d'activités éducatives - choix des ateliers - que peut faire l'institution patrimoniale en fonction du programme pédagogique et de son avancée dans la classe, comme le montre cet extrait prélevé sur la plaquette de présentation des actions éducatives du site de Glanum :

« Nous proposons différents thèmes de visites et accompagnons les enseignants qui le souhaitent dans l'élaboration de leurs projets pédagogiques. Nous adaptons également le contenu des animations en fonction de la demande des professeurs. » (Plaquette de présentation « Activités éducatives », Site archéologique de Glanum à St-Rémy-de-Provence, CMN)

La collaboration entre les services éducatifs culturels et les enseignants est particulièrement mise en avant dans cet extrait donnant tout son sens au partenariat et aux rôles respectifs de chacun des partenaires dans la venue d'une classe à Glanum. Il s'agit ainsi d'offrir à des enfants une expérience culturelle avec des enjeux d'apprentissage. En 2009-2010, le site a accueilli 174 classes soit 4369 élèves, - 50% sont au collège et 45% passent la journée sur le site alliant visite et atelier. Trois journées à thème étaient proposées aux publics scolaires ainsi que quinze ateliers différents (*Source : document interne, bilan des actions éducatives*). Enfin, en 2010, une convention est signée à Glanum entre le Centre des Monuments Nationaux et le Ministère de l'Éducation Nationale pour faire suite à la circulaire interministérielle de 2008. Il s'agit d'une première de ce genre entre les deux entités ce qui a fortement attiré mon attention (*cf. Annexe n°10*).

Néanmoins, l'histoire du site riche en événements pose d'ores et déjà un certain nombre de questions concernant la médiation : face à tant de contenu historique, comment concevoir des médiations ? Comment rendre accessible à des jeunes une histoire longue de plusieurs siècles ? Enfin, comment rendre compte de l'inexistant¹²¹ ? En effet, le site de Glanum est composé majoritairement de pierres au ras du sol et plusieurs de ses pièces prestigieuses ne sont visibles qu'au musée lapidaire de St-Rémy de Provence. Pour ces raisons, au moment de la mise en valeur du site, il a été décidé de mettre de restituer l'angle du temps des géminés (*cf. Planche d'illustrations n°1 : Le site archéologique de Glanum*) afin de permettre aux visiteurs de se rendre compte de la taille des bâtiments présents sur le site. Les médiations pour les jeunes cherchent-elles ainsi à combler ce manque de vue, dans lequel, la fiction joue un rôle d'opérateur fondamental comme l'avait souligné Jean-Luc Meslet, Directeur du développement culturel et des publics au siège du CMN, en évoquant les problématiques propres aux monuments :

« [à propos des parcours découverte à destination des familles] *Nous nous raccrochons à de l'existant mais il y a une part d'imaginaire, c'est le lien entre réel et imaginaire qui opère.* » (*Entretien exploratoire avec M. Jean-Luc Meslet, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 25 octobre 2010*).

¹²¹ À ce sujet, les dispositifs d'innovation numérique seront de plus en plus appropriés pour mettre en valeur les sites monumentaux ayant subi une altération ou destruction importante. À ce jour, aucun dispositif de ce genre n'est proposé sur le site.

Ce verbatim s'ancre pleinement dans la problématique de la thèse.

Enfin, la singularité du site de Glanum est d'être coupé en deux par la route départementale reliant Maussane-les-Alpilles aux Baux-de-Provence. « Les Antiques »¹²², qui marquent l'entrée de l'ancienne ville de Glanum, se trouvent isolées de l'autre côté de la route près du parking. Cette singularité fut identifiée dès les premiers travaux de mise en valeur du site et malgré les discussions - notamment à l'occasion de l'opération « Mon patrimoine » - , aucune solution n'a été apportée. En 2000, le site est concerné, par le *Plan patrimoine antique* initié par la région PACA qui relève la désuétude des panneaux d'information peu incitatifs et la difficulté liée à la configuration scindée du lieu. De fait, la matérialité du monument a un poids considérable notamment dans les stratégies de médiation qui devront être développées.

Après avoir rencontré respectivement, Monsieur Philippe Guignard, Directeur adjoint du site de Glanum, Madame Héloïse Guigue-Collier, chargée d'actions éducatives et Monsieur Jean-Luc Meslet, Directeur du développement et des publics au siège du Centre des Monuments Nationaux à Paris¹²³, plusieurs éléments ont motivé mon choix pour ce lieu d'enquête :

- la proposition riche en matière éducative - avec le repérage d'actions centrées sur la fiction et le jeu de rôle comme l'atelier *Le vêtement dans l'Antiquité* - ,
- la participation à des événements destinés aux jeunes en famille,
- l'implication de personnes dédiées à ces activités et leur disponibilité,
- la politique de développement - élargissement des activités éducatives prévu sur les sites de l'Abbaye de Montmajour et du Fort Saint-André de Villeneuve-lès-Avignon - ,
- la signature d'une convention exceptionnelle avec le Ministère de l'Education Nationale (*cf. Annexe n°10*).

Les médiations retenues pour mener l'enquête auprès des enfants seront : l'événement « Monument jeu d'enfant » pour les familles et l'atelier pour les scolaires « Le vêtement dans l'Antiquité ». De plus, les livrets de visite ont fait l'objet d'une analyse.

¹²² Le nom « Les Antiques » a été créé dans une visée touristique. Il y a ainsi deux régimes discursifs : archéologique et touristique.

¹²³ Ces personnes ont désormais changé de fonction et/ou de lieu d'exercice.

➤ **Monument jeu d'enfant : un événement pour les familles (Site archéologique de Glanum)**

Monument jeu d'enfant est un événement national créé en 1999 à l'initiative du Centre de Monuments Nationaux et piloté par le Département des manifestations culturelles. Il s'agit le temps d'un week-end de septembre de proposer des médiations exceptionnelles, conçues pour l'occasion et destinées aux familles - particulièrement aux enfants âgés entre 5 et 12 ans. C'est un temps de découverte à partir d'activités et de jeux dans 44 monuments nationaux - spectacles, ateliers de création artistique, énigmes, contes, rencontres insolites, chasses au trésor, cuisine, etc. En 2001, après la deuxième opération, Christophe Korol, chargé d'études au CMN, propose une synthèse d'une enquête menée par l'Institut Sofres auprès des visiteurs. Il y rappelle les deux objectifs poursuivis :

« Un *objectif pédagogique* : donner aux enfants et aux parents de nouvelles clés de lecture des monuments et sites visités, à partir d'activités ludiques (ateliers, animations, parcours découverte, expositions) qui ont pour but de divertir en même temps que d'éduquer ; un *objectif économique* : accroître la fréquentation des monuments participant à l'opération en élargissant aux familles résidant à proximité (dans un rayon de 70 kilomètres ou d'une heure de route). » (Korol, 2001 : 109)

Cet extrait souligne bien le compromis argumentatif entre l'objectif éducatif et la montée de l'événementiel. Développer l'événementiel, autrement dit, des actions sur un temps court - ici, un week-end - , permet de faire une proposition adaptée aux moyens financiers, car comme Jean-Luc Meslet, Directeur du développement et des publics au CMN, le rappelle cette offre devrait, dans l'idéal, être étendue tous les dimanches de l'année par exemple (*Source : entretien exploratoire avec Monsieur Jean-Luc Meslet, 25 octobre 2010 au siège du CMN, Paris*). Dans sa synthèse, Christophe Korol précise également que le public de cet événement est composé de familles dont 70% des enfants sont âgés entre 7-12 ans¹²⁴. De plus, les objectifs à l'initiative de l'opération - attirer un public de proximité et renouveler son intérêt pour le lieu - ont été atteints dès la deuxième année. En revanche, celui de diversifier le public reste à atteindre (*Ibid* : 111).

À l'occasion de cet événement, le site archéologique de Glanum a développé une médiation intitulée « *Chut ! Econte bien les pierres de Glanum parlent !* » les 8 et 9 octobre 2011¹²⁵ :

¹²⁴ Ces publics présentent les caractéristiques suivantes : assez jeunes, diplômés, catégories socioprofessionnelles supérieures, déjà venus visiter le lieu dont 32% avec des enfants, 10% avaient déjà participé à l'opération l'année précédente, 83% visiteurs satisfaits de leur visite [variété des animations, caractère distrayant] et 60% souhaitant revenir à l'opération.

¹²⁵ Les présentations des médiations retenues pour chaque lieu s'appuient sur les notes d'observation.

« Durant ce week-end, des visites conduites par un comédien, aidé des animatrices du site et de sa machine à écouter les bruits de la ville antique, seront proposées aux enfants et à leurs parents. » (Extrait de la présentation en ligne : <http://spectacles.premiere.fr/Salle-de-Spectacle/Spectacle/Chut-Ecoute-bien-les-pierres-de-Glanum-parlent-2917096>)

L'intrigue narrative et fictionnelle de cette proposition reposait sur l'intervention du personnage du professeur Décibels, incarné par un comédien professionnel et de son assistant Babybel, joué par un membre du personnel de Glanum reconverti en comédien pour l'occasion. Leur Lithophone 3000, invention particulièrement ingénieuse, permet en posant sur les pierres un stéthoscope relié à un émetteur d'entendre les sons du passé. L'idée de cette médiation était de faire deviner à partir des sons entendus la fonction du lieu où les enfants se trouvaient.

L'ensemble de la médiation était orchestré par un duo d'animatrices - agréées par le CMN et habituées des jeunes publics à Glanum. Elles se chargeaient d'accueillir les enfants et leurs familles, de leur donner le livret-jeu et de les aider à le remplir en donnant les informations historiques sur le lieu. Elles introduisaient également au fur et à mesure du parcours les personnages de fiction - Décibels et Babybel. Pour cela, dans leur discours d'introduction, les animatrices prétextaient avoir fait venir les enfants pour leur faire découvrir Glanum mais surtout leur présenter « *un professeur un peu déjanté* » qu'elles avaient eu l'occasion de rencontrer sur le site.

Le parcours de visite de cette médiation était composé en huit étapes :

Arrêts dans le parcours de visite	Sons entendus par les enfants
1. Entrée, arrêt sur les hauteurs (vue panoramique de l'ensemble du site)	Aucun son : accueil, introduction par les animatrices, distribution des livrets
2. La maison des Antes	Ruissèlement d'eau, des personnes partagent un repas festif
3. Les thermes	Une personne lève une haltère (sport), cri d'une autre qui se fait épiler, plongeon dans une piscine
4. La rue principale	Un boucher exécute une vache, bruits d'égouts, de pas et de chars dans la rue
5. Le forum	Annonce à voix haute de nouvelles publiques et de textes de lois
6. Le Temple	Ragots, prière
7. Péage	Pièces et grincement de porte
8. Source	Une personne blessée vient se faire soigner

Figure 4. Déroulement de la médiation « *Chut ! Ecoute bien les pierres de Glanum parlent !* »

La médiation se déroulait en deux temps : des *scènes théâtrales* incarnées par les personnages de fiction et des *interventions explicatives* des animatrices axées sur l'histoire du site. Dans cet ordre

donc, le professeur faisait écouter les sons aux enfants, puis, les animatrices leur expliquaient en alternance l'histoire du lieu en fonction du son précédemment entendu. Durant les deux jours, j'ai pu suivre et mené mon enquête sur la totalité des visites - quatre en tout.

➤ **L'atelier pour les scolaires « *Le vêtement dans l'Antiquité* »**

Cet atelier repose sur un enrôlement des enfants à partir d'une trame fictionnelle. Pour cela, il met en œuvre la problématique du vêtement et des habitudes quotidiennes vestimentaires de l'Antiquité :

« Avec quoi et comment fabriquait-on des vêtements ? Existait-il un code et une mode vestimentaires ? Le vêtement a-t-il évolué au cours de l'Antiquité ? En confectionnant et en portant eux-mêmes les vêtements, les élèves appréhendent beaucoup mieux le mode de vie des hommes de l'Antiquité. » (Source : extrait de l'explication donnée sur l'espace enseignant en ligne du site de Glanum : <http://www.site-glanum.fr/Espace-enseignant>).

Cet atelier, destiné aux élèves de cycle 2 le temps d'une demi-journée¹²⁶, avait été proposé pour la première fois, en 2008 à l'occasion de l'opération *Les Portes du temps*. Les jeunes sont ainsi invités à se vêtir à la « mode des » Gaulois et Romains et à se mettre « dans la peau » des Romains en portant chacun un vêtement à l'image des anciens habitants de Glanum. Madame Christiane Casanova, archéostyliste, a conçu cet atelier avec l'équipe de Glanum dans le but de faire découvrir aux jeunes l'art de se vêtir dans l'Antiquité « *en confectionnant et en portant eux-mêmes les vêtements, les élèves appréhendent beaucoup mieux le mode de vie des hommes de l'Antiquité* » (cf. encadré ci-dessus).

L'atelier se déroule lui aussi en deux temps :

- *dans un premier temps*, l'animatrice accueille la classe, fait une introduction/explication du programme de la journée¹²⁷ dans la salle pédagogique. Puis, elle explique et aide les enfants à se confectionner des vêtements et à s'habiller « *à la manière des romains* » (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Note d'observation). Cette dernière amène la problématique du vêtement en

¹²⁶ Deux classes de cycle 2 ont été suivies : une de CE1/CE2 le 16 mai 2012 et une de CE2 le 12 juin 2012. Ce niveau d'enseignement concerne les apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2).

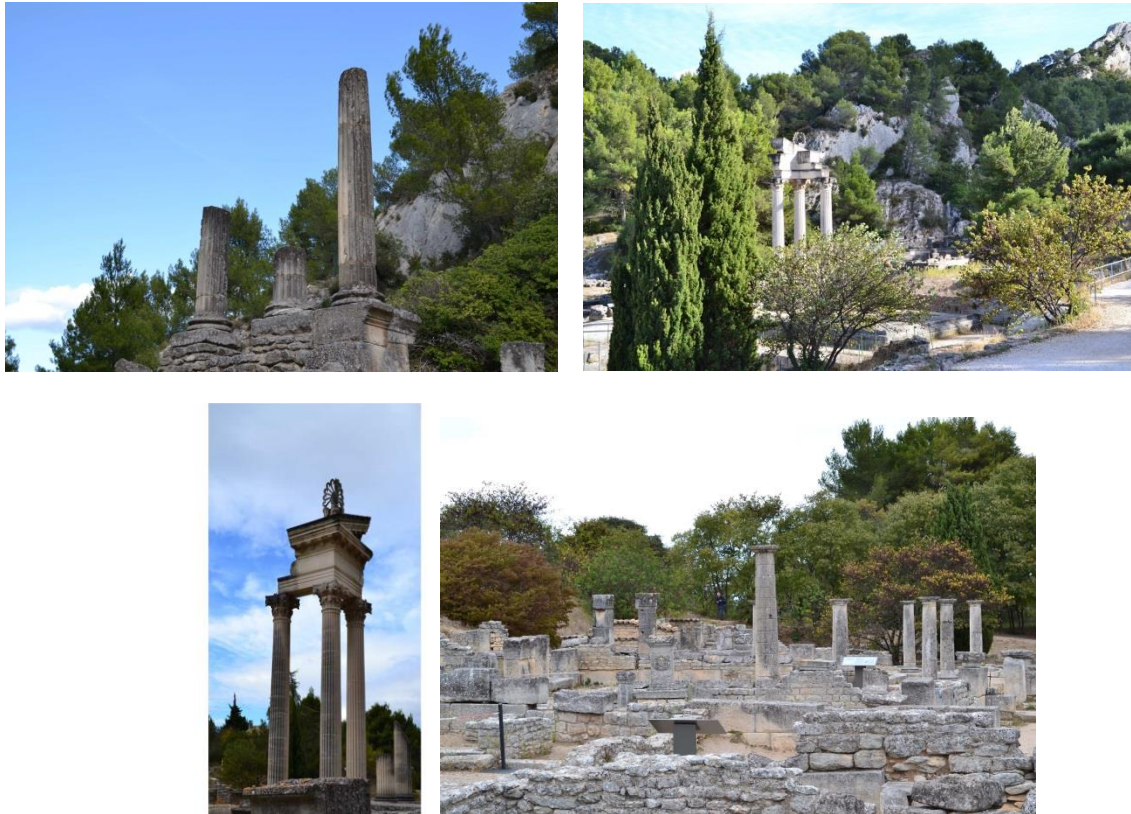
¹²⁷ Les deux classes venaient passer la journée entière à Glanum et participaient ainsi à deux ateliers et un pique-nique sur les lieux - cette formule est fréquente à Glanum.

amenant tout d'abord les enfants à réfléchir aux différents tissus utilisés à l'époque, aux différentes matières. L'atelier s'appuie ensuite sur la décomposition du processus de fabrication d'un vêtement à l'époque - origine de la matière, extrait, transformation, attache, couleur. La symbolique des couleurs et des matières aide les enfants à comprendre les différents rôles sociétaux de l'époque. Après un temps d'explication et d'échange à partir de questions/réponses, les enfants sont invités à s'habiller. Parmi les rôles à incarner, il y avait : un riche marchand romain, un riche romain, un riche gaulois, un gallo-romaine, un arbitre de combats de gladiateurs, une mariée, un esclave et un candidat politique. À la fin de l'atelier, tous les enfants sont habillés en fonction des tissus qu'ils trouvent et des rôles qu'ils peuvent pourvoir.

- *Dans un second temps*, le groupe part à la découverte du site. Cette visite passe par les principaux points du parcours de visite : point panoramique surplombant le site, la source, le temple, le forum, les thermes enfin les maisons d'habitants¹²⁸. L'animatrice s'appuie de temps à autres sur des supports photographiques.

¹²⁸ Ce parcours peut être utilisé dans les deux sens, par exemple, lors de Monument jeu d'enfant il a été emprunté dans l'autre sens.

PLANCHE D'ILLUSTRATIONS N°1 : LE SITE ARCHEOLOGIQUE DE GLANUM



Photographies Julie Pasquer-Jeanne

Un peu d'histoire¹²⁹ - Le site de Glanum est situé au pied du Massif des Alpilles - Parc naturel régional créé en 2007 - sur la commune de Saint-Rémy de Provence. Les fouilles commencèrent en 1921, révèlent la longue histoire du lieu datant du VIème siècle avant J.C. au IIIème siècle de notre ère. L'ensemble urbain composé de monuments religieux parmi lesquels le temple de Valetudo ou encore la Chapelle d'Hercule, fait de Glanum un site remarquable de l'époque antique en région PACA. Quatre époques sont retenues pour comprendre l'histoire du lieu et ses différentes civilisations : l'époque gauloise - VIème siècle avant J.C. - , l'époque hellénistique - époque grecque allant du VIème au IIème siècle avant J.C. - , l'époque romaine - du Ier siècle avant J.C. au IIIème siècle après J.C. - puis la longue période depuis la cité romaine au site archéologique que nous connaissons aujourd'hui soit dix-sept siècles d'histoire. Durant la première, un peuple de Gaulois, les Salyens, vient s'installer au VIème siècle avant J.C. dans ce seul vallon qui traverse les Alpilles. L'emplacement y est stratégique permettant la traversée rapide des Alpilles, notamment pour les échanges commerciaux mais surtout pour la protection offerte

¹²⁹ Cette note historique a été réalisée à partir des documents récoltés notamment du dossier à destination des enseignants réalisé par Madame Héloïse Guigue-Colier, chargée d'actions éducatives.

par les remparts naturels. Une source favorise aussi l'implantation des Gaulois qui lui confèrent des bienfaits guérisseurs. Le nom du site a pour origine celui de la source *Glan* ; le peuple devient dès lors les Glaniques et leur *oppidum* - village fortifié indigène - *Glanon*, puis *Glanum* à l'époque romaine. La seconde époque est caractérisée par l'entrée en relation des Glaniques avec des colons grecs venus de Marseille, via le commerce. La ville du nom de *Glanon* présente dès lors les attributs principaux d'une cité hellénistique ; et sera une des représentations de la culture « gallo-grecque ». Cette période est caractérisée par l'édification d'un monument pour recueillir les eaux de la source dite sacrée qui participera à la renommée du lieu. Le rempart est consolidé et des monuments publics régissant la vie politique, sociale et spirituelle du peuple sont édifiés - *boulentéron* lieu de réunion des notables décidant des lois, l'*agora* place publique de toute cité grecque, le temple toscan et le puits à *dromos* culte rendu à l'eau, le *macellum* marché. Les maisons sont bâties comme celles de Grèce c'est-à-dire organisées autour d'une cour intérieure bordée de colonnes - *atrium* - et doté d'un bassin de récupération d'eaux de pluie - *impluvium*. L'époque romaine est inmanquablement liée à la conquête de la Gaule par César au Ier siècle avant J.C. Les peuples gaulois et grecs capitulent et Glanum obtient le statut d'*oppidum latinum* qui permet aux notables d'obtenir les droits civils et politiques complets de Rome - contre une intégration des modèles imposés par Rome. De plus, le centre monumental de *Glanon* est détruit et des monuments aux caractéristiques romaines le remplacent - en conservant le plan urbanistique pensé par les Grecs. Les monuments dédiés à la vie politique sont détruits et remplacés par le *forum* - place publique - , accompagné de sa traditionnelle basilique - tribunal et place de commerce - et de la curie - lieu de réunion du sénat local. Le culte de la source sacrée fait désormais référence aux divinités romaines : *Valetudo*, déesse de la santé et Hercule, dieu de la force et du courage. Autre élément de cette romanisation, les thermes sont construits composés d'une piscine en plein air, d'un *palestre* - gymnase - , trois salles de bains : *caldarium* - salle chaude , *tepidarium* - salle tiède - et *frigidarium* - salle froide. Les salles chaude et tiède sont chauffées par un système ingénieux d'hypocauste - chauffage par le sol. Enfin, suite aux invasions barbares de 260, la cité fut pillée, détruite puis abandonnée au IIIème siècle après J.C. Avec les pierres restantes, les habitants forment progressivement le village de Saint-Rémy de Provence connu aujourd'hui. Le site sera ensuite recouvert par des alluvions. Deux monuments, appelés « les Antiques » resteront visibles : l'arc de triomphe - porte d'entrée antique de la ville - et le mausolée. À partir du 16^{ème} siècle, des érudits locaux s'intéressent aux antiques et au mobilier archéologique découvert dans les terres. L'initiative de Jules Formigé, architecte en chef des Monuments Historiques engagera les fouilles archéologiques et la découverte du site.

2) La Place forte de Mont-Dauphin : un monument enclavé dans les montagnes

La Place forte de Mont-Dauphin possède un emplacement géographique singulier. En effet, sa monumentalité semble à la fois amplifiée et écrasée par les montagnes environnantes. L'ensemble ainsi constitué de nature/monument et de paysage/patrimoine, est un véritable atout et fait la force du lieu (*cf. Planche d'illustrations n°2 : La Place forte de Mont-Dauphin*).

En 2008, Mont-Dauphin ainsi que douze autres sites considérés comme les plus représentatifs des fortifications érigées par Vauban, obtiennent la plus haute distinction pour un lieu de patrimoine : celle du classement au patrimoine mondial de l'Humanité (UNESCO). Le Réseau des sites majeurs Vauban¹³⁰ a, quant à lui, pour ambition de fédérer ces douze sites inscrits et de coordonner les actions - dont celles de la Place forte de Mont-Dauphin. Depuis 1975, la gestion de la Place forte est confiée au Centre des Monuments Nationaux ce qui la fait bénéficier de la même organisation réticulaire que celle du site archéologique de Glanum – et des mêmes événements nationaux.

Comme le Mont-St-Michel, Mont-Dauphin est aujourd'hui encore un village, peuplé d'habitants que tout visiteur est amené à croiser pendant la visite du monument. Soustraits à leur fonction militaire initiale, certains endroits de la Place forte furent l'objet d'une réhabilitation :

« La caserne Binot accueille aujourd'hui des colonies de vacances du service social des armées, dans la caserne Campana sont installés le centre artisanal et la mairie. Le pavillon de l'Horloge abrite le bureau d'accueil du Centre des Monuments Nationaux. » (Extrait de la brochure *La place forte de Mont-Dauphin*, collection du nez en l'air sur les traces de Vauban, Réseau des sites majeurs Vauban)

Malgré l'ambition de Vauban, le manque de développement et d'attractivité laisse un grand espace vacant au sein de la Place forte - peu de gens venaient s'installer à Mont-Dauphin. Au début du 19^{ème} siècle, des arbres sont plantés à cet emplacement créant par la même occasion un jardin de ville appelé aujourd'hui par les habitants la « Plantation ».

¹³⁰ Le Réseau des sites majeurs de Vauban est une association loi 1901 qui fédère les 12 sites fortifiés par Vauban inscrits sur la Liste du patrimoine mondial de l'Unesco parmi lesquels la ville fortifiée de Briançon, la citadelle de Saint-Martin en Ré ou encore la Place forte de Mont-Dauphin. (<http://www.sites-vauban.org/Objets-et-missions> consulté le 21 mai 2014).

Au même titre que Glanum, la Place forte de Mont-Dauphin bénéficie de l'attractivité de la région PACA. Si son environnement géographique lui donne un cachet exceptionnel, il peut aussi constituer un frein à l'accessibilité et un facteur d'isolement du lieu. Bien que l'accès aux transports soit relativement commode - la gare TER et la route nationale sont au pied de l'éperon rocheux - , les montagnes rendent les trajets plus difficiles. Enfin, la rudesse du climat en hiver renforce ce caractère reclus.

Une petite équipe CMN gère le monument à l'année. Madame Corinne Peyron, Chargée d'actions éducatives, s'occupe de plusieurs lieux en même temps - dont l'abbaye du Thoronet - et n'est donc pas en poste fixe à Mont-Dauphin. L'activité du monument est inégalement répartie sur l'année et condensée au printemps et en été - avec environ 200 classes reçues par an dont une majorité de classes transplantées (classes de neige et classes vertes). L'offre pour les jeunes venus en famille est ainsi essentiellement estivale - proposition de visites ateliers - et il n'existe aucun dispositif d'aide à la visite pour les jeunes en famille. À cela, s'ajoute le fait que le tourisme est inégalement réparti sur l'ensemble du territoire de la région PACA, avec une activité touristique prioritairement littorale et estivale. Membre du Réseau des sites majeurs de Vauban, la citadelle de Briançon, plus grande et reconnue patrimoine mondial de l'Humanité, est son principal concurrent à seulement 30 kilomètres.

Mon choix s'est porté sur la Place forte de Mont-dauphin pour plusieurs raisons :

- sa position géographique particulière en région PACA,
- son identité militaire - très différente du site de Glanum ,
- la disponibilité de Madame Corinne Peyron¹³¹, membre de l'équipe dédiée aux actions éducatives,
- le repérage d'un atelier à teneur fictionnelle à partir d'un jeu de rôle « Les Soldats du Roy ».

➤ **L'atelier pour les scolaires « Les Soldats du Roy »**

L'atelier *Les Soldats du Roy* proposé à la Place forte de Mont-Dauphin est conçu pour une durée d'une demi-journée - soit 2h30 - et destiné aux élèves de cycle 3¹³². Les enfants sont accueillis sur

¹³¹ À l'instar de Madame Heloïse Guigue-Colier du site archéologique de Glanum, Madame Corinne Peyron a répondu très rapidement à la fiche données en joignant de nombreux supports très utiles pour comprendre l'ensemble des actions éducatives développées à Mont-Dauphin. Leur disponibilité, leur implication et leur collaboration ont joué un rôle certain pour choisir les lieux où se déroulerait mon enquête. Je les en remercie à nouveau.

le site par la chargée d'actions éducatives - en l'occurrence, Madame Corinne Peyron au moment de la présente enquête. Le principe de cette médiation est d'enrôler les jeunes dans la peau de nouvelles recrues du Roy :

« À partir d'un argument historique, le conflit franco-savoyard (17e-18e siècles), les élèves devenus jeunes recrues sont enrôlés, choisissent un nom de guerre, passent sous la toise. Ils sont instruits au maniement des armes et deviennent les défenseurs des fortifications de Vauban. Lorsqu'ils sont "démobilisés", ils reçoivent leur « congé », leur solde et rendent leur fusil. » (Texte extrait du site internet du CMN : <http://action-educative.monuments-nationaux.fr/fr/accueil/bdd/monument/99/atelier/426>)

« Du rempart, observez le nœud stratégique de vallées. Voyez les montagnes du Queyras aux mille randonnées, les stations de ski de Vars et Risoul, les glaciers des 4.000m du massif des Ecrins. Entrez, laissez aller votre imagination et voyez les soldats du roy en tunique, tricorne et longs mousquets surgir des bastions. D'ailleurs, ils le refont pour vous tout l'été... » (<http://www.montdauphin-vauban.fr/>)

Pour cela, l'atelier s'organise en deux temps :

- *Dans un premier temps*, la chargée d'actions éducatives accueille la classe, donne quelques explications d'introduction à l'entrée du site. Puis, le groupe se dirige vers la salle pédagogique. C'est durant cette première heure qu'ils « deviendront des soldats ». Pour cela, les enfants sont invités à remplir un serment d'enregistrement de nouvelle recrue du Roy (*cf. Annexe n°11*), des autorisations de sortie et à passer sous la toise. En remplissant ces documents écrits à l'aide d'une plume, les jeunes sont amenés à se créer une identité de soldat - nom, prénom, surnom ville de naissance, profession, métier, âge, taille, cheveux/yeux, ville de départ.

- *Dans un second temps*, ils quittent la salle pédagogique pour aller s'entraîner comme des soldats sous les commandements du Roy - que la chargée d'actions éducatives représente. Munis d'un chapeau et d'une arme - en bois -, ils sont amenés à faire quelques exercices d'entraînement de tir, puis à participer à des jeux de soldats comme celui du fer à cheval.

Les enfants suivis étaient venus passer la journée à Mont-Dauphin. Après l'atelier et la pause repas, ils ont pu suivre la visite de la Place forte et de ses différents éléments - casernes, rues, maisons, poudrière. En fin de journée, devant la salle pédagogique, Madame Peyron a « payé » en pièces de chocolat les petits soldats pour leurs loyaux services en les appelant un par un à partir

¹³² Il s'agissait pour l'enquête d'une classe de CM2 suivie sur le site de Mont-Dauphin le 28/06/12. Le cycle 3 correspond au cycle de consolidation (CM1, CM2 et sixième).

des serments d'enregistrement. Les thèmes de l'architecture, de l'habitat et de la vie quotidienne au XV^{III}^e siècle, sont ainsi appréhendés par les élèves durant cet atelier.

PLANCHE D'ILLUSTRATIONS N°2 : LA PLACE FORTE DE MONT DAUPHIN



Photographies n° 1 et 2 Julie Pasquer-Jeanne



Photographie n°3 (Source : <http://www.montdauphin-vauban.fr>)

Un peu d'histoire¹³³ - En juillet 1692, une invasion menée par le duc de Savoie sur les villes de Guillestre et de Gap, alerte Louis XIV, roi de France sur la faiblesse de ses défenses alpines. Sébastien Le Prestre de Vauban est chargé de renforcer la frontière alpine et choisit le plateau désert des Millaures (« mille vents » en patois) situé à 1050 mètres d'altitude dans un cirque de montagne surplombant le confluent des vallées de la Durance, du Guil et du torrent de la Chagne, qui drainent les vallées menant aux col Agnel, du Montgenèvre et de Vars. Il perçoit ce lieu comme un carrefour stratégique pour y construire une Place forte (son « Mont-Dauphin » sera en l'honneur du fils du roi, le Dauphin héritier du trône). Le travail d'architecture militaire de

¹³³ La présentation historique a été réalisée à partir de la consultation de ressources en ligne notamment sur le site <http://www.montdauphin-vauban.fr/> (consulté le 21 mai 2014) ainsi que de documents du corpus (dossiers enseignants, documents d'aide à la visite).

Vauban avait d'ailleurs pour habitude de s'appuyer sur des défenses naturelles (falaise, mer, rivière ou montagne comme c'est le cas ici). À cette époque, ses chantiers militaires sont généralisés sur l'ensemble territoire français et il crée des « plans-types » de bâtiments, ce qui lui permet de construire des Places fortes rapidement avec les mêmes lignes directrices et un système de rationalisation et d'adaptation au terrain (matériaux locaux). Malgré l'éperon rocheux, Vauban déploie un hexagone régulier (forme de la Place forte). Le choix de matériaux de construction nobles affirme l'image d'ordre et de puissance que Louis XIV voulait donner (certaines portes de Mont-Dauphin possèdent un décor très ouvragé). Il y installe une ville pour offrir une vie sociale aux officiers et soldats. Il espérait 2000 civils dans la ville mais le maximum atteint sera de 800 en 1860 dont la moitié de soldats malgré des avantages certains qui leur sont offerts (exemption d'impôts et de corvées, gratuité du terrain à bâtir). Les maisons suivront la même régularité de construction sur le même plan (cave voûtée, rez-de-chaussée/boutique/atelier, habitation à l'étage et grenier). La Place forte se compose de maisons de ville, trois casernes (Rochambeau, Binot et Campana), d'un pavillon des Officiers, d'un arsenal (pour l'entrepôt et la réparation avec des procédés ingénieux comme la citerne prévue pour inonder la poudrière en cas de siège ce qui rendait la poudre inutilisable), de bastions, d'échauguettes, de demi-lunes et de courtines. Le Traité d'Utrecht en 1713 éloigne la frontière vers l'Est, Briançon devient ville frontière et Mont-Dauphin n'atteindra jamais la taille qu'avait espérée Vauban et devient une zone de repli et d'entraînement. D'ailleurs, les deux villes résisteront aux sièges des troupes Austro-sardes. Des travaux d'amélioration des fortifications et des bâtiments continueront jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle mais de façon beaucoup moins ambitieuse que Vauban ne l'avait initié. Mont-Dauphin ne connaîtra pas la guerre mais verra le feu une fois en juin 1940 à cause d'une bombe italienne larguée au hasard qui détruira les deux ailes de l'Arsenal. Peu à peu la Place forte perd son utilité militaire et sa garnison n'est utilisée qu'épisodiquement après la première guerre mondiale. En 1966, elle est classée au titre des Monuments historiques. En 1975, l'armée remet Mont-Dauphin devenu monument national au ministère de la Culture. La Place forte fait aujourd'hui partie du Réseau des sites majeurs de Vauban et est inscrite en 2008 au Patrimoine mondial de l'Unesco. Les casernes, les échauguettes, la poudrière, l'arsenal des soldats de Louis XIV composent le monument visitable aujourd'hui. Après avoir atteint le seuil critique de 29 habitants en 1980, le nombre de Mont-Dauphinois a considérablement augmenté : 151 recensés en 2012. Ce village sur les hauteurs est donc avant tout un mélange de nature et d'histoire, encastré dans le massif des Hautes Alpes aux portes du Parc national des écrivains.

3) Le Palais des Papes : le gothique monumental

Le principal atout du lieu est son appartenance à un ensemble patrimonial d'exception que constituent le Palais des Papes, le Pont Saint-Bénézet, les Remparts, le Petit Palais et la Cathédrale des Doms, classé par l'UNESCO, patrimoine mondial de l'humanité. Avec une moyenne de 600 000 visiteurs par an, le palais fait partie des dix monuments les plus visités de France (*cf. Planche d'illustrations n°3 : Le Palais des Papes*). Cette affluence touristique n'a rien de comparable avec les deux lieux présentés précédemment. Ce monument construit par des personnes du plus haut rang hiérarchique de l'Église en France attire des touristes du monde entier. Emblème du tourisme religieux, il est la marque du rayonnement de l'histoire de la chrétienté. L'installation des papes en Avignon a entraîné la construction de nombreuses livrées cardinalices dans la région comme celle de Villeneuve-lès-Avignon devenue la Chartreuse du Val de Bénédiction.

La particularité du lieu est d'être géré par une société anonyme d'économie mixte d'Avignon qui dispose de trois marques commerciales : Avignon Tourisme, Avignon Congrès et Avignon Les Halles et dont la présidente directrice générale est Madame Cécile Helle - maire d'Avignon. Le Palais des Papes engendre de très grosses recettes et la société qui le gère est orientée vers une approche économique et touristique plus que culturelle.

La difficulté d'un lieu comme celui-ci est de gérer avant tout l'affluence et la sécurité notamment lors des périodes les plus intenses comme celle de l'été. De plus à cette période, la Cour d'Honneur du Palais devient la première scène du festival officiel de théâtre d'Avignon.

Concernant les activités éducatives proposées au Palais des Papes, il n'existe pas de dispositif de visite pour les enfants en visite en famille - un audioguide est délivré à partir de 8 ans, identique à celui proposé aux adultes. Pour les publics scolaires, il existe trois offres principales : « Le Pape, Animaux et Compagnie » - visite thématique pour décoder et percer le mystère l'univers animalier présent dans les décors du Palais, la visite avec livret pédagogique – 15 pages de questions-réponses pour découvrir le Palais et ses secrets - enfin « A la table du Pape » - à partir du circuit de visite classique, découverte du quotidien de la vie au palais par la thématique de la gastronomie pontificale. La ville d'Avignon propose également un jeu de piste pour faire visiter la ville aux 8-12 ans et incluant dans son parcours le Palais des Papes.

Ce troisième lieu a un statut particulier dans ce travail car il a été beaucoup moins exploité que les deux premiers et ce, pour plusieurs raisons. En le choisissant, l'idée de départ n'était pas de suivre une nouvelle classe ou un autre événement pour les familles mais de comprendre ce que pouvait provoquer un lieu aussi monumental que le Palais des Papes chez des enfants. Cependant, Monsieur Jean-Louis Trinquier, Directeur adjoint du développement d'Avignon Tourisme - rencontré dans les premiers mois de la recherche - , m'avait signalé qu'il y avait plus d'enfants au pont St-Bénézet qu'au Palais des Papes. Or, après plusieurs jours passés au pont St-Bénézet, le constat fut rapide, certes, il y avait des enfants mais pour la plupart ils étaient étrangers - or, je ne souhaitais pas intégrer cette dimension dans l'analyse de résultats car elle aurait amené des interprétations complexes pour tenir compte de chaque environnement culturel des enfants. Finalement, j'ai réussi à suivre quelques familles françaises au Palais des Papes qui étaient d'accord avec les finalités de l'enquête. Pour ces raisons, j'ai procédé à une enquête plus minime comptabilisant six entretiens et observations avec des enfants qui avaient utilisé l'audioguide. Curieusement, il s'est avéré plus difficile de mettre en place un dispositif d'enquête qui se voulait pourtant plus libre au départ. Cependant, les données collectées en nombre suffisant sur les deux autres lieux et dans le corpus de documents ont permis de dégager les résultats les plus importants de ce travail. L'enquête menée au Palais des Papes a ainsi contribué à nourrir la réflexion générale et la structure d'ensemble bien qu'elle soit moins exploitée que les autres.

PLANCHE D'ILLUSTRATIONS N°3 : LE PALAIS DES PAPES A AVIGNON



(Sources photographiques : <http://www.avignon-congres.com> et <http://www.avignon-tourisme.com>)

Un peu d'histoire - Le Palais des Papes est la marque du rayonnement de l'église sur l'Occident Chrétien au XIV^{ème} siècle¹³⁴. Il est le plus important édifice construit durant la période gothique et témoigne de la présence de neuf papes qui vont se succéder à Avignon au cours du XIV^{ème} siècle¹³⁵.

Bertrand de Got, français d'origine, devient Clément V à son élection et son couronnement en tant que souverain pontife en 1305. Mais il refuse d'aller à Rome et s'installe temporairement en 1309 dans un couvent dominicain à Avignon (car seul le Comtat Venaissin [ex-marquisat de Provence des comtes de Toulouse] était terre pontificale). Son successeur Jean XXII occupa le palais de l'ancien évêque devenu un palais papal et situé sur le rocher des Doms, le long de la

¹³⁴ Les informations historiques ont été recueillies sur le site <http://www.palais-des-papes.com/fr/> et sur le site de l'UNESCO <http://whc.unesco.org/fr/list/228> consultés le 21 mai 2014.

¹³⁵ Les neufs papes d'Avignon furent : Clément V (1305-1314), Jean XXII (1316 – 1334), Benoît XII (1334 – 1342), Clément VI (1342 – 1352), Innocent VI (1352 – 1362), Urbain V (1362 – 1370), Grégoire XI (1370 – 1378) puis durant le Grand Schisme d'Occident, Clément VII (1378 – 1394) et Benoît XII (1394 – 1429).

cathédrale. Mais ce sont Benoît XII et son successeur Clément VI (respectivement troisième et quatrième pape d'Avignon) qui seront les deux papes bâtisseurs du Palais édifié en 1335 avec une rapidité remarquable pour l'époque (moins de vingt ans). Benoît XII, détruisit progressivement le bâtiment occupé par Jean XXII et le remplaça par ce qui est maintenant appelé « le Palais Vieux » et construit par le maître bâtisseur Pierre Poisson (partie nord de l'actuel monument). Clément VI, à son tour, commandite deux personnes pour finir le travail initié : Jean de Louvres pour la direction des travaux, qui amènera d'Île-de France le style gothique et Matteo Giovannetti de Viterbe célèbre peintre italien pour la décoration intérieure (fresques des chapelles Saint-Jean et Saint-Martial et des chambres du Pape et du Cerf). Il supervisera également les travaux des autres peintres français et italiens. La venue des papes à Avignon fait de la ville la capitale de la Chrétienté. En 1348, Avignon fut vendu à Clément VI par Jeanne Ière de Naples et de Sicile. De 1378 à 1418, le Grand Schisme d'Occident se caractérise par une revendication à Rome comme à Avignon du pouvoir suprême de la chrétienté. Dès 1372, Grégoire XI annonce sa volonté de rentrer à Rome, le départ d'Avignon a lieu le 13 septembre 1376.

Le Palais des Papes devait rester la résidence des légats et vice-légats pontificaux italiens jusqu'à ce qu'ils en soient expulsés au moment de la Révolution par le peuple d'Avignon se joint à la France. En 1793, la démolition de cette "Bastille du Midi" est prévue par la convention mais l'ampleur de la tâche et la monumentalité du lieu décourage même les plus déterminés. Le Palais des Papes devient la propriété de la ville en 1810. De 1818 à 1906, il revient au ministère de la Guerre qui l'utilise comme caserne. Il est finalement rendu une nouvelle fois à la ville pour une ouverture au public au début du XXème siècle. Il est le plus important palais gothique de l'Occident (15 000m² de plancher, soit en volume l'équivalent de quatre cathédrales gothiques).

La visite permet de parcourir les appartements privés du pape, la Grande Audience, le Consistoire, la Grande Chapelle Clémentine, le Grand Tinel, la Chambre du cerf, les chapelles Saint-Martial et Saint-Jean (ornés des fresques de Matteo Giovanetti)

4) Un corpus hétérogène de dispositifs et produits médiatiques

Le corpus de documents est constitué de dispositifs d'aide à la visite et de produits médiatiques des industries culturelles. Ces documents¹³⁶ ont tous pour dénominateur commun de proposer une exposition médiatique fictionnelle du monument. Les chapitres quatrième et cinquième consacrés à leur analyse sémio-discursive *via* l'identification des opérateurs en circulation. Cette recherche s'appuie ainsi sur un corpus de documents variés comprenant une sélection de dispositifs d'aide à la visite et d'extraits de produits d'industries culturelles :

Dispositif	Nom	Lieu	Caractéristiques
Livret	<i>Chut ! Écoute bien, les pierres de Glanum parlent !</i>	Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence (CMN)	Temporaire pour les 5-12 ans « Monument jeu d'enfant »
Livret	<i>Le Palais des papes en questions</i>	Palais des Papes	Permanent « à l'usage des scolaires »
Livret	<i>Raconte-moi les rues de Dinan</i>	Ville et Pays d'Art et d'Histoire (VPAH) - Dinan	Permanent pour les 7-12ans en famille
Livret	<i>Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...</i>	VPAH - Bordeaux	Permanent pour les 7-12ans en famille
Livret	<i>Bienvenue à Glanum</i>	Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Prce (CMN)	Permanent pour les 7-12ans en famille
Livret	<i>Rêves de monuments</i>	La Conciergerie de Paris (CMN)	Temporaire pour les 7-12 ans
Livret / Chasse aux énigmes	<i>Sur les pas de Lucius</i>	Site archéologique de Puymymin - Vaison-la-Romaine	Permanent pour les 7-12ans en famille
Livret	<i>Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?</i>	Forteresse royale de Chinon	Permanent pour les 5-12 ans
Livret	<i>Dragons, ils envahissent...la forteresse</i>	Forteresse royale de Chinon	Temporaire pour les 5-12 ans
Dossier élève	<i>Les soldats du Roy</i>	Place forte de Mont-Dauphin	Permanent pour les élèves du Cycle 3
Audioguides	<i>(Aucun)</i>	Châteaux de Compiègne, Fontainebleau (RMN) et de Versailles	Permanent pour les 6-12 ans

Figure 5. Corpus de dispositifs d'aide à la visite

¹³⁶ Le terme « document » renvoie au statut de ces objets considérés dans un travail scientifique.

Document	Nom	Conception/Production	Extraits
Film Livre	Ecole Poudlard dans <i>Harry Potter</i>	J.K.Rowling (auteure) Warner Bros Studios (production des films)	- Textuels et cinématographiques présentant l'école Poudlard dans le premier tome <i>Harry Potter à l'école des sorciers</i> (titre original : <i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i>) et le premier film de la saga.
Films Livres Logo	Château <i>Disney</i>	Walt Disney Company	- Textuels et cinématographiques de <i>Cendrillon</i> et <i>La Belle au Bois Dormant</i> présentant le château Disney - Textes et iconographies d'ouvrages documentaires sur l'œuvre Disney et sur les sites internet des parcs Disney - Relevé photographique lors d'une visite à <i>Disneyland Paris</i>

Figure 6. Corpus d'extraits de produits culturels

Néanmoins, il m'arrivera de faire aussi des références à des objets ayant été intégrés à la réflexion notamment au moment d'événements scientifiques - colloque, article tels que :

Document	Nom	Conception/Production	Extraits
Bande-dessinée	<i>Gargouilles</i>	Denis-Pierre Filippi (aut.) Etienne Jung (dess.) Les humanoïdes associés (Maison d'édition)	Planche BD
Jeu vidéo sur Cd-Rom	<i>Enquête à Versailles</i>	Némopolis	Vidéoludiques

Figure 7. Corpus d'extraits de produits culturels

Cette double dimension du corpus de documents collectés vise à analyser la circulation des opérateurs en présence en mettant volontairement sur un même axe d'analyse des dispositifs de médiation désignés comme tels et des produits des industries culturelles. L'objectif poursuivi ici n'est pas d'opposer logique marchande et logique de médiation culturelle mais de comprendre ce qui circule à propos de monuments.

B. Méthodologie

Le protocole d'enquête a été défini en poursuivant cette idée de vouloir jeter des ponts entre des objets très différents - des situations, des dispositifs et des produits culturels. Anticiper la récolte de données sur la trivialité nécessite de construire une méthodologie protéiforme en cela qu'elle emprunte à celles des sciences humaines et sociales, de l'anthropologie de la communication, de la sémiotique ou encore de l'analyse de discours. L'originalité du travail est ainsi d'apporter un regard décloisonné sur le monument en tenant compte d'expériences plurielles dans un corpus de composites. Il s'agit de mettre en évidence certains sens véhiculés par ces objets, de détecter les interactions symboliques produites dans ces situations fictionnelles et d'en révéler certaines modalités d'appropriation chez les jeunes. Pour cela, j'ai construit un protocole socio-sémiotique sur mesure.

1) Un protocole socio-sémiotique pour étudier la trivialité

Héritière directe de la sémiologie développée par Saussure lors de son cours de linguistique générale, qu'il définissait comme la science qui étudie « la vie des signes au sein de la vie sociale » (Saussure, *op.cit.*), la socio-sémiotique correspond à une posture méthodologique du chercheur. Le préfixe « socio- » tend à ré-affirmer cette prise en compte du social tel qu'a pu le faire Eliseo Veron à travers son analyse du journal télévisuel. Selon l'auteur, la socio-sémiotique¹³⁷ en tant que « théorie des discours sociaux », correspond à une façon d'aborder un domaine d'étude - « la matière linguistique ». Elle trouve ainsi :

« son point de départ dans les discours sociaux tels qu'ils se donnent à l'expérience, est obligée d'affronter le fait que ceux-ci sont toujours des "paquets" constitués par des matières signifiantes hétérogènes. [...] Le but de la sociosémiotique est de rendre compte des conditions de production (ou de reconnaissance) de ces discours, et non pas de leur appliquer un critère quelconque de "normalité" d'emploi. [...] La sociosémiotique [...] prétend que produire du sens autre que ce qu'on signifie littéralement est l'état naturel, si l'on peut dire, de la discursivité sociale, et qu'un énoncé qui ne signifie que son sens littéral est très probablement un objet qui n'existe que dans des conditions tout à fait exceptionnelles et qui sont, elles aussi, sociales. [...] La sociosémiotique [...] prétend que le même principe [celui selon lequel "le discours n'est pas une somme de phrases, qu'il n'est pas non plus réductible au mécanisme récursif de la mise en séquences d'énoncés"] vaut pour le plan d'énonciation : les discours sociaux ne sont pas une somme d' "actes de langage" » (Veron, 1983 : 100-102).

¹³⁷ Le terme apparaît dans son écrit en un seul mot

Cet extrait montre la portée d'objets considérés dans leur dimension sociale et symbolique, leur hétérogénéité, leur dispositif d'énonciation au sein de l'échange de signes et le champ des possibles qu'ils ouvrent en matière d'interprétations. Les discours sociaux tiennent ainsi une place singulière pris dans des expériences et des situations multiples.

Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier affirment à leur tour que le « préfixe “ socio- ” exprime moins une différence qu'une insistance. » (Jeanneret, Souchier *in* Ablali & Ducard, 2009 : 145) Dans cette mesure, l'attention portée sur l'acte et l'interaction est au cœur de l'approche socio-sémiotique axée sur les productions médiatiques et qui vise à :

« situer les phénomènes d'expression et de signification dans un contexte social, avec ses enjeux et ses déterminations, ne pas abstraire les signes des dispositifs médiatiques qui leur donnent forme, avec leur technicité et leur industrialisation. Il s'agissait donc d'explicitier le statut donné aux pratiques, aux dispositifs de médiation, aux représentations, au lien symbolique. On peut, pour la clarté du propos, distinguer une telle socio-sémiotique des médias, voulant inscrire dans le social l'analyse des productions médiatiques, de celle qu'a proposée Eric Landowski, qui entend produire une théorie sémiotique du lien social, même si l'on peut difficilement mener l'une sans l'autre. (*Ibid* : 145)

S'émancipant définitivement des premiers schémas de l'information et de la communication¹³⁸, l'approche socio-sémiotique s'est intéressée non plus au média en tant que « simple intermédiaire » mais à l'univers symbolique créé par ses formes et ses expressions et ne se limitant pas au social. Il devient donc un dispositif technique, langagier et symbolique. En clair, tout ce qui nous intéresse des processus en tant que chercheur ne peut jamais être observé complètement, nous n'observons que des productions et des interactions. Dans la même optique, il n'y aurait pas de fonctionnement idéal du langage. Pour le présent travail, j'ai choisi de faire l'étude croisée de la relation entre pratiques sociales et formes textuelles et discursives, de la celle entre les multiples couches intrinsèques aux médias - technique, langagière, symbolique - et de celle entre production de sens, communication médiatisée et société (*Ibid*). La socio-sémiotique est ainsi une science sociale qui ne coupe pas l'analyse des signes de leur existence dans la vie sociale.

¹³⁸ Les premiers schémas de la communication tendaient à modéliser l'échange télégraphique d'informations - que ce soit la vision technique de Harold D. Laswell [1948], celle du mathématicien Norbert Wiener, fondateur de la cybernétique [1948] ou des mathématiciens et ingénieurs en génie électrique Claude Shannon et Warren Weaver [1949] ou encore celles de l'école de Palo Alto dans les années 80 ; suivies par l'approche linguistique de Roman Jakobson (1973). Tout étudiant en SIC en a eu connaissance au cours de son parcours pour comprendre les fondements de la discipline. Critiqués, discutés à maintes reprises, tombés en désuétude pour certains, ces travaux étaient remarquables dans leur contexte et demeurent des clés de compréhension essentielles de la manière dont les hommes ont pensé la communication au fil du temps. L'approche socio-sémiotique n'est donc pas la seule à s'éloigner de ces schémas.

Pour résumer, il s'agira d'une étude qualitative focalisée sur :

- la dimension symbolique des médiations, dispositifs et produits culturels considérées comme des situations de communication intentionnelles,
- les pratiques et modalités d'appropriation des jeunes induites par ces situations engagées,
- les rapports entre objets - constituant de la monumentalité en tant qu' « être culturel » - et sujets - les enfants.

Pour répondre à la problématique de la trivialité, ce travail a nécessité un certain nombre d'allers-retours entre la spécificité des objets observés et analysés, et la généralité de la problématique. Cette analyse croisée de différents objets - livrets, situations, propos spontané ou en interview - a participé à la construction du regard sur l'ensemble et la structuration des composites. Ce cadre d'analyse s'inscrit dans la continuité de la méthode mise en œuvre lors de mon travail de mémoire de Master portant sur les Classes Patrimoine (*cf. Annexe n°1*)¹³⁹.

Jean Piaget, connu pour ses travaux en psychologie de l'enfant et ses approches cliniques, préconisait de débiter tout travail auprès d'enfants par une phase d'observation (Piaget, 2008 [1947] ; 1977 [1967]). Cette phase d'observation exploratoire fut essentielle pour penser de façon optimale un futur protocole d'enquête auprès d'enfants. Par exemple, elle permet de récolter des *verbatim* d'enfants et un vocabulaire enfantin pour formuler ensuite des questions intelligibles. Bien que très éloignée des objectifs scientifiques poursuivis par Piaget, j'ai donnée à mon travail de master cette fonction exploratoire à la recherche doctorale¹⁴⁰.

Afin d'organiser des circulations d'unités considérées comme objectivables - c'est-à-dire pertinentes pour répondre à la problématique - , un protocole d'enquête mixte attentif aux détails devait être pensé. Le recours à des techniques d'enquête relativement classiques ne signifie pas que les questions méthodologiques ont été secondaires, bien au contraire, je partage sur ce point le même avis que les auteurs Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, spécialisés dans l'enquête auprès des jeunes :

¹³⁹ Pour rappel, ce dernier s'articulait autour de trois niveaux : une réflexion générale sur la nature d'un geste de communication qui définit une médiation active d'un lieu de patrimoine - logiques institutionnelles à l'œuvre dans le partenariat d'éducation au patrimoine - , une analyse sémiotique des dispositifs et médiations mis en œuvre et une analyse de la construction des relations *du* et *au* lieu de patrimoine chez les jeunes à partir des situations d'interactions - rôles, dynamiques communicationnelles (*cf. Avant-propos*).

¹⁴⁰ Pour ces raisons, il m'arrivera d'y faire référence.

« Les questions méthodologiques ne sont jamais secondaires. Elles sont même un élément décisif de l'appréciation d'une activité de recherche car, chargées de « traduire » une problématique en dispositif d'enquête. » (Danic, Delalande, Rayou, 2006 : 93)

Il s'agit d'un « bricolage plus ou moins contrôlé » pour mettre en œuvre la récolte de données (*Ibid.*). Autrement dit, il est question de choisir l'*échelle d'observation* appropriée « à la construction du composite » afin de trouver le « niveau où trouver [il trouvera] les données pertinentes à l'intérieur des complexes communicationnels » (Davallon, 2004 : 34).

Le protocole d'enquête s'est déroulé en trois temps : une analyse sémio-discursive du corpus, des observations *in situ* et des entretiens semi-directifs principalement menés avec des enfants venant de visiter et/ou participer à une médiation du lieu.

- l'analyse sémio-discursive du corpus : quelle lecture pouvons-nous faire des médiations et produits culturels fictionnels à destination des jeunes à propos de la monumentalité ? Il s'agissait d'approfondir les deux premiers niveaux de cette recherche c'est-à-dire la présence de la fiction dans les médiations désignées comme telles et celle de formes monumentales dans les fictions des enfants (*cf. Introduction générale*). Cette partie de l'analyse vise ainsi à identifier ce qui est construit au sujet de l'être culturel. Pour cela, j'ai cherché des unités objectivables que j'ai qualifié d'opérateurs de *microliens*. De nombreux travaux - dont la liste ne pourrait être ici exhaustive - m'ont aidé et influencé dans l'élaboration de mes catégories d'analyse¹⁴¹. Cette analyse sémio-discursive cherchait à identifier les opérateurs langagiers, plastiques et symboliques des documents. Les résultats de cette analyse sont présentés dans les chapitres quatrième, cinquième ainsi qu'en annexes.

Un premier temps d'analyse visait à clarifier :

- les situations d'énonciation de chacun des documents - réflexion sur les situations de production/réception - statut, rôles, *éthos* des concepteurs, conditions de réception, compétences culturelles attendues -,
- les types de communication - genre et champ de la communication concernés -,
- leur nature - communication immédiate ou différée.

¹⁴¹ Je pense par exemple au travail sur *Les mises en scène du patrimoine* menée par Emilie Flon (Flon, 2012) et notamment sa partie consacrée à l'analyse sémiotique de vitrines d'expositions, au travail sur la vulgarisation scientifique de Daniel Jacobi (Jacobi, 2005) et Yves Jeanneret (Jeanneret, 1994), à ceux de Roland Barthes repris par Martine Joly ou encore Andrea Semprini sur l'analyse de l'image (Barthes, 1964 ; Joly, 2004 [1993] ; Semprini, 1996), ceux de Roger Odin (Odin, *op.cit.*) ; ceux de Jean Davallon sur l'analyse de l'exposition (Davallon, 2006) ou encore celui sur l'énonciation éditoriale pensée par Emmanuel Souchier et Yves Jeanneret (Souchier, 1998).

Cette première étape a servi à dégager à travers les discours en présence les objectifs même implicites de ces médiations et/ou produits comme l'ont fait Daniel Jacobi, Anik Meunier et Sylvie Romano :

« Pour mesurer les effets des extraits de médiation conçues à l'intention d'enfants non lecteurs, la recherche a d'abord mis au jour les objectifs que l'équipe de médiateurs/concepteurs ont choisis, au moins implicitement, pour cette exposition. » (Jacobi, Meunier, Romano, 2000 : 45)

Au profit d'une analyse de la circulation de l'être culturel, l'identification des opérateurs était axée autour de quatre pôles principaux :

- *procédés linguistiques* : un résumé du propos, les références énonciatives, les modalisateurs, embrayeurs ou déictiques, le (ou les) mode(s) d'organisation de discours dominants - et procédés associés à ces modes -, les figures de style, les isotopies, les visées et stratégies du discours (Charaudeau, 1995), le péritexte et la fonction du message - ancrage, relais - ou plutôt l'énonciation éditoriale ;

- *procédés plastiques* : le support, la maniabilité, le format, la texture ;

- *procédés iconiques* : tout ce qui participe à la construction de l'image c'est-à-dire le cadre, le cadrage, l'angle de prise de vue, le choix de l'objectif, la composition, les formes, la perspective, la profondeur de champ, les dimensions, les couleurs - nombre de couleurs et prédominances -, l'éclairage, et la texture. (cf. *analyse de la publicité Panzani par Roland Barthes*), (Barthes, *op.cit.*) et repris par Martine Joly, (Joly, *op.cit.*) ;

- *procédés filmiques et vidéoludiques* : une description de l'extrait, la présence de personnages, les expressions des personnages, l'échelle des plans, l'espace filmique - champ/hors-champ -, l'amorce - objet situé au premier plan -, les positions de caméra - plongée, contre-plongée -, ses mouvements - plan fixe ou travelling -, le son associé, les couleurs dominantes, l'extrait choisi à l'analyse - enchaînements des plans -, les raccords et fondus ; enfin, des procédés liés à l'analyse vidéoludique et au *gamedesign* (Genvo, 2006).

L'idée de cette identification est de faire fonctionner ensemble ces quatre pôles d'identification afin de repérer ce qui se construit et s'émancipera du support pour circuler.

- les observations : l'objectif de cette partie de la méthodologie était de rendre compte des interactions *in situ* c'est-à-dire le discours médiationnel, les rituels, les manières de faire à l'œuvre lors de la visite et/ou la participation à une médiation dans un monument. Les interactions concernaient principalement les enfants et les médiateurs. Cette partie de la méthodologie se rapproche des approches développées par l'anthropologie de la communication :

« L'anthropologie se caractérise par sa façon de récolter les données : le chercheur va sur le « terrain », comme on dit, se mêle à la population locale, l'observe, de manière plus ou moins participante, prend des notes, tient un journal, et procède le plus souvent à de nombreux entretiens approfondis. [...] D'un point de vue méthodologique, l'anthropologie de la communication pose qu'il est possible d'« extraire » énormément de données d'une seule interaction. (Winkin, 2001 [1996] : 15, 18) »

Cette partie est proche également des études menées par Michèle Gellereau qui a systématisé une approche d'observations en contexte de médiation (Gellereau, 2005). Pour mener à bien cette partie de l'enquête, j'ai pris des notes dans un journal ethnographique orienté en fonction des indicateurs d'observation suivants :

- les interactions et attitudes entre enfants,
- les éléments de fiction et les mises en scène fictionnelles - par exemple, celles spontanées chez les enfants -,
- les attitudes et discours des médiatrices - et leurs interactions avec les enfants -,
- les déplacements et les points « à succès » dans le parcours de visite.

Au-delà de ces indicateurs, l'observation a permis de comprendre le déroulement global de chacun des ateliers. Néanmoins, l'écriture de ce qui se passe en temps réel est délicate voire inconfortable par moment - couplée à la gestion des déplacements, des points de regards, des discours multiples - aussi j'ai opté pour une prise de *notes repères* (Arborio, Fournier, 2003 [1999] : 53) sur mon journal avec une attention particulière accordée aux indicateurs définis ci-dessus plutôt que sous la forme de tableau ou de grille d'observation. Enfin, dès les retours de ces journées d'enquête, ces notes ont fait l'objet d'une réécriture informatisée (*cf. Annexe n°12*). Ces observations étaient non participantes pour la plupart, cependant elles faisaient suite à d'autres participantes durant le Master qui ont armé mon regard.

- les entretiens semi-directifs : les entretiens ont été menés sur les trois lieux de l'enquête avec des enfants à la suite de leur participation aux ateliers et/ou à une visite. Bien que des entretiens

exploratoires aient été menés avec des professionnels, le parti-pris retenu dans cette recherche, a été de comprendre les médiations et d'identifier les opérateurs à partir des objets donnés à voir et des discours circulants. Aussi, le point de vue des médiateurs ou acteurs n'est pas central mais fut essentiel pour commencer le protocole d'enquête.

Mener des entretiens auprès des jeunes est un travail de longue haleine et délicat, en cela qu'il nécessite une anticipation et une clarification de la démarche auprès des adultes accompagnateurs - médiateurs, enseignants, adultes et/ou parents. J'ai explicité mon étude oralement ou par écrit parfois par l'intermédiaire des chargées d'actions éducatives (*cf. Annexe n°13*).

Les entretiens menés ont une durée moyenne de 12 minutes, un format très court dû à plusieurs facteurs : le manque de temps et/ou d'envie des familles de participer à cette enquête, les programmes chargés des journées scolaires au sein d'un lieu patrimonial, enfin, le caractère peu loquace de certains enfants - en comparaison avec des adultes. L'objectif poursuivi n'était en aucun cas de catégoriser les jeunes mais de :

« Conjuguer avec cette culture sociologique (pratique de l'enquête) en favorisant les situations de communication et les pratiques de visite plus que la catégorisation des publics. » (Le Marec, 2007 : 189)

Tous les entretiens ont fait l'objet d'une retranscription écrite, un exemple figure en annexe (*cf. Annexe n°14*). Le tableau suivant présente la répartition des entretiens par lieu d'enquête, par genre et moyenne d'âge :

Lieu	Médiation	Nbre d'enfants	Répartition par genre	Moy. d'âge
Glanum	<i>Le vêtement dans l'Antiquité</i>	20 (répartis en deux classes)	13 filles 7 garçons	8,5 ans (enfants âgés entre 7 et 9 ans)
Glanum	<i>Monument jeu d'enfant</i>	27	13 filles 14 garçons	8,5 ans (enfants âgés entre 5 et 12 ans)
Mont-Dauphin	<i>Les Soldats du Roy</i>	17	10 filles 7 garçons	11 ans (enfants âgés entre 10 et 12 ans)
Palais des Papes	Visite libre avec audioguide	6	2 filles 4 garçons	7,5 ans (enfants âgés entre 6 et 9 ans)
TOTAL/MOYENNES	- 2 activités à destination des publics scolaires - 1 événement pour les familles - 1 visite libre famille avec dispositif d'aide à la visite	70 soit : - 33 enfants en famille - 37 enfants avec l'école	38 filles 30 garçons	9 ans

Figure 8. Répartition et caractéristiques des entretiens par lieu

Un guide d'entretien semi-directif thématique a été élaboré. Les principaux thèmes étaient les suivants : la médiation et les savoirs, le dispositif, la définition du lieu, la satisfaction de visite et/ou de la participation à la médiation. Aucun des thèmes n'était exposé oralement à l'enfant rencontré. Plus concrètement, il s'agissait des questions suivantes :

- *La médiation et les savoirs* : Peux-tu m'expliquer ce que tu viens de faire ? Qu'est-ce qui s'est passé ? Est-ce que quelque chose t'a surpris ? Cela t'a fait penser à quoi ? As-tu appris des choses ? Si oui, qu'as-tu appris ? À quoi cela sert de savoir cela d'après toi ?

- *Le dispositif (livret et/ou audioguide)* : Peux-tu m'expliquer ce que c'est cela (en montrant le dispositif en question) ? ou J'ai vu que tu avais quelque chose dans les mains c'était quoi ? J'ai vu que tu prenais des notes peux-tu m'expliquer ? Pour les livrets : Qu'est-ce que tu as fait dans ce petit livre ? Comment as-tu fait pour le remplir/ pour t'en servir ? Que vas-tu en faire ?

- *Le monument visité* : Tu étais déjà venu ici ? Avec qui ? Cela t'avait-il plu ? Qu'avais-tu fait ? Justement c'est quoi ici ? Où est-ce qu'on est ? Peux-tu m'expliquer ? Tu en as vu souvent des

endroits comme celui-ci ? Si oui, où ? Lesquels ? Cela te fait-il penser à quoi ces endroits ? Qu'y a-t-il de particulier dans ces endroits ?

- *La satisfaction de la visite et/ou de la participation à la médiation*¹⁴² : Es-tu content de ta visite ? Qu'est-ce qui t'a le plus plu ? Cela t'a-t-il donné envie de revenir ? Si oui, pour faire quoi ? Avec qui ?

Ce guide n'était évidemment pas rigide. En effet, plusieurs stratégies d'enquêteur ont été mobilisées- la relance, la clarification, la reformulation, le recentrage, la gestion des silences, *etc.* (Blanchet, Gotman, (1992) ; Combessie, (1996) ; Moliner, Rateau, Cohen-Scali (dir.), (2002))¹⁴³.

À travers ces questions, volontairement très simples dans leur formulation afin qu'elles soient intelligibles des enfants, il s'agissait de favoriser le développement de leur point de vue. Comment qualifiaient-ils/s'exprimaient-ils sur les situations qu'ils venaient de vivre ? Quel vocabulaire utilisaient-ils pour parler d'un dispositif, d'une médiation vécue *in situ*, du monument ? Quelles étaient leurs pensées associées ? Que ressentaient-ils ?

L'idée d'un tel protocole est de « faire communiquer » les différentes techniques, de créer des liens entre un corpus de documents variés, des discours d'enfants et des observations d'interactions *in situ*. Cette récolte de données très diverses fait ensuite l'objet de croisements afin de mettre en lumière un jeu complexe de pratiques, d'expériences vécues, d'objets et de dispositifs.

2) Organiser des circulations : analyse des données par catégories conceptualisantes

Comment traiter tout ce qui a été récolté et se laisser surprendre par les données ? Comment saisir un processus de construction de sens et comment en proposer une lecture à partir du sien ?

¹⁴² Cette question ne faisait partie d'une quelconque évaluation de ma part quant à la médiation proposée mais faisait place au ressenti des enfants.

¹⁴³Lors des entretiens, il fallait laisser place à l'imprévu. Dès qu'un enfant me disait par exemple : « Je trouvais ça bizarre. » Il fallait identifier « bizarre » avec une relance. De plus, au regard de mon objet, je n'hésitais pas à faire parler les enfants à propos des mises en scènes fictionnelles que j'avais pu observer entre eux : « Que s'est-il passé avec tes camarades une fois que vous étiez habillés comme des romains ? »

« Ce phénomène [de construction de sens] est itératif et récursif. [...] Aucun événement n'est chargé d'un sens clair, unidimensionnel et stable. De la même façon, l'aventure de la compréhension ne peut être neutre, impersonnelle et statique. » (Paillé, Mucchielli, 2012 : 64)

Autrement dit, en se posant ces questions, il s'agissait de circonscrire le *degré d'abstraction* approprié (Davallon, 2004 : 34) à la bonne *équation intellectuelle du chercheur* (Paillé, Mucchielli, 2012 : 25). Face à cette accumulation de matériaux de nature très diverse la solution tenait en quelques mots : classer, trier, éliminer, catégoriser et croiser et au besoin recommencer.

Un premier niveau de relevé thématique a été effectué à partir d'un marquage en couleur sur l'analyse sémio-discursive, les retranscriptions et les récits d'observations¹⁴⁴. Cette première lecture fut très utile pour prendre connaissance avec l'ensemble de mon corpus et remarquer les premières tendances et phénomènes mais s'avérait insuffisante pour formuler des résultats¹⁴⁵.

Pour la suite, le recours aux méthodes de la théorie ancrée - ou analyse par théorisation ancrée, de son nom d'origine *The Discover of grounded theory* (Glaser, Strauss, 1967) reprises par Pierre Paillé et Alex Mucchielli (Paillé, Mucchielli, 2012 : 28) fut d'une grande aide. Il ne s'agissait pas tant de systématiser les données que de donner un caractère consubstantiel au matériau empirique dans son ensemble. Même si les va-et-vient entre théorie et empirie sont continuels et que la théorie n'émerge pas que des données, l'idée de repartir du bas, par exemple, du verbatim était séduisante.

Pour cela, chaque entretien fut thématiqué linéairement à la suite d'un autre dans une mise en tableau (*cf. Annexe n°15*). Le *thème* devait rester le plus fidèle au discours de l'enquêté avec une reprise des mots utilisés par l'enfant - éventuellement du verbatim entier. Ces thèmes étaient regroupés ensuite en *rubrique* classificatoire c'est-à-dire une sorte d'étiquette correspondant la plupart du temps à la question qui avait été posée. Les *sous-rubriques* étaient liées aux questions de relance. Chaque élément du tableau était complété par un verbatim signifiant prélevé dans les retranscriptions.

¹⁴⁴ Pour ce faire, j'ai tout simplement utilisé une palette de feutres fluo.

¹⁴⁵ Les logiciels d'analyse ne m'ont pas aidé davantage. J'ai procédé à un essai du logiciel de recherche qualitative NVivo mais le manque de maîtrise du logiciel de ma part et certains résultats m'incommodaient dans le traitement que je pouvais envisager par la suite - par exemple, le logiciel générait des occurrences de mots les plus employés peu exploitables « j'ai », « et ». Les entretiens avec les enfants étant courts, j'ai préféré continuer une démarche plus « artisanale » mais tout aussi efficace.

Suite à ce relevé thématique plus minutieux, une deuxième phase consistait à avoir une lecture plus transversale et conceptualisante des données d'entretiens. Pour cela, j'ai procédé à des analyses croisées de ces relevés thématiques par lieu puis par lieux confondus et associés aux résultats de l'analyse sémio-discursive et récits d'observations. Ces croisements faisaient apparaître les *ensembles thématiques saillants* - c'est-à-dire des ensembles de thèmes qui ressortent de l'analyse en fonction de leur récurrence, divergence, convergence, complémentarité, parenté, subsidiarité, les *axes thématiques* - c'est-à-dire des pôles ou angles porteurs de sens autour desquels se rassemblent des ensembles thématiques saillants - et des *catégories conceptualisantes* - c'est-à-dire l'identification d'un phénomène à l'œuvre et l'attribution d'une signification - :

« La catégorie n'est pas une entité objective, elle est l'expression d'une lecture du réel qui pourra prendre autant de formes que le phénomène le permet. » (*Ibid* : 345)

L'écriture de ces ensembles thématiques saillants, axes thématiques et catégories conceptualisantes a directement fait appel au cadre conceptuel de la recherche pour comprendre et interroger les phénomènes à l'œuvre- patrimoine, monument, fiction, jeu, vulgarisation, narration - mais en a fait apparaître de nouvelles telles que l'hétérotopie, l'affectivité, la réflexivité.

Enfin, un travail de mise en relation de ces entités conceptuelles a permis d'affiner les résultats - qui prennent forme dans l'écriture argumentative du mémoire de thèse. Cette dernière phase consistait à réfléchir aux relations existantes entre les différentes catégories conceptuelles engendrées - en dépassant celle de la causalité - et à interpellier chacune d'entre elles dans leur rapport réciproque en questionnant les liens et en les provoquant. Il s'agissait de réfléchir ces relations à partir de points de tension analytique : émique/éthique, singularité/généralité, divergent/convergent (*Ibid* : 367).

Les notes d'observation et les analyses sémio-discursives ont été intégrés à cette phase d'analyse de sorte à croiser les données et à « faire communiquer » les opérateurs avec les *microliens* qui étaient en train d'apparaître - il s'agit d'organiser des circulations - :

« En fait, le matériau est constitué de plusieurs types de corpus, notamment de notes d'observation dans la mesure où cela permet de confronter le discours et la pratique, et d'examiner directement les événements et incidents significatifs. » (*Ibid* : 324)

À travers ce travail de traitement et d'analyse de données, j'ai pu identifier des détails et « débusquer des formes moins évidentes¹⁴⁶ ». Cette édification a pris du temps mais s'est avérée très riche en matière de résultats. Un resserrement analytique important fut nécessaire car l'ensemble des éléments produits ne pouvaient être poursuivis et/ou approfondis dans le présent travail.

3) Echantillonnage : des enfants âgés entre 6 et 12 ans

Aller à la rencontre d'enfants suppose de s'interroger à propos de ce groupe social. Qui sont ces « enfants » ou ces « jeunes » et qu'entend-on par ces dénominations ? Entre définitions scientifiques et perceptions des professionnels, les points de vue varient.

L'enfant a acquis un statut au fil du temps. Historiquement, l'*infans* - en latin - désignait celui qui ne parle pas (Bideaud, Houdé, Pedinielli, 1999 [1993] : 9). Pendant longtemps, il n'était pas considéré et n'avait pas sa place dans la société. À l'Antiquité par exemple, l'enfant était le petit adulte appartenant au père. Au Moyen-Âge, l'enfance était drastiquement raccourcie et dès ses 7 ans, un enfant pouvait travailler et assurer des charges et devoirs d'adulte. La précarité des conditions d'existence et la brièveté de la vie étaient des facteurs impactant cette non considération (*Ibid* : 7). L'égard vis-à-vis de l'enfant sera porté plus tard de façon significative par les humanistes et moralistes, penseurs de la condition humaine. Parmi eux, Jean-Jacques Rousseau a apporté une contribution marquante sur le statut de l'enfant et son éducation (Rousseau, 1762, *Emile ou de l'éducation*) :

« On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fautive, on pût toujours profiter de mes observations. [...] On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation. » (Rousseau, 2001 [1762] : 5, 6¹⁴⁷)

¹⁴⁶ J'emprunte cette formulation à Yves Jeanneret.

¹⁴⁷ Ces extraits sont issus d'une version numérisée de *Emile ou de l'éducation* (Rousseau, 2001 [1762]) disponible en ligne et produit par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi, dans le cadre de la collection « Les classiques des sciences sociales ».
http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf

À partir d'un cas fictif, celui d'Emile, le philosophe prône l'importance d'un développement spécifique à l'enfant, proche du monde physique, d'un attachement maternel - réduit essentiellement à son aspect nourricier - et du rôle fondamental d'un précepteur à ses côtés. Bien qu'à la lecture de ses textes il apparaisse nettement que certains propos - parfois extrêmes - ne peuvent être reliés qu'à une époque lointaine de la nôtre, pédagogues et psychologues actuels s'accordent à souligner l'importance et la portée de telles réflexions :

« L'enfance prend, avec Rousseau, une réalité propre, avec des valeurs différentes de celles de l'état adulte, et des valeurs sûres. [...] On assiste là du point de vue des regards posés sur l'enfance et l'éducation, à une *véritable révolution copernicienne*. [...] Il est [cependant] impossible d'oublier ce que l'évolution des regards posés sur l'enfance doit aux grandes voix des humanistes, moralistes, philosophes, qui se sont fait entendre et qui ont influencé les individus et les institutions. » (Bideaud, Houdé, Pedinielli, 1999 [1993] : 11, 13)

C'est l'institutionnalisation de l'école par Jules Ferry (1881-1882) qui concrétise cette attention portée aux enfants et le début de leur protection à travers une scolarité obligatoire et normée. Le XIX^{ème} siècle est marqué par l'intérêt pour le développement avec l'apparition des théories de l'évolution et l'avènement de la psychologie scientifique. La *Déclaration des droits de l'enfant* et l'émergence d'une psychologie scientifique font du XX^{ème} siècle, celui des enfants (*Ibid* : 13). Psychologues, psychanalystes et pédagogues développent une étude de l'homme dès son plus jeune âge jusqu'à la fin de sa vie, en prenant en compte les processus de son développement (Tourrette, Giudetti, 2000 : 9). Jean Piaget, Sigmund Freud et Henri Wallon, pionniers européens de ces avancées scientifiques, posent les fondements d'une psychologie du développement. Dans une perspective cognitivo-constructiviste, Jean Piaget définit les stades du développement ; dans une approche psychosociale, Henri Wallon détermine deux grands cycles dans le développement de la personne, enfin, Sigmund Freud, à la tête du mouvement naissant de psychanalyse, propose une première théorie systématique du développement de la personnalité (*Ibid* : 10-19)¹⁴⁸. Dans le présent travail, il ne s'agit pas de discuter ces théories ou d'avoir recours à davantage d'auteurs - cela dépasserait mon domaine de compétences - mais plutôt de comprendre leur influence sur les conceptions actuelles des enfants. De fait, ces théories du développement chez les enfants

¹⁴⁸ Jean Piaget définit trois stades au développement de l'enfant : *sensori-moteur* de la naissance à deux ans, la *préopératoire* de 2 à 7-8 ans, *opératoire concret* de 7-8 ans à 11-12 ans enfin le stade *opératoire formel* de 11-12 ans à 15-16 ans. Henri Wallon, quant à lui, détermine deux grands cycles dans la construction de la personne : les trois premières années de la vie marquées par la fusion émotionnelle et l'exploration du monde objectif puis l'achèvement de la personne de 6 ans à adolescence à l'origine de la pensée catégorielle. Entre les deux cycles, il définit le stade du personnalisme 3-6 ans à dominance centripète. Enfin, Sigmund Freud élabore une représentation théorique des phénomènes psychiques selon trois points de vue : *dynamique* - rapport de force entre désirs opposés ou contradictoires générant des conflits -, *économique* - énergie psychique, son lieu d'investissement et sa répartition - et *topique* - représentation structurale de l'appareil psychique avec trois instances de la personnalité : le Ça, le Moi et le Surmoi. (*Ibid* : 10-19)

aboutissant à une segmentation par tranche d'âge ont eu des répercussions notamment sur la définition de niveaux d'apprentissage scolaire. En effet, même si depuis, le poids du social a été introduit dans les analyses psychologiques du développement, même si les anthropologues ont montré la diversité des enfants d'une culture à l'autre et même si les sociologues et ethnologues ont prouvé que le découpage des âges de la vie est lié à une organisation sociale (Danic, Delalande, Rayou, 2006 : 12, 13), ces fondements théoriques ont permis de faire émerger une synchronie évolutive à laquelle les chercheurs ont encore parfois recours dans leurs écrits et dont :

« le découpage est nécessairement arbitraire et risque de ne pas correspondre avec celui de tel ou tel auteur de théorie [...] privilégiant, ainsi une perception globale des principales étapes du développement. » (Tourrette, Giudetti, 2000 : 6).

Du côté des professionnels de la culture et des industries culturelles, les appellations pour qualifier ces jeunes varient considérablement en fonction des conceptions qu'ils en ont : *jeunes publics, jeunes visiteurs, jeunes spectateurs, jeune public, publics jeunes, public enfant, enfants, public scolaire, famille etc.* Ils sont parfois définis en fonction de la pratique culturelle concernée - « *publics* », « *visiteurs* », « *spectateurs* » -, tantôt au singulier qui pourrait correspondre à une conception plus uniformisante et générique de l'enfant, tantôt au pluriel cherchant sûrement à mettre l'accent sur la pluralité des profils d'enfants désignés. En somme, les professionnels sont confrontés au même problème de définition et de gestion des stéréotypes existants sur les jeunes. De plus, ils n'ont probablement pas les moyens de les connaître davantage - par manque de fonds et d'hommes pour mener des études de connaissance des publics notamment.

La difficulté à définir ces jeunes ayant des goûts et des origines sociales différents, est bien réelle tant pour les chercheurs que pour les professionnels de la culture et des industries culturelles. Les relevés hétérogènes dans les discours des concepteurs-médiateurs sont significatifs de cette ambiguïté à considérer ce groupe social. En observant de près les dispositifs et produits culturels, quelques indices dans le discours permettent de comprendre de façon un peu plus précise ces conceptions. Je relève plusieurs cas de figures.

Tout d'abord, certains définissent les enfants visés à partir d'un âge limite prérequis pour l'usage des dispositifs ou produits : « *à partir de* », « *dès* », - c'est le cas notamment de jeux en ligne, livres

et audioguides¹⁴⁹. Parfois, l'ajout significatif de l'adverbe « *uniquement* » marque un degré d'insistance sur les préconisations d'usage. Dans le même sens, je trouve parfois la mention « 7+ » - par exemple sur le jeu PC sur Cédérom *Enquête à Versailles*, (Némopolis, 2008).

Le deuxième cas de figure, serait une perception plus généralisée et imprécise avec des formulations telles que « *pour les enfants* ». Cette expression ne favorise pas une compréhension plus approfondie du terme « *enfants* ». Elle pourrait s'entendre dans une opposition des enfants et des jeunes aux adultes ou aux parents. Il peut arriver d'ailleurs que les dispositifs croisent ces deux premiers cas avec des expressions comme « *pour les enfants à partir de 8 ans* ».

Le troisième cas de figure, le plus fréquent, présenterait une perception plus structuraliste - non sans rappeler les théories en psychologie du développement évoquées précédemment - , définissant une tranche d'âge précise « *pour les 7-12 ans* ». Cette formulation très fréquente sur les livrets de visite par exemple, met en évidence un âge limite d'entrée et de sortie pour un bon usage du dispositif ou du produit. À noter que ces livrets sont parfois édités par des groupes de presse pour la jeunesse qui proposent ainsi des segmentations qui leur sont habituelles - par exemple : le magazine *Astrapi* pour les 7-11 ans. Ces préconisations d'âge très précises ont été définies pour un usage optimal du dispositif et du produit afin d'éviter un risque d'incompréhension chez l'enfant qui n'aurait pas les compétences pré-requises - c'est-à-dire, écrire et lire la plupart du temps - et un risque d'ennui de la part de l'enfant trop âgé.

Enfin, le dernier cas de figure concerne les mentions faisant référence directement à l'enseignement, par exemple « *Cycle 3 et Collège* » conférant une dimension pédagogique au dispositif - comme c'est le cas pour les ateliers *Le vêtement de l'Antiquité à Glanum* ou *Les soldats du Roy* à Mont Dauphin - ou au produit proposé et qui doit avoir une visée rassurante dans l'acte d'achat pour les parents - par exemple, la petite encyclopédie qui accompagne le jeu PC sur Cédérom *Enquête à Versailles* (Némopolis, 2008).

La dimension de marchandisation est inhérente aux industries culturelles mais le fait que les lieux de patrimoine s'appuient eux aussi sur des tranches d'âge montre une certaine porosité dans la conception des jeunes. Cela montre aussi que même si les tranches d'âges sont discutées d'un point de vue scientifique, elles ont imprégné le sens commun (cf. *Figure 5, Corpus de dispositifs*). En effet, les enfants, souvent en groupe, sont la plupart du temps qualifiés avec ces points de repères

¹⁴⁹ Au sujet des audioguides, la plupart du temps il s'agit d'audioguides adultes accessibles à partir d'un certain âge pour les enfants.

- depuis les structures de la petite enfance, scolarité ou encore socioculturelles et sportives. Du côté des industries culturelles, les concepteurs utilisent ces « baromètres jeunes » afin de proposer un produit adapté à leur cible comme le précise Sylvie Octobre :

« La spécificité des consommations des plus jeunes est prise en compte depuis la conception du produit culturel jusqu'à sa mise sur le marché, et documentée par de nombreuses études de marché ou baromètres jeunes » (Octobre, 2004 : 14).

Les approches structuralistes peuvent en effet prendre des visées bien différentes si elles sont mobilisées dans des logiques marketing comme c'est le cas pour l'entreprise Disney¹⁵⁰. Pierre Bourdieu dans un entretien mené par Anne-Marie Métaillé en 1978 rappelait les dérives du recours à l'âge pour qualifier les jeunes :

« l'âge est une donnée biologique socialement manipulée et manipulable, parler des jeunes comme d'une unité sociale, d'un groupe constitué, doté d'intérêts communs, et de rapporter ces intérêts à un âge défini biologiquement, constitue déjà une manipulation évidente » (Bourdieu, 1992, [1978]).

Dans les années 2000, de nouvelles qualifications liées aux pratiques définissent les jeunes, c'est le cas du terme *digital natives* élaboré par Mark Prensky (Prensky, 2001). Par ce terme, ce dernier souhaite définir les jeunes ayant grandi dans un environnement numérique. L'auteur s'est vu reprocher de ne pas tenir compte des différences sociales permettant l'accès à cette technologie. Néanmoins, que l'on n'adhère ou non à cette notion de *digital natives*, nous pouvons tout de même reconnaître que les jeunes actuels sont en contact avec de nombreux dispositifs numériques et multiplient les expériences d'écrans - y compris à l'école avec l'essor des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement appelées aux TICE. Dans cette optique, Sylvie Octobre mobilise ce terme de *digital natives* pour qualifier « un terreau commun » (Octobre, 2009) duquel seraient plus ou moins imprégnées ces jeunes générations. Plus largement, les pratiques culturelles des jeunes ont fait l'objet d'études spécifiques c'est le cas du protocole ministériel d'études des pratiques culturelles des 6-14 ans, mené en 2004 -pour faire suite au propos précédent, je remarque que les études ministérielles également segmentent les jeunes en tranches d'âge. Ce dernier a permis de faire ressortir un certain nombre de points

¹⁵⁰ « L'approche par personnage-clé a donc cédé la place à celle par tranche d'âge : Winnie L'Ourson cible les tout-petits, Mickey les pré-scolaires, Disney Princesses les petites filles entre 3 et 5 ans, les Ferris les 7-10 ans, W.I.T.C.H. les pré-ados. Quant aux garçons, la marque en a fait sa priorité en 2006, prenant conscience de son déficit sur cette cible. Résultat : Disney a sorti Cars, qui a raflé la cinquième place du box-office mondial et représente un des programmes de produits dérivés les plus réussis et lucratifs de la société. » (Charpentier Aurélie, 2007 « Disney le grand manitou du divertissement », disponible en ligne <http://www.e-marketing.fr/Marketing-Magazine/Article/Disney-le-grand-manitou-du-divertissement-18493-1.htm>)

intéressants parmi lesquels un équipement précoce en matière de livres et de matériel électroacoustique, un début d'autonomisation vers 8-9 ans, puis à la mi-adolescence, une place plus importante accordée à la culture de la chambre¹⁵¹. Il apparaît également que la fréquentation des lieux de patrimoine et de spectacle serait plus importante à la fin de l'école primaire et qu'elle concernerait 50% des enfants âgés entre 6 et 14 ans.

À présent, je peux mieux définir les enfants concernés par mon enquête, il s'agit de jeunes âgés entre 6 et 12 ans. En effet, les médiations et dispositifs d'aide à la visite ainsi que les produits culturels sont destinés à des enfants entre ces âges. Le recours à une tranche d'âge semble être inévitable pour circonscrire un public cible de l'étude¹⁵². Cependant, celle-ci doit être considérée comme une construction socio-historique :

« En préalable de toute recherche sur l'enfance, le chercheur doit donc rompre avec une définition de l'enfance comme réalité naturelle et inscrire son objet d'étude dans son contexte social et dans une perspective historique. Nécessaire pour commencer une investigation, sa première définition de l'enfance correspond souvent à une tranche d'âge, mais loin d'être une réalité naturelle, elle doit être appréhendée comme construction socio-historique » (Danic, Delalande, Rayou, 2006 : 23).

Le positionnement que j'adopterai ici rejoint ainsi celui développé par la sociologue de l'enfance, Cléopâtre Montandon (Montandon, 1998) et sur lequel s'appuient les auteurs Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou (Danic, Delalande, Rayou, 2006) :

« Pour éviter ces apories, nous parlerons moins [...] de l'enfant ou de l'enfance, du jeune et de la jeunesse que des enfants et des jeunes pensés comme un groupe social, de leur expérience et de leur rôle d'acteurs. (Montandon 1998 : 105)

Il s'agit de considérer les enfants en tant que personnes avec leurs propres penchants et instincts liés à leurs conditions de socialisation différentes de celles de l'adulte. D'un point de vue scolaire, la tranche d'âge retenue pour l'étude correspond à des enfants à l'école élémentaire et au début du

¹⁵¹ Cette étude a permis de révéler que les 6-14 ans entretiennent huit rapports aux loisirs culturels - les exclus, les consommateurs exclusifs de musique, ceux qui privilégient l'audiovisuel traditionnel et les jeux vidéo, les férus de médias traditionnels, les férus de médias traditionnels, d'ordinateur et de sorties, ceux qui sont impliqués dans les loisirs culturels et sportifs, les impliqués qui privilégient la culture de l'écran enfin les impliqués qui privilégient les pratiques artistiques amateurs. Ceux-ci montrent une répartition éclatée dans le choix des loisirs culturels et dans leurs pratiques menées parfois de manière exclusive c'est le cas de la musique par exemple.

¹⁵² Lors d'un entretien avec Sylvie Octobre au ministère de la culture et de la communication, nous avons échangé sur ce point en venant à la conclusion que leur recours était inévitable (Entretien exploratoire avec Madame Sylvie Octobre, Sociologue chargée d'études au Département d'Etudes et de la Prospective et des Statistiques, le 3 avril 2012 au Ministère de la Culture et de la Communication, Paris).

collège et pour ceux âgés entre 6 et 10 ans aux apprentissages de la lecture et de l'écriture - aussi appelée l'enfance scolaire pour ces raisons. Pour résumer, le parti-pris ici a été d'employer les termes de « jeunes » ou « enfants », en tant que jeunes individus ayant des goûts mouvants non stabilisés et non homogènes. Le pluriel est employé pour souligner les différences d'appropriation identifiées notamment par les *microliens*. La notion de « publics » est souvent écartée dans le développement suivant dans la mesure où l'analyse de la trivialité de la monumentalité ne tient pas compte uniquement de la fréquentation du monument.

C. Enquêter auprès des jeunes publics : terrains d'expériences

1) Une relation de confiance à instaurer dans une situation de communication

Cette troisième partie pourrait faire appel au dernier principe désigné par Jean Davallon dans la construction de l'objet à savoir : la réflexivité et le rapport que nourrit le chercheur avec son objet (Davallon, 2004 : 34). Au contact des enfants, j'ai appris beaucoup. Pour ces raisons, je souhaitais ainsi consacrer une partie de ce mémoire à l'enquête auprès des jeunes. Les « imprévus » ou « incidents » de parcours (Danic, Delalande, Rayou, *op.cit.* : 101) sont à l'origine de cette envie de partage. Les étapes précédentes ont ainsi été possibles au gré d'erreurs, de remises en questions sur une manière de faire et d'interrogations sur ces enfants, tantôt surprenants, amusants, bavards, tantôt réticents, timides ou cois.

Un ouvrage m'a servi référence à ce sujet : *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes* et particulièrement le chapitre « La relation du chercheur aux enfants » (*Ibid*). Les auteurs partent du constat de l'attitude paradoxale dont font preuve les adultes à propos des discours enfantins étant à la fois, capables de dire à travers un dicton populaire que « la vérité sort de la bouche des enfants » et dans le même temps, de ne pas accorder de crédit ou de remettre en doute la capacité qu'ils auraient à développer un point de vue¹⁵³.

153 À ce sujet, les enseignants-chercheurs prennent à titre d'exemple une institutrice leur disant au cours d'une enquête « j'espère que vous n'aurez pas cru ce que les enfants vous ont dit » (*Ibid* : 96).

Peut-on seulement croire que les discours qui arrangent et souvent font sourire les adultes seraient LA vérité - universelle - sortie de la bouche des enfants ? Et que d'autres discours, échappant au contrôle des adultes ou leur déplaisant, perdraient subitement tout leur crédit - comme c'est le cas avec cette institutrice, accoutumée de l'inspection académique, craignant au fond une évaluation de son propre travail de la part du chercheur, (*cf. note de bas de page précédente*) ?¹⁵⁴ Les trois auteurs décident très justement de décaler le « problème » de la crédibilité à accorder aux dires enfantins en insistant sur le fait qu'il s'agit moins de se concentrer sur la confiance à accorder à leurs discours qu'à la confiance à gagner auprès d'eux :

« Aller à la recherche du point de vue des enfants suppose de concevoir qu'ils puissent en avoir un et nécessite de réunir les conditions favorables à sa découverte. » (*Ibid* : 96)

Après avoir montré à travers de multiples exemples de recherches auprès d'enfants - (Willis, 1977) ; (Woods 1990) ; (Zafran, 1998) entre autres (in Danic, Delalande, Rayou, 2006) - que ces derniers avaient de « réelles capacités d'acteurs » et étaient en mesure d'avoir des « attitudes rationnelles » ou d'exprimer des « conceptions » propres¹⁵⁵, les auteurs s'attardent sur la relation entre un chercheur et des enfants. En effet, ce qui définit les enfants, c'est le fait d'être dans des conditions de socialisation différentes de celles des adultes et de surcroît d'être dépendants de ces derniers. Aussi, le chercheur occupe malgré lui une place dissymétrique vis-à-vis d'eux inhérente à son statut d'adulte. Pour les enfants, les adultes sont ceux qui leur dictent les règles, leur posent un cadre composé grossièrement d'interdits et de permissions. Mais alors, comment réussir à instaurer une relation de confiance entre un chercheur et un enfant ? Dans ce cas, comme dans beaucoup d'autres, la confiance se gagne petit-à-petit.

Les temps d'enquête très courts ne favorisent pas la confiance accordée aux enquêteurs - cet aspect diffère sensiblement lorsqu'il s'agit d'enquêteurs qui approfondissent tel ou tel comportement d'enfants mettant en œuvre un temps assez long d'enquête dans des classes par exemple.

¹⁵⁴ Finalement, les auteurs voient à travers ce point de vue paradoxal un fantasme des adultes quant à une expérience qui serait plus authentique : « Dans les réticences face à la prise au sérieux de la parole enfantine réside sans doute la nostalgie d'une expérience qui serait totalement transparente à elle-même, soit d'un point de vue moral, soit d'un point de vue cognitif. C'est là, évidemment, un fantasme car c'est précisément le propre de l'attitude de recherche que de la réélaborer à partir des informations que veulent bien nous donner les différents acteurs avec qui nous travaillons. » (*Ibid* : 105)

¹⁵⁵ Par exemple, le cas des comportements « perturbateurs » d'élèves en classe peut être considéré comme une forme de revendication - donc un point de vue - sur les valeurs scolaires.

J'ai ainsi compris que la confiance se gagnerait à travers mon implication dans la situation de communication *in situ*, par exemple, dans l'infra verbal - regards amicaux, sourires - ou dans le verbal - par exemple par une petite plaisanterie au cours de l'entretien. Pour ces raisons, un discours sécurisant dès le début de l'entretien aide à favoriser le développement de leur point de vue ¹⁵⁶:

« Je m'appelle Julie, je travaille à l'université est-ce que tu vois ce que c'est ? [...] Je m'intéresse à ce que vous venez faire ici, vous, les enfants, et à ce que tu en penses. » ¹⁵⁷

Il s'agissait de me positionner à leurs yeux en tant qu'apprenante, statut que nous partageons désormais. De la sorte, j'agissais pour mettre en confiance l'enfant rencontré et lui montrer qu'en tant que chercheuse je venais apprendre de lui et non l'inverse. Cette connaissance mutuelle est essentielle pour le bon déroulement de l'entretien. Dans la même optique, la première question du guide concernait l'identité de mon jeune enquêté - prénom, ville d'origine, âge - , ce qui permettait par la suite de formuler les questions en interpellant directement l'enfant par son prénom :

« Toi, Florian, qu'est-ce que ça t'apporte de savoir ça ? »

Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou écrivent à ce sujet que l'enfant est encore plus que l'adulte un enquêté qui a besoin d'être valorisé. Sa situation d'apprenant vis-à-vis de l'adulte doit être transformée au moins le temps de l'entretien, pour qu'il sente que sa parole apprend au chercheur sur un sujet qui l'intéresse - sujet qu'il ne comprendra pas dans sa portée scientifique évidemment - :

« Il est intéressant d'insister, quand on se présente aux enfants, sur le fait que l'on vient apprendre d'eux quelque chose, afin qu'ils prennent conscience du renversement de situation par rapport à l'ordre habituel des choses et adoptent une attitude en conséquence. Ils doivent devenir des interlocuteurs fortement valorisés. » (*Ibid* : 108)

¹⁵⁶ À ce sujet, Gary Alan Fine, sociologue américain définit quatre rôles possibles pour un chercheur auprès d'enfants : celui de dirigeant (*supervisor*), d'animateur (*leader*), d'observateur ou d'ami (*friend*). (Fine, 1999 in Danic, Delalande, Rayou, 2006 : 106). D'après ces derniers, le rôle d'« ami » semble être le plus adéquat aux situations de recherches auprès d'enfants mais à ne pas comprendre comme « se faire des amis » mais bien créer une relation de proximité avec les enfants.

¹⁵⁷ Cette première question suscitait des réponses de la part des jeunes enquêtés par exemple « oui c'est l'école pour les plus grands ».

Malgré cette introduction, quelques phrases rassurantes au cours de l'entretien étaient nécessaires quand le besoin se faisait sentir :

« Je ne suis pas une maitresse, je ne vérifie pas si ce que tu dis est bien ou pas, je veux juste que tu m'expliques avec tes mots à toi. »¹⁵⁸

D'autres fois, face à une question qui posait problème à un enfant, je n'hésitais pas à le valoriser davantage en lui disant qu'il serait probablement capable de répondre à la suivante :

« Cette question tu pourras sûrement me dire... »¹⁵⁹

Pour les deux cas d'enquête auprès des classes, les enseignants avaient parlé de ma présence aux enfants et m'introduisaient dès le départ en m'appelant par mon prénom. Certains jeunes faisaient ainsi directement référence à cette introduction faite par leurs enseignants lors des entretiens :

« Elle a dit la maitresse il va y avoir vous, et qu'on va vous aider sur le Moyen-Âge pour votre travail et tout. Elle nous a expliqué du Moyen-Âge. » (Kylian, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Ce genre de discours ne dépend plus du chercheur mais de l'importance qu'accorde une professeure des écoles au fait d'informer les enfants de la présence d'un enquêteur sur les lieux. Dans cet extrait, Kylian pense que je travaille sur le Moyen-Âge. Difficile de déterminer quel a été le contenu exact du discours de l'enseignant mais l'emploi du verbe « aider » me plaît dans l'idée d'un échange non marqué par une dissymétrie, voire inversé par rapport au cadre scolaire.

La relation de confiance repose ainsi sur un dispositif d'enquête relevant de la stratégie mais qui est indissociable d'une combinaison de petites « tactiques » -ajustements, ruses (De Certeau, 1990 [1980]). En cela, il ne peut s'agir de « biais » sinon d'une implication indispensable du chercheur dans la situation de communication qu'est l'entretien. Ces tactiques servent avant tout à instaurer un climat de parole serein pour l'enfant et non à influencer le fond de son propos. Elles

¹⁵⁸ Lors du séminaire de l'École Doctorale Internationale à Otranto (Italie), Catherine Garitte, maître de conférences en psychologie et spécialisée dans les recherches auprès des enfants, m'avait dit au cours d'une conversation informelle que les enfants émettraient toujours une hypothèse sur la présence d'un chercheur auprès d'eux. Ces interventions de ma part avaient ainsi pour but de les aider à formuler les bonnes hypothèses à propos de ma présence.

¹⁵⁹ Ce cas précis était lié aux enfants que je sentais réservés et qui avaient besoin d'un élan pour prendre la parole - ce qui est différent d'un cas où la question pose réellement problème dans sa formulation.

interpellent ainsi des « arts de faire » (*Ibid*), des principes, des stratégies et des visées de discours tel que le principe d'influence - « atteindre son partenaire, soit pour le faire agir, soit pour orienter sa pensée, soit pour l'émouvoir » (Charaudeau, 1995), la stratégie de captation - « toucher l'affect de son interlocuteur (son auditoire), à provoquer chez lui un certain état émotionnel [...] bref à le séduire, à le rendre captif » (*Ibid*) - ou encore la visée pathémique - « faire ressentir c'est-à-dire vouloir provoquer chez l'autre un état émotionnel agréable ou désagréable », (Charaudeau, 2005 : 53). Ces « arts de faire » sont à prendre sérieusement en considération dans le cadre d'une mise en confiance nécessaire au bon déroulement de l'entretien et non dans une quelconque volonté du chercheur d'influencer les dires des enfants sur tel ou tel sujet. La relation chercheur/enfant reposerait donc sur un temps d'appréhension de part et d'autre et sur la consolidation d'un espace de confiance entre un professionnel scientifique et un être en construction. Cependant, pour parvenir à cela, encore faut-il maîtriser, au moins en partie, un certain nombre de conditions favorables à l'entretien.

2) Réunir les conditions favorables à l'enquête : une gestion spatio-temporelle délicate

Les conditions favorables à la découverte du point de vue des enfants ne sont pas toujours simples à réunir. La gestion spatiotemporelle est vite apparue comme étant la principale difficulté à gérer durant ces enquêtes - ce constat avait déjà été fait sur les Classes patrimoine lors du mémoire de Master.

Enquêter auprès de jeunes dans le cadre de médiations du monument, signifie faire face à l'impondérable et au manque de temps. Lors de la venue de publics dits scolaires sur un lieu de patrimoine par exemple, le temps est chronométré. Les journées types commencent vers 9h30-10h et se terminent aux alentours de 16h-17h en tenant compte des contraintes logistiques des écoles respectives - trajets en car selon le lieu de provenance. Dans cette plage horaire, doivent tenir : deux ateliers - un par demi-journée - , une pause pique-nique - d'environ une heure - et parfois même un temps pour le goûter - ainsi que des pauses toilettes en début/fin d'atelier. Il faut donc réussir à trouver le bon moment d'intervention dans ce programme chargé.

Pour ma part, j'ai réussi à le déterminer en négociation avec les enseignants et médiateurs sur place : pour Glanum, j'ai ainsi pu interviewer les enfants - que je suivais le matin durant l'atelier

Le vêtement dans l'Antiquité - pendant qu'ils participaient à l'atelier *Fouilles archéologiques* de l'après-midi. Nous avons convenu avec les enseignants qu'il s'agissait du meilleur moment pour les rencontrer un à un. Effectivement, peu d'autres possibilités se présentaient car les moments de pique-nique devaient rester des temps « libres » indispensables au rythme des enfants - au même titre que la récréation - et sur lesquels ne pouvaient avoir lieu une enquête¹⁶⁰. Pour le site de Mont-Dauphin, j'ai réussi à avoir un moment agréable en fin de journée durant le goûter pendant que les uns allaient à la boutique souvenirs, les autres jouaient librement. Cette différence tenait dans le fait qu'il s'agissait d'une classe en voyage scolaire une semaine dans les Hautes-Alpes - venue d'une école de Haute-Normandie. Par conséquent, l'enseignante n'était pas soumise aux contraintes des horaires de l'école et des parents qui viennent récupérer les enfants en fin de journée.

La même problématique se pose pour les enfants venus en famille. À Glanum par exemple, lors de mon enquête au cours de l'événement *Monument jeu d'enfant*, il était tout aussi délicat de trouver le « bon moment ». En effet, les parents ayant déjà passé plus de deux heures à suivre la visite/animation n'avaient pas toujours envie d'ajouter à cela un temps d'enquête - d'autant que pour certains l'heure du repas du midi était proche. Aussi, je devais trouver les moyens de retarder un peu leur départ afin de me laisser quelques minutes pour discuter avec les enfants. Je ne pouvais intervenir qu'à un seul moment : après la visite/animation - c'est-à-dire vers 12h pour celles du matin et vers 16h30 pour celles qui avaient lieu l'après-midi¹⁶¹. Heureusement, les adultes accompagnateurs - car il ne s'agit pas toujours des parents - étaient invités après chaque visite à prendre un goûter romain. Dans cette gestion peu évidente du temps, ils ont besoin d'être mis en confiance eux aussi - d'autant plus lorsqu'il s'agit de leur propre enfant. Dans cette optique, j'étais très claire avec eux sur la démarche que j'avais auprès de leur enfant et sur mon identification - nom, université et laboratoire de rattachement. Je répondais aux questions s'ils en avaient. Stratégiquement, j'essayais d'anticiper cette présentation et d'obtenir rapidement leur accord pour prendre des photographies par exemple et mener un entretien avec leur enfant :

- *avant la visite* : au cours de l'accueil au moment où les familles arrivent progressivement pour constituer le groupe qui partira en visite ;

¹⁶⁰ J'avais proposé de me rendre le lendemain dans les classes mais ils n'avaient pas de possibilité dans leur emploi du temps avant plusieurs jours et ce sont des impressions « à chaud » que je souhaitais privilégier.

¹⁶¹ C'est aussi pour cette raison que j'ai suivi la totalité des animations sur les deux jours.

- *pendant la visite* : entre deux temps d'arrêt sur le parcours de visite c'est-à-dire pendant les déplacements et à des moments où les guides ne parlaient pas ;
- *après la visite* : moment où je pouvais mener les entretiens.

Que ce soit en famille ou en classe, la gestion du temps est délicate.

Un autre facteur directement lié au premier intervient, il s'agit de la gestion de l'espace. Où faire un entretien dans de bonnes conditions avec un enfant ? Quand on arrive en tant que chercheur, on s'accommode de l'espace, on essaie de se mettre à des points d'observation stratégiques par rapport à ce que l'on veut voir, on s'adapte au lieu et aux situations de communication que l'on veut observer. Il n'y a pas de lieu prédéfini pour l'entretien, le moment de l'entretien est déterminé en amont mais on ne connaît pas exactement l'endroit où il se déroulera - surtout lorsqu'il s'agit des premiers entretiens. Ces premières expériences justement m'ont permis de faire des « erreurs » et d'en tirer des conclusions : ne pas se positionner chercheur/dos au groupe d'enfants - et enfant/face à ses camarades ou adultes accompagnateurs - , trouver une distance suffisante par rapport au groupe d'enfants restant, favoriser une vue sur le lieu visité pendant l'entretien, choisir un endroit confortable où enfant et enquêteur seront bien installés, veiller à ce que l'enfant ne soit pas en train de manger - par exemple quand un goûter est proposé à la suite de l'animation - ou encore tenir compte du vent – notamment, les jours de mistral pour les enregistrements.

Enfin, d'autres prises en considération font appel au « bon sens » du chercheur comme celui de toujours rester à vue des parents - c'est important de s'isoler avec l'enfant à quelques mètres afin d'obtenir un parole plus libre¹⁶² mais aussi de rester à vue pour rassurer les parents. Le contexte spatiotemporel de l'entretien est un élément dont l'enquêteur prend connaissance sur le moment venu et auquel il doit ensuite s'ajuster.

¹⁶² Sur ce point, il fallait encore rassurer les parents qui n'aiment pas trop que l'on s'éloigne avec leur enfant. Ce n'était donc pas toujours évident de rester seule avec l'enfant, quelques parents venaient écouter les réponses de leur enfant et parfois même interpellent leur enfant en disant « mais si tu l'as vu ça tu le sais ! ». Ce à quoi je me permettais de réitérer ma demande très poliment de s'éloigner pour laisser leur enfant répondre librement.

3) Composer avec les comportements d'enfants

Enfin, en menant ces enquêtes, je me suis rendue compte que le chercheur devait composer avec les comportements des enfants. Le pluriel prend ici tout son sens, tant la liste pourrait être longue. Je m'en tiendrai à quelques exemples marquants auxquels j'ai été confronté.

Bien que l'inconstance apparente de leurs comportements n'entrave pas la cohérence de leur propos, un enfant peut : ne pas avoir envie de répondre, être fatigué de la journée et/ou de la visite, être dans un moment de détente et décompression après avoir fourni l'attention et l'écoute, avoir un comportement inconstant¹⁶³, passer plus de temps à regarder ce qu'il y a autour de lui ou ce qui pourrait le distraire qu'à répondre aux questions – notamment lorsque le chercheur a mal géré l'espace en laissant à l'enfant la possibilité de regarder les autres en train de jouer, ce qui est fortement distrayant - , reprendre mot pour mot une phrase d'adulte - phénomène de *psittacisme* c'est-à-dire d'un discours trahissant « évidemment une pensée d'emprunt dont la source familiale confirme[ait] la nature » (Danic, Delalande, Rayou, *op.cit.* : 101) *etc.*¹⁶⁴

Cette caractéristique spécifique à la population auprès de laquelle j'avais décidé d'enquêter, me prouvait une fois de plus l'importance de croiser les techniques d'enquête et les corpus. Dans cette mesure, l'observation d'interactions était incontournable pour combler les manques de l'entretien et *vice versa*. Par exemple, je me rappelle d'un enfant à Glanum, Florian. Je l'observe évoluer au sein du groupe pendant l'atelier *Le vêtement dans l'Antiquité*. Si je le remarque autant c'est parce qu'il est très impliqué dans la médiation, tant dans sa prise de parole avec la médiatrice qu'avec les autres de ses camarades. Au cours de la médiation, il est enrôlé dans la peau d'un arbitre romain - rôle important de pouvoir - , ce qui amplifie encore son implication. Florian semble prendre beaucoup de plaisir à devenir un arbitre romain le temps de cette demi-journée. Ce genre de comportements d'enfants - il n'était pas le seul - m'a directement interpellé considérant qu'ils seraient à n'en pas douter des « informateurs privilégiés » (*Ibid* : 109). Or, à ma grande surprise, Florian est très peu expansif pendant l'entretien et son discours ne permet pas de déceler la moindre trace des multiples mises en scène fictionnelles auxquelles il s'est livré « en tant

¹⁶³ Ces premiers comportements peuvent donner lieu à une répétition de réponses expéditives comme « je ne sais plus », « je sais pas », « voilà c'est tout ».

¹⁶⁴ Jean Piaget avait dès ses premières études cliniques identifié des comportements enfantins parmi lesquels le *nimportequisme* ou encore la *fabulation* : « Lorsque la question posée ennuie l'enfant, ou d'une manière générale, ne provoque aucun travail d'adaptation, l'enfant répond n'importe quoi et n'importe comment, sans même chercher à s'amuser ou à construire un mythe. [...] Lorsque l'enfant, sans plus réfléchir, répond à la question en inventant une histoire à laquelle il ne croit pas, ou à laquelle il croit par simple entraînement verbal. » (Piaget, 2008 [1947] : 12).

qu' » arbitre romain sous mes yeux. De la même façon, je me rends compte parfois du contraire, des enfants très discrets à l'observation me livrent un témoignage très riche ensuite. Pour combler ces manques, il n'y a pas de règles, il faut là encore faire preuve d'ajustement.

Pendant la partie de l'enquête à Glanum auprès des classes, les enfants que j'interviewe sont en train de participer à l'atelier *Fouilles archéologiques*. Outre le fait que certains n'ont pas forcément envie de s'arrêter de fouiller pour répondre à des questions, certains autres ne parlent que des fouilles - la matinée et son atelier vêtement étant déjà loin dans leur esprit. Aussi, je dois recentrer le propos à de multiples reprises sur les activités de la matinée.

Autre exemple, après réflexion sur le site de Mont Dauphin, je perçois l'arrivée en car des enfants comme un moment important - celui des premières impressions, de la vue des montagnes et du lieu, de la comparaison avec ce qu'ils avaient pu s'imaginer. Les entretiens ayant lieu en fin de journée, cet élément me permet de lancer la dynamique de l'entretien en revenant sur le point de départ de la journée passée sur le lieu - en cela le guide d'entretien ne peut être rigide.

Dans mon guide, il n'y avait pas de questions qui ne fonctionnent pas, mais certaines fonctionnent mieux que d'autres selon les enfants. Globalement, j'ai senti plus de difficultés à répondre aux questions à propos de l'effet de surprise, de la particularité des lieux et sur l'association d'idées. Néanmoins, un enfant peut m'expliquer ce qui l'a surpris, si tel est le cas, et ne pas savoir me dire ce que ces lieux ont de particulier, là où d'autres ont le comportement inverse. Certains autres n'ont pas envie ou ressentent des difficultés à développer et/ou donner des informations supplémentaires sur une première réponse qu'ils ont faite - par exemple, un enfant me dit au cours de l'entretien qu'il visite souvent, ce qui m'interpelle, mais derrière je n'arrive pas à en savoir plus.

La reprise du vocabulaire qu'ils utilisent au cours de l'entretien est stratégique comme avec cette petite fille qui évoque à de nombreuses reprises le « temps passé » :

« Pour toi, ça sert à quoi d'apprendre des choses à propos du « temps passé » ?

De même, les silences sont très importants dans l'entretien avec les enfants. Comme pour l'adulte, c'est un temps qu'il ne faut pas couper car il peut être le moment où la personne formule

son propos, d'autant plus chez un enfant qui met plus de temps à élaborer et à répondre, comme cet enfant qui s'empresse de répondre par la négative à cette question :

« Cela t'a fait penser à quelque chose ?¹⁶⁵ »

puis finalement après un silence reprend la parole pour dire :

« à un cimetière. »

Certains enfants livrent des éléments contraires ou divergents :

« Tu me disais au début que c'est une ville et là tu me dis que c'est une fortification. Tu en penses quoi ? »

Parfois, des questions qui ne suscitaient pas de réponse en début d'entretien - lors de la phase de mise en confiance - en provoquaient à la fin. Enfin, la mise en parallèle d'éléments de leur vie quotidienne pour les faire réfléchir au lieu était également parfois utile :

« Ça ressemble à la ville d'où tu viens Montivilliers ? »

Les enfants nous mettent ainsi face à la nécessité de nous ajuster, de répéter, de reformuler ou de chercher la formulation qui conviendra le mieux à l'être en construction que nous avons en face de nous. Pour ces raisons, ce travail d'enquête m'a beaucoup appris, j'ai testé et ajusté le guide à chaque enfant rencontré¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Finalement, je me suis rendue compte que l'entretien avec les enfants mobilisent autant de questions fermées qu'ouvertes. Complétées avec d'autres questions, elles permettent d'obtenir des détails, là où les questions ouvertes peuvent au contraire parfois amener un blocage.

¹⁶⁶ Je remercie chaleureusement Louise Julien, Professeure à l'UQAM, membre du GREM (Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées), de m'avoir incité à écrire cette partie lorsque nous échangeons ensemble à propos du manque de littérature à ce sujet.

Conclusion

Ce chapitre a permis, je l'espère, de comprendre l'ensemble du dispositif d'enquête mis en place : d'une part, le fait qu'il s'agisse d'une étude territorialisée amenant des résultats transposables en vue d'une compréhension d'un contexte socio-politique et d'un rapport à la culture plus général ; d'autre part, qu'il s'agisse d'une étude de la circulation de savoirs à propos du monument nécessitant un protocole socio-sémiotique sur mesure.

Les intentions de ce travail peuvent être résumées dans le point de vue d'Yves Jeanneret, développé ci-dessous, dans lequel, ce dernier réaffirme la place de la sémiotique dans une analyse communicationnelle multidimensionnelle :

« Je ne revendique pas [...] une interdisciplinarité focalisée autour des sciences du langage, mais plutôt une analyse multidimensionnelle mais structurée par la construction d'un objet propre. Je m'emploie à associer différents niveaux de réalité que privilégient traditionnellement diverses disciplines autour d'une définition de la communication comme pratique signifiante ; mais j'émet toutefois la prétention de contribuer au développement d'une discipline spécifique. D'une façon générale, je ne souscris pas au point de vue qui fait de la sémiotique une partie des sciences du langage qui pourrait dialoguer avec les sciences de la communication. Je pense qu'il existe différentes façons de définir le projet sémiotique dont l'une, celle que je revendique, prend sens au sein de l'analyse communicationnelle. » (Jeanneret, 2008 : 45)

L'étendue de l'enquête de la thèse s'est développée sur plusieurs années, pour cette raison, les informations renvoient à plusieurs campagnes d'enquête comprises entre 2010 et 2014 et ayant fait l'objet de présentations et/ou publications portant respectivement sur une monographie nourrissant l'ensemble¹⁶⁷. Ces différentes étapes nécessaires ont construit la pensée et organisé les réponses que je pouvais apporter à la problématique.

Enfin, ces trois premiers chapitres fonctionnent ensemble car ils exposent le cadre d'analyse conceptuel, contextuel et méthodologique dans lequel interviennent les résultats qui vont suivre. L'analyse suivante fera ainsi appel à des concepts (*cf. Chapitre premier*), se constituera comme le reflet d'un contexte politique d'éducation au patrimoine (*cf. Chapitre deuxième*) et sera le fruit d'une étude socio-sémiotique communicationnelle (*cf. présent chapitre*).

¹⁶⁷ J'ai présenté ainsi une étude de la série *les Enquêteurs du Net* de Philippe Barbeau au colloque Communication des patrimoines à Avignon (2011), celle des audioguides des châteaux RMN au séminaire de l'École Doctorale Internationale à Barcelone (2012), ; celle de l'ensemble des dispositifs proposés au château de Versailles au colloque jeunes chercheurs organisé par le Centre de REcherche sur les Médiations (CREM) à Metz en juin 2012, celle du jeu *Assassin's Creed* en collaboration avec Olivier Zerbib au colloque Ludovia (août 2012) ou encore celle sur les narrations patrimoniales au colloque de l'UGAM à Montréal (en juin 2016).

CHAPITRE QUATRIEME. LA MEDIATION FICTIONNELLE EN ACTES

Introduction

Aujourd'hui, les enfants visitent les châteaux de Compiègne, Fontainebleau et Versailles audioguidés par leurs amis Léo et Muce. Au cours de leurs voyages en famille ou en classe, ces mêmes enfants rencontreront, une fois au moins, un personnage de livret découverte tels que James à Bordeaux, Camille à la Forteresse de Chinon ou encore Lucius au Site archéologique du Puymin à Vaison-la-Romaine. Enfin, ils auront probablement l'occasion de profiter d'une journée découverte d'un monument avec leur classe et participeront à cette occasion à des ateliers durant lesquels ils pourront, par exemple, devenir des archéologues ou les soldats d'un roi ; autant d'exemples montrant la pluralité de médiations fondées sur des *scenarii* fictionnels proposée aux enfants pour découvrir des lieux d'une époque révolue. Sans aucun doute, la fiction est un opérateur de médiation important pour percevoir et enrichir la dimension symbolique du monument (Flon, *op.cit.* : 89).

De fait, ces façons singulières de consommer la fiction sont au cœur des stratégies de communication et de médiation. Ce chapitre quatrième souhaite rendre compte de l'identification d'*opérateurs* fictionnels mobilisés dans ces médiations¹⁶⁸. Que cherchent les médiateurs dans ce recours à la fiction ? Et comment cet apport fictionnel devient-il un interprétant pour les enfants ?

L'analyse sémiotique suivante a permis de déconstruire ces dispositifs - retranscriptions d'audioguides, livrets de visite, notes d'observations¹⁶⁹ - pour comprendre les objectifs implicites poursuivis par les médiateurs (*cf. Planche n°4 : Les dispositifs de médiation*). Les *opérateurs*, identifiés dans ces textes¹⁷⁰ médiationnels, deviennent autant d'ingrédients participant à la découverte du

¹⁶⁸ Pour rappel, le terme « médiations » est utilisé pour rendre compte de formes concrètes que revêt la médiation culturelle. Celles-ci peuvent donc être éducatives lorsqu'il s'agit - comme c'est le cas ici - de dispositifs pensés pour des enfants.

¹⁶⁹ La récurrence des opérateurs m'a conduit à proposer une analyse de l'ensemble de ces dispositifs et non de chaque dispositif séparément. Néanmoins, certains d'entre eux seront plus particulièrement spécifiques à un dispositif - c'est le cas par exemple de l'analyse des ferments narratifs des images propres aux livrets de visite.

¹⁷⁰ Le texte est entendu ici comme un « objet intersémiotique » nouant des « relations établies entre les dimensions techniques, langagières et pratiques du dispositif. » : « La notion de texte n'est-elle pas seulement une notion sémiotique – comme celle de signe ou de discours, par exemple - , mais également une notion qui vise à cerner des

monument, à la construction de ses pratiques et de ses usages. De ce point de vue, ils fonctionnent comme des « marques énonciatives »¹⁷¹. Associés à la fiction, ils deviennent à la fois des « vecteurs d'immersion fictionnelle »¹⁷² et des indices de l'identification du « cadre pragmatique » de la fiction ou du « contrat ludique ». La spécificité de la médiation des savoirs par la fiction est de chercher à faciliter l'accès au référent monumental par l'accès à l'univers fictionnel. Une tension se noue ainsi entre le conditionnement d'un état mental dans lequel les enfants entrent pour « vivre la fiction » et des éléments qui leur permettent au contraire de situer cette fiction dans un cadre pragmatique en tant qu'expérience de médiation du monument. Dans cette mesure, les *opérateurs* sont intentionnellement créés par les médiateurs dans le but de provoquer des connexions par analogie chez les enfants - des *microliens*. Ils sont ainsi hétérogènes et diffus et peuvent prendre la forme de figures de style, de modes d'organisation de discours, de ferments narratifs d'images, d'éléments ludiques, *etc.*, autrement dit de petits détails structurant l'énonciation des médiations.

Dans un contexte éducatif où les enfants sont souvent sollicités pour raisonner en mettant en relation les choses entre elles, qui plus est, dans le domaine de l'éducation aux arts et à la culture où l'intention est prêté à créer un espace transitionnel de rapport au monde et de relations aux autres, ces *opérateurs* seraient autant d'éléments sémiotiques construits pour être repris, transformés et créés à leur tour dans une trivialité (Jeanneret, *op.cit.*).

objets instables et singuliers, des objets pleinement signifiants, dès lors qu'ils sont considérés dans la relation intime qu'entretiennent leur matérialité et les représentations construites de l'usage. En d'autres termes, c'est un objet symbolique qui circule et participe des échanges sociaux. [...] Message, discours et média tout à la fois, notre texte ne peut néanmoins se définir uniquement comme un message, un discours ou un média. En effet, ce n'est pas seulement un discours autonome et unique qui se reproduirait, dans la régularité ; mais c'est toujours une configuration complexe, singulière et hétérogène. Ce n'est pas davantage une simple intentionnalité véhiculée par un message ; c'est aussi un objet dont l'organisation ne peut être totalement canalisée. C'est également l'une des manifestations du pouvoir médiatique ; tout texte étant façonné par les propriétés matérielles du média et ses matériaux sémiotiques, bien qu'il en porte une actualisation singulière. » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, (dir.), 2003)

¹⁷¹ Ces marques participent de l'énonciation éditoriale (Souchier, 1998) (cf. *Introduction générale*).

¹⁷² Pour rappel, Jean-Marie Schaeffer définit les *vecteurs d'immersion* comme suit : « Les feintises ludiques, les amorces mimétiques, que les créateurs de fiction utilisent pour donner naissance à un univers fictionnel et qui permettent aux récepteurs de réactiver mimétiquement cet univers. Un vecteur d'immersion est en quelque sorte la clef d'accès grâce à laquelle nous pouvons entrer dans cet univers. » (Schaeffer, *op.cit.* : 244).

A. La mise en récit des médiations

Penser une médiation, c'est penser une histoire à raconter, que l'on s'adresse à des jeunes ou non. La fiction surajoutée par ces dispositifs concrétise cette ambition narrative, celle de conter une histoire à un public et/ou l'histoire d'un monument à des enfants. De surcroît, ces jeunes sont habitués dès leur plus jeune âge à « consommer » des formes narratives dans leur quotidien - dessins-animés, BD, livres, jeux, *etc.* - ou à en produire - apprentissage du français fondé en partie sur la production et la lecture de récits. De plus, pour les historiens, le récit est depuis toujours le moyen privilégié pour communiquer sur l'histoire (Veyne, 1996 [1971] ; Esquenazi, 2009 :45).

1) Entrelacs de trames narratives

Ces récits fictionnels inscrits dans des logiques médiationnelles sont balisés et mis en scène par leurs concepteurs en vue de transmettre des savoirs, des idées et des valeurs à propos des monuments. Ensuite, les *opérateurs* qui les composent entrent en circulation pour être, à leur tour, appropriés individuellement et re-crées (*Cf. Chapitre sixième*). Pour ces raisons, proposer une trame narrative dans des dispositifs de médiation peut sembler d'emblée pertinent pour s'adresser à des enfants. Cependant, l'analyse des *opérateurs* relevés dans ce chapitre montre que ces médiations ne peuvent pas répondre à une définition grammaticale du récit.

Les analyses structurales ont jeté les bases de la narratologie en identifiant un schéma canonique de la structure narrative - partant d'une situation initiale pour aboutir à une situation finale¹⁷³ - et un schéma actantiel - caractérisant le système de relations entre personnages. Jean-Michel Adam avait proposé l'étude de séquences textuelles prototypiques dont celle du récit. Il identifie des éléments permettant de reconnaître une « séquence narrative » que sont la succession temporelle d'actions, l'intervention d'une transformation et une mise en intrigue :

« Un certain nombre de critères incitent à reconnaître un « air de famille » commun à des formes narratives sémiolinguistiquement aussi diverses que des contes, films, bandes dessinées, romans, histoires drôles, récits de rêves, fables ou paraboles [...] disons que pour qu'il y ait récit, il faut d'abord la représentation d'une succession temporelle d'actions, il faut ensuite qu'une transformation plus ou moins importante de certaines propriétés initiales des actants soit réalisée ou échoue,

¹⁷³ Selon Roger Odin, les principaux théoriciens du récit que sont Claude Bremond (1973), Gérard Genette (1972, 1983), Tzvetan Todorov (1987), A.Julien Greimas ([1966], [1970]), Philippe Hamon (1981), s'accordent sur le fait que le récit reposerait sur : « une opération de mise en succession et une opération de transformation, ou du moins une tentative de transformation (il n'est pas nécessaire que la transformation aboutisse). » (Odin, 2000 : 26).

il faut enfin qu'une *mise en intrigue* structure et donne sens à cette succession d'actions et d'événements dans le temps. La réalisation de cette dernière condition permet de ne pas confondre un récit proprement dit et une simple description ou relation d'actions ou le portrait d'un personnage par ses actes. » (Adam *in* Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 484)

La notion d'intrigue est tenue pour fondamentale à tout récit (Ricoeur, 1983) et pour qu'elle s'incarne cette dernière a besoin d'éléments descriptifs. Elle est l'élément à l'origine de la tension entre des événements qui se nouent, se dénouent et s'organisent à partir d'une situation initiale, d'un milieu et d'une fin :

« *Raconter*, c'est construire une intrigue, c'est-à-dire mettre dans un certain ordre textuel (racontant) la suite des événements et des actions qui constitue l'histoire racontée. On trouve dès Aristote une définition de l'intrigue centrée binairement sur le couple nouement/dénouement (propre à la structure de la tragédie) et sur une idée de l'unité de l'action structurée ternairement en commencement, milieu et fin. Les théoriciens classiques font correspondre au commencement un prologue-exposition, au milieu un nœud et à la fin un dénouement. L'intrigue prend alors la forme d'une structure de base. » (Adam *in* Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 486)

Cette tension est source d'émotions car elle n'existe que si elle est ressentie par le destinataire. Traditionnellement, elle reposerait sur un gain ou une perte entre le début et la fin de l'histoire. La cohérence générale de l'histoire et la logique interne au récit participent à ce que l'intrigue face sens¹⁷⁴.

Cependant, ces analyses dites « structurales » ne conviennent pas à l'approche communicationnelle que je souhaite développer ici. Le lecteur et la relation qu'il crée au récit sont des éléments importants à traiter dans une situation de médiation des savoirs par la fiction. La prise en compte de l'implication communicationnelle attendue chez un « lecteur idéal » sera donc au cœur du présent développement (Eco, *op.cit.*). Tout texte - et par la même, toute médiation - devient ainsi une « œuvre ouverte », dans laquelle l'auteur laisserait des blancs volontairement, devant être complétés par l'interprétation du lecteur. De la sorte, le texte fonctionnerait comme une « machine paresseuse » en attente de la « coopération interprétative » du lecteur (*Ibid*) :

« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite, parce qu'au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative,

¹⁷⁴ « Histoire complète et cohérente, ayant commencement, milieu et fin. La mise en intrigue consiste principalement dans la sélection et dans l'arrangement des événements et des actions racontées pour produire un tel récit. » (Le sens du récit, Sciences Humaines, 1996)

même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » (Eco, *op.cit.* : 67)

Philippe Marion s'est intéressé à l'extension du phénomène narratif dans les territoires médiatiques (Marion, 1997) et à la reconnaissance que nous faisons quotidiennement de *ferments narratifs* dans des objets circulants tels que des photographies de presse.

De fait, l'identification d'une structure canonique du récit ne fonctionne pas dans l'analyse communicationnelle des médiations dans la mesure où la narration est au service d'une circulation de savoirs et d'une participation attendue des enfants. Par exemple, l'intrigue ne se noue pas autour de la présence de personnages opposants mais autour d'une mission à accomplir pour le jeune visiteur - souvent présentée sous la forme d'une énigme. De même, la traditionnelle succession d'événements ou de péripéties rencontrées par le personnage serait davantage liée aux opérations successives nécessaires à sa résolution - questions, exercices. Les principaux obstacles narratifs résident de la même façon dans les difficultés, plus ou moins grandes, que les jeunes ressentiront à accomplir ces actions. Enfin, la transformation narrative est associée à la réussite ou au contraire à l'échec de cette mission - le gain ou la perte. Le narratif n'est donc pas le seul mode opérant : il y a à l'évidence un **enchâssement entre plusieurs modes d'organisation de discours** - narratif, explicatif, descriptif et injonctif.

La singularité des récits identifiés dans ces dispositifs réside avant tout dans la fonction de médiation culturelle qu'ils assurent. Pensés pour favoriser l'accès à un référent - le monument et son histoire, ces récits mobilisent un **entrelacs de trames narratives** :

- une première trame liée à l'histoire du lieu et aux savoirs - à sa valeur historique ,
- une seconde trame liée à la fiction imaginaire – principalement à sa valeur d'ancienneté,
- une troisième trame liée à la fonction de médiation - autrement dit, il s'agit d'une trame plus générale faisant cohabiter les deux précédentes dans le but de vulgariser des savoirs.

Cet entrelacs narratif pose des questions sur la fictionnalisation de l'histoire telle qu'elle prendrait forme dans un roman historique. Ces dispositifs de médiation partagent avec ce genre littéraire le fait d'avoir des éléments d'un monde réel - référentiel - qui servent de base à l'univers fictionnel. À ce sujet, rappelons-nous qu'en partant du cas de la biographie de Marbot de Hildesheimer, Jean-Marie Schaeffer évoque parmi les moyens déployés par l'auteur pour rendre maximale la force de la fiction, la contamination de l'univers historique – référentiel - par l'univers fictionnel (*cf. Chapitre premier ; [Schaeffer, op.cit. ; 133]*). Malgré lui, Hildesheimer avait joué avec le « cadre

pragmatique de la fiction » en faisant passer pour réelle une biographie fictive et montée de toutes pièces auprès d'un public pourtant averti - composé de critiques littéraires. Dans le cas des médiations étudiées ici, l'intention est différente. Aucun leurre du cadre pragmatique de la fiction n'est recherché. En effet, les concepteurs cherchent avant tout un moyen de rendre accessible un univers historique matérialisé par un lieu, une trace tangible - le monument. Pour ce faire, ils simulent un univers historique dans la fiction - personnages historiques ou historicisés. La contamination entre les deux univers a bien lieu grâce à la trame narrative de la médiation.

Les deux premières trames ne présentent pas les mêmes caractéristiques. La première concerne les savoirs historiques sur le lieu, elle est conforme à un **récit historique**. Par exemple, ce dernier obéit à une **chronologie contrainte** dans laquelle l'ordre des événements ne peut être transformé. Les éléments narratifs sont figés par une histoire réelle passée :

Henri Plantagenêt est l'arrière-petit-fils de Foulques IV. Il se marie en 1152 à Aliénor d'Aquitaine qui lui apporte en héritage son duché [...] Le pouvoir d'Henri continue de grandir jusqu'en 1154, date à laquelle il reçoit également de sa mère le trône d'Angleterre et devient Henri II Plantagenêt, roi d'Angleterre. (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 8)

Durant l'été 1692, le duc Victor-Amédée II de Savoie et ses troupes envahissent la vallée de la Durance. Le duc a pour ambition de s'emparer de la province du Dauphiné qui appartient au royaume de France. (*Les soldats du roi* - Dossier élève - Place forte de Mont-Dauphin : 2)

Le présent de narration convient aux vérités historiques attestées par des autorités scientifiques - historiens - et ne pouvant être modifiées. Au départ de l'intrigue, il y a ainsi une existence avérée. Louis XIV, Christophe Colomb, la Bastille, les grottes de Lascaux ont bien existé ou existent encore, cela n'est pas à remettre en cause. Cette dimension historique du récit le dissocie du récit de fiction. Le **cadre spatiotemporel est rigide** car dépendant d'actions réelles passées. Pour donner sens à ces événements, le récit historique doit ensuite recourir à l'imagination.

Cependant, l'histoire est, par nature, récit et même en partie fiction, car elle synthétise en quelques - livres, articles - des siècles d'histoire, des multitudes d'événements dont une partie infime seulement est mis en lumière dans ces documents, en cela qu'ils sont considérés comme les plus représentatifs d'une époque et d'une histoire culturelle. Si des différences sont souvent reconnues entre récit historique et récit fictionnel, l'histoire passée relatée aujourd'hui sous la forme de vérités reste le fruit d'un récit interprétatif constitué à partir de preuves et d'un esprit de synthèse scientifique - historien -, du reste, Paul Veyne l'exprimait ainsi :

« L'histoire est récit d'événements : tout le reste en découle. Puisqu'elle est d'emblée un récit, elle ne fait pas revivre, non plus que le roman ; le vécu tel qu'il ressort des mains de l'historien n'est pas celui des acteurs ; c'est une narration, ce qui permet d'éliminer certains faux problèmes. Comme le roman, l'histoire trie, simplifie, organise, fait tenir un siècle en une page et cette synthèse de récit est non moins spontanée que celle de notre mémoire, quand nous évoquons les dix dernières années que nous avons vécues. » (Veyne, *op.cit.*: 14)

L'histoire est ainsi récit et fiction, et, s'il y a bien une mise en intrigue dans cette trame historique, celle-ci prend une forme différente de celle du récit de fiction car elle répond à une problématisation. La tension dramatique repose sur la teneur de ces événements historiques relatés - conflits, pouvoir, religion, *etc.* -, la relation qu'ils ont entre eux - cause, conséquence, *etc.* - et le rôle tenu par les personnages historiques dans ces événements.

En revanche, l'intrigue de la trame fictionnelle devient l'opérateur essentiel dans l'énonciation pour capter et maintenir l'attention de ces jeunes. La fiction constitue donc la partie surajoutée à l'histoire, en témoignent les titres donnés à certains dispositifs particulièrement éloquents :

- *Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques, Dans les pas de James à Bordeaux...* (Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux),

- *Chut ! Écoute bien, les pierres de Glanum parlent !* (Livret de visite, Monument jeu d'enfant 2012 - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence).

Dans les dispositifs d'aide à l'interprétation comme les livrets ou les audioguides, un **personnage guide** est la plupart du temps intégré pour endosser le rôle de guide accompagnateur le temps d'une visite. Le rôle de ce héros est fondamental dans l'immersion fictionnelle recherchée. D'ailleurs, l'héroïsation est un opérateur central dans l'ensemble des fictions enfantines. Or, la forme singulière qu'elle prend montre qu'elle peut concerner des fictions non littéraires. À ce sujet, deux cas de figures sont rencontrés :

- les **personnages fictifs** c'est-à-dire totalement inventés par les concepteurs-réalisateurs, par exemple, le cas du personnage de James de la ville de Bordeaux ou encore Camille Lapière de la forteresse de Chinon. Ils peuvent également être **fictifs et historicisés** comme Lucius, jeune de Vaison-la-Romaine¹⁷⁵ ;

¹⁷⁵ Certains personnages sont accompagnés d'un petit personnage « mascotte » comme Lucius et son amie Perdrix. Cette amitié entre un personnage et un petit animal est récurrente dans les fictions disneyennes notamment.

- les **personnages historiques et fictionnalisés** c'est-à-dire ayant réellement existé et étant animés par les médiateurs pour les besoins de la narration du dispositif, par exemple, le cas du général Romain de Glanum, ou Napoléon Louis Jean Joseph du château de Compiègne.

Dans ces récits fictionnels, les personnages jouent le rôle d'un puissant vecteur d'immersion. Cependant, ils sont en nombre restreint. La plupart du temps, il n'y a d'ailleurs qu'un seul personnage - figure du héros. Aussi, le schéma actanciel qui définit habituellement les relations entre les personnages d'un récit - principalement réparties entre les rôles d'adjuvant et d'opposant - ne semble pas opérer ici¹⁷⁶. Dans ce cas précis, le personnage a pour rôle **d'entrer en relation avec l'enfant-visiteur**, de devenir son guide le temps d'une visite. Il est ainsi l'avatar du médiateur. S'il y a un schéma actanciel, il déborde du texte prévu dans le dispositif et s'inscrit aussi dans la situation textualisée. Il est attendu que l'enfant participe pleinement à la narrativité en apportant des éléments de réponse¹⁷⁷. Pour ce faire, le personnage-guide revêt un rôle énonciatif plus que narratif et l'implication communicationnelle des enfants dépasse celle de la simple coopération interprétative (Eco, *op.cit.*).

Quelles sont les indices consciemment laissés par les médiateurs pour guider l'interprétation des jeunes ? Dans cet entrelacs de trames narratives, plusieurs éléments guident l'interprétation des enfants : **l'énonciation et le cadre pragmatique de la fiction, et, le voyage dans le temps par la magie et l'imaginaire.**

L'énonciation constitue une des questions fondamentales de ce travail. Le travail sémiotique mené dans ces deux premiers chapitres de résultats s'attache à repérer les marques énonciatives parfois les plus implicites. La notion d'énonciation prend dans cette recherche un sens différent de celui qu'on lui connaît habituellement en sciences du langage¹⁷⁸. Je mobiliserai ainsi l'« énonciation éditoriale » développée par Emmanuel Souchier¹⁷⁹. Les dispositifs d'interprétation

¹⁷⁶ Vladimir Propp avait proposé une analyse structurale du système de personnages dans les contes (Propp, 1970 [1928]).

¹⁷⁷ De la même façon, les enfants-lecteurs participaient à la narrativité des livres-jeux - *gamebook* - de la série de livres à grand succès : « Un livre dont vous êtes le héros » dans les années 80 (Gallimard).

¹⁷⁸ À savoir celui d'une « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste *in* Charaudeau, Maingueneau (dir.) 2002 : 228)

¹⁷⁹ « Le concept d'énonciation éditoriale renvoie [donc] à l'élaboration plurielle de l'objet textuel. Il annonce une théorie de l'énonciation polyphonique du texte produite ou proférée par toute instance susceptible d'intervenir dans la conception, la réalisation ou la production du livre, et plus généralement de l'écrit. Au-delà, il intéresse tout

- que sont les livrets et audioguides par exemple - seront étudiés comme des objets ayant été anticipés, façonnés, écrits, puis réécrits pour être rendus visibles aux enfants. Aussi, l'énonciation est multiple, il n'y a pas un, mais des médiateurs derrière ces dispositifs - le médiateur culturel, le graphiste, l'informaticien, l'ingénieur-technicien, le webmaster, le professeur, *etc.* Il y a donc une polyphonie énonciative. Dans cette optique, toute marque de l'énonciation éditoriale a de l'importance, qu'elle soit rendue visible ou au contraire cachée, insolite ou banale, elle constitue autant de :

« données constitutives de l'objet (de sa matérialité, « éléments observables qui, non contents d'accompagner le texte, le font exister. [...] Élaborées par des générations de praticiens dont le métier consistait à « donner à lire », elles sont la trace historique de pratiques, règles et coutumes. » (Souchier, 1998)

Ces marques participent de l'immersion attendue et de l'identification du cadre pragmatique de la fiction. Elles ont la spécificité de faire fonctionner récit historique et récit fictionnel conjointement, en devenant les marques de la troisième trame narrative : celle de la médiation des savoirs. L'enfance étant la période des croyances fictionnelles - le Père Noël, la petite souris, *etc.* , l'une des fonctions de l'énonciation est d'aider les enfants à interpréter ce récit dans un contexte de visite. Elle est censée permettre aux enfants de ne pas tout prendre pour argent comptant - bien qu'il n'y ait évidemment aucune conséquence désastreuse à ce que les enfants croient par exemple, que Lucius est un jeune romain ayant vraiment existé.

La trame narrative historique montre peu ou pas d'interventions du locuteur (*cf. Extraits ci-dessus*). En revanche, le personnage-guide de la trame fictionnelle interpelle directement les jeunes visiteurs :

- À ton avis, de quelle période date la construction de la forteresse ? [...] Je t'ai préparé un petit quiz pour te permettre de mieux connaître l'histoire de Jeanne d'Arc, cette héroïne qui a vraiment existé! (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon, : 2 ; 12)

support associant texte, image et son, notamment les écrans informatiques - étant entendu que tout texte est vu aussi bien que lu. (Souchier, *op.cit.*) ».

Dans ce court extrait, il y a eu un changement de pronoms énonciatifs de la troisième à la première et deuxième personne. Autrement dit, il y a un **passage d'un texte non embrayé**¹⁸⁰ utilisé pour relater les savoirs historiques à un **texte embrayé** pour la trame fictionnelle et médiationnelle. Le texte non embrayé, habituellement associé au récit, est donc continuellement remis en cause dans cet entrelacs de trames narratives et de modes d'organisation de discours. Philippe Marion exprime cette même idée de la sorte :

« Il me paraît important, cependant de ne pas cantonner le récit dans la seule forme de l'énonciation de type...récit (histoire) et d'admettre notamment que certaines narrations – et particulièrement certaines formes ambiguës de narrations médiatiques – ont recours à des modes discursifs d'énonciation. C'est souvent le cas lorsque le présentateur d'un journal télévisé nous interpelle pour nous raconter l'actualité. Ou lorsqu'un éditorialiste nous prend à partie, avec force déictiques, pour reconfigurer pour nous (avec nous...) le sens des événements de l'actualité. » (Marion, 1997 : 63)¹⁸¹

L'analyse de la dimension injonctive des dispositifs montrera que les déictiques sont en nombre car ces récits sont ancrés dans un déplacement physique au gré d'un parcours de visite. De plus, dans l'extrait ci-dessus, le personnage guide, Camille Lapierre, livre une explicitation des trames aux enfants en précisant, par exemple, que Jeanne d'Arc est « une héroïne qui a vraiment existé ». Dans ces médiations, les enfants sont sollicités pour intervenir dans l'intrigue fictionnelle sans jamais pouvoir changer le cours des événements du récit historique.

Dans une optique similaire, les romans historiques pour enfants contiennent des éléments énonciatifs paratextuels qui légitiment l'histoire : c'est le cas des avertissements et des notes de bas de page comme j'avais pu le remarquer, par exemple, dans la série *Les enquêteurs du Net* de Philippe Barbeau¹⁸² :

¹⁸⁰ « La présence ou l'absence d'embrayeurs permet d'opposer les énoncés qui organisent leurs repérages par rapport à la situation d'énonciation (plan embrayé) et ceux qui sont en rupture avec elle, qui construisent leurs repérages par un jeu de renvois internes au texte (plan non embrayé). [...] D. Maingueneau (1993) propose de distinguer entre plan embrayé (l'ex-« discours » d'É. Benveniste) et plan non-embrayé (l'ex-« récit »), en conservant, si on le souhaite, récit pour désigner les énoncés non-embrayés narratifs. », (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 210).

¹⁸¹ Philippe Marion distingue deux formes opposées d'énonciation narrative : « la narration à tendance discursive (une priorité est donnée à l'opacité de la médiation racontante) » et « une narration à tendance historique laisse s'exprimer toute la transparence du monde raconté en occultant autant que faire se peut les traces de narration. » (Marion, 1997 : 63-64)

¹⁸² Cette série de documents plurimédiatiques *Les enquêteurs du Net* (romans historiques fonctionnant avec le site internet <http://www.les-enqueteurs-du-net.com>) a fait l'objet d'une présentation lors du colloque international « Communication des patrimoines » qui s'est tenu à Avignon les 9 et 10 juin 2011 (« La fiction au service de la médiatisation des patrimoines, Analyse sémiotique de la série pour la jeunesse *Les Enquêteurs du Net* de Philippe Barbeau », J. Pasquer-Jeanne). Proposée par les éditions scolaires et périscolaires Hatier, cette série compte à ce jour cinq numéros au format calibré (95 pages, 15 chapitres courts dont le premier commun à chaque numéro), mettant

« Les connaissances actuelles ne permettent pas de savoir si les décorations de Lascaux ont été réalisées par des solutréens ou des magdaléniens. L'auteur a choisi ces derniers que l'on nomme ainsi en référence au grand abri de la Madeleine dans le Périgord » (Note de bas de page, Barbeau P., *Attaques à Lascaux*, 2008)

« Les romans de la série *Les enquêteurs du Net* reposent sur des données vérifiées à la date de la rédaction. Les héros peuvent rencontrer des personnages ayant réellement vécu, au cours d'événements qui se sont vraiment déroulés, dans des lieux qui ont existé ou existent encore, mais leurs aventures sont imaginaires. Même si elles proposent une interprétation plausible, elles ne doivent pas être tenues pour des vérités historiques » (Barbeau P., Série *Les enquêteurs du Net*)

Dans le même sens, les phrases de la trame historique occupent une fonction particulière et interviennent pour couper court à l'imagination des jeunes lecteurs en montrant les limites des actions pouvant être menées par les personnages :

« Il [Fabio] aurait voulu modifier l'histoire mais c'était impossible [...] l'histoire était en marche et les amérindiens ne survivraient pas tous. » (Barbeau, 2008).

Le **cadre pragmatique de la fiction** est donc énonciatif. Il diffère selon la médiation concernée : un atelier ne mobilise pas le même cadre pragmatique qu'un livret de visite ou un audioguide.

Pour le premier cas par exemple, il tient à plusieurs éléments notamment ceux liés à l'espace-temps de la médiation - lieu où se déroule l'atelier - salle pédagogique -, déambulation dans le monument, *etc.* Le discours des animateurs comme Élodie, chargée d'actions éducatives, qui accueille les enfants sur le site de Glanum y contribue largement :

« Bonjour, je m'appelle Élodie, on va apprendre à s'habiller à la manière des romains. »
(Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Note d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)

en scène respectivement un événement et un monument plus ou moins fictif : *Il faut sauver Laïka* (avril 2010), *Course poursuite à la Bastille* (janvier 2009), *Mystères à la Cour de Louis XIV* (août 2008), *Sur une île inconnue avec Christophe Colomb* (avril 2008) et *Attaques à Lascaux* (février 2008). L'intrigue se noue autour d'un voyage dans le temps de deux enfants (Sara et Fabio, les héros de ces fictions) grâce à un ordinateur. Un entretien par téléphone avec l'auteur avait permis de mettre en évidence le travail de collaboration à l'origine de cette série, entre historiens, conservateurs, illustrateur et éditeur.

La médiatrice précise ainsi dès le départ la raison de la venue des enfants. L'atelier en tant que médiation vivante ou active - c'est-à-dire animé par une personne et partagé avec d'autres (parents, camarades de classe, professeurs, *etc.*) -, propose un cadre pragmatique de fiction singulier. Ce dernier ne se limite pas au monument, mais comprend aussi des moments hors du lieu : le trajet pour venir en classe ou en famille, les discours qui ont précédé cette visite - intégration dans un programme scolaire, motivations des parents ou autres, visionnage de fictions, *etc.* Le matériel pédagogique utilisé pour les ateliers intervient aussi dans cette logique - habits, fusils en bois, chapeaux, document - (*cf. Annexe 20, Figures 1 à 7*).

De même, dans le cas de livrets de visite, le cadre pragmatique de la fiction repose sur plusieurs éléments : sa matérialité, le paratexte permettant par exemple, d'identifier et de qualifier l'objet livret, ou encore, les éléments iconiques - présence d'illustrations. La matérialisation de la fiction et la présence des personnages au fil du parcours prennent ainsi une signification particulière :

Après avoir répondu à la question 8, dirige-toi vers le sanctuaire à portiques (n°36). En chemin, Perdrix et Lucius t'attendent pour faire une photo ! (Sur les pas de Lucius, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 8)

Ces indicateurs peuvent entraîner l'identification d'un ou plusieurs genres associés à ce dispositif. Les signifiants iconiques - message iconique - sont également particulièrement éloquentes dans la dissociation des trames - illustrations colorées pour la trame fictionnelle et présence systématique du personnage guide *vs* photographies d'objets, schémas, frise, reproduction ou reconstitution d'objets pour la trame historique¹⁸³.

Offrant la « possibilité d'écouter tout en observant l'expôt » ou le monument (Dor, 2008 : 16), l'audioguide quant à lui, propose un cadre pragmatique différent tant dans sa matérialité que sa maniabilité. Son aspect varie selon les lieux - présence d'un écran ou non. Il a la particularité de reposer sur une oralité simulée ou préfabriquée fonctionnant à partir de plusieurs modes : audio - écouter , tactile - taper le numéro - et visuel - le commentaire n'a de sens qu'à travers les directives de regard adressées aux enfants. La fiction présente dans les audioguides peut commencer dès les premières secondes d'écoute comme c'est le cas au château de Fontainebleau :

(Bruitage d'une carriole arrivant, un cor retentit et une voix annonce l'arrivée de Léo, jeune personnage fictionnel au château) - Place, place, notre invité arrive au château ! Son altesse Léo ! (Hennissement de cheval). (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau)

¹⁸³ (*cf. Chapitre quatrième 1.2*)

Puis, la trame fictionnelle est interrompue par une intervention du personnage Léo adressée directement aux jeunes visiteurs et visant cette fois à donner des indications d'usage du dispositif :

- Pour suivre la visite enfants c'est simple, recherchez dans les salles les numéros orange, il faut ensuite taper le numéro et la touche verte : facile, n'est-ce pas Monsieur Lamy ? (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau)

Cette prise en compte du jeune visiteur dans l'énonciation aide les jeunes à relier la fiction à la visite du monument et à l'usage des dispositifs. Le cadre pragmatique de la fiction de ces derniers est avant tout lié au contexte de leur distribution et leur usage. Les dispositifs adressés aux familles cherchent à offrir une autonomie des jeunes dans leur mobilité¹⁸⁴. Dans cette « scénarisation des contenus » (Deshayes, 2004), les éléments d'identification du cadre pragmatique fonctionnent comme une promesse (Jost, 1997)¹⁸⁵. Aussi, si certaines traces sont laissées de part et d'autre aux jeunes, l'énonciation ne peut se résumer aux seules médiations - ce sera la conclusion de ce chapitre.

Enfin, le **voyage dans le temps** par la magie et l'imaginaire est l'élément narratif qui sert de point de suture entre les deux trames narratives et de motif médiationnel. Il rend possible leur coexistence simultanée, qu'il ait lieu par la fictionnalisation d'un personnage historique ou l'historisation d'un personnage fictif, par le pouvoir d'un héros ou par une machine à remonter le temps¹⁸⁶. Dans les dispositifs tels que l'audioguide et les jeux vidéo, le rôle immersif de la musique d'ambiance est déterminant pour créer l'illusion d'un voyage dans le temps (*cf. Planche d'illustrations n°5, Figures 17, 23 et 24*). Dans le cas d'ateliers ou de livrets, les personnages évoquent explicitement ce voyage :

¹⁸⁴ « Le support audioguide vient ainsi combler l'attente des visiteurs individuels : il vise l'autonomie de la visite pour le public francophone et l'accessibilité des contenus aux visiteurs étrangers. » (Deshayes, 2004 : 18)

¹⁸⁵ « Si, comme je l'ai montré ailleurs, le genre est au cœur d'un affrontement de l'émetteur, qui impose sa sémantisation au document audiovisuel par divers moyens para- ou épitextuels (titre, générique, dossier de presse, autopromotion, etc.), je préfère le considérer comme une promesse qui entraîne chez le spectateur des attentes, que la vision du programme met à l'épreuve (l'écart entre les deux expliquant parfois la différence entre l'audience d'une émission et son indice de satisfaction). » (Jost, 1997 : 5).

¹⁸⁶ Par exemple, c'est le cas du jeu en ligne *Monument jeu d'enfant* du Centre des Monuments Nationaux, CD-rom *Enquête à Versailles*. Dans ce dernier, le jeune héros du jeu *Enquête à Versailles* voyage grâce à une machine à remonter le temps : la chronobobine.

Bonjour, tu vas faire la connaissance du Professeur Décibels. Il est le créateur d'une extraordinaire machine : le lithophone 3000. Grâce à cet appareil, tu vas partir à la découverte de la ville de Glanum. Mais attention, aujourd'hui nous allons t'entraîner dans une aventure auditive incroyable... Tu es prêt ? Alors viens avec nous..., ferme les yeux... et ouvre bien tes oreilles..., les murs vont parler !!! (...) Il est temps de remercier le professeur Décibels pour ce fabuleux voyage sonore. (*Chut ! Écoute bien, les pierres de Glanum parlent !* Livret de visite, Monument jeu d'enfant 2012 – Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 1 ; 8)

- Écoute attentivement nous allons remonter le temps pour découvrir l'histoire du château de Compiègne. (Audioguide, Château de Compiègne)¹⁸⁷

Les personnages livrent ainsi un discours actualisé par l'usage d'adverbes de temps confirmant l'idée qu'ils auraient traversé les époques dont ils sont à présent les témoins :

- Autrefois, les femmes accouchaient toujours chez elles, les Reines de France devaient même accoucher en public pour prouver qu'il s'agissait bien de leur enfant. (...) Eh bien, autrefois la légende racontait que ce petit animal qui vit dans les marais pouvait traverser les flammes sans se brûler. (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau).

Il y a bien longtemps de cela, la forteresse abritait un dragon...de pierre ! En effet, la légende dit que, dans l'antiquité, Saint-Georges a mis fin à une malédiction en tuant un dragon qui dévorait chaque jour des enfants et menaçait une fille de roi. (*Dragons, Ils envahissent...la Forteresse*, Livret de visite - Forteresse royale de Chinon)

Les éléments temporels peuvent manquer de précision : « autrefois », « bien longtemps », « la légende dit ». Mobilisées dans un contexte médiationnel, les légendes anciennes possèdent la même *opérativité socioculturelle* que dans les guides de voyage (Vergopoulos, 2010). Fonctionnant dès lors comme des micro-récits portés par des personnages témoins d'une époque passée, elles ont une *fonction anecdotique* (*Ibid*).

Cependant, le voyage dans le temps est un élément familier pour les enfants, car il est souvent mobilisé dans leurs fictions, par exemple dans la série de livres *La Cabane magique* de Mary Pope

¹⁸⁷ Ou encore : « En 2013, las d'être pourchassés par les héros et les guerriers de tous poils, ils [les dragons] ont enfin trouvé un refuge sûr : la forteresse royale de Chinon. Ils s'y sentent en sécurité parmi les visiteurs, même s'ils sont parfois obligés de jouer à cache-cache avec les pompiers... Ils ont en effet apporté avec eux un petit volcan pour cuisiner et organiser des soirées conviviales et la fumée les trahit souvent. Et ils ne sont pas avares de confidences... Écoutez-les ronfler, grogner et s'ébattre ! » (*Dragons, Ils envahissent...la Forteresse*, Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 2). Pour cet événement des dragons étaient exposés à différents lieux de la forteresse parmi lesquels Norbert le bébé-dragon élevé par Hagrid dans la saga Harry Potter. (*cf. Planche d'illustrations n°4, Figure 2*)

Osbourne (2002) ou *Les Enquêteurs du Net* de Philippe Barbeau (2008)¹⁸⁸, de bandes dessinées telle que *Gargonilles* de Denis Pierre Filippi et Etienne Jung (2003), ou encore aux grandes fictions telle qu'*Harry Potter* de Joanne K. Rowling (1997) (cf. *Planche d'illustrations n°5, Figures 17, 23 et 24*).

Plusieurs éléments font ainsi la teneur narrative et fictionnelle des médiations : un entrelacs de trames narratives, une intrigue - une mission - et la présence d'un personnage guide en interaction dialogique avec les jeunes visiteurs. Cependant, l'intrication des modes d'organisation de discours montre d'ores et déjà la singularité du récit en contexte médiationnel obéissant à des règles qui lui sont propres.

2) Les ferments narratifs : ce que disent les images¹⁸⁹

Les images présentes dans les livrets participent à l'appropriation du monument chez les jeunes. Après avoir montré la teneur narrative des textes médiationnels, je porterai mon attention à présent sur le pouvoir narratif des images.

Dans le sens commun, le récit est souvent un texte écrit avec une tendance à l'associer plus particulièrement aux domaines littéraires ou historiques. Or, son domaine d'application est bien plus vaste. Philippe Marion s'intéresse à ce titre à la difficulté de circonscrire le champ d'action du récit médiatique :

« Malgré quelques affleurements irréfutables, le récit semble gagner en complexité lorsque la fonction narrative se déplace et s'étoile au gré des territoires des médias. » (Marion, 1997 : 62)

En effet, les médias posséderaient un « ferment narratif » (Marion, *op.cit.*), c'est-à-dire une narrativité suggérée par les qualités sémiotiques de l'objet, par exemple celles d'une image. L'auteur a ainsi développé cette notion de « ferment narratif » pour rendre compte des formes diverses que peut prendre le récit médiatique :

¹⁸⁸ Dans *Les enquêteurs du Net*, Sara et Fabio, jeunes héros de cette fiction, utilisent l'ordinateur et internet pour voyager dans le temps, leur téléphone mobile pour faire des photoreportages pour leur école et *in fine* pour revenir à l'époque contemporaine. Dans la bande dessinée *Gargonilles*, Grégoire voyage grâce à un « étrange médaillon » et se retrouve par exemple « projeté en plein XVIIème siècle ».

¹⁸⁹ Cette partie a fait l'objet d'une analyse plus détaillée disponible en annexe (cf. *Annexe n°16*).

« On peut constater le caractère narratif de tel objet observé (par exemple, un film de fiction), mais on peut aussi saisir du *ferment* narratif dans tel autre objet (par exemple, une photographie qui suggère un récit qu'elle ne contient pas). Il faudrait donc différencier le narratif, comme état explicite et affirmé, du narratif comme dimension possible au vu d'une certaine configuration de l'objet observé (qu'il soit un signe, un message, mais aussi, plus fondamentalement, un média). » (*Ibid* : 84)¹⁹⁰

Dans une optique relativement proche, les analystes du cinéma mobilisent la notion de « micro-récits » (Gaudreault, 1999 [1988], in Odin, 2000). Le micro-récit n'est autre qu'un récit dans sa forme la plus minimale pouvant être contenu, par exemple, dans le plan d'un film. Ce dernier est considéré dès lors comme un énoncé photogrammatique dans lequel il est possible de déceler une transformation et une succession¹⁹¹. Vu de la sorte, le film devient un macro-récit composé d'une succession de micro-récits (*Ibid*).

Pour l'analyse, quatre couvertures de livrets de visite,¹⁹² considérées comme des micro-récits, ont été analysées (cf. *Planche d'illustrations n°4, Figures 1, 2, 5 et 9*). Toutes contiennent des « ferments narratifs » identifiables à partir de trois messages sémiotiques définis initialement par Roland Barthes (Barthes, 1964) puis, repris par Martine Joly (Joly, 2004 [1993]) : plastique, iconique et linguistique¹⁹³. Dans son analyse « spectrale des messages » d'un document promotionnel de la marque Panzani (Barthes, 1964 : 40), Roland Barthes avait montré le fort pouvoir sémiotique que pouvait avoir une image publicitaire. Finalement, cette analyse mettait en valeur le « ferment narratif » - terme non utilisé par Barthes - contenu dans l'image publicitaire. Construite de la sorte, l'image endosse le rôle d'un récit véhiculant une certaine idée de l'italianité. Dans le même sens, ces couvertures de livrets porteraient peut-être un « ferment narratif » de la monumentalité.

¹⁹⁰ Emilie Flon propose d'ailleurs une application d'analyse de ferments narratifs sur la vitrine d'objets archéologiques, en tant dispositif médiatique (Flon, *op.cit.* : 36-40).

¹⁹¹ Dans son ouvrage, Roger Odin retient ces deux critères pour définir le récit. (Odin, *op.cit.*).

¹⁹² Les livrets retenus pour l'analyse de l'image sont ceux de La Ville et Pays d'Art et d'Histoire de Bordeaux, du site archéologique de Glanum, de La forteresse de Chinon, enfin, du site archéologique de Puymartin de Vaison-la-romaine.

¹⁹³ D'un point de vue éditorial, je présenterai uniquement les synthèses analytiques de chacun des messages signifiants. Le **message plastique**¹⁹³ porte sur plusieurs éléments de la construction du document : les couleurs, les formes, la composition, la texture, le support, le cadre, le cadrage, l'angle de prise de vue et le choix de l'objectif, la composition enfin la mise en page. Ces derniers sont dès lors considérés comme des signes « pleins et à part entière » et constituants d'une « grande part de la signification du message visuel » Le **message iconique** porte sur l'identification de motifs, autrement dit sur les signes iconiques ou figuratifs puis, des connotations qu'ils invoquent. « La distinction théorique entre signes plastiques et signes iconiques remonte aux années 1980, lorsque le groupe Mu, en particulier, a réussi à démontrer que les éléments plastiques des images [...] étaient des signes pleins et à part entière et non la simple matière d'expression des signes iconiques (figuratifs) ». Le **message linguistique** permet de combler le caractère polysémique de l'image qui « véhicule un grand nombre d'informations » (*Ibid* :80-95).

Leur rôle est fondamental puisque, sur elles, se fondent les premières impressions du dispositif et *in fine* de l'expérience de visite au sein du monument.

Les significations plastiques identifiées dans ces illustrations montrent qu'aucun élément visuel n'est fortuit dans la construction du document. Elles sont le reflet d'une intention de transmettre une idée de ce qu'est la monumentalité et du contenu du dispositif. Les personnages ont, là encore, une importance notoire dans la composition et la mise en page. Ils sont les points stratégiques du dispositif. Leur fonction narrative et surtout énonciative s'identifie par la place qu'il leur est accordée dans l'illustration - souvent devant ou sur le monument. De la sorte, la teneur du dispositif est annoncée : la promesse d'un contenu fictionnel et narratif incarné par un personnage qui interpelle le jeune visiteur dès son entrée.

Au-delà, les éléments plastiques mettent en exergue une dichotomie propre au monument. En effet, les couleurs et les lignes montrent une opposition entre des monuments et des êtres vivants - personnages/nature¹⁹⁴. Cette dernière se concrétise par des points de rencontre entre les deux dans l'illustration. Par exemple, le personnage du général romain Auguste de Glanum enlace la colonne du temple ou encore le dragon de Chinon enroulé en haut de la tour. Ces points de suture entre fiction et monument peuvent faire apparaître des anachronismes lorsqu'il s'agit de personnages historiques. En effet, ce général romain ne devrait pas connaître son temple ainsi détruit - c'est-à-dire tel que les visiteurs le voient aujourd'hui. Il s'agit dès lors d'une reprise visuelle de la thématique du voyage dans le temps. Le caractère onirique de la vie passée devient une forme de culte de la valeur d'ancienneté (Riegl, *op.cit.*)¹⁹⁵.

Si ces livrets constituent à la fois des dispositifs de médiation et des documents promotionnels censés transmettre un goût pour le monument aux enfants, dès lors leurs compositions pourraient se comparer, en partie, à celle des logiques publicitaires.

Toutes les couvertures présentent des dessins stylisés faisant appel à l'univers fictionnel et au monde de l'enfance. La mise en tableau ci-dessous présente les principaux motifs identifiés :

¹⁹⁴ L'association des formes arrondies et rectilignes crée une complémentarité entre les deux.

¹⁹⁵ Des moyens visuels peuvent servir ce caractère onirique comme l'emploi de couleurs pastel dans le livret de Vaison-la-romaine favorisant l'analogie au rêve et au voyage dans le temps.

Document	Signifiant iconique	Signifiés de 1 ^{er} niveau	Connotations de 2 ^{ème} niveau
<i>Sur les pas de Lucius</i> , Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine	Personnage garçon	Enfance/ jeunesse	Être en construction, situation d'apprenant (public cible du dispositif)
	Maisons et habitants	Village	Civilisation romaine, reconstitution d'une vie passée (marchands, personnages historiques, animaux)
	Arbres, montagne	Nature	Paysage de Provence (Mont Ventoux), présence de la nature (êtres vivants vs bâti)
<i>Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...</i> Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux	Plan de la ville	Reproduction d'une gravure ancienne de Bordeaux	Archives, patrimoine
	Personnage garçon	Enfance, jeunesse	Être en construction, apprenant
	Vêtement	Tee-shirt, pantalon	Vêtement classique et actuel
	Accessoires (bâton, chapeau, coquille)	Bourdon, chapeau à bord rabattu, coquilles St-Jacques accrochées aux vêtements et chapeau	Pèlerin (emblème de la coquille), quête spirituelle et identitaire
<i>Dragons... ils envahissent la forteresse</i> , Livret de visite - Forteresse royale de Chinon	Dragon	Animal fantastique	Contes et légendes, bestiaire fantastique du Moyen-Âge
	Tour de L'Horloge	Élément d'une forteresse	Moyen-Âge, Monument, patrimoine, valeur d'ancienneté
<i>Bienvenue à Glanum</i> , Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence	Temple	Ruine (partie détruite)	Monument romain, patrimoine, valeur d'ancienneté
	Arbres	Nature	Être vivant, paysage de Provence
	Personnage homme	Adulte	Masculinité, virilité
	Vêtement et accessoires	Tunique pourpre, armure et accessoires (sandales de cuir dites « spartiates », couronne de laurier)	Romanité, signes de noblesse, identification d'un général romain, pouvoir politique
	Ciel bleu	Beau temps	Valeur positive, apaisement, Sud de la France (paysage de Provence)

Figure 9. Analyse sémiotique des illustrations présentes sur les couvertures de livrets de visite

Les signifiants iconiques, relatifs à ce que l'image représente, suggèrent trois connotations dominantes.

Tout d'abord, une importance est donnée au **développement humain**. Dans les livrets, les personnages sont principalement des enfants. Ces dispositifs s'inscrivent ainsi dans une période du développement humain, celle de l'enfance, moment de prédilection de la transmission des

savoirs. Associée au monument, cette mobilisation de l'enfance devient une des formes que revêt la filiation entre adulte et enfant, entre homme du passé et du présent.

De plus, les motifs relevés concrétisent le voyage dans le temps et **l'identification d'une époque passée** grâce aux personnages historiques, historicisés ou imaginaires. Des éléments interviennent en ce sens, comme les vêtements, les coiffures et accessoires des personnages devenant dès lors des connotateurs forts. Par exemple, ceux d'Auguste et Lucius fonctionnent comme des éléments culturels métonymiques de la romanité - telles que pouvaient l'être la frange et la sueur relevées par Roland Barthes dans ses mythologies (Barthes, 2003 [1957])¹⁹⁶. Cette interprétation est encouragée par leur présence au sein du monument.

En effet, ces signifiants montrent **une idée de la monumentalité associée à la fiction**, à la sympathie des personnages ou au contraire à leur mystère. Le culte des valeurs monumentales y est représenté sous différentes formes, par exemple, par la reproduction de la destruction d'une partie des temples aux géminés du site de Glanum¹⁹⁷ confrontée avec celle de colonnes en parfait état d'usage¹⁹⁸. Ce choix illustratif renforce la dimension singulière que prend la ruine dans les valeurs riegliennes (Riegl, *op.cit.*), à savoir la nécessité qu'elle ne soit pas trop détruite pour que le culte puisse avoir lieu. De la sorte, la fiction incarnée par le dessin permet de reproduire ce qui n'est plus - par exemple, le village de Puymin aujourd'hui détruit. Dans ce cas précis, la valeur d'ancienneté tient dans la vision de ce qu'était la vie passée dans ce village¹⁹⁹. Enfin, le développement humain confère un rapport filiationnel au monument - rencontre avec un personnage à l'origine de la construction du monument. Le cas de la quête identitaire de James dans le livret de la ville de Bordeaux est particulièrement éloquent en ce sens. De fait, la mise en scène des personnages est connotée. De plus, leurs regards sont tous orientés vers le jeune

¹⁹⁶ Dans la même idée, le dragon légendaire devient une figure du Moyen-Âge. Si les enfants ne sont peut-être pas capables de reconnaître la romanité d'un Général, ils arriveront probablement à attribuer le statut historique à ces personnages en raisonnant par analogie, par exemple, en comparant leurs habits actuels avec les leurs.

¹⁹⁷ Ce monument est un des éléments phare de la visite du site de Glanum et constitue l'emblème visuel du site dans leurs documents de communication.

¹⁹⁸ L'illustration du livret de Vaison-la-romaine présente un culte de la valeur d'ancienneté différent, telle une reconstitution, puisqu'aucune des maisons en arrière-plan n'est détruite. Elles sont toutes habitées, en état d'usage - valeur d'usage - et ne présentent aucune trace d'érosion.

¹⁹⁹ Le livret de Chinon, quant à lui, présente une photographie du monument qui apparaît dans un bon état - restauré, les éléments d'architecture visibles font directement penser à un château, une forteresse donc à un monument ancien. La particularité de cette couverture est de mêler la photographie d'un monument avec la fiction du dragon dessiné.

visiteur ayant en main le livret sous l'axe Y-Y (Veron, 1983 : 104)²⁰⁰. À travers un regard adressé, les concepteurs recherchent un rapport interpersonnel avec le destinataire - procédé très utilisé en publicité (Joly, *op.cit.* : 93)²⁰¹. Dans d'autres cas audiovisuels, l'axe Y-Y peut être associé à un « mouvement de référencement, à une opération destinée en quelque sorte à défictionnaliser le discours » (Veron, *op.cit.* : 105). Concernant les livrets de visite, il s'agit, en effet, d'une recherche de proximité avec les enfants. En leur adressant un regard direct, les personnages entrent « en relation avec » le personnage, ce qui positionne dès le début l'enfant comme un acteur de l'histoire. Ce signifiant iconique est en lien avec les injonctions et interpellations faites aux enfants - utilisation de la deuxième personne du singulier. Cependant, cette forme de relation proposée aux jeunes est culturelle dans le rapport adulte/enfant ou enfant/enfant - par exemple, *via* le tutoiement.

Le processus de connotation enclenché par les signifiants iconiques est ainsi important. On perçoit clairement qu'ils ont été conçus dans l'objectif d'un contexte de visite *in situ*. Même si l'enfant ne parvient pas à des connotations similaires à celles relevées ci-dessus, des explications lui seront fournies à ce propos dans le contenu du livret - complément de savoirs manquants. Les personnages mobilisent des connotateurs puissants : signes d'une vie socioculturelle - manière de saluer, habits et accessoires.

Dès la prise en main du livret, les enfants pourront dès lors projeter leur visite *via* les aventures de personnages qui narrativisent le contenu du livret. En effet, l'attitude des personnages mis en scène laisse présager un avant et un après - Comment le dragon en est arrivé là ? Fuyait-il quelque chose ? Lucius est-il parti faire son marché ? Depuis quand et où James marche-t-il ? *etc.*. Ces images contiennent bien des « ferments narratifs ». De plus, la stimulation du hors champ participe pleinement de cette narrativisation de la scène. Le processus de connotation fonctionne comme un raisonnement par analogie qui joue sur les savoirs du destinataire et sur sa présence *in situ*. Ces signifiants façonnent les « horizons d'attente » des enfants par rapport au dispositif et leur « projet d'usage » (Davallon, Le Marec., 2000). Finalement, les images ainsi produites proposent des représentations stéréotypées de l'histoire en amont de la médiation. Pour ces

²⁰⁰ Eliseo Veron s'est intéressé au regard du présentateur de télévision : « Cette condition, fondamentale, de son énonciation [le regard], n'est pas reproductible dans une transcription écrite de ses paroles. Jean-Marie Cavada regarde l'œil vide de la caméra, ce qui fait que moi, téléspectateur, je me sens regardé : il est là, je le vois, il me regarde. » L'auteur appelle l'axe Y-Y le regard adressé directement au téléspectateur. (*Ibid* : 103)

²⁰¹ « Le type d'adhésion sollicité dès lors est différent lui aussi : désir de dialogue et de réponse à une injonction dans le cas du "face à face", désir d'imitation, d'appropriation des qualités du modèle dans le cas du "spectacle". » (*Ibid*)

raisons, il y aurait donc une problématisation de vulgarisation différente de la problématisation de recherche scientifique (Jeanneret, 1994).

Dans son analyse de la pub Panzani, Roland Barthes avait pris soin de s'intéresser au message linguistique en dernier lieu pour montrer la force que pouvaient avoir les deux messages précédents sans indicateur linguistique. Qualifier la relation qu'entretenaient l'image et les mots, devenait incontournable²⁰². Les exemples retenus pour l'analyse montrent que les typographies et couleurs utilisées pour le message linguistique sont très signifiantes (cf. *Annexe n°16*). Il existe une hiérarchie typographique et des appels visuels flagrants. L'analyse du contenu linguistique a fait apparaître deux catégories : les « textes à valeur fictionnelle » et les « textes à valeur indicative » (Joly, *op.cit.*). Plusieurs éléments participent de l'identification et la nomination du dispositif. Ces éléments énonciatifs jouent un rôle important auprès des enfants dans l'identification du cadre pragmatique de la fiction²⁰³. De la sorte, on peut imaginer que les jeunes reconnaîtront ce genre de dispositif à l'avenir. Enfin, la mention du service émetteur du livret indique sa teneur éducative et son inscription dans la culture des jeunes²⁰⁴. Le contenu du message linguistique porte ainsi en lui la promesse d'un dispositif qualifié émanant de concepteurs identifiés - institution, service - et mobilisant une fiction titrée.

²⁰² Dans cette optique, le sémiologue a défini deux fonctions du texte par rapport aux images : la fonction d'ancrage - quand le texte confirme ce qu'on voit : c'est le cas de la légende de photographie de presse par exemple - et la fonction de relais - quand le texte vient compléter des informations manquantes de l'image autrement dit prendre son relais - (Barthes, *op.cit.* : 44). Ces deux fonctions du message linguistique participent de l'interprétation que fait le destinataire du dispositif.

²⁰³ Les textes à valeur fictionnelle sont logiquement ceux faisant référence à la fiction contenue dans le dispositif. Ils ont principalement une fonction d'ancrage car ils corroborent l'illustration présente sur la couverture, c'est le cas des mentions : « Sur les pas de Lucius », « Dragons ils envahissent... ..la forteresse », « Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques Dans les pas de James » et « Bienvenue à Glanum »²⁰³. Cependant, certaines informations contenues dans ces mentions pourraient couvrir aussi la fonction de relais - c'est-à-dire d'information manquante sur l'illustration -, par exemple le nom du personnage « James » et « Lucius » ou encore celles indiquant la fonction de guide du personnage et la teneur narrative du dispositif « Sur les pas de », « Dans les pas de », « ils envahissent » et « Raconte-moi ». Les textes à valeur indicative, quant à eux, concernent, quant à eux, les mentions écrites donnant des informations non contenues dans l'illustration occupant ainsi une fonction de relais. Parmi ces mentions, on retrouve celles faisant référence au lieu « Site archéologique de Puymon », « Site archéologique de Glanum à St-Rémy-de-Pce », « Chinon » ou encore « Bordeaux ». Ces dernières situent le dispositif dans un contexte de visite, dans un lieu. Certaines donnent également des informations sur l'identité du monument « site archéologique », « sites antiques », « forteresse royale » ou encore « chemins de St-Jacques ». Cependant, même si ces informations peuvent avoir une fonction de relais par rapport à l'illustration, les enfants sont susceptibles d'avoir déjà cette information - ils savent où ils se trouvent au moment de la visite. Par ailleurs, les quatre couvertures présentent une mention spécifique servant à qualifier le dispositif livret : « Parcours de découverte », « Rallye-découverte », « Livret de visite » ou encore « Chasse aux énigmes ». Ces dernières annoncent la teneur de l'activité proposée et convoque des connotations différentes - la découverte, la chasse, le parcours, le rallye, etc.. Le fait de qualifier le dispositif aux yeux des enfants apparaît donc comme une priorité.

²⁰⁴ Des textes qualifient aussi le réseau d'appartenance de l'institution patrimoniale « Centre des Monuments Nationaux service éducatif » ou encore « Villes et Pays d'art et d'histoire ».

L'analyse de l'image faite à partir de ces quatre exemples a permis de saisir davantage la « signification globale du message visuel » et de comprendre :

« à quel point [elle] est construite par l'interaction de différents outils, de différents types de signes : plastiques, iconiques, linguistiques. Que l'interprétation de ces différents types de signes joue sur le savoir culturel et socioculturel du spectateur, dans l'esprit duquel tout un travail d'associations mentales est sollicité. Il est clair que ce travail d'élaboration associative peut se faire, comme il peut ne pas se faire, ou se faire en partie seulement. Le travail de l'analyse, que ne fait pas le lecteur "ordinaire", consiste précisément à repérer le plus grand nombre des sollicitations mises en place, compte tenu du contexte et des objectifs du message visuel, comme de l'horizon d'attente du spectateur. » (*Ibid* : 99-100)

Les opérateurs visuels sont autant d'éléments forgeant l'horizon d'attente des enfants quant au contenu du dispositif et au-delà, à la relation qu'on leur propose dépendante de son usage. Les « ferments narratifs » contenus dans les trois messages des images des livrets, de façon implicite parfois, montrent l'importance donnée à la fiction dans ces médiations, et ce, dès le premier contact visuel avec le dispositif. Ce point d'analyse sera particulièrement effectif dans le cas inverse de la présence du monument dans les fictions Disney et Harry Potter (*cf. Chapitre cinquième*).

3) Vulgariser des savoirs en problématisant par la fiction

Si la fiction est opérante ici, elle est avant tout au service d'une explication et d'une circulation de savoirs souvent associée à la vulgarisation scientifique :

« Expliquer en effet, c'est **faire comprendre**. Faire comprendre et non pas simplement **dire**, c'est-à-dire agir sur l'autre au moyen du discours. » (Halté, 1988 : 3)²⁰⁵

Il est important de souligner ce qui relève de la vulgarisation scientifique dans ces médiations pour deux raisons. D'une part, elle est la raison du recours à la fiction ; d'autre part, elle joue un

²⁰⁵ Comme pour le récit, plusieurs auteurs ont identifié les éléments d'une superstructure explicative - parmi lesquels, Coltier [1986], Adam [2008 (1977)] : un problème - question -, une explication - réponse - et une conclusion/évaluation. Dans cette mesure, Jean-François Halté en vient à identifier une « boucle explicative » : « Le discours explicatif survient lorsqu'un **dysfonctionnement** lié à la **compréhension** d'un phénomène quelconque apparaît dans l'interaction et la perturbe. Dès lors, l'interaction engagée, avec ses propres objets et enjeux, est **suspendue**. Le discours explicatif prend pour **objet** nouveau le phénomène qui forme obstacle - de quelque nature qu'il soit - et pour **enjeu** le rétablissement de l'interaction première. [...] Enfin, il traite l'obstacle en question de manière **objective**, en visant à instaurer (ou restaurer) une compréhension défaillante. [...] Le discours explicatif, en somme forme une **boucle**, une sorte de parenthèse dans une interaction en cours. » (Halté, 1988 : 5) Néanmoins, à l'instar du récit, ces analyses structurales ne conviennent pas ici.

rôle important dans le « processus d’immersion fictionnelle » ou de « suspension volontaire d’incrédulité ». En effet, la vulgarisation appartient aux éléments permettant non seulement l’identification de la situation vécue et du dispositif mais aussi le développement de la relation créée ainsi au monument. Pour ces raisons, elle est indissociable du contenu fictionnel, *et vice et versa*.

La fiction dans les médiations est ainsi dotée d’une vertu didactique, en cela qu’elle est adressée à des personnes qui ne connaissent pas tous les savoirs qu’elle contient. Pour le présent cas, les enfants sont en capacité de compléter leurs savoirs liés au monument et à sa valeur historique. Ce **manque** est le point de départ de la conception du dispositif. Dans cette mesure, la posture énonciative du médiateur culturel mérite réflexion :

« D’un point de vue énonciatif, l’acte d’expliquer place par conséquent celui qui explique dans deux position différentes : soit dans la position de transmettre des connaissances, y compris celles produites par d’autres [...] ; soit dans une position de témoin (et non pas d’agent), ce qui serait le propre des discours scientifiques de production de connaissances. » (Moirand in Charaudeau, Maingueneau, 2002)

L’alternative de position du locuteur suscite discussion, dans le cas d’un médiateur culturel qui élabore un dispositif éducatif en ayant recours à la fiction. En effet, d’une part, il endosse la position de transmettre des connaissances sur le lieu, de vulgariser celles que détient le scientifique - conservateur, historien, historien de l’art - ; d’autre part, son recours à la fiction place les personnages historiques ou historicisés comme témoins d’une époque.

La vulgarisation par la fiction a pour point de départ une **problématisation** qui se trouve posée dès le début de la médiation. En effet, certains savoirs sont définis par une communauté de scientifiques - datation du lieu et savoirs définis. Puis, ils sont établis selon une histoire humaine et mis en relation avec d’autres - savoirs existants, éducation. Enfin, le médiateur a les compétences pour les transmettre, les vulgariser - la neutralité n’étant pas effective à mon sens²⁰⁶.

La fiction et ses appropriations multiples des enfants feront apparaître des savoirs nouveaux qui dépassent ceux contenus dans les dispositifs. Ce « problème de l’ordre du savoir » (Coltier, 1986 :

²⁰⁶ Ces trois conditions sont livrées dans la définition de Moirand à propos du discours explicatif : « L’explication présuppose l’introduction de l’opérateur « pourquoi », et considérer, dans ce cas, que, pour être perçue comme telle, une séquence discursive doit répondre à trois conditions : (1) le phénomène à expliquer doit être hors de contestation, bien établi et reconnu par l’ensemble de la communauté discursive de référence ; (2) il doit être obligatoirement mis en relation avec des savoirs autres, établis ailleurs ou avant, sur la question ; (3) celui qui propose l’explication doit être tenu pour compétent et neutre. » (Moirand, in Charaudeau Maingueneau, 2002)

4) est parfois annoncé dès le titre du dispositif : *Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* (Livret de visite - Forteresse royale de Chinon). Durant les ateliers, les questions ouvertes dans la phase introductive vont dans ce sens :

- *C'est quoi une place forte pour vous ? (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier Les soldats du Roy, Place forte de Mont-Dauphin)*

- *Pourquoi les romains se sont installés ? (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier Le vêtement dans l'Antiquité, Site archéologique de Glanum)*

Chaque dispositif fictionnel répond, en partie, à une grande question : *Qu'est-ce qu'un Palais médiéval ? Qu'est-ce qu'une Place forte ? Qu'est-ce qu'un site archéologique ? etc.* La fiction sert ainsi une thématique explicative, autrement dit, un contenu orienté et restreint :

- *Vous allez vous habiller en romain. (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)*

Cette trame explicative peut aussi suivre les parcours de visite, la thématisation proposée dans les audioguides en est la preuve. Une fois le problème posé - celui qui devra en théorie être résolu à la fin de la médiation , beaucoup de sous-questions ouvertes ponctuent le développement de la médiation :

- *Avec quoi fabriquaient-ils leurs habits ? (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)*

- *Pour vous en quoi une place forte est différente d'un fort et d'un château fort ? [...] Avec quoi construisait-on des châteaux forts ? (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Place forte de Mont-Dauphin)*

Il s'agit d'un moyen didactique d'interpeller les jeunes et de les impliquer moins dans une transmission que dans une recherche de connaissances. Dans cette optique, l'explication suppose que son destinataire établisse des liens logiques pour trouver les réponses à la problématisation de départ.

L'**organisation visuelle** des pages a toute son importance. Le discours explicatif se concrétise en effet par la présence de nombreux éléments visuels facilitant la compréhension - schémas, de

plans, alternance photographies/illustrations, mise en gras, couleurs ou encore un système d'intertramage et de numérotations (cf. *Planche d'illustrations n°5, Figure 1*). Ces éléments visuels à vertu explicative organisent le texte et s'inscrivent dans une « **recherche de figurabilité** » chez les médiateurs propre à la vulgarisation scientifique :

« On s'accorde à reconnaître que l'image joue un rôle essentiel dans la littérature pour la jeunesse. C'est également le cas dans la vulgarisation. Dans les publications de vulgarisation, le souci de visualiser des concepts est permanent. On peut appeler "recherche de figurabilité" la tentative des documents de vulgarisation de traduire en image un terme-pivot du texte, sorte d'essai de transposer une idée (abstraite) en une illustration (concrète). » (Jacobi, 2005 : 18)²⁰⁷

Éric Triquet et Catherine Bruguière ont analysé des situations didactiques mobilisant un album de fiction traitant de la métamorphose chez le têtard et la chenille (*La Promesse*, 2003) (Triquet., Bruguière, 2014). Les marques d'anthropomorphisme et de transformations animales, entre autres, relevées par les auteurs dans les dessins produits par les enfants apparaissent dès lors comme un engagement de ces derniers dans une recherche de figurabilité du concept de métamorphose. En dessinant, ces jeunes créent leur propre figurabilité du concept, celle qui leur conviendrait le mieux. Dans les médiations, de nombreux moyens visuels participent donc à la figurabilité propre à l'explicitation d'un propos scientifique parmi lesquels :

- les frises chronologiques pour rendre compte de la notion de temps,
- les reproductions de vues en coupe - par exemple, pour expliquer le système d'Hypocauste²⁰⁸,
- l'intégration de photographies associées à l'illustration,
- les représentations de maquettes illustrées montrant les étapes de construction du monument.

Dans les livrets par exemple, des « énoncés balises » (Coltier, 1986 : 9) facilitent le repérage sous forme d'encadrés de couleur différente. Ils fonctionnent comme des parenthèses proposant un focus explicatif sur un élément. Des interrogations rhétoriques viennent titrer ces encadrés - « *Le savais-tu ?* » ou « *L'eusses-tu cru ?* » - :

L'eusses-tu cru ? Une chambre est prévue pour accueillir douze soldats qui se partagent quatre lits ! Mais les douze hommes sont répartis par tiers entre la garde, les corvées et le congé. La

²⁰⁷ Daniel Jacobi a étudié le concept de fièvre dans la littérature pour enfants (Jacobi, 2005).

²⁰⁸ Il s'agit du système de chauffage par le sol dans les thermes romains.

chambre ne comporte donc par économie que quatre lits à deux places ! (*Les soldats du roi*, Dossier élève - Place forte de Mont-Dauphin : 3)

Le savais-tu ? Cette cuve permettait de laver les plats. L'eau courante y arrivait par un tuyau dont il reste les traces de fixation dans l'encoche supérieure. À l'arrière, un caniveau rejetait les eaux usées vers l'égout. Des canalisations en plomb ou en terre cuite alimentaient en eau la ville. Chaque foyer rendait un culte à ses dieux protecteurs appelés aussi dieux lares. C'est à eux que Lucius consacra sa *bullae*. Dans chaque maison, un endroit leur était réservé dans l'atrium ou, plus rarement, dans la cuisine comme à Vaison-la-Romaine. En général, il s'agit d'une niche creusée dans un mur ou un temple miniature. (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 4-5)²⁰⁹

De surcroît, parmi les procédés de vulgarisation, je remarque plusieurs **définitions ou gloses définitionnelles** intégrées dans ces textes médiationnels :

C'était [les thermes] un lieu de rencontre et de détente. On y trouve une piscine, une "palestre" (un gymnase en plein air) ainsi qu'une salle d'eau chaude, une salle d'eau tiède et une salle d'eau froide. (Livret de visite, *Bienvenue à Glanum*, p.7)

- Tu peux repérer facilement le roi, il est toujours sur son cheval blanc en tenue de chasse. Toutes ces tapisseries ont été commandées en même temps par Louis XV. Cet ensemble est ce que l'on appelle une tenture. (Audioguide enfant - Château de Compiègne)

La plupart du temps ces phrases assertives mobilisent un **vocabulaire savant** - parfois composé de mots en latin :

Le système d'Hypocauste. Dans les pièces thermales, le chauffage est obtenu par une circulation d'air chaud dans le sous-sol et dans des *tubuli* (sortes de tubes de section rectangulaire tapissant les murs.) Ce système est appelé hypocauste. (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 7)

« - Ce qu'il porte ça s'appelle "exomide". » (*Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum*)

La plupart des définitions explicitent ce qui est donné à voir à ce moment du parcours aux enfants. Elles sont associées à des **données chiffrées** :

²⁰⁹ Dans ce dernier extrait, on repère l'intervention de la trame fictionnelle dans l'explication historique – par la mention de Lucius, le personnage guide.

Il s'agit de la copie de l'acte par lequel le Pape Clément VI est devenu propriétaire de la ville d'Avignon en 1348. (*Le Palais des papes en questions*, Livret à l'usage des visiteurs scolaires – Palais des Papes : 6)

Le théâtre antique de Vaison-la-Romaine mesurait 26m de diamètre et pouvait accueillir plus de 6000 spectateurs. (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymartin - Vaison-la-Romaine : 11)

Ces données scientifiques s'inscrivent dans une circulation de savoirs, processus durant lequel les concepteurs ont conscience du rôle qu'ils jouent. De leur côté, les enfants sont habitués à ce type de discours, notamment à l'école. En effet, ces procédés de vulgarisation sont inhérents au « métier d'écolier » (Halté, 1988 : 3) et mobilisés quotidiennement par les enseignants :

« Lié crucialement à la compréhension, et celle-ci à l'apprentissage - apprendre dit-on volontiers, c'est comprendre - le discours explicatif est omniprésent à l'école. Le maître, quand il enseigne, informe, argumente et explique : ce sont là ses pratiques discursives dominantes. L'élève, pour sa part, recourt aussi à l'explicatif [...] soit qu'il ait à transmettre (paraphraser, reformuler, ...) des explications construites ailleurs, soit qu'il ait à construire des explications nouvelles (au moins pour lui !). » (*Ibid*)

Un lien peut d'ores et déjà être établi **entre ces médiations** - adressées à des publics scolaires ou non - **et des documents scolaires** - manuels, cahiers d'exercices - tant dans les discours mobilisés que dans leurs mises en page. Dans la sphère éducative, les savoirs font souvent l'objet d'un contrôle pour s'assurer de leur assimilation par les jeunes. La plupart du temps cette étape est assurée par l'école, mais cette logique est présente dans les médiations fictionnelles. Par exemple, les acteurs éducatifs demandent aux enfants de trouver « la » bonne réponse aux questions posées. Il y aurait ainsi une manière de « bien faire » qui passerait par une écoute attentive permettant d'assimiler des connaissances pour « bien répondre » :

Coche la bonne réponse. [...] La bonne réponse correspond à la première lettre du mot mystère. (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymartin - Vaison-la-Romaine : 4 ; 7)

Ecoute bien les explications qui vont t'être données afin de répondre correctement aux questions qui suivent. Il te suffira de cocher la bonne réponse parmi les différentes propositions. (*Le Palais des papes en questions*, Livret à l'usage des visiteurs scolaires – Palais des Papes : 1)

- Tu dois savoir à quel point il était important pour les souverains d'avoir un enfant, surtout un fils d'assurer sa descendance et lui succéder sur le trône. (Audioguide enfants, Château de Compiègne, RMN)

Les acteurs des structures culturelles font preuve d'un souci de « bonne » transmission de connaissances. Les savoirs transmis par la fiction n'auraient donc de valeurs que s'ils sont inscrits durablement dans la mémoire des enfants et une des manières de vérifier cette inscription serait le contrôle. De telle manière, nous trouvons dans le discours des médiateurs des **références à l'école** et parfois même **l'instauration d'un contrôle de connaissances par la structure culturelle**, y compris lorsqu'il s'agit de médiations adressées aux familles :

Il faudra être attentifs [...] À la fin il y aura une interrogation orale avec des notes. [...] Si tu dis ça à ta maitresse demain je ne suis pas sûre que tu auras 20/20. [...] Soyez attentifs car après je vous interroge ! (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Monument jeu d'enfant, Site archéologique de Glanum)

-Tu as écouté ce qui a été expliqué ? Parce que tout a été expliqué ! (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Monument jeu d'enfant, Site archéologique de Glanum)

- Tiens, petit test pour voir si tu écoutes bien mes explications. Te rappelles-tu de son prénom ? [...] C'est fou, le château de Compiègne c'est comme un véritable livre d'histoire sauf que c'est plus amusant à parcourir. Allez on continue, c'est quoi la suite ? (Audioguide enfants, Château de Compiègne, RMN)

Le livret du Palais des Papes propose un système d'évaluation/notation intégré dans la dernière page du livret (cf. *Planche d'illustrations n° 5, Figure 6*). Dans cette logique, les acteurs révèlent une complémentarité des rôles qu'ils tiennent dans leur partenariat (cf. *schéma Chapitre deuxième*) :

Il faut noter car la semaine prochaine, vous allez le ré-écrire avec votre professeur. [...] Vous avez travaillé sur le torchis, c'est fait avec quoi ? [...] Vous avez dû le voir en classe. (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)

Au-delà, il y aurait une perméabilité de ces rôles qui a des conséquences en termes d'appropriations de la fiction.

B. Le faire-agir : favoriser le raisonnement par analogie

La fiction agit également auprès des enfants dans la mesure où il est attendu de ceux-ci qu'ils s'impliquent pour faire « fonctionner » les dispositifs. La présence du discours injonctif en est la preuve. Ces médiations incitent les enfants à accomplir un certain nombre de tâches liées à l'intrigue fictionnelle.

1) Une relation dissymétrique entre médiateurs et enfants

Dans ce faire-agir, une relation dissymétrique s'installe entre des médiateurs et des jeunes, caractéristique propre des textes procéduraux. Dans ce déséquilibre entre partenaires de l'échange, pour qu'un destinataire - l'enfant - accepte d'accomplir un certain nombre d'actions, il doit d'abord **accorder une crédibilité** à celui qui émet ces injonctions - le médiateur. Ce genre de relation prescriptive implique plusieurs conditions.

Tout d'abord, le locuteur qui demande la réalisation de certaines tâches à son interlocuteur, doit avoir le statut et le rôle pour le faire. Dans le cas présent, il s'agit de médiateurs culturels qui ont été recrutés car ils ont été jugés compétents pour penser et/ou animer ces médiations. Cette légitimité tient à leur statut et à leur rôle dévolus socialement - médiateur culturel, représentant d'une institution patrimoniale. Or, cette situation de communication suppose également que l'interlocuteur - l'enfant - lui accorde aussi une crédibilité²¹⁰. Enfin, le destinataire doit être capable de réaliser et de comprendre ce qu'on lui demande. Par exemple, pour un bon usage de ces dispositifs, les enfants doivent parler et comprendre le français, savoir lire et écrire et faire preuve de logique pour résoudre l'énigme principale. Au-delà, ils doivent avoir un socle de connaissances déjà acquises - une expérience de la scolarisation.

²¹⁰ « La légitimité — ou son complément, la légitimation — ne suffisent cependant pas à fonder le droit à la parole. Car encore faut-il que le sujet qui communique, tout investi qu'il pourrait être d'autorité, soit jugé *crédible*, c'est-à-dire, au fond, apte à dire le vrai, ou, plus exactement, apte à savoir dire le vrai. C'est-à-dire, qu'il lui faut montrer ici, non plus qu'il sait s'adapter aux termes du contrat (c'est une affaire de compétence), mais qu'il est capable, par de là cet acte de conformité, d'apporter la preuve de son habilité à jouer avec ces contraintes. Contrairement à la légitimité, la crédibilité est d'ordre délibératoire (est-il ou n'est-il pas crédible ?) et évaluatif (être plus ou moins crédible). » (Charaudeau, 1995)

Dans le cas d'une relation enfant/adulte, la situation de communication est particulière car l'enfant est habitué à être dans la posture d'apprenant et donc à vivre dans son environnement quotidien à travers les impératifs des adultes qui l'entourent. De plus, il n'est pas un visiteur « libre », il n'a pas choisi de venir, il y est contraint par l'adulte qui a jugé important de lui faire visiter ce genre de lieux et de le faire participer ou non à ce dispositif - certains parents ne les utilisent pas. La crédibilité du médiateur est certes plus facilement gagnée auprès d'un enfant, reste à convaincre ses accompagnateurs. Dans cette optique, les médiations ont une **double cible** et certains passages rompent avec la fiction pour s'adresser directement aux adultes accompagnateurs en témoignent ces deux extraits présents sur les quatrièmes de couverture des livrets :

Le projet de valorisation de la forteresse royale de Chinon mené depuis 2003 s'est appuyé sur d'importantes campagnes de fouilles archéologiques. Les découvertes qui y sont rattachées nous permettent de mieux comprendre l'évolution architecturale du site tout au long des siècles. (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon)

Les services éducatifs du patrimoine. Apparue en 1985, le label « Villes et Pays d'art et d'histoire » a pour objectif la valorisation et l'animation du patrimoine. Bordeaux a signé une convention avec le Ministère de la Culture en mars 2009. (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire – Bordeaux)

Ces discours promotionnels et touristiques formulés par les médiateurs sont clairement une tentative de légitimation des actions développées dépendantes de financements publics²¹¹. La crédibilité accordée par les enfants à un dispositif et/ou un(e) animateur(-rice) se fera donc à travers celle que les adultes qui les accompagnent leur accordent en premier lieu. Autrement dit, c'est parce que l'adulte accompagnateur montre un intérêt et une attitude donnant une crédibilité positive au dispositif et/ou à l'animateur(-rice) que l'enfant ne la remettra pas en cause. Dans une logique éducative, les parents se demanderont si ce qu'on propose à leur enfant est bien. De la même façon, les enseignants évalueront l'offre faite par l'institution par rapport à leur programme et à leurs attentes pédagogiques (*cf. Chapitre deuxième partenariat*). Les chargées d'actions éducatives m'ont indiqué à ce propos que les enseignants faisaient régulièrement part de leurs exigences en termes d'apports de connaissances. En revanche, tout cela n'empêchera pas les enfants de s'approprier cette expérience de façon singulière - en établissant leurs propres *microliens* - et d'apprécier ou non l'activité à laquelle ils ont participé.

²¹¹ À ce propos, les éléments dédiés à l'identification de l'institution - coordonnées, logos des partenaires - figurent sur les quatrièmes de couverture.

Si le patrimoine n'a pas de valeur marchande, la pratique culturelle en a une - à l'exception des événements gratuits tels que *Les Journées du patrimoine*, *Monument jeu d'enfant*. Souvent, les publics paient un droit d'entrée et parfois même un coût supplémentaire lié à la médiation choisie - atelier, dispositif. Cette dimension commerciale de la pratique de visite induit des attentes²¹². L'essence des médiations éducatives est ainsi évaluée par les adultes.

De plus, plusieurs témoignages de médiateurs et personnels d'accueil précisent que les parents « s'amuseraient » autant que leurs enfants avec les dispositifs. Certaines références explicites aux adultes montrent **l'usage collectif attendu** par certains dispositifs :

Aide-toi de ton plan et de ta famille pour te repérer. [...] Cherche les réponses dans le film et demande aux adultes qui t'accompagnent de t'aider, coche la bonne réponse... [...] Avec l'aide des adultes qui t'accompagnent, retrouve dans une borne tactile, mon travail d'enquête. (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 2 ; 12 ; 15)

Cet extrait montre une prise en compte des adultes accompagnateurs et une répartition des rôles des uns et des autres dans le comportement de visite attendu, les adultes étant définis ici comme des personnes ressources pour l'enfant.

De plus, les livrets et audioguides ont une **dimension dialogique**. En effet, les héros fictionnels de ces dispositifs entrent dans un dialogue artificiel avec les jeunes visiteurs. Celui-ci est écrit par avance et différé dans le temps et dans l'espace. Il s'agit en fait d'une figure de rhétorique propre à la communication dans la mesure où le locuteur fait semblant d'agir avec le lecteur :

Je vais t'accompagner pour découvrir le site archéologique de Glanum. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 4)

Pour cela, la deuxième personne est employée. Au singulier, elle symbolise l'adresse directe faite à l'enfant et son statut de jeune. Au pluriel, elle a un pouvoir englobant qui renforce le partage d'une expérience commune entre l'enfant-visiteur et le personnage de fiction :

- Observons maintenant quelques objets découverts lors des fouilles du site archéologique ! [...] Allons voir où vivaient les habitants ! [...] Allons maintenant vers le quartier des affaires... [...] Visitons ensemble. [...] Maintenant que nous avons parcouru toute la ville ensemble. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 4 ; 8 ; 11)

²¹² Mon expérience personnelle en tant que guide m'a confronté à des revendications récurrentes de la part des publics adultes à propos de leur évaluation d'une bonne ou mauvaise utilisation de « l'argent des contribuables. »

Ce faire-agir s'identifie dans le recours à de nombreux verbes d'actions répertoriés pour l'analyse sous quatre catégories :

- l'expérience synesthésique,
- les activités,
- la déambulation dans un parcours de visite,
- les permissions/interdictions.

Ils sont majoritairement employés à l'impératif, mode qui se préoccupe le moins de l'interlocuteur. Le relevé des verbes employés dans les dispositifs (*cf. tableau ci-dessous*) montre une échelle de degrés dans l'injonction allant de l'invitation à faire des activités aux permissions/obligations :

Relevé des verbes d'actions mobilisés dans les discours médiationnels	
Expérience synesthésique	Observe, regarde, regarde bien, touche les murs, approche-toi de plus près pour l'observer, observe la scène, approche-toi de la vitrine, observe les dessins, gravures et affiches qui se trouvent dans cette salle, tu pourras observer l'épée, observe le bâtiment, observons, regarde autour de toi, regarde par terre, tu verras, observe les inscriptions, regarde cette grande cuve en pierre
Activités	Cherche, inscris, fais le test, fais, relie, colorie, dessine, essaie de retrouver, associe, imagine, aide cet archer, entoure, résous, aide-toi de ton plan, aide-toi des numéros, fais le test, coche la bonne réponse, entoure la bonne réponse, regarde le film, nomme chacun des personnages, retrouve, entoure les trois attribues, déclenche-les avec ton livret, amuse-toi, découvre la ville, décode l'énigme, découvre les maquettes du site, décode ce rébus, cherche maintenant, inscris le nom, en répondant aux énigmes, aide-toi de ce plan, coche la bonne réponse, compte le nombre de colonnes, ajoute le nombre de statues, réponds, repérez bien ces numéros, note le
Gestion du déplacement et de la déambulation dans un parcours de visite	Sors, traverse, rends-toi dans la salle d'après, rejoins-moi, approche-toi, reprends la rue, dirige-toi, arrête-toi, , touche, sors, place-toi, pars, suis-moi, va jusqu'aux temples géminés, rejoins, suis-les, poursuis ton chemin, continue, poursuis ta route, traverse, monte en haut, sors du donjon, entre dans la première salle, continue dans la salle suivante, grimpe les marches de l'escalier, passe maintenant dans la salle suivante, passe dans la salle suivante, descends les escaliers, approche-toi, fais ¼ de tour sur ta droite, avance et contourne l'arbre, visite les autres pièces de la maison, fais une nouvelle halte, trouve le bon chemin, pense, dirige-toi vers le sud, arrête-toi, traverse les rues, rends-toi aux thermes, rejoins-moi
Permissions/interdictions	Profites-en, ne la confond pas, il ne faut pas l'oublier, il faut savoir observer, faire des recherches, tu dois pouvoir décoder l'énigme, il faut imaginer, il faut prendre les coins, il faut ensuite taper le numéro, il faut passer

Figure 10. Relevé des verbes d'actions des dispositifs de médiation

Certains verbes sont propres aux activités éducatives : « relie », « note », « cherche », « dessine » ou encore, « inscris ». L'usage fréquent du verbe « aider » souligne les difficultés réelles auxquelles seront sûrement confrontés les enfants en situation, de même que cette allusion à l'effort :

Encore un dernier effort et ils pourront s'installer devant le bon repas qui les attend chez Allix. Aide Thoinot et Allix à trouver leur chemin au milieu des passants et des marchands. (*Raconte-moi les rues de Dinan*, Villes et Pays d'art et d'histoire, Dinan : 11)

Cette profusion de verbes d'action est le reflet d'une participation intense, dirigée et attendue chez les enfants. Cette dernière s'organise selon un **algorithme** dépendant d'une série d'opérations à réaliser pour aboutir à une résolution - énigme fictionnelle. À l'instar d'une recette de cuisine, cette chronologie d'étapes est contrainte et tous les indices récoltés au fur et à mesure du parcours de visite permettent de résoudre l'énigme principale :

Relie chaque dieu à ses deux attributs. Pour certains d'entre eux, tu trouveras la réponse au fil de ton aventure! [...] Après avoir répondu à la question 8, dirige-toi vers le sanctuaire à portiques (n°36). [...] Une fois la réponse trouvée, continue ton chemin en empruntant les escaliers au fond du sanctuaire, vers le quartier artisanal. [...] Maintenant tu dois te rendre à la Maison à la tonnelle, en passant par la fontaine quadrilobée, l'un des éléments décoratifs qui ornaient l'entrée du théâtre. (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 5 ; 8 ; 10 ; 13)

Les icônes visuels et numérotations sont souvent préférés aux connecteurs logiques pour montrer le passage d'une étape à une autre aux enfants.

Dans ce contexte de relation dissymétrique, la fiction et son système de personnages permettraient d'établir un rapport de proximité pour favoriser l'implication des enfants dans ces médiations et atténuer leur dimension directive.

2) Prosopopée, anachronisme et paraphrase

Dans cette recherche de connivence avec les enfants, plusieurs procédés fonctionnent comme des opérateurs fondamentaux : l'anachronisme, la paraphrase (Esquenazi, *op.cit.*²¹³) et la prosopopée. Ces procédés fictionnels appartiennent eux aussi au domaine de la vulgarisation scientifique et à la médiation des savoirs.

Les deux premiers procédés, que sont la **paraphrase** et l'**anachronisme**, fonctionnent ensemble. En effet, les enfants reconnaissent des éléments faisant partie de leur réalité - paraphrase - qui leur permettent ensuite d'identifier les anachronismes. Là encore, il s'agit d'un procédé couramment utilisé dans la vulgarisation scientifique :

« On sait que la comparaison est un principe didactique très utilisé dans l'enseignement de la science. L'auteur d'un manuel ou d'un document de vulgarisation recherche des ressemblances entre ce qu'il cherche à expliquer et ce qu'il suppose connu de ses destinataires. Il recourt souvent à l'analogie, aux images verbales et aux métaphores. » (Jacobi, 2005 : 28)

Cette paraphrase intentionnelle est déployée dans le système de personnage et dans les comparaisons faites entre le quotidien des jeunes et celui des hommes du passé. La vie des héros est proche de la leur sur certains points, mais bien différente sur d'autres. De la sorte, les enfants comprendront sûrement le monde fictionnel comme une représentation possible de leur monde réel. Le principal élément paraphrastique est le **personnage-guide**. En effet, sans hasard, il s'agit souvent d'un enfant d'un âge proche de celui des enfants visiteurs ciblés par la médiation - entre 6 et 12 ans. Ce personnage est le héros de la fiction comme Lucius ou encore Thoinot et Allix, *etc.* (cf. *Planche d'illustrations n°5, Figures 7 à 12*) :

Lucius, jeune gallo-romain habitant Vasio, doit bientôt revêtir la toge virile. Pour le mettre à l'épreuve les dieux lui envoient un oiseau égaré : Perdrix. (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 1)

Thoinot et Allix, habitent au port, ils sont cousins. Aujourd'hui, comme tous les jeudis, c'est le marché, la maman d'Allix l'a envoyée acheter des produits sur la grande place : le Champ. Thoinot l'accompagne pour l'aider. (*Raconte-moi les rues de Dinan*, Villes et Pays d'art et d'histoire, Dinan : 2)

²¹³ Pour rappel, la paraphrase est entendue ici comme procédé fictionnel visant à mettre en parallèle des éléments de la vie réelle avec une trame fictionnelle et non comme un procédé discursif visant à dire de façon différente un même énoncé (*Ibid.*).

De surcroît, ils présentent toutes les caractéristiques nécessaires pour devenir un ami imaginaire - un *alter ego* - de l'enfant-visiteur : jeune, drôle, aventurier, enthousiaste et joueur²¹⁴. Il arrive même que cette « amitié » soit explicitement définie :

- C'est moi Léo, si comme moi tu es curieux et toujours partant pour de nouvelles aventures. (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau)

Félicitation mon ami ! Le château prend forme. (Jeu en ligne – Site internet du Château et Domaine de Versailles)²¹⁵

Dans les audioguides des châteaux de Compiègne et Fontainebleau, les jeunes visiteurs sont amenés à être des témoins auditifs d'une conversation entre Léo - personnage enfant fictionnel - et un personnage historique fictionnalisé - Monsieur Lamy ou Napoléon, Eugène, Louis, Jean, Joseph :

« - Bonjour et bienvenue au château de Compiègne, je me présente je suis Napoléon, Eugène, Louis, Jean, Joseph mais mes parents m'appellent Louis. Je suis le prince impérial fils de Napoléon III, je venais très souvent au château de Compiègne. [...] Mais dis-moi comment t'appelles-tu ?

- Bonjour, moi c'est Léo. J'adore visiter les châteaux et j'ai hâte de découvrir celui-ci. » (Audioguide enfant - Château de Compiègne)

Ce dernier cas est particulièrement intéressant puisqu'il met en place un parallèle paraphrastique entre un enfant-visiteur de l'époque contemporaine - personnage de Léo - et un enfant de l'époque passée - Louis, prince impérial fils de Napoléon III - suscitant de nombreux anachronismes :

- Les films ? Je ne sais pas ce que c'est. dit Louis (Audioguide enfant - Château de Compiègne)

²¹⁴ Dans cette optique, la première activité du livret de la ville de Dinan consiste à colorier les personnages, ce qui revient plus concrètement pour les enfants à façonner les personnages à leur image - celle qu'ils pourraient attendre d'un ami.

²¹⁵ Ce constat avait été établi lors de l'étude des dispositifs du Domaine et Château de Versailles : « Félicitation mon ami ! Le château prend forme » (Google Cultural Institute, Les 84, 2012), « Nous allons jouer ensemble. Bienvenue dans l'exposition ! » (Paris Mômes, 2012), « Mystère, défis et amitié dans les coulisses du plus beau château du monde » (Thénor, 2005).

L'énonciation portée par ces personnages donne ainsi à l'enfant visiteur l'occasion de se situer du côté de l'expérience actuelle que lui connaît. Dans cette logique, le contenu des médiations est souvent axé sur les activités de la vie quotidienne : manger, dormir, faire le marché, s'habiller, faire du sport, *etc.*²¹⁶. Le quotidien des enfants devient la matière pour chercher les éléments de réponse :

« - Avec ce que vous avez dans votre cuisine vous pourriez faire de la couleur ! » (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Note d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)

Pour t'aider, pense à la personne qui vient réparer les tuyaux chez toi...(Bienvenue à Glanum, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 9)

- D'accord c'est comme le président de la République qu'on voit à la télé avec ses ministres. (Audioguide enfant - Château de Compiègne)

Le **rôle immersif de ces personnages** est ainsi censé provoquer chez ces jeunes un « raisonnement par analogie » (Jacobi, 1999 : 81). Ils ont non seulement l'apparence, la voix mais aussi le comportement d'enfants (*cf. Planche d'illustrations n°5, Figures 7 à 12*) :

- Surveillez un peu votre langage mon enfant ! (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau)

Certains extraits pourraient même laisser penser que l'enfance était la même à l'époque napoléonienne qu'aujourd'hui, comme le montre cette conversation entre les deux personnages enfants de l'audioguide de Compiègne :

- Malheureusement je me suis fait punir, j'ai été privé de cheval et ai été obligé de refaire mon devoir entièrement.
- Haaan...je ne savais pas que les princes faisaient aussi des bêtises. (Audioguide enfant - Château de Compiègne)

L'objectif poursuivi par ces dispositifs n'est évidemment pas d'entrer dans de telles considérations, mais plutôt de capter les jeunes visiteurs en utilisant leur **appartenance à un**

²¹⁶ Les nombreuses références à l'école relevées précédemment interviennent aussi dans le cadre du raisonnement par analogie.

groupe social - celui des enfants. Autrement dit, dans le cas d'une vulgarisation, il est nécessaire de simplifier donc d'une certaine manière de diffuser du faux (Jeanneret, 1994).

La thématique de l'enfance ponctue ainsi les médiations :

Cherche maintenant une statue qui représente un enfant romain : on le reconnaît car il porte un collier avec un pendentif rond, qui s'appelle la bulle d'or et qui servait à protéger les enfants. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 5)

De même, les animatrices d'ateliers n'hésitent pas à user de procédés paraphrastiques en faisant référence par exemple à l'environnement familial des enfants, ici à travers « les mamans » :

« - *C'est un foulard comme ceux que les mamans portent parfois.*
- *Les romains comme les mamans préfèrent la soie qui brille.*
- *Maman, avec quoi elle coud ?*
- *Les mamans font toujours ça, un gommage enlève les peaux mortes. » (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Note d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)*

De plus, les comparaisons, métaphores et analogies sont nombreuses :

Dans les pièces thermales, le chauffage est obtenu par une circulation d'air chaud dans le sous-sol et dans des *tubuli* (sortes de tubes de section rectangulaire tapissant les murs). (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymartin - Vaison-la-Romaine : 7)

- Regarde autour de toi et tu trouveras l'ancêtre de la tapisserie. [...] On y trouve une piscine, une "palestre" (un gymnase en plein air) ainsi qu'une salle d'eau chaude, une salle d'eau tiède et une salle d'eau froide. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 4 ; 7)

- Waouuuuh c'était comme une grande maison de vacances avec plein d'invités alors ? (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau)

- Si tu étais un pèlerin, tu aurais avec toi un carnet appelé crédencial. Ce véritable « passeport » est tamponné à chaque étape de ta marche, quelle que soit la voie que tu empruntes. (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire – Bordeaux : 3)

Plus généralement, la fonction paraphrastique des personnages leur induit un pouvoir émotionnel. Les héros ressentent des émotions en visitant le monument comme lorsque Léo entend les derniers mots de Napoléon lorsqu'il quitte Fontainebleau :

- Ooooh, c'est triste! (Audioguide enfant - Château de Compiègne)

De même, il livre un discours laudatif avec de nombreux modalisateurs et interjections :

- C'est vrai cette chambre est tellement belle [...] Tiens encore une chambre, elle est encore plus belle que l'autre. [...] Waouh! Les tissus sont magnifiques et les décorations de la chambre sont carrément terribles. [...] Waouh! Toutes ces tapisseries sont vraiment très, très jolies! (Audioguide enfant – Château de Fontainebleau)

Ces marques affectives ont pour fonction de construire une représentation positive du monument et de transmettre des valeurs qui lui seraient attachées - la beauté notamment. De fait, le système de personnages permet de rendre compte d'une vie passée, révolue, à laquelle les médiateurs prétendent que les enfants seraient particulièrement sensibles :

Mais au fait, qui habitait ici? Pour connaître les habitants de la forteresse, dirige-toi maintenant vers les logis royaux... et entre dans la première salle. (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 5)

Enfin, introduire des éléments de l'époque contemporaine dans l'époque concernée par le monument est courant dans ces médiations. Des activités invitent ainsi les jeunes à distinguer ce qui est proche de leur réalité de ce qui appartient à un passé lointain : comme le jeu de mots fléchés qui consiste à retrouver le nom du vêtement ancien que portait l'enfant romain à partir de vêtements (*cf. Planche illustrations n°5, Figure 14*).

Dans ces fictions, les morts, les objets, les choses peuvent s'animer, il s'agit dès lors de **prosopopées**. Proches de la personnification, elles correspondent à une figure de rhétorique « par laquelle l'orateur ou l'écrivain fait parler et agir un être inanimé, un animal, une personne absente ou morte »²¹⁷. Deux formes existent dans les médiations étudiées :

²¹⁷ Définition en ligne sur le site du Centre National des Ressources Textuelles et Linguistiques : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/prosopopée> (consulté le 7 avril 2012).

- Tout d'abord, il peut s'agir d'**objets inertes animés** pour le besoin de la médiation grâce à la fiction. Dans le livret *Sur les pas de Lucius* du Site archéologique de Puymain par exemple, au-delà de la trame narrative fictionnelle menée par le personnage Lucius, les médiateurs font intervenir plusieurs personnages adjuvants - venant en aide aux jeunes visiteurs pour résoudre les énigmes ou leur apporter des informations complémentaires. Ces derniers sont, en réalité, des statues présentes sur le parcours de visite. Dans ce cas, une photographie de la statue est intégrée dans le livret avec une bulle - *phylactère* dans le langage bédéphile - dans laquelle le personnage s'exprime :

- Ave ! Je suis Silvain, dieu des forêts. La plaque de pierre située sur le mur un peu plus loin derrière moi est en l'honneur de Joseph Sautel, l'archéologue à qui l'on doit toutes ces belles découvertes ! Observe la date gravée en chiffres romains.

- Je suis l'empereur Hadrien. Ma statue, et celle de mon épouse Sabine que tu as déjà croisée, ont été retrouvées au théâtre où l'on célébrait le culte impérial. Regarde bien ce qui t'entoure et réponds à cette devinette. (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymain - Vaison-la-Romaine : 8 ; 10-12) (Cf. *Planche d'illustrations n°5, Figures 15 et 16*)

Ces exemples montrent bien une circulation entre récit historique, fictionnel et de la médiation didactique. Ces statues « parlent » aux enfants au nom de la personne qu'elles représentent. De la même façon, le jeu en ligne *Monument jeu d'enfant*, permet au Stryge - gargouille de Notre-Dame de Paris - d'accompagner les jeunes dans un voyage dans le temps (Cf. *Planche d'illustrations n°5, Figures 15, 16, 23 et 24*).

- Seconde forme, il peut s'agir de **morts animés** - les personnages historiques ou historicisés. Cette forme de prosopopée est très fréquente, par exemple, dans l'audioguide du Château de Compiègne avec l'intervention de Napoléon Louis Jean Joseph ; dans le jeu en ligne *Monument jeu d'enfant* avec le personnage de Viollet-le-Duc ; ou encore dans le livret de Glanum avec Auguste :

- Bonjour et Bienvenue. Je suis un grand général Romain passé à Glanum il y a bien longtemps : dans l'Antiquité. Durant ma vie, j'ai participé à de grandes batailles et j'ai également fait bâtir des temples, des thermes et des voies de circulation dans l'Empire romain. Pour connaître mon nom et le nom du bâtiment que j'ai fait construire à Glanum, décrypte l'énigme ci-contre. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 2)

Dans les deux formes, faire parler les objets ou les morts revient à les placer en situation de témoins d'une époque passée. L'intrigue philosophique du patrimoine - liée aux questions de vie

et de mort - est au cœur de ces prosopopées. En effet, l'animation fictionnelle devient le moyen d'instaurer une relation avec les personnes ayant vécu sur le lieu, donc de personnaliser les savoirs transmis. Ces prosopopées interviennent comme des actants du récit explicatif et fictionnel. De la sorte, la fiction incarne une forme de magie permettant de rendre compte de ce qui n'est plus.

Enfin, ce procédé est largement employé dans les fictions pour enfants. Par exemple, dans *Harry Potter* où le château Poudlard est animé et interagit avec les personnages, dans la série de Bandes Dessinées *Gargonilles* où les figures sculptées s'animent ou encore dans *la Belle et la Bête* de Disney dans lequel de multiples objets du château sont des personnages animés - chandelier, théière, tasse, balais, etc. (cf. *Planche d'illustrations n°5, Figure 17*).

Ces trois procédés fonctionnent ainsi comme des opérateurs de médiation qui mettent en lumière les liens entre une réalité actuelle et un passé fictionnalisé. Ces éléments ne laissent plus de doute sur le fait que les médiateurs voient en la fiction un outil didactique qui permet d'accéder à une forme de « vérité fictionnelle » (Esquenazi, *op.cit.*). Ces discours explicatifs, narratifs et injonctifs sont à envisager dans un « tissu communicationnel » (Pollet, 2001 : 89) dans lequel leurs opérateurs s'enchaînent. Cette intrication des discours œuvre dans la recherche de proximité entre médiateurs et enfants, mais, celle-ci dépendrait également du plaisir que les enfants pourraient prendre à participer à ces médiations.

C. Apprendre à visiter : usages et pratiques culturelles attendus

Où est censé se loger le plaisir dans ces médiations ? Leur dimension ludique serait le principal élément de réponse que l'on peut apporter à cette question. L'implication communicationnelle attendue chez les enfants repose sur des activités polysémiotiques.

1) La jouabilité des médiations en question

Dans ces médiations, le jeu devient une forme que revêt la fiction. Issus d'une longue tradition du « apprendre en faisant » ou « apprendre en s'amusant »²¹⁸, ces dispositifs qualifiés de « ludiques »

²¹⁸ « La tradition de l'apprentissage par l'action remonte en effet à Aristote dans son *Éthique de Nicomaque* (« les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons »), et sera encore reprise par Rousseau, Dewey (avec sa doctrine du *learning by doing*) ou bien encore par la pédagogie Freinet (Rézeau, 2001). » (Lambert, 2003 : 187).

servent avant tout, une transmission de savoirs. Or, dans la majorité des cas, les médiateurs affirment proposer un jeu aux enfants : « parcours-jeux », « livrets-jeux », « chasse aux énigmes²¹⁹ » ou encore « Monument jeu d'enfant ».

L'analyse du recours à la fiction par les médiateurs revient finalement à se poser la question ancestrale de l'éducation artistique et culturelle : est-il réellement possible de faire cohabiter jeu/plaisir avec savoirs/apprentissages dans un même dispositif ? Au-delà, suffit-il de qualifier un dispositif de « jeu » pour qu'il soit ressenti comme tel ?

Tout d'abord, au stade de l'observation, je remarque que les **références explicites au jeu et à l'amusement** occupent une place importante dans ces dispositifs :

Décode l'énigme ci-contre. Les jeux qui suivent t'aideront à trouver les lettres qui correspondent aux chiffres de l'énigme. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 2)

À bientôt pour de nouvelles aventures historico-ludiques à Glanum ! (*Monument jeu d'enfant*, Livret - Site archéologique de Glanum : 8)

En répondant aux énigmes, tu découvriras les mots mystères qui indiqueront à Perdrix où retrouver ses amis ! [...] Visite les autres pièces de la maison avant d'en sortir pour continuer le jeu. [...] Amuse-toi à écrire ton année de naissance en chiffres romains ! (Sur les pas de Lucius, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 1 ; 7 ; 8)

De plus, les livrets de visite sont composés de **petits jeux populaires**, bien connus de tous, parmi lesquels la charade, l'énigme, le mot mystère, le rébus, la devinette, les mots fléchés ou mêlés, le jeu du bon chemin ou encore celui des sept erreurs (*cf. Planche d'illustrations n°5, Figures 18 et 19*). De prime abord, ces dispositifs semblent, en effet, conçus pour être amusants et ludiques. Se poser la question de la spécificité ludique de ces médiations qui ne sont pas conçues uniquement pour jouer, revient à apprécier l'extension même du concept de jeu et *in fine* celui de fiction. En effet, d'un point de vue théorique, nous avons vu que les concepts de fiction et de jeu amenaient des questionnements proches. Souvent vendus comme tel auprès des publics jeunes,

²¹⁹ La chasse aux énigmes est un opérateur très mobilisé dans ces médiations, littéralement, elle se définit comme un : « jeu d'esprit mettant à l'épreuve la sagacité de l'interlocuteur qui doit trouver la réponse à une interrogation dont le sens est caché sous une parabole ou une métaphore. » (Source CNRTL)

les médiations du monument peuvent-elles être rangées dans cette grande catégorie d'activités que sont les jeux ?

Pour comprendre plus en profondeur cette forme de jouabilité, l'analyse suivante s'appuiera sur le éléments d'analyse proposée dans la définition de Johan Huizinga discuté dans le chapitre premier²²⁰.

a. Le jeu serait conditionné par une légaliberté

Un des premiers éléments de la définition de Huizinga est que le jeu serait une **action libre** en cela qu'il supposerait un système d'adhésion volontaire. Or, nous avons vu que pour apprécier le jeu à sa juste valeur, évoquer une liberté n'est pas suffisant. Il semble plus intéressant de relier cette prétendue liberté à un autre critère : celui de la règle ; d'où mon recours à la notion de « légaliberté » (Duflo, *op.cit.* : 53 ; 59 ; 223).

Si les concepteurs des médiations prétendent proposer des dispositifs ludiques, le principal objectif poursuivi est celui d'une quête ou d'une mission principale donnée aux enfants que ce soit en les enrôlant pour devenir de bons soldats - Atelier *Les soldats du Roi*, Place forte de Mont-Dauphin , en les faisant prendre l'apparence vestimentaire de romains - *Atelier vêtement*, Site archéologique de Glanum - ou encore en les positionnant comme adjuvants de la quête d'un personnage fictionnel d'un livret de visite. Cet objectif prend souvent la forme d'une énigme ou d'une mission :

Pour connaître mon nom et le nom du bâtiment que j'ai fait construire à Glanum, décode l'énigme ci-contre. Les jeux qui suivent t'aideront à trouver les lettres qui correspondront aux chiffres de l'énigme. Le même numéro correspond toujours à la même lettre. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 2-3)

²²⁰Pour rappel, la définition de Huizinga considère le jeu comme « une action libre, sentie comme “fictive” et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement, leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. (...) Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d' “être autrement” que la “vie courante”. Définie ainsi, la notion semble apte à englober tout ce que nous appelons jeu, à propos d'animaux, d'enfants et d'hommes adultes : performances d'adresse, de force, d'esprit, de hasard. » (Huizinga, *op.cit.* : 31 ; 51) (*cf Chapitre premier*)

Ta mission : James est un petit garçon curieux. Il a découvert que son prénom voulait dire Jacques en gascon ; le gascon, c'est la langue régionale que parlent ses grands-parents. Toujours plus curieux, il a voulu en savoir plus sur ce personnage historique qui porte son nom. Il te propose aujourd'hui de le suivre à travers un rallye-découverte, pour en savoir plus sur Jacques et les traces qui restent de son histoire à Bordeaux. (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux : 1)²²¹

De la sorte, l'algorithme relevé dans le discours injonctif, où chaque étape est nécessaire à la résolution de l'énigme ou à l'accomplissement de la mission, pourrait être à l'origine d'un jeu :

« En tout comportement ludique, dès lors qu'il finit par converger vers un certain objectif, il y a peut-être un jeu à l'état naissant, un jeu potentiel. » (Chauvier, *op.cit.* : 19)

Le paradoxe soulevé par la notion de « légaliberté » est particulièrement intéressant pour étudier les médiations du monument. Si ces dernières sont annoncées comme des jeux, leur jouabilité est conditionnée à la fois, par une intention de transmettre des savoirs *via* l'accomplissement d'un objectif ; et, par un recours à la fiction et à l'imagination des enfants - la narration. Autrement dit, le premier élément formerait la règle ou la légalité et le second ferait appel à la liberté imaginative des jeunes. Il y aurait donc des règles et des libertés dans ces médiations et ce sont elles qui définiraient le « contrat ludique ».²²²

Le jeu de rôle - jeu de l'imitation ou *Mimicry* chez Roger Caillois²²³ - est un bon exemple de « légaliberté ». Dans ces cas précis, les enfants doivent entrer dans la peau d'un personnage de la trame fictionnelle²²⁴. Ils jouent donc :

²²¹ Ou encore : « Révélation d'un secret. En famille et avec Camille Lapierre, pars à l'assaut de la forteresse pour percer ses secrets archéologiques. [...] » (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 1) ; « Lucius, jeune gallo-romain habitant Vasio, doit bientôt revêtir la toge virile. Pour le mettre à l'épreuve les dieux lui envoient un oiseau égaré : Perdrix. La mission du jeune garçon est de raccompagner Perdrix auprès de ses amis. En répondant aux énigmes, tu découvriras les mots mystère qui indiqueront à Perdrix où retrouver ses amis ! [...] Pour commencer le jeu, aide-toi de ce plan. Rends-toi à la maison à l'Apollon lauréat. Cherche la pièce qui porte le n°31. » (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 1)

²²² « Cet accord sur la légalité ludique fondatrice, qui instaure son règne. Il est la décision d'insérer ce temps et cet espace ludique dont on a parlé plus haut dans le temps et l'espace réel. Il décide de la clôture ludique [...] Le contrat ludique est l'acte par lequel le joueur abandonne sa liberté individuelle pour se soumettre à une légalité arbitraire qui produit sa légaliberté ou liberté ludique que le joueur obtient en échange » (*Ibid* : 222-223).

²²³ Roger Caillois propose de répartir les jeux en quatre grandes notions que sont : l'*Agôn* - compétition, gagnant - , l'*Aléa* - hasard, le *Mimicry* - jeu de rôle - et l'*Ilinx* - vertige. (Caillois, *op.cit.*).

²²⁴ Les personnages historiques ne pouvant exister dans le présent qu'à travers la fiction - que ce soit à travers une façon de narrer leurs exploits, de les représenter - peinture -, de les imiter - jeu de rôle.

« à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'ils sont [est] un autre qu'[e] eux [lui]-mêmes » (Caillois, *op.cit.* : 61)

Le point de départ de ce genre de jeux est le « faire comme si ²²⁵ » des jeux enfantins. Ils deviennent des « dispositifs pratiques artificiels » (Chauvier, *op.cit.* : 65) dans lesquels les enfants endossent un rôle pratique. Les deux extraits suivants mettent en exergue ce paradoxe dans les médiations du monument :

Le temps d'une journée, tu es devenu(e) soldat du Roi à la place forte de Mont-Dauphin. Cela t'a permis de mieux comprendre la vie de l'armée au 18^{ème} siècle. Ce questionnaire complète le jeu de rôle auquel tu as participé. Profites-en donc pour en savoir un peu plus ! Alors à tes crayons ! (*Les soldats du roi*, Dossier élève - Place forte de Mont-Dauphin)

« Vous allez vous habiller en romain. [...] Bonjour je m'appelle Élodie on va apprendre à s'habiller à la manière des romains. [...] Tu es une belle romaine, tu portes un péplum. » (*Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum*)

Dans ces extraits, les savoirs sont identifiés et l'objectif poursuivi clairement exposé - légalité - : « *Cela t'a permis de mieux comprendre la vie de l'armée au 18^{ème} siècle* » ou encore « *on va apprendre à s'habiller à la manière des romains*. » Les mêmes craintes semblent se manifester pour le jeu que pour la fiction. Aussi, le recours au jeu se justifie en explicitant sa fonction dans la production et transmission de savoirs. Il semble qu'il ne peut se suffire à lui-même au risque d'être perçu comme dangereux. Le contexte scolaire renforce particulièrement cette dimension. Le contenu de ces deux extraits intervient ainsi à titre de précautions de l'usage ludique. Ces dernières se veulent rassurantes auprès des destinataires relativement à des méfiances de la pensée commune entre fiction/réalité, ludique/sérieux, *etc.* Ces éléments textuels délimitent le cadre ludique et fictionnel. L'idée de ne pas confondre jeu et savoirs donc de ne pas se perdre dans le jeu, est très présente dans le discours des acteurs éducatifs que j'ai pu rencontrer et observer²²⁶.

Pour autant, les jeux de rôle, par exemple, ne peuvent fonctionner qu'à la condition que les enfants bénéficient d'une liberté imaginative et fassent preuve d'un engagement corporel pour

²²⁵ Jean-Marie Schaeffer parlait de ce même point pour élaborer sa théorie de la fiction.

²²⁶ Dans le même sens, les animatrices du site de Glanum à Saint-Rémy de Provence insistaient sur l'emploi du verbe « habiller » et non « déguiser », ce qui peut s'interpréter comme une façon de souligner le fait qu'il ne s'agit pas d'un jeu mais d'une manière de se vêtir qui était bien réelle à l'époque des romains.

endosser des rôles de personnages historiques qui leur sont proposés : « *Le temps d'une journée, tu es devenu(e) soldat du Roi à la place forte de Mont-Dauphin.* » ou encore « *Tu es une belle romaine, tu portes un péplum.* ». L'emploi des verbes « être » et « devenir » prend tout son sens dans ce contexte.

Enfin, l'*Agôn*, qui qualifie les jeux de compétition chez Caillois, est également identifiable chez les enfants par exemple, à travers l'envie d'avoir le plus « beau » rôle - l'empereur - ou encore de réussir à finir la mission en premier²²⁷.

Les activités de médiation prennent ainsi vie dans un contrat ludique fait de règles et de libertés : les objectifs sont connus, l'imagination balisée, le déroulement de la médiation prévu et les bonnes réponses attendues.

b. Délimitation spatio-temporelle du jeu fictionnel

La **délimitation spatio-temporelle**, prévue par ce que l'on pourrait appeler l'anticipation d'une « légaliberté », est déterminante. Pour notre cas, les médiations se définissent bien dans un temps donné - par exemple, un atelier de trois heures - et dans un espace donné - le monument, la salle pédagogique, le parcours de visite. De plus, elles peuvent effectivement être proposées à différentes personnes, différents groupes et offrent donc la possibilité d'être répétées. Les médiations étudiées sont donc dépendantes de « certaines limites fixées de temps et de lieu » (Huizinga, *op.cit.*). Celles-ci leur confèrent un statut exceptionnel :

Le temps d'une journée, tu es devenu(e) soldat du Roi à la place forte de Mont-Dauphin. (Les soldats du roi, Dossier élève - Place forte de Mont-Dauphin)

Si cette délimitation semble respectée dans la forme, le contenu de ces dispositifs pose de nouvelles questions de temps et d'espace. En effet, ces médiations se fondent sur la découverte physique de traces d'un temps et d'un espace appartenant au passé. De plus, leur trame fictionnelle peut créer d'autres repères spatio-temporels internes à la narration par exemple. Pour ces raisons, la discussion de ce critère doit être reliée au fait que selon Huizinga toujours, **le jeu échapperait à la vie courante**. La délimitation spatio-temporelle apparaît dès lors comme la condition nécessaire à ce sentiment d'évasion que pourrait procurer le jeu. Ces médiations

²²⁷ Ces éléments sont avancés à partir des notes d'observations.

ludiques et fictionnelles proposent un rapport singulier à l'espace et au temps. Cependant, de la même façon qu'un film peut être vécu à travers différents degrés d'immersion fictionnelle, il semble dès lors possible d'envisager que l'on puisse jouer, sans jouer forcément à un jeu ou encore jouer à un jeu sans adopter le bon comportement ludique - ou l'attitude ludique (Genvo, 2006). Il s'agit plutôt d'appropriations personnelles et subjectives du jeu, de la fiction et de la médiation des savoirs ancrées de façon singulière dans la vie courante et dont il sera question dans le dernier chapitre.

c. Incertitudes des issues du jeu

La délectation de l'activité ludique se fonderait en partie sur ce point. Il en est ainsi dans les médiations étudiées grâce à l'énigme principale d'un livret ou l'entraînement de nouvelles recrues pour devenir des soldats - Atelier *Les Soldats du Roi*. Les incertitudes sont liées à l'objectif de ces médiations c'est-à-dire la possibilité de réussir ou au contraire d'échouer une mission. La tension serait créée par cette partie de la règle : le fait de pouvoir gagner ou perdre. Le plaisir du joueur se logerait principalement dans cette tension - d'où le plaisir de compétition par exemple (*Ágon*) caractérisé par le comportement du mauvais joueur. Dans les médiations, cette délectation ludique pourrait être renforcée par la tension narrative de l'intrigue. Philippe Marion évoque le plaisir du récit de la sorte :

« Dans ce sens, raconter devient synonyme de l'art subtil de mélanger – de confondre volontairement – cognition et émotion, affect et information. [...] Dans le cadre du contrat narratif, la rétention et la distribution de l'information deviennent l'objet d'un jeu de dévoilement dont le rythme, la cadence, l'inflexion dramatique vont forger le désir et le plaisir de savoir du récepteur. Ce qui équivaut, dans le cadre narratif, à stimuler son affect : plus il ressent le désir cognitif de découvrir et de comprendre la suite de l'intrigue – autrement dit, plus il s'adonne à ce que Eco appelle la "coopération interprétative" , plus il s'investit émotionnellement dans le récit. » (Marion, 1997 : 65)

Associées à un jeu, les **isotopies de l'aventure et de la découverte** des textes médiationnels ont un rôle à jouer pour favoriser le plaisir des jeunes. En effet, toutes deux sont associées dans le sens commun à des sentiments positifs. Linguistiquement, l'aventure porte en elle l'idée d'événements imprévus, ponctuels et à caractère exceptionnel. Comme un récit, elle se nourrit de rebondissements et de péripéties, ce terme est pour ces raisons souvent employé dans les fictions - dessins animés ou émissions télévisuelles par exemple. La découverte, quant à elle, est associée à la quête, opérateur central de ces médiations :

Voilà notre aventure s'arrête ici. Ensemble, nous avons découvert qu'être archéologue est passionnant ! Il faut savoir observer, faire des recherches, fouiller... Cela nous a permis de remonter le temps et de découvrir l'histoire de la forteresse. (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 20)

Il te propose aujourd'hui de le suivre à travers un rallye-découverte, pour en savoir plus sur Jacques et les traces qui restent de son histoire à Bordeaux. [...] J'ai dessiné une carte pour que tu puisses te repérer dans la ville lors de notre promenade. Pars cite et suis-moi dans cette découverte ! [...] À bientôt pour de nouvelles aventures ! (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux : 1 ; 2 ; 10)

Aujourd'hui nous allons t'entraîner dans une aventure auditive incroyable... [...] À bientôt pour de nouvelles aventures historico-ludiques à Glanum ! (*Monument jeu d'enfant*, Livret - Site archéologique de Glanum : 1 ; 8)

À bientôt à Vaison-la-Romaine pour d'autres découvertes ! (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymartin - Vaison-la-Romaine: quatrième de couverture)

Ces isotopies sont associées au caractère dynamique des personnages relevé précédemment. Pour augmenter le plaisir, le ton des personnages et des animatrices est enjoué et entraînant, et le recours à l'humour fréquent. Dans cette optique d'ailleurs, les concepteurs usent parfois de *teasing* pour maintenir l'attention des enfants :

À propos de ce qu'on retrouve, une surprise t'attend dans la pièce d'à côté. (Audioguide enfant, Château et Domaine de Versailles)

Enfin, le plaisir est renforcé par la valorisation de l'accomplissement de la quête, voire la récompense, par les concepteurs ²²⁸:

²²⁸ Lors de l'atelier *Les soldats du Roi*, les enfants se voient remettre des pièces en chocolat à la fin, salaire de leur bon travail en tant que soldat, dans le même sens, l'équipe du site de Glanum offre un goûter romain à tous les participants (*Source : notes d'observation, cf. Annexe 21 Figure 27*).

Maintenant que nous avons répondu à toutes les énigmes, le mot mystère pourra enfin me permettre de rentrer chez moi ! Note-le-ici ! [...] Bravo. C'est là que se cachent les amis de Perdrix. Grâce à ton aide, Lucius pourra bientôt revêtir la toge virile.²²⁹ (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 15)

Rejoins maintenant Bordeaux Monumental afin d'obtenir réponses et récompense. (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire – Bordeaux)

Durant l'atelier *Les soldats du roi* à la Place forte de Mont-Dauphin par exemple, les enfants se voient remettre un solde de pièces en chocolat à la fin de la journée pour leur bon travail en tant que soldat. De la même façon, un goûter romain est offert sur le site de Glanum à la fin de l'activité.

d. Le jeu producteur d'idées

La productivité de tels jeux dépasse celle de la simple transmission de connaissances prévue par les concepteurs. En jouant, les enfants deviennent producteurs à leur tour en générant de nouvelles valeurs, idées, apprentissage social, relations propres à la compétition, dépassement de soi *etc.* Le rôle du jeu dans la sphère éducative n'est plus à démontrer. Dans une approche triviale (Jeanneret, 2008), le jeu, en tant qu'activité sociale et culturelle, serait donc « productif » et « utile », autrement dit, il possède une **opérativité socio-culturelle**.

La question posée ici est de savoir si les médiations éducatives du monument sont réellement des jeux comme le prétendent leurs concepteurs. À cette question, il n'y aurait pas une, mais des réponses. Tout d'abord, comprenons bien que quand les médiateurs qualifient un dispositif de « ludique », il s'agit avant tout d'une conception d'adulte du jeu et du plaisir que pourrait prendre un enfant à utiliser ces dispositifs. Autrement dit, l'adulte-concepteur - le médiateur - projetterait sa **vision propre du jeu et du plaisir enfantin** dans un contexte particulier - la visite d'un monument. Il paraît moins étonnant dès lors d'entendre le personnel d'accueil des monuments affirmer que, régulièrement, les adultes accompagnateurs d'enfants prennent beaucoup de plaisir à utiliser le livret ou l'audioguide enfant. Selon leurs témoignages toujours, certains iraient même jusqu'à remplir le livret ou écouter l'audioguide à la place de l'enfant qui s'en serait parfois

²²⁹ L'intrigue-mission du livret *Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine paraphrase l'enfance comme un processus comme dans la fiction *Harry Potter* (cf. *Chapitre cinquième*).

détourné. En effet, ces dispositifs paraissent ludiques pour des adultes qui ne pratiquent plus certaines de ces activités réservées aux supports éducatifs favorisant le développement cognitif des enfants comme le rébus, la charade, le jeu du bon chemin ou celui des sept erreurs. De fait, les adultes-accompagnateurs - deuxième cible des dispositifs - appartiennent au même groupe social que les concepteurs. Mais qu'en est-il des enfants ? Dans le dernier chapitre, je montrerai que la notion de plaisir est très variable chez eux et étroitement liée au contexte de visite. Vendre du jeu²³⁰ ne veut pas dire que les jeunes l'auront vécu comme tel.

De plus, **le contenu de ces médiations est complexe et protéiforme**. Elles sont un condensé de modes d'organisation de discours proposant aux enfants une pluriactivité. Ces dispositifs portent en eux des savoirs - récit explicatif - et un algorithme strict pour mener l'accomplissement d'une mission. Ces éléments constituent la base de la participation ludique attendue prévue entre un plaisir de la découverte et un goût de l'aventure. Si j'identifie bien des éléments ludiques et si certaines de ces activités pourraient a priori être qualifiées de « jeu » - par exemple, le cas du jeu du fer à cheval à la Place forte de Mont-Dauphin -, ceux-ci sont pris dans des pratiques procédurales - régulation d'un comportement de visite - et une circulation de savoirs. En effet, si le jeu est reconnu par Chauvier comme une pratique téléologique, certains éléments ludiques des médiations apparaissent clairement comme des pratiques procédurales : par exemple, un exercice qui ressemble à l'exécution d'une addition²³¹. Gilles Brougère met en avant la primauté du plaisir sur l'apprentissage :

« du fait que l'on joue pour le plaisir procuré par l'activité et non pour apprendre comme certains tendent à le penser. La logique du jeu renvoie à celle du loisir, d'un temps libéré des contraintes et voué au divertissement. Ce qui conduit à considérer que si apprentissage il y a, il ne s'agit pas de la finalité de l'activité. Le jeu apparaît comme une expérience spécifique liée à l'amusement (au *fun*), socialement construite s'appuyant sur diverses ressources que l'on peut évoquer sous le terme de culture ludique. Ce qui conduit à penser que jouer s'apprend le plus souvent à travers l'entrée progressive dans une pratique ludique. Cette activité ludique profondément culturelle au sens où la pratique laisse des traces est largement réifiée sous forme de matériels de façons de faire, de traditions. » (Brougère, 2012 : 118)

²³⁰ Le verbe « vendre » n'est pas seulement employé ici pour évoquer la dimension marchande de la médiation.

²³¹ Stéphane Chauvier distingue les pratiques procédurales - « dont le but est le terme de la procédure » par exemple : une addition - des pratiques téléologiques - « dont le but requiert que l'agent mobilise des moyens pour l'atteindre », par exemple une partie de foot - : « Ce qui est propre aux jeux, ce qui fait des jeux des pratiques téléologiques constituées par des règles, c'est que les buts et les moyens des jeux sont constitués de manière solidaire par les règles du jeu. Le but du jeu est défini en termes des moyens mis à disposition du joueur et ces moyens, parce qu'ils sont des moyens institués par le jeu, sont également définis par leur mode d'emploi dans le jeu, par la façon dont ils peuvent être utilisés pour atteindre le but du jeu. [...] Le caractère téléologique de cette pratique tient au fait que le joueur mobilise les moyens du jeu et que dans cette mobilisation, qu'elle ait la forme d'un choix ou d'une simple façon de faire, il joue son succès ou son échec, son gain ou sa perte de la partie. » (*Ibid*, 47-48).

De la sorte, si ces médiations sont ludiques et conçues pour faire apprendre, les participants s'en tiendraient prioritairement au plaisir qu'elles procurent. Or, nous verrons que ce n'est pas toujours le cas. Le jeu doit cohabiter avec une manière de bien faire anticipée par les concepteurs qui pourrait peut-être lui faire perdre son essence ludique. Le travail de réflexion peut s'avérer laborieux : en témoigne la représentation de Lucius, personnage du livret de Vaison-la-Romaine, qui se creuse les méninges (cf. *Planche d'illustrations n°5, Figure 20*)²³². Le propos principal est axé sur le monument et son histoire, et le recours à la fiction ou au jeu est justifié par les concepteurs comme étant au service de ces savoirs.

Pour conclure, dans la suite des propos de Gilles Brougère refusant une opposition ou une association systématique entre jouer et apprendre (Brougère, 2005), la réponse à notre question à propos de la jouabilité des médiations sera partielle. Si j'identifie **des éléments ludiques**, il est bien difficile d'affirmer que ces médiations sont des jeux - ou seraient uniquement cela. De fait, il y aurait, d'ores et déjà, un mauvais emploi du mot - « jeu » - affiché comme une étiquette séduisante pour qualifier des activités qui n'en sont peut-être pas, en réalité. Ce sont des adultes qui les ont définis comme tels. Ce point montre l'ampleur du problème posé par le concept de jeu, à savoir son caractère assimilant. Il définit à la fois le jeu et l'état mental dans lequel il doit mettre son destinataire. Ce point de réflexion donne toute son importance au dernier chapitre de cette recherche dans lequel certaines appropriations des éléments ludiques seront identifiées. Certains enfants reconnaissent en effet avoir joué à un jeu, d'autres ne partagent pas ce ressenti malgré l'étiquette apposée sur le dispositif. Aussi, le jeu serait avant tout lié à une perception subjective d'une activité dans laquelle chacun apporte sa personnalité intellectuelle et affective :

« Ainsi entre-t-on dans un jeu comme on entre dans un certain rôle pratique. On y apporte notre personnalité intellectuelle et affective naturelle, mais on y poursuit des buts et on y mobilise des moyens qui sont propres au jeu, qui sont constitutifs du jeu et dont le mode d'emploi est défini par les règles du jeu. » (Chauvier, *op.cit.* : 48)

L'approche communicationnelle prend tout son sens ici ; c'est pourquoi à ce stade de l'analyse, la réponse ne peut-être que partielle tant la définition du jeu est socio-culturelle. Il n'y a pas une

²³² L'usage fréquent du verbe « aider » souligne les difficultés réelles auxquelles seront sûrement confronter les enfants en situation, de même cette allusion à l'effort : « *Encore un dernier effort et ils pourront s'installer devant le bon repas qui les attend chez Allix. Aide Thoinot et Allix à trouver leur chemin au milieu des passants et des marchands.* » (Raconte-moi les rues de Dinan, Villes et Pays d'art et d'histoire, Dinan : 11)

mais des définitions²³³. La fiction ludique propose ainsi plusieurs modalités d'engagement, par exemple, dans l'identification du cadre pragmatique fictionnel, du contrat ludique ou encore de la suspension volontaire d'incrédulité, soulignés dans le dernier chapitre.

2) L'implication communicationnelle proposée par la fiction dans des activités polysémiotiques

En entrant en contact avec un monument, les enfants sont invités à vivre diverses expériences à travers la scénarisation d'un parcours *in situ* durant lequel ils feront l'usage de plusieurs dispositifs d'interprétation. De fait, la pratique culturelle des monuments est polysémiotique. Les stratégies de développement des dispositifs de médiation ont pris cette orientation depuis plusieurs années avec une focalisation actuelle sur le développement de supports numériques.

En tant que « petits médias » qui équipent la pratique culturelle - expression que j'emprunte à Yves Jeanneret -, ces dispositifs proposent des combinaisons multimédiatiques. La fiction mobilisée ainsi fait découvrir le monument selon différents modes - audio, visuel, tactile, gustatif, olfactif -, supports et types de signes. Le cas de l'audioguide, par exemple, conjugue trois modes à la fois : *visuel* - linguistique ou iconique présent sur l'écran -, *sonore* - écoute d'un commentaire audio - et *tactile* - lancement du commentaire audio en composant un numéro sur l'écran. De plus, dans le temps de visite, ces différents modes sont associés aux perceptions sensorielles habituelles : voir le lieu, regarder la pièce dans laquelle on est, entendre, toucher les murs, sentir les odeurs, *etc.* Fondée sur un écrit oralisé, la fiction présente dans l'audioguide est largement relayée par la modalité musicale, élément sémiotique fondamental de ce dispositif. Dans ce cas précisément, il s'agit de rendre compte de l'ambiance auditive d'un lieu et d'une époque révolue - par exemple, les bruitages d'un bal de la Cour dans la galerie des glaces du Château de Versailles. La modalité de la musique est une autre forme fictionnelle déployée pour faire imaginer la vie passée aux enfants. L'atelier proposé à Glanum lors de l'opération *Monument jeu d'enfant* illustre parfaitement ce propos. En effet, lorsque le Professeur Décibels, personnage fictionnel, fait écouter des bruits de l'époque passée grâce à son Lythophone 3000, il s'agit de rendre présent par

²³³ « Néanmoins, comme le remarque le philosophe Jacques Henriot (1989), le jeu revêt des conceptions, significations, connotations et formes différentes selon les époques, les lieux peuples et les personnes. Comme l'a indiqué plus récemment Thomas Malaby (2007), les jeux sont des processus mouvants, chaque jeu est un processus en devenir perpétuel, qui contient toujours le potentiel de générer de nouvelles pratiques et de nouvelles significations. » (Henriot [1989], Malaby [2007] *in* Genvo, [2012])

le mode audio ce qui appartient irrévocablement au passé. Le son agit dès lors de la même façon, que les images c'est-à-dire avec une charge sémiotique importante.

Cependant, cette **expérience synesthésique** suppose certaines compétences chez les enfants notamment l'aptitude à passer d'un dispositif à l'autre donc de disposer d'une **culture médiatique** (Le Marec, 2007). Plusieurs études menées par le Ministère de la Culture et de la Communication ont révélé que la consommation médiatique et la multiplication des supports étaient au cœur des pratiques culturelles des jeunes (Octobre, 2009). Les enfants développent ainsi une culture médiatique dans leur quotidien que ce soit à l'école ou dans la sphère privée. Cette dernière s'inscrirait dans un *continuum* du développement social et culturel des jeunes. De ce point de vue, l'offre qui leur ait faite dans les monuments semble adaptée à leurs pratiques.

Ces dispositifs combinent ainsi différents modes, différents supports, différents signes mettant en valeur le monument - d'où leur caractère polysémiotique²³⁴. Pour faire de cet ensemble composite une pratique intégrée, les concepteurs aident les enfants à mettre en relation les dispositifs entre eux. À de nombreuses reprises, ils favorisent cette combinaison d'usages en incitant les enfants à passer d'un dispositif à un autre au cours de la visite :

Te voilà face aux thermes privés de la maison. En t'aidant du panneau explicatif, devine pourquoi la pierre qui forme un pont est rouge ? [...] Pour te rendre au théâtre par le souterrain, remonte la rue jusqu'au marronnier et suis les panneaux indiquant Théâtre par galerie antique. (Sur les pas de Lucius, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : 7 ; 11)

Dans le bâtiment d'accueil. Découvre les maquettes du site. (Bienvenue à Glanum, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 4)

Pour suivre la visite enfants c'est simple. Recherchez dans les salles les numéros orange, il faut ensuite taper le numéro et la touche verte : facile, n'est-ce pas Monsieur Lamy ? (Audioguide enfant - Château de Compiègne)

Pour te repérer plus facilement dans le parcours, aide-toi des bâtons de couleurs présents dans la forteresse ; les couleurs correspondent aux pages de ton livret. [...] Cette puce magique te permettra d'accéder aux écrans de lire et d'écouter les histoires de la forteresse. Pour déclencher le son et les images, cherche le logo sur les meubles et applique le dos de ton livret dessus pour que les deux logos se superposent. [...] Les quatre films des salles suivantes te

²³⁴ Certains dispositifs polysémiotiques posent quelques questions en termes de temps accordé au dispositif par rapport à celui consacré au monument. Par exemple, certains vidéoguides sollicitent un important visionnage sur écran éloignant le visiteur d'une contemplation du monument.

permettront de découvrir les grands seigneurs de la forteresse et une personne célèbre que tu connais sûrement. [...] Remets les lettres dans le bon ordre pour le découvrir, aide-toi du cartel. [...] Avec l'aide des adultes qui t'accompagnent, retrouve dans une borne tactile, mon travail d'enquête. [...] Amuse-toi et touche l'écran près de la grande porte en bois pour découvrir la forteresse en 3D ! (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 1 ; 6 ; 13 ; 15 ; 16)

Dans cette même optique, les professionnels des monuments sont souvent qualifiés comme des personnes ressources pouvant être mobilisées à souhait au cours de la visite :

Demande à l'accueil du musée comment te rendre jusqu'aux salles médiévales ; saint Jacques t'y attend. (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux : 6)

À présent, en suivant le parcours de visite, tu vas entrer dans les principales pièces de l'ancienne résidence des papes. Dans la première, appelée Grande Trésorerie, tu vas t'arrêter un instant devant une grande maquette du Palais et répondre à quelques questions d'orientation posées par le guide. [...] À partir de l'observation de la maquette et des explications données par le guide [...] En quittant la salle du trésor bas, tu vas passer à nouveau devant la maquette puis gravir quelques marches qui te conduisent sur le palier de la Grande Trésorerie. [...] Dans cette salle, le guide va te montrer un document important dans une vitrine. [...] Après avoir observé avec lui les vitrines décrivant le chantier de construction, le guide va te conduire vers une petite porte sur la droite de la pièce [...] Après avoir écouté le guide, à toi de légèrer la photo ci-dessous, en indiquant, en face des flèches, où se trouvent les merlons, les créneaux et les mâchicoulis. [...] Des escaliers en bois te permettent de rejoindre la Chambre du Parement où le guide va détailler le décor des deux chambres que tu vas visiter maintenant. (*Le Palais des papes en questions*, Livret à l'usage des visiteurs scolaires – Palais des Papes : 4 ; 8 ; 10)

La fiction véhicule dès lors des savoirs plus implicites, des indications données aux jeunes sur les modalités d'usages des dispositifs mais surtout sur le fonctionnement plus général du monument et de sa pratique. Le personnage de livret est d'ailleurs parfois représenté en train d'utiliser le dispositif (cf. *Planche d'illustrations n°5, Figures 21 et 22*). Dans son analyse des livres à systèmes du XIX^{ème} siècle, Verity Hunt relève justement l'importance entre instructions - verbes d'action - et manipulation du livre :

« Les "instructions" ici renvoient spécifiquement à la manipulation mécanique du livre. Le destinataire est impliqué dans l'interaction tactile avec le livre et la vision fait partie intégrante du processus, puisqu'elle est conditionnée par la précision et par le succès de la manipulation. » (Hunt in Boulaire, 2006 : 155)

Dans une optique assez proche, les concepteurs des dispositifs de médiation livrent des instructions d'aide au bon usage des dispositifs. Pour ce faire, un **vocabulaire relatif à l'exposition** est mobilisé pour définir l'expérience vécue depuis la fiction. Dans cette mesure, les

dispositifs de médiation entrent en interaction les uns avec les autres mais n'ont de sens que s'ils sont associés au **parcours de visite**²³⁵. Cet ensemble d'objets et de discours crée un « monde autre », celui de l'exposition du patrimoine :

« Toute exposition utilise [t-elle] des objets pour produire un *monde autre*, un monde mystérieux attirant (l'exposition, comme la publicité, est condamnée à plaire), un monde en rupture avec le monde quotidien, réel. [...] L'exposition se constitue comme texte selon les deux axes que l'on reconnaît dans toute opération de création de langage : la sélection d'éléments pris à l'extérieur de l'espace de l'exposition et appartenant au monde ; la combinaison de ces éléments rassemblés à l'intérieur de l'exposition en un nouveau monde. Deux gestes de production donc : la séparation et le rassemblement d'un côté ; la mise en scène, de l'autre. » (Davallon, 1999 : 165-166)²³⁶

En tant que multimédia, l'exposition fait intervenir des narrations fictionnelles fonctionnant comme des récits à vertu pratique c'est-à-dire au service d'un faire-agir plurisémiotique et d'une circulation de savoirs. La fiction a ainsi la lourde tâche de faire cohabiter des savoirs historiques avec un parcours de visite. Les embrayeurs et déictiques indiquent que le discours fictionnel est ancré dans la situation d'énonciation de la médiation et dans le parcours de visite :

Comment appelle-t-on aujourd'hui le sac dans lequel tu ranges tes cahiers pour aller à l'école ? [...] À l'extérieur avec vue sur le site. Te voici devant les vestiges de la cité de Glanum. [...] Ici, à Glanum, le rempart sépare le sanctuaire de la zone administrative et se trouve sur la voie de passage. [...] Ici, à Glanum, ils [les Gaulois] croyaient que le dieu Glan vivait dans cette source et dans une grotte qui se trouvait au sommet de la colline. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 5 ; 6 ; 10)

Après être entré dans le Palais des Papes par la Porte des Champeaux et avoir franchi la Salle des Gardes et la Petite Audience, tu te trouves maintenant dans la Cour d'Honneur, autrefois appelée « Place du Palais. (*Le Palais des papes en questions*, Livret à l'usage des visiteurs scolaires – Palais des Papes : 1)

- Vous avez devant vous la ville greco-gallo-romaine. (*Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum*)

²³⁵ Au-delà de ces dispositifs, les animateurs utilisent plusieurs objets pédagogiques pour favoriser la compréhension des visiteurs c'est le cas de la maquette - très utilisé avec les publics scolaires - ou encore des objets et visuels utilisés par les guides lors de visites ou ateliers - photographies agrandies, reconstitution d'objets, extraits de pierres, etc. -. (cf. *Annexe n°19, Figures 8 et 9*).

²³⁶ Jean Davallon nuance cette dissociation entre monde du dehors et monde de l'exposition : « [Le] monde de l'exposition, en tant que monde de langage, recouvre à lui seul deux mondes. (...) *espace synthétique et monde utopique*. » (*Ibid* : 170)

Les injonctions spatialisées deviennent un véritable *dire comment faire, comment visiter* - éducation à une pratique culturelle -, *ce qu'il faut regarder* - éducation du regard considéré comme digne d'intérêt selon les médiateurs -, *ce qui est beau* - éducation esthétique -, *ce qui est important* dans le monument. La fiction porte ainsi en elle, les **savoirs implicites** quant au fondement d'une pratique culturelle (Jacobi, 2001) : celle de la visite ou de l'expérience vécue dans un monument - apprendre à visiter un monument, savoir comment se comporter pour visiter un tel lieu, savoir quoi regarder et comment, *etc.* Par-delà le fait d'acquérir des connaissances sur le lieu et son histoire par la fiction, les enfants doivent apprendre à adopter un « bon » comportement de visite.

Dans cette optique, les concepteurs donnent au personnage-guide de fiction les traits d'un **jeune visiteur idéal**. En observant attentivement les dispositifs, on peut recenser diverses qualités caractérisant l'enfant auquel il s'adresse : il est intéressé, attentif aux explications et persévérant dans la recherche d'informations ; il prend du plaisir à visiter ; il possède déjà des savoirs et en assimile de nouveaux ; il est curieux et pose beaucoup de questions ; il est capable de raisonner par analogie ; ou encore, il ne ressent pas de fatigue durant la visite :

- Mais vous parlez toujours d'appartement pourtant nous sommes dans un château ?
- J'adore visiter les châteaux et j'ai hâte de découvrir celui-ci. [...] Moi aussi j'aime bien l'archéologie comme Indiana Jones.
- Mais pourquoi Alexandre le Grand est-il représenté ici ? Il n'est pas français.
- Antichambre ? Ça veut dire quoi exactement ? [...] Louis, pouvez-vous me parler du décor sur les murs ?
- Ben c'est que...je ne sais pas ce que c'est le cabinet du Conseil. J'ai beau réfléchir. (Audioguide enfants, Château de Compiègne, RMN)

- Comment ? C'est presque fini, déjà ? La visite est passée trop vite ! (Audioguide enfants, Château de Fontainebleau, RMN)

Voici ce que j'ai appris au cours de mes lectures. (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux :1)

Quand j'arrive dans un endroit que je ne connais pas, je commence par bien observer les bâtiments visibles. D'ici, on voit l'ensemble du château ! (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 3)

Ces dispositifs portent, en eux, la **régulation d'un comportement de visite**. Il s'agit ici d'une forme de vérité fictionnelle (Esquenazi, *op.cit.*). La fiction est l'opérateur d'apprentissage d'une pratique culturelle. Les adultes ont un rôle de référent en ce sens, en démontre le personnage fictionnel adulte s'adressant au jeune personnage Léo dans l'audioguide pour lui rappeler les règles de politesse ou pour valoriser son attitude positive dans l'acquisition des savoirs :

- Surveillez un peu votre langage mon enfant! (Audioguide enfants, Château de Fontainebleau, RMN)

- C'est exact bien vu Léo![...] Tu as parfaitement raison. (Audioguide enfants, Château de Compiègne, RMN)

Ce constat se confirme à travers les dires des guides/animateurs lors des visites-ateliers. Dans leur exposé, ces derniers intègrent un certain nombre de décrochement dans le régime du discours à communiquant aussi des **règles normatives** :

- Je vous rappelle que c'est un site historique, archéologique, un endroit pour se promener, pour s'asseoir et ne pas monter sur les pierres. [...] On va mettre son manteau car on part en visite. On va se déplacer sur le site deux par deux car il y a des gens qui font la visite, qui ont payé et qui aimeraient le faire dans le silence. (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)²³⁷

Enfin, la pratique culturelle se caractérise par un goût naissant et peut-être une fréquentation future du monument. Elle ne serait donc, par définition, jamais close en cela qu'elle participerait bien à définir des styles de vie (Coulangeon, 2010 : 4). Le monument est ainsi un lieu dans lequel les enfants sont invités à revenir car il reste des choses à y découvrir :

- Nous espérons que tu garderas un bon souvenir de ta visite à Mont-Dauphin... Reviens nous voir! Il y a encore plein de choses à découvrir. (Les soldats du roi, Dossier élève - Place forte de Mont-Dauphin : 10)

- J'espère que tu as passé un bon moment! À bientôt à Vaison-la-Romaine pour d'autres découvertes! (Sur les pas de Lucius, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : quatrième de couverture)

²³⁷ Une des directives que l'on m'avait donnée en tant que guide pour les Classes patrimoine était d'accueillir le groupe avant qu'il ne franchisse les portes du bâtiment d'accueil pour rappeler les règles de visite aux enfants.

Il est temps de remercier le professeur Décibels pour ce fabuleux voyage sonore... À bientôt pour de nouvelles aventures historico-ludiques à Glanum! (*Monument jeu d'enfant*, Livret – Site archéologique de Glanum : 8)

Les discours de fidélisation sont nombreux. Les activités ne s'arrêtent pas avec la fin de la visite et les concepteurs suggèrent même quelques idées aux enfants :

Envie d'en savoir plus ? Pour les mordus de l'époque de Louis XIV et de Vauban, pour les amoureux de Mont-Dauphin, pour les curieux de la recherche historique, voici quelques idées de livres, de DVD... (*Les soldats du roi*, Dossier élève - Place forte de Mont-Dauphin : 10)

- Hé psst...psst...Tu es toujours là ? C'est moi Léo, si comme moi tu es curieux et toujours partant pour de nouvelles aventures, sache que tu peux me retrouver au château de Fontainebleau, au musée national du Moyen-Âge à Paris et au musée Magnin à Dijon. Alors à bientôt ! (*Audioguide enfants*, Château de Compiègne, RMN)

Enfin, pour le cas de visites ou d'activités ayant eu lieu avec l'école, les enfants peuvent être enrôlés en tant que guides pour leur propre famille ou devenir messagers auprès de leurs camarades :

C'est dans cette vaste salle de l'Audience que s'achève ta visite du Palais des Papes. Nous espérons qu'elle t'a plu. Normalement tu as du pouvoir répondre à toutes les questions posées, grâce aux commentaires du guide et grâce à tes propres observations. C'est au moment de la correction, en classe, que tu vas savoir si tu es incollable sur l'histoire de ce grand monument [...] tu pourras faire visiter à ta famille, comme le guide que tu viens de suivre tout au long du parcours! (*Le Palais des papes en questions*, Livret à l'usage des visiteurs scolaires – Palais des Papes : 15)

- Maintenant, je dois vraiment te laisser Léo mais n'hésite pas à parler du château à tes amis, je serai enchanté de leur faire découvrir Compiègne. - Une visite avec un prince tu parles ça va leur plaire. À bientôt prince Napoléon Eugène Louis Jean Joseph. (*Audioguide enfants*, Château de Compiègne, RMN)

Tous ces éléments façonnent l'implication communicationnelle attendue chez les enfants. La coopération communicationnelle ou interprétative (Eco, *op.cit.*) prend tout son sens ici. Dans cette mesure, les liens existant entre la fiction et les monuments seront autant de chemins d'interprétations possibles pour les enfants dans la construction de leur propre pratique culturelle.

D. Le monument ancien façonné par la fiction

Identifier les principaux opérateurs fictionnels des médiations, c'est rechercher *in fine* l'image du monument mise en circulation par la fiction dans l'espace social. Cette dernière serait le résultat d'un croisement d'éléments composites - opérateurs de *microliens* - façonnant des valeurs et des représentations de ces lieux.

1) Que dit-on du monument dans les médiations fictionnelles ?

D'un point de vue analytique, la fiction de ces médiations contient une **terminologie du patrimoine et du monument**. Au même titre que le vocabulaire relatif à l'exposition, ces mots constituent autant de termes susceptibles d'être repris par les enfants pour qualifier ces lieux et pour les relier à leur propre imaginaire : « site(s) antique/archéologique », « vestiges », « temples », « thermes », « monuments », « époques », « cité », « place forte », « fortifications », « village », « château », « Renaissance » *etc.* :

Vaison-la-romaine sites antiques. Site archéologique de Puymin [...] Carte d'orientation pour te déplacer dans le site [...] Voici la maison à l'Apollon telle que nous pouvons l'imaginer d'après les vestiges archéologiques. » (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymin - Vaison-la-Romaine : couverture : 2 ; 9)

Bienvenue à Glanum Site archéologique de Glanum à St-Rémy-de-Pce. Je suis un grand général Romain passé à Glanum il y a bien longtemps dans l'Antiquité. Durant ma vie, j'ai participé à de grandes batailles et j'ai également fait bâtir des temples, des thermes et des voies de circulation dans l'Empire romain. Je vais t'accompagner pour découvrir le site archéologique de Glanum. Tu y verras des monuments construits à des époques différentes. En effet, cette cité, d'abord fondée par les Gaulois, a ensuite été conquise par des Romains. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : couverture : 4)

Tu vas découvrir un monument qui se trouve un peu en retrait de ce cours. (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux : 7)

Ce vocabulaire s'organise en trois grandes catégories :

- *identité* : visant à qualifier l'identité du lieu visité - château, site archéologique, place forte),
- *aspectualisation* : pour nommer les caractéristiques et composants du monument - fortifications, temples, thermes -,
- *datation* : pour définir l'époque d'origine du monument - Antiquité, Renaissances, Moyen-Âge.

Cette terminologie constitue ainsi un ensemble de mots reconnus par un groupe social pour parler du monument. Communiquer auprès des enfants en les mobilisant, c'est donner le moyen à ces jeunes de s'exprimer avec des mots adaptés socialement. L'analyse des médiations fait apparaître plusieurs caractéristiques associées au monument dans la fiction.

Tout d'abord, les textes véhiculent l'idée qu'un **monument est beau**. Dans cette mesure, des marques axiologiques ont une fonction d'influence sur ce que pourraient/devraient penser les enfants, comme le montre encore cet extrait de dialogue prélevé dans l'audioguide où le personnage enfant s'émerveille de la découverte du château avec le personnage historique :

- C'est lui aussi qui commanda la grille par laquelle vous êtes entrés, cette entrée n'est-elle pas majestueuse ? [...] C'est vrai cette chambre est tellement belle [...] on doit passer des nuits royales ici. [...] Tiens encore une chambre, elle est encore plus belle que l'autre. [...] Whaou ! Les tissus sont magnifiques et les décorations de la chambre sont carrément terribles. [...] Pardon je voulais dire les décorations sont vraiment fabuleuses. [...] Waaaa! Toutes ces tapisseries, elles sont vraiment très, très jolies.
- Regardez à présent le fabuleux plafond sculpté et doré. Il date de la Renaissance, il a plus de 400 ans.
- Whaou, j'adore les décors de cette salle !
- Quelle splendeur ce décor de la Renaissance! De fabuleux banquets, fêtes et réceptions étaient données dans cette salle de bal ! Je me souviens des courtisans richement vêtus, de la musique, des domestiques affairés. Fontainebleau s'illuminait de mille feux : c'était MA-GNIFIQUE!
- C'est vrai que cela devait être très beau. Que les plafonds sont bien décorés!
- Je vous donne rendez-vous dans la Galerie de Diane avant d'y arriver vous passerez dans une série de trois beaux salons ornés de meubles précieux d'immenses tapis moelleux et de tapisseries. Ouvrez grand vos yeux! (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau)

Il y a bien une intention de montrer le beau, autrement dit, de participer à l'**éducation esthétique** voire à l'admiration chez les enfants. La relation dissymétrique identifiée précédemment peut ainsi prendre la forme d'une stratégie discursive de persuasion exercée sur les enfants dans la fiction. Dans cette optique, certains passages sont révélateurs d'une intention d'influencer la manière de penser des enfants et d'instituer une attitude, allant parfois jusqu'à suggérer explicitement une analogie qu'ils auraient pu faire :

Depuis le début de la visite, tu t'es très certainement dit que le Palais des Papes ressemblait énormément à un château fort. En effet, à l'extérieur, où que l'on se tourne, surgissent des tours, des contreforts et des crénelages. C'est notamment le cas, ici, dans la cour du cloître où apparaissent les principaux éléments de l'architecture défensive médiévale. (*Le Palais des papes en questions*, Livret à l'usage des visiteurs scolaires – Palais des Papes : 8)

Ensemble, nous avons découvert qu'être archéologue est passionnant! (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 18)

- Tu te rends compte, les Romains avaient déjà inventé ce système permettant d'assainir la ville! (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 8)

Au-delà d'être beau, le monument impressionne par sa **grandeur** :

- Qu'elle est belle, qu'elle est grande [la maison en bois dans le centre de Dinan]! (*Raconte-moi les rues de Dinan*, Villes et Pays d'art et d'histoire – Dinan : 9)

- Cette pièce est immense! (Audioguide enfant – Château de Fontainebleau)

Ces bâtiments présentent ainsi des proportions inhabituelles. Le propre d'un monument est d'être une trace tangible appartenant à une vie passée. La fiction des médiations transmet aussi **l'ancienneté du monument, témoin de nombreux événements passés**, comme le montre ces deux extraits de dialogue dans les audioguides :

- 700 ans? C'est un très vieux château alors...
- [...] À présent revenons en arrière pour rejoindre le vieux donjon. [...] Nous nous trouvons dans la partie la plus ancienne du château. [...] Vous pouvez voir qu'il s'agit de murs médiévaux. (Audioguide enfant – Château de Fontainebleau)

- Regardez tous les tableaux sur les murs, ils racontent les grands événements qui se sont déroulés ici à Fontainebleau.
- [...] Dire que tous ces événements importants ont eu lieu ici.
- Dire que ces souveraines ont dormi dans ce lit! (Audioguide enfant – Château de Fontainebleau)

Ces caractéristiques provoquent des émotions chez les personnages de fiction et *in fine* chez les enfants visiteurs. Dans cette mesure, certains éléments linguistiques tels que les adjectifs,

nombreuses onomatopées et interjections ont pour fonction de retranscrire les émotions provoquées par la beauté des lieux - l'ébahissement, la surprise - ou par la teneur des événements historiques :

- Comme cette salle est étonnante, il y a des assiettes partout sur les murs ! [...] Aaaah oui c'est impressionnant ! » (Audioguide enfant – Château de Fontainebleau)

- À nous le salon Louis XII. Un événement sans précédent s'est déroulé ici. [...] Quel émoi ! Il paraît que le Roi Henri IV était si heureux, qu'il pleurait des larmes de joie grosses comme des petits pois. D'ailleurs en souvenir de la naissance de son fils, il fit re-décorer toute la pièce. (Audioguide enfant – Château de Fontainebleau)

- C'est sur ces mots que Napoléon quitta Fontainebleau.
- Ooooh c'est triste ! (Audioguide enfant – Château de Fontainebleau)

De plus, concepteurs transmettent l'idée que le monument a subi de nombreux **changements au fil du temps**, autrement dit, que le lieu visité par les enfants aujourd'hui n'aurait plus grand chose à voir avec ce qu'il était à l'origine :

- Le donjon a connu de nombreux changements au fil des ans. [...] Décidément les temps ont bien changé [...] Cependant, les meubles que vous voyez aujourd'hui ne sont plus les mêmes. (Audioguide enfant – Château de Fontainebleau)

- Vous êtes tous assis sur des maisons romaines ; la ville était à l'époque dix fois plus grande que ce que vous voyez aujourd'hui. (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)

On ne voit aujourd'hui qu'une partie d'un des 2 temples. (Bienvenue à Glanum, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 4)

Avec ces nombreuses modifications, le monument contient une part d'incertitude et des éléments historiques encore à découvrir. Il est donc **mystérieux et secret**. Plusieurs extraits viennent nuancer des discours qui pourraient paraître dogmatiques dans le récit historique. Il s'agit ni plus ni moins que la valeur historique des monuments retranscrite dans la fiction et présentant ces lieux comme des **documents de recherche scientifique** (Riegl, *op.cit.*) :

Cette immense cour à portique mesure près de 3000m² dont une grande partie reste enfouie sous la ville moderne. On ne sait pas précisément à quoi elle servait : lieu de promenade et de culte ou jardin privé rattaché à une demeure non encore découverte. Au-dessus des boutiques, dont tu vois les vestiges, des familles vivaient dans de petites pièces au confort sommaire, sans arrivée d'eau. Il reste peu de témoignages des boutiques et de ce que l'on y vendait. Ici, de nombreux pesons de tisserands ont été retrouvés laissant à penser qu'il y avait un atelier de tissage. (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymartin - Vaison-la-Romaine : 11)

Observons maintenant quelques objets découverts lors des fouilles du dite archéologique ! [...] On ne voit aujourd'hui qu'une partie d'un des 2 temples. Ils ont été construits à l'époque romaine en l'honneur d'Auguste et sa famille, que l'on considérerait comme des dieux. (*Bienvenue à Glanum*, Livret parcours découverte, - Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Provence : 4, 9)

Lors de mes recherches, il m'arrive de retrouver des objets. Approche-toi de la vitrine qui renferme ces bocaux. Ils ont été retrouvés chez un apothicaire, le pharmacien de l'époque. [...] Grâce aux techniques scientifiques, j'ai analysé et daté ces objets. Ils contiennent des ossements de momies de chat et d'être humain qui datent de l'Antiquité égyptienne. (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 13)

Dans cette mesure, la thématique de l'archéologie est souvent exploitée dans l'offre éducative proposée²³⁸. Si les valeurs de Riegl sont omniprésentes dans les fictions des médiations, les **logiques de patrimonialisation** le sont également. Les monuments sont datés, conservés, protégés, présentés en témoignent encore ce *verbatim* relevé en observation :

- Vous êtes tous assis sur des maisons romaines ; la ville était à l'époque dix fois plus grande que ce que vous voyez aujourd'hui, on ne fouille plus car on n'a plus assez d'argent, la pluie, le froid, le vent abîment les pierres et il ne faut pas les laisser s'abîmer, c'est notre histoire, ce qui nous permet de comprendre qui on est aujourd'hui, peut-être plus tard vous pourrez venir fouiller si on a à nouveau de l'argent. (*Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum*)

Dans cet extrait, le discours de l'animatrice incarne plusieurs éléments du processus de patrimonialisation : la **filiation**²³⁹ - « notre histoire » « nous permet de comprendre qui on est

²³⁸ « Être archéologue [...] c'est savoir se repérer dans le temps, être archéologue [...] c'est savoir observer, être archéologue [...] c'est connaître l'histoire des personnages, être archéologue [...] c'est étudier les objets, être archéologue [...] c'est fouiller le sol, être archéologue [...] c'est dialoguer avec les architectes. » ; « Après avoir réalisé cette enquête, je m'attaque à la fouille du sous-sol [...] À l'occasion des fouilles menées à la forteresse, j'ai découvert la tombe d'un guerrier gaulois. [...] Grâce aux os des jambes et du bras, j'ai deviné qu'un homme avait été enterré. Et comme il avait une épée avec lui, j'en ai déduit que c'était un guerrier. » (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 15)

²³⁹ La mission confiée aux enfants dans la ville de Bordeaux reprend la thématique de la filiation : « Ta mission : James est un petit garçon curieux. Il a découvert que son prénom voulait dire Jacques en gascon ; le gascon, c'est la

aujourd'hui », « plus tard...vous pourrez venir fouiller » - et les logiques de **préservation** et de **conservation** - « il ne faut pas les laisser s'abîmer ». De plus, ces dires révèlent que faire face à l'altération des monuments - « la pluie, le froid, le vent abîment les pierres » , autrement dit, maîtriser au mieux l'ancienneté des monuments (Riegl, 1984 [1903]), a un coût. Enfin, l'idée de protection et de conservation des objets de patrimoine est également incarnée par les dispositifs de mise à distance :

Les graffitis protégés par une vitre sont encore visibles ! [...] Dirige-toi maintenant dans la dernière salle. Tu pourras observer l'épée du guerrier, elle est dans la vitrine. (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 4 ; 15)

Tous ces extraits montrent que la fiction présente dans les textes médiationnels contient une dimension argumentative, à travers ces caractéristiques du monument, ce sont ni plus ni moins que des valeurs qui sont mises en circulation.

2) La confusion des genres : les fonctions de la fiction dans un contexte médiationnel

Ce premier niveau de recherche consistait à identifier les opérateurs fictionnels dans les médiations du monument. Pour conclure ce premier chapitre de résultats, je souhaite à présent clarifier le projet médiationnel des concepteurs dans leur recours à la fiction ainsi que les horizons d'attente pouvant être élaborés par les enfants. Quelle promesse est faite aux enfants par l'agencement de tels opérateurs ? Dans son analyse du dispositif télévisuel, François Jost prête attention à « ce que fait le genre » en tant que promesse façonnant les attentes du téléspectateur :

« Je préfère le considérer [le genre] comme une promesse qui entraîne chez le spectateur des attentes, que la vision du programme met à l'épreuve (l'écart entre les deux expliquant parfois la différence entre l'audience d'une émission et son indice de satisfaction). » (Jost, 1997)

À la différence du contrat qui intègre la coopération du destinataire, l'auteur considère la promesse comme un « acte unilatéral qui n'oblige que le locuteur » (*Ibid*). Elle n'engagerait ainsi que celui qui la croit et qui aurait d'ailleurs la possibilité de s'y tenir ou non. De la même façon,

langue régionale que parlent ses grands-parents. Toujours plus curieux, il a voulu en savoir plus sur ce personnage historique qui porte son nom. Il te propose aujourd'hui de le suivre à travers un rallye-découverte, pour en savoir plus sur Jacques et les traces qui restent de son histoire à Bordeaux. » (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques, Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux : 1)

les concepteurs peuvent promettre aux enfants de participer à un jeu - au moins dans le nom attribué au dispositif - sans pour autant que le dispositif soit un jeu et/ou soit perçu comme tel. Cette théorie de « la promesse des genres » télévisuels fait particulièrement écho aux démonstrations précédentes ; tout d'abord, parce qu'il apparaît clairement que les médiations sont des ensembles hybrides difficilement qualifiables par le genre et dans lesquels la fiction occupe plusieurs fonctions, puis, parce que ces mêmes fonctions élaborent la promesse d'une relation au monument. Dans un questionnaire proche, Jost fait reposer l'interprétation d'un programme télévisuel sur les modes d'énonciation que le téléspectateur lui attribuerait : *informatif* - assertion , *fictif* - cohérence - et *ludique* - règles et rites. Quelques années plus tard, l'auteur fait correspondre ces trois modes à des mondes nécessaires à l'intellection des programmes télévisuels en tant qu'« archigenres, qui subsument la prolifération des étiquettes » (Jost, 2012) : réel, fictif et ludique. Ces mondes regrouperaient grossièrement les principaux genres télévisuels et amène Jost à faire l'hypothèse suivante :

« Tout genre repose sur la promesse d'une relation à un monde dont le mode ou le degré d'existence conditionne l'adhésion ou la participation du récepteur. En d'autres termes, un document, au sens large, qu'il soit écrit ou audio-visuel, est produit en fonction d'un type de croyance visée par le destinataire et, en retour, il ne peut être interprété par celui qui le reçoit sans une idée préalable du type de lien qui l'unit à la réalité. » (Jost, 2012)

Dans le cas de médiations du monument, la promesse des concepteurs et *in fine* les modes d'énonciation que les enfants pourraient lui reconnaître, s'orienterait autour de trois dimensions. Associées à l'expérience du monument vécu *in situ*, elles définiraient tantôt le monument comme un lieu d'apprentissage, de partage émotionnel et, comme un espace de jeu.

Pour plus de clarté, l'analyse a permis de déterminer trois fonctions attribuées à la fiction mobilisée dans les médiations du monument : **didactique**, **ludique** et **expressive**. Ces dernières sont considérées comme dominantes dans le contexte étudié, sans pour autant qu'elles en soient exclusives. Chacune d'entre elles a permis d'intégrer les opérateurs relevés précédemment au regard des principaux concepts de cette recherche. Elles forment les conditions de la rencontre entre les enfants et le monument. À l'instar des modes d'énonciation que le téléspectateur attribue au dispositif télévisuel, les fonctions de la fiction permettent de comprendre comment les intentions des concepteurs nourrissent les horizons d'attente des enfants et leurs futures appropriations - *microliens*. En cela, elles fonctionneraient comme des interprétants. Leurs appropriations varieraient d'un enfant à l'autre en fonction de leurs savoirs, croyances et émotions respectives de la même façon que l'appréciation du genre varierait « selon le point de

vue depuis lequel on les considère » (Jost, 1997)²⁴⁰. Du reste, Jost le rappelle très bien, il serait incorrect de penser que les genres pourraient être définitivement rangés :

« L'enjeu de la communication télévisuelle réside dans ce mouvement continu : la chaîne propose de rattacher tel ou tel nouveau programme à un monde et le téléspectateur accepte ou non cette proposition. [...] Les genres sont beaucoup plus nombreux que les trois mondes qui servent de référence à leur interprétation, mais il serait erroné de croire qu'il est possible d'établir une classification des genres unique et stable. On aura compris au travers de ce qui précède que les genres sont plutôt des catégories variant considérablement en fonction de l'usage que l'on en fait. » (Jost, 2012 : 30 ; 34)

Pour notre cas, l'ensemble hybride que constituent les opérateurs des médiations, provoquerait une certaine **confusion des genres** dans laquelle on pourrait identifier des éléments proches du roman historique, du livre pour enfants, du manuel scolaire, du journal intime, du jeu, du cahier d'exercices *etc.* et en relation plus ou moins étroite avec chacune des trois fonctions. Ces glissements sémiotiques participent ainsi à la fictionnalisation de la situation et non plus seulement du texte de médiation.

Tout d'abord, nous avons vu que le recours à la fiction intervient prioritairement dans un processus de circulation de savoirs. L'importance donnée à l'explication dans les trames narratives des dispositifs a révélé que ces savoirs tenaient une place fondamentale. La fiction dans le contexte médiationnel occuperait donc une fonction **didactique**²⁴¹. En effet, l'analyse a démontré une prégnance du rôle instructif de la fiction dans les médiations et dans les intentions des concepteurs. Autrement dit, faire visiter un monument consiste avant tout à transmettre des savoirs à propos du monument et la fiction est le parfait opérateur pour atteindre ce but. Cette fonction de la fiction est étroitement liée à la notion de vérité fictionnelle développée par Jean-Pierre Esquenazi (Esquenazi, *op.cit.*). Dans cet ensemble fictionnel fait de récits, d'explications, d'injonctions et d'appel à une culture médiatique, il y aurait un « mode effectif de compréhension de la réalité » (*Ibid* : 11)²⁴², celle du monument.

²⁴⁰ « Le genre dépend de ses usages et de ses acteurs » (Jost, 1997).

²⁴¹ Le terme « didactique » est employé ici dans son sens étymologique - du grec *didaktikós* signifiant « doué pour l'enseignement » - pour qualifier un dispositif qui vise à instruire et du point de vue des concepteurs leur « intention d'enseigner, d'explicitier méthodiquement les procédés d'un art ou d'une science » (Source : CNRTL).

²⁴² Pour rappel, Jean-Pierre Esquenazi définit la vérité fictionnelle comme suit : « proposition concernant une situation de la réalité du destinataire exemplifiée justement par un univers fictionnel contestable de façons diverses, attribuée éventuellement à un locuteur auteur, médiatisée par un personnage fictionnel et énoncée par le destinataire du récit » (*Ibid* : 174), ce que Jean-Marie Schaeffer nomme la « modélisation exemplifiante de la réalité » (Schaeffer, 1999).

Tels des vecteurs d'immersion fictionnelle permettant aux enfants d'entrer dans l'univers référentiel du monument, plusieurs opérateurs seraient particulièrement actifs dans cette fonction : la vulgarisation scientifique et les procédés qui lui sont associés, l'intégration d'un récit historique au sein d'un entrelacs de trames narratives, les références explicites à l'école et au contrôle de connaissances, la recherche de figurabilité dans l'organisation visuelle, les procédés de raisonnement par analogie et l'insertion du légendaire.

Cet apprentissage s'élabore principalement sur les mises en situations des personnages et/ou sur l'enrôlement des enfants. Dans le cas des dispositifs d'aide à l'interprétation - livret, audioguide, les personnages vivent des situations présentant des analogies avec la vie des enfants. Ces dernières deviennent le cadre d'interprétation de ces vérités fictionnelles. De la sorte, les personnages seraient comme des petits avatars, des *alter ego*²⁴³ des jeunes visiteurs - par exemple, le personnage de Lucius qui grandit au fil de la trame narrative du livret et porte la toge viril à la fin de l'histoire. Dans le cas des jeux de rôle, les enfants sont amenés à raisonner par analogie par rapport aux rôles qu'ils endossent - celui d'un soldat, d'un romain, *etc.* Nous avons vu ainsi qu'ils deviennent les sujets actifs de cette modélisation exemplifiante de la réalité et apprennent en vivant à leur tour des situations, en partie analogues, à celles que pouvaient vivre les hommes du passé - se vêtir, manger, se défendre. Cependant, les savoirs transmis ne sont pas uniquement relatifs à la valeur historique du monument (Riegl, *op.cit.*), mais aussi à l'apprentissage implicite d'un comportement de visite et peut-être à la naissance d'une pratique culturelle.

Ensuite, la fiction dans les médiations a une fonction **ludique**²⁴⁴. Les concepteurs proposent aux enfants la plupart du temps de participer à un jeu et le recours à la fiction remplirait cette fonction. Ces dispositifs ne peuvent exister sans la participation active des jeunes - un faire-agir

²⁴³ Le terme « avatar » est employé ici moins dans le sens d'un processus d'identification que dans un raisonnement par analogie.

²⁴⁴ Dans le cas de l'étude du dispositif télévisuel, François Jost définit le mode d'énonciation ludique de la sorte : « parce que le ludique repose plus sur la gratuité que sur l'invention. Empruntant au réel un grand nombre de ses références et obéissant à un système de règles comme la fiction, le monde ludique est donc un entre-deux, qui relève d'un troisième genre de croyance. Les enfants l'ont bien compris ; ils distinguent entre « le pour de vrai », le « pour de faux » de la fiction et le « pour de rire », que les Québécois nomment aussi avec justesse « pour le fun ». Encore une remarque : le monde ludique, d'un point de vue pragmatique, ne se réduit pas aux formes utilisées, il tient plutôt à la façon dont les arguments sont inventés, posés et énoncés. Par exemple, un jeu peut utiliser des petites fictions ou demander l'invention de petites fictions et être néanmoins d'abord un jeu » (Jost, 2012 : 30).

polysémiotique²⁴⁵. Le jeu est ainsi un argument suffisant pour attester le plaisir que les enfants pourraient prendre à visiter en passant un bon moment²⁴⁶.

Plusieurs opérateurs interviennent particulièrement en ce sens : la tension narrative fondée sur l'intrigue et les incertitudes du jeu, la délimitation spatio-temporelle de l'activité - dans la fiction ludique -, les isotopies de l'aventure et de la découverte, la stimulation de l'animateur et le ton enjoué des personnages-guides, autant d'éléments censés attiser le plaisir et l'attention des jeunes. De plus, la légaliberté au sein de ces dispositifs - composés de règles à respecter et de liberté imaginative - fonde le contrat ludique et le cadre pragmatique de la fiction. Enfin, la dimension ludique repose sur une conception du monument comme un lieu inhabituel avec des caractéristiques favorables au jeu - secret, mystérieux, grand et associé à la fiction.

Pour ces raisons, les valeurs d'ancienneté et d'usage sont particulièrement concernées par cette fonction, d'une part, parce que l'aspect ancien confère à l'activité une dimension particulière - intrigue magique, voyage dans le temps - ; d'autre part, parce que la présence d'éléments ludiques a pour but de consolider une valeur d'usage du monument - jouer.

Enfin, les deux fonctions précédentes ne pourraient agir sans la fonction **expressive**²⁴⁷. Cette dernière n'est autre qu'une des formes prises par la montée en puissance de la valeur d'ancienneté prédite par Aloïs Riegl (Riegl, *op.cit.*) Elle définit le monument comme un lieu de partage affectif. La fiction agit dès lors sur les enfants dans l'opération de *mise en phase* (Odin, *op.cit.*). Cette émotion suscitée par l'aspect ancien des monuments est au cœur de la fiction présente dans ces dispositifs. Les situations vécues par les personnages ou par les enfants - *via* l'enrôlement - donne une dimension affective au lieu visité. Le monument devient la trace d'une vie passée, incarnée

²⁴⁵ Cela ne signifie pas qu'une visite sans participation à des dispositifs de médiation serait considérée inactive.

²⁴⁶ Sur ce point, les concepteurs espèrent ne pas s'être trompés : « J'espère que tu as passé un bon moment (*Raconte-moi les chemins de Saint-Jacques. Dans les pas de James à Bordeaux...* Rallye-découverte, Villes et Pays d'art et d'histoire - Bordeaux : 10) ; « J'espère que la visite t'a plu. (*Qu'est-ce qu'être archéologue dans une forteresse ?* Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : quatrième de couverture) ; « J'espère que tu as passé un bon moment ! (*Sur les pas de Lucius*, Livret, Chasse aux énigmes - Site archéologique de Puymy - Vaison-la-Romaine : quatrième de couverture) ; « Nous espérons que tu garderas un bon souvenir de ta visite à Mont-Dauphin... (*Les soldats du roi*, Dossier élève - Place forte de Mont-Dauphin : 10) ; « C'est dans cette vaste salle de l'Audience que s'achève ta visite du Palais des Papes. Nous espérons qu'elle t'a plu. » (*Le Palais des papes en questions*, Livret à l'usage des visiteurs scolaires - Palais des Papes : 15)

²⁴⁷ Cette fonction ne doit pas être entendue avec le sens donné à Jakobson à une fonction du langage - par laquelle le message est centré sur les sentiments du locuteur (Jakobson, 2003 [1963]). L'adjectif « expressive » qualifie ici la dimension affective des médiations notamment à travers les émotions provoquées par le monument - en lien avec sa valeur d'ancienneté et la vie passée.

par les personnages, ou vécue, par les enfants le temps d'un jeu de rôle. Le voyage dans le temps souvent possible par la magie ou l'imaginaire rend possible cette rencontre avec les hommes du passé. Le rôle de la fiction est ainsi de reconstituer cette vie qui n'est plus²⁴⁸. Dans cette fonction, l'imaginaire est :

« conçu comme une somme d'expériences de pensée, consistant à éprouver, à travers des scènes parfois fantaisistes, des situations humaines fondamentales (résoudre des problèmes de relation avec les amis, affronter un ennemi, se perdre et se retrouver, surmonter un handicap, etc.) » (Dortier, 2010 : 3).

L'ancienneté du monument repose sur une vie antérieure à celle du quotidien des enfants. Dans cette fonction, la fiction devient le moyen de sensibiliser les enfants aux traces d'altération du monument.

Plusieurs opérateurs relèvent plus particulièrement de cette fonction : le rôle immersif et paraphrastique du personnage-guide, l'intrigue, l'entrelacs de trames narratives et les procédés associés dans le raisonnement par analogie, le discours embrayé et les modalisateurs, ou encore, l'expérience synesthésique proposée aux jeunes. Enfin, la quête identitaire intégrée dans l'intrigue et dans les dires de l'animatrice²⁴⁹ participe pleinement à cette fonction de la fiction. Les émotions exprimées par les personnages dans les textes, par les animatrices ou encore par les ferments narratifs contenus dans certaines illustrations vont dans ce sens. Elles sont le reflet des caractéristiques du monument, son caractère ancien, beau et exceptionnel : qui a changé au fil des ans, présente des dimensions inhabituelles, abrite des savoirs secrets, etc. La valeur d'art se trouve ainsi, elle aussi, intégrée dans cette fonction expressive. Cette fonction fonde de façon singulière la teneur de la relation au monument.

Néanmoins, la frontière entre chacune de ses fonctions n'est pas étanche. Au contraire, elles agissent ensemble et entretiennent d'étroites relations. La fonction didactique, par exemple, peut provoquer un plaisir lié à l'apprentissage et une jouissance de l'acquisition de nouveaux savoirs et

²⁴⁸ En témoignent encore ces extraits de médiations : « Imagine, ils sont tous là ! » (Audioguide enfant, Versailles) ; « - Voici le salon des Officiers. Imaginez Léo, dans cette salle midi et soir à l'heure des repas, les serveurs installaient sur des tréteaux une planche recouverte d'une grande nappe [...]. - Quelque fois après mon service, je venais écouter les notes de musique qui s'échappaient de ces hautes portes (Musique violons). Aaaaah que de souvenirs ! Je vous ouvre à présent la chambre où il y a bien longtemps le Pape a dormi. Suivez-moi. (*Bruit de pas sur le plancher, d'un trousseau de clés, puis d'une clé ouvrant une porte*). » (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau) ».

²⁴⁹ « C'est notre histoire, ce qui nous permet de comprendre qui on est aujourd'hui. » (Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Notes d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)

participer dans cette mesure à la fonction expressive. De même, dans le contexte médiationnel, elle entretient une relation d'interdépendance avec la fonction ludique, en cela, que les savoirs sont indispensables au bon déroulement du jeu - son avancée et sa résolution. Le jeu, quant à lui, sert l'apprentissage des savoirs. Sa relation avec la fonction expressive repose sur la production d'une tension qui lui est inhérente et la satisfaction de la réussite ou au contraire la déception face à son échec. Enfin, la fonction expressive, la plus transversale de toutes, fonde l'implication personnelle favorable à l'apprentissage ou au plaisir de jouer - sentiment de joie, délectation.

Ses nuances apportées par les relations entre ces fonctions ont des conséquences en termes d'appropriations et de construction d'horizons d'attentes. Par exemple, certains enfants sont plus sensibles à une fonction qu'à une autre. Si la fiction construit l'univers symbolique de présentation du monument, ces fonctions participent toutes au mode fictionnalisant (Odin, 2000). Elles sont résumées dans le tableau suivant :

Fonction et promesse	Opérateurs identifiés	Caractéristiques du monument associées (valeurs et concepts)	Relation au lieu, comportements et hypothèses d'attentes	Relations avec les autres fonctions	Genres proches
<p>Didactique Le monument comme lieu d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discours explicatif avec problématisation - Récit historique avec une chronologie contrainte de faits historiques avérés - Références à l'école, instauration d'un contrôle de connaissances (perméabilité des rôles) - Gloses définitionnelles, vocabulaire savant, données chiffrées - Recherche de figurabilité dans l'organisation visuelle - Procédés de raisonnement par analogie (prosopopée, anachronisme, paraphrase) : modélisation exemplifiante de la réalité - Insertion du légendaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Monument = document scientifique - Trace physique d'événements passés - Mise en avant de sa valeur historique, des savoirs - Éléments du processus de patrimonialisation (thématique de l'archéologie, trouvaille, datation, préservation, conservation, préservation et conservation) - Le monument dans un parcours de visite (logique de présentation, déictiques, vocabulaire de l'exposition) - Apprentissage d'une pratique culturelle (usages de dispositifs d'interprétation, gestion des distances, comportement) - Terminologie du patrimoine et du monument 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation d'obligation, contrainte et assimilation de connaissances - Incompétence reconnue sur les savoirs historiques chez l'enfant, accord d'une crédibilité à l'adulte - Peu de place à la liberté imaginative - Jeune visiteur idéal capable de raisonner par analogie = régulation d'un comportement de visite - Double cible (présence de l'adulte accompagnateur), usage collectif de certains dispositifs - Circulation de savoirs dans le cadre pragmatique de la fiction (justification du recours à la fiction pour apprendre) 	<p><i>Didactique/ expressive</i> : plaisir lié à l'apprentissage, jouissance de nouveaux savoirs</p> <p><i>Didactique/ ludique</i> : besoin des savoirs pour résoudre le jeu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier d'exercice - Exposé didactique - Manuel scolaire - Roman historique - Livre pour enfants
<p>Ludique Le monument comme espace de jeu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tension narrative (intrigue) et voyage dans le temps - Incertitudes du jeu (gain ou perte) - Faire-agir - Éléments ludiques (insertion de micro-jeu dans la médiation prétendument ludique) - Principe de légalité - Délimitation spatio-temporelle (physique, fictionnelle, ludique) - Isotopies de l'aventure, de la découverte - Stimulation de l'animateur, ton enjoué et caractère des personnages guides - Jeu plurisémiotique 	<ul style="list-style-type: none"> - Monument = lieu inhabituel avec des caractéristiques favorables au jeu (secret, mystérieux, grand, associé à la fiction) - Valeur d'ancienneté favorable au jeu (aspect ancien du lieu) - Valeur d'usage 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation de plaisir, d'amusement - Compétence de jeu (lire, écrire, raisonner) - Liberté imaginative dans le respect des règles du jeu - Contrat ludique 	<p><i>Ludique/ expressive</i> : tension du jeu, satisfaction de la réussite ou échec</p> <p><i>Ludique/ didactique</i> : le jeu comme moyen d'apprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu - Jeu de rôle - Applications ludiques
<p>Expressive Le monument comme lieu de partage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle immersif et paraphrastique du personnage-guide (fictif et personnage historique fictionnalisés) - Entrelacs de trames narratives - Tension narrative : intrigue - Discours embrayé, interjections - Voyage dans le temps : rend possible la rencontre - Procédés du raisonnement par analogie (paraphrase, anachronisme, prosopopée) - Discours laudatif, modalisateurs - Expérience synesthésique et plurisémiotique 	<ul style="list-style-type: none"> - Monument = ancien, beau, grand et secret - Dimension filiationnelle du processus de patrimonialisation (filiation inversée) - Valeur d'ancienneté prédominante - Valeur d'art et vouloir artistique (éducation esthétique) - Renforcement de l'intrigue philosophique lié au monument et/ou au patrimoine (vie/mort) 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation affective - Recherche de proximité avec les enfants - Influence des concepteurs (éducation esthétique, éducation du regard) - Intervention des savoirs et croyances personnelles 	<p>Expressive/Didactique : implication personnelle favorable à l'apprentissage</p> <p>Expressive/Ludique : plaisir de jouer, sentiment de joie, délectation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Récit fictif - Récit de vie - Journal intime - Réseaux socio-numériques

Conclusion

Si le propos principal de cette recherche est d'identifier la trivialité du monument, l'identification de certains opérateurs, considérés comme autant de traces énonciatives, a permis de mettre en évidence le jeu complexe des horizons d'attente et de l'appel qui est fait aux futures appropriations des enfants. Cependant, dans ce mouvement continu (Jost, 2012), les fonctions de la fiction identifiées dans les médiations éducatives ne constituent qu'une partie de l'analyse sémiotique.

En effet, la démonstration de cette recherche initiée par des constats de départ²⁵⁰ concrétisés à leur tour par la constitution d'un double corpus de documents - ne pourrait se limiter à ces premiers résultats. Dans l'optique qui est la mienne, de nombreux éléments interviendraient dans la construction d'une relation entre des enfants et les monuments et bon nombre d'entre eux, seraient même absents de ces médiations. L'expérience du monument ne se limiterait pas à l'espace-temps vécu lors d'une médiation et ces fonctions auraient besoin pour fonctionner ensemble d'autres éléments périphériques dépassant le simple cadre médiationnel. Cette idée de départ nous fait glisser à présent vers le second niveau de cette recherche – le prochain chapitre - qui concerne la présence du monument dans les fictions des industries culturelles.

Dans cette optique, un résultat n'a volontairement pas été traité dans le corps du présent chapitre car remplissant parfaitement le rôle de la transition souhaitée ici. Ces médiations fonctionnent grâce à une multiplicité de voix - polyphonie énonciative - et de références - intertextualité. La relation fictionnalisante proposée ici aux enfants se bâtit sur d'autres fictions déjà existantes en démontrent ces exemples explicites prélevés directement dans les médiations :

- Aaaaah ouais moi aussi j'aime bien l'archéologie comme Indiana Jones. (Audioguide enfant du Château de Compiègne, RMN)

Il y a bien longtemps de cela, la forteresse abritait un dragon...de pierre ! Sculpté sur un bas-relief de la chapelle du fort Saint-Georges, il illustre l'incarnation du mal lors d'un combat avec ce vertueux chevalier. En effet, la légende dit que, dans l'antiquité, Saint-Georges a mis fin à une malédiction en tuant un dragon qui dévorait chaque jour des enfants et menaçait une fille de roi. Depuis, la victoire sur le dragon est un exploit héroïque, lourd de sens, qui couronne la vie de nombreux saints légendaires. En 2013, las d'être pourchassés par les héros et les guerriers de tous poils, ils [les dragons] ont enfin trouvé un refuge sûr : la forteresse royale de Chinon. (*Dragons, Ils envahissent...la Forteresse*, Livret de visite - Forteresse royale de Chinon : 2)

²⁵⁰ (cf. Introduction générale)

« - Je suis là prince, que c'est beau et grand ici. Et les bals se devaient être comme dans les films quand on voyait les femmes avec leurs grandes robes et les hommes avec leurs beaux costumes. » (Audioguide enfants, Château de Compiègne, RMN)

- Si vous avez tous lu la Belle au Bois Dormant avec quoi se pique-t-elle ?
- Avez-vous tous lu Astérix et Obélix ?
- Alix vous connaissez le personnage de BD ? [...] Notre archéostyliste qui nous explique tout ça, a cru que c'était le créateur de BD qui s'était amusé mais non.
- Il faut vous donner un nom de personnage ? Astérix, Obélix, Jules César, le druide...
(Verbatim de la chargée d'actions éducatives, Note d'observation, Atelier vêtement, Site archéologique de Glanum)

- Quel superhéros cet Alexandre le Grand ! (Audioguide enfant - Château de Fontainebleau)

Au cours d'un atelier ou dans un dispositif d'aide à l'interprétation, d'autres fictions sont invoquées. Aucun doute ne persiste dès lors sur le fait que la relation au monument ne se fonde pas uniquement sur les médiations sinon sur un lien plus profond existant entre fiction et monument. De plus, au-delà de ces références clairement formulées, d'autres liens plus implicites semblent se tisser entre les fictions du monument, par exemple à travers les valeurs véhiculées, les caractéristiques données au monument, les genres connotés, *etc.* La trivialité du monument s'inscrirait donc dans l'opérativité socio-culturelle de la fiction allant des légendes anciennes aux grands cas de fictions des industries culturelles. Dans cette optique, la médiation culturelle était définie dans le chapitre premier comme un espace ventilé par la fiction et dynamique. Pour ces raisons, après avoir identifié les fonctions de la fiction dans les médiations du monument, l'analyse s'intéressera à présent aux fonctions du monument dans les fictions des industries culturelles. Dans une logique proche de l'intertextualité, les *microliens* des enfants se fonderaient justement sur ces entre-fonctions.

PLANCHE D'ILLUSTRATIONS N°4 : LES DISPOSITIFS DE MEDIATION

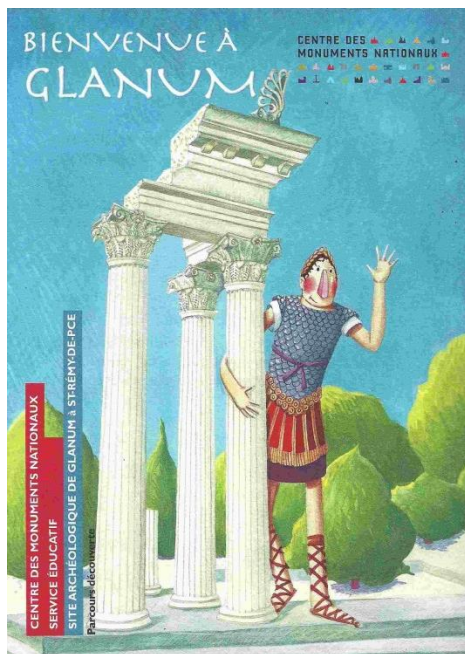


Figure 1 : Livret de visite - Site archéologique de Glanum (St-Rémy-de-Provence)

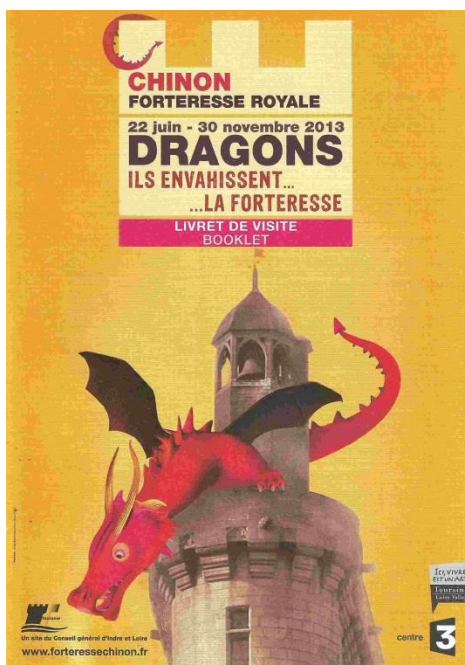


Figure 2 : Livret de visite de l'exposition « Dragons Ils envahissent... ..la Forteresse
(Forteresse royale de Chinon)

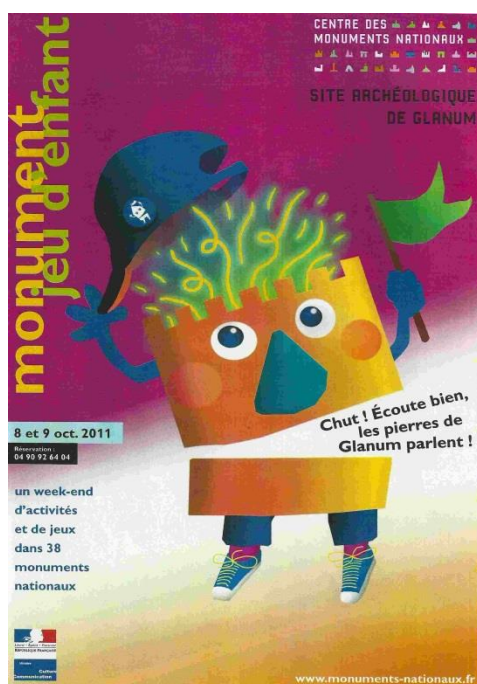


Figure 3 : Livret de visite « Monument jeu d'enfant 2011 » - Site archéologique de Glanum (St-Rémy-de-Provence)

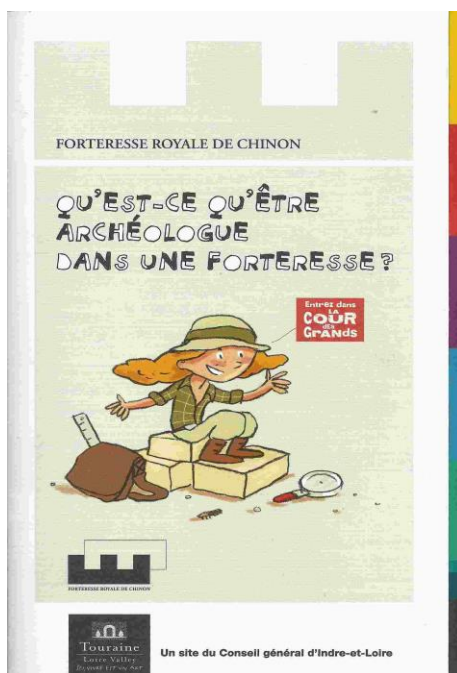


Figure 4 : Livret de visite - Forteresse royale de Chinon (Chinon)

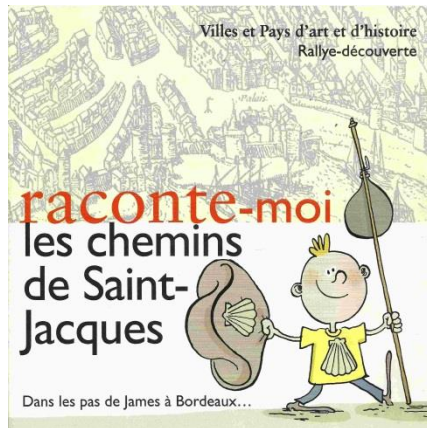


Figure 5 : Livret de visite - Ville de Bordeaux (VPAH, Bordeaux)

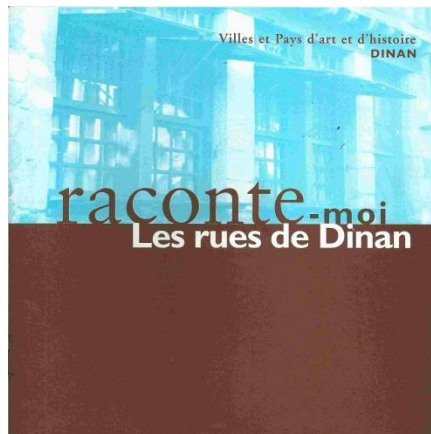


Figure 6 : Livret de visite - Ville de Dinan (VPAH, Dinan)

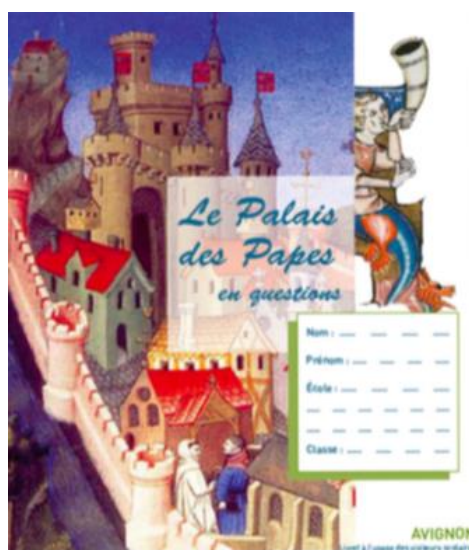


Figure 7 : Dossier scolaire - Le Palais des Papes (Avignon)

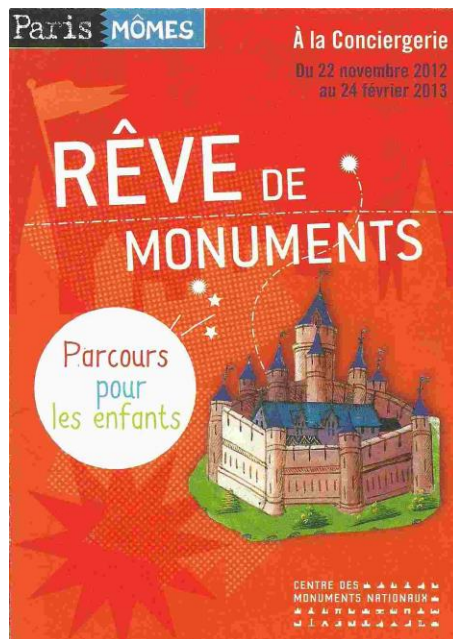


Figure 8 : Livret de visite de l'exposition « Rêves de monuments » (CMN, La Conciergerie, Paris)

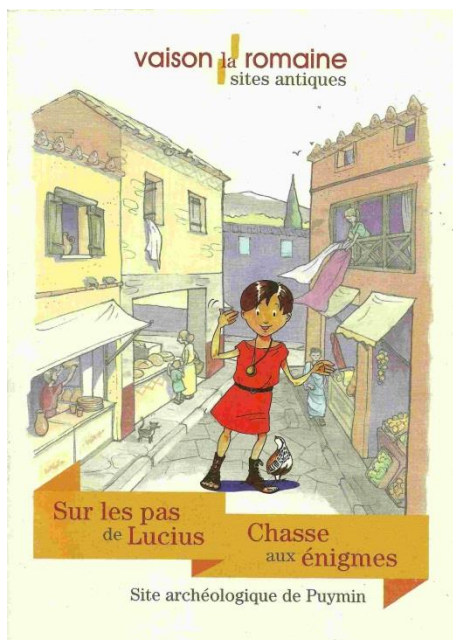


Figure 9 : Livret de visite - Site archéologique de Puymin (Vaison-la-romaine)

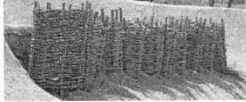
PLANCHE D'ILLUSTRATIONS N°5 : EXTRAITS DE DISPOSITIFS

DE LIVRETS DE VISITE

4 LES EXERCICES MILITAIRES


Les soldats consacrent une partie de leurs activités à l'entraînement. Ils apprennent à utiliser les armes et participent à des manœuvres sur les remparts.

Pour mieux se protéger en cas de siège, ils réalisent des **gabions**. Ces grands paniers qui sont remplis de terre et alignés le long des lignes de combat sont très utiles comme abri contre les boulets tirés par l'ennemi.

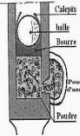


Chaque soldat reçoit un fusil, des cartouches, des pierres à silex... Régulièrement, la troupe s'occupe des réserves (poudre, munitions...) et du bon fonctionnement des armes. Des ânes et des mulets sont utilisés pour le ravitaillement en armement.

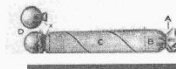
🔍 Les soldats apprennent à charger le fusil. Observe les dessins et décris les différents éléments du chargement.



Détail du chargement du fusil



- 1 - Une charge de P - - D - -
- 2 - La B - - RR - -
- 3 - La B - L - -
- 4 - le C - L - P I - (autour de la balle)



Une cartouche :

- A : bout à déchirer
- B : dose de poudre d'amorce
- C : charge de poudre à verser dans le canon
- D : bille

L'emballage constitue la bourre.

🔍 Les positions de tirs sur les bastions et les demi-lunes sont constituées de levées de terre formant trois gradins. Explique pourquoi et décris ce que font les soldats sur chacun d'eux ?

.....

.....

1^{er} gradin:

.....

2^{ème} gradin:

.....

3^{ème} gradin:

.....




Figure 1. Organisation visuelle

Les différents seigneurs qui ont vécu dans la forteresse ont chacun fait des travaux. À partir des informations trouvées dans le sous-sol, j'ai reconstruit virtuellement la forteresse à leurs époques successives. Amuse-toi et touche l'écran près de la grande porte en bois pour découvrir la forteresse en 3D!

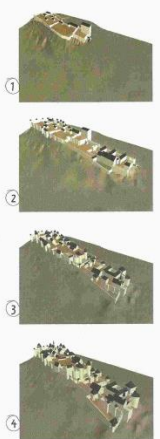
Relie chaque roi à la forteresse dans laquelle il a vécu...

Philippe Auguste - 1220
Il a construit le donjon du Coudray.

Foulques IV - 1100
Il a construit l'enceinte du château du Milieu.

Charles VII - 1429
Il a développé les habitations pour sa cour nombreuse.

Henri II Plantagenêt - 1170
Il a construit un palais et les tours le long de l'enceinte.



Sors et observe le bâtiment.


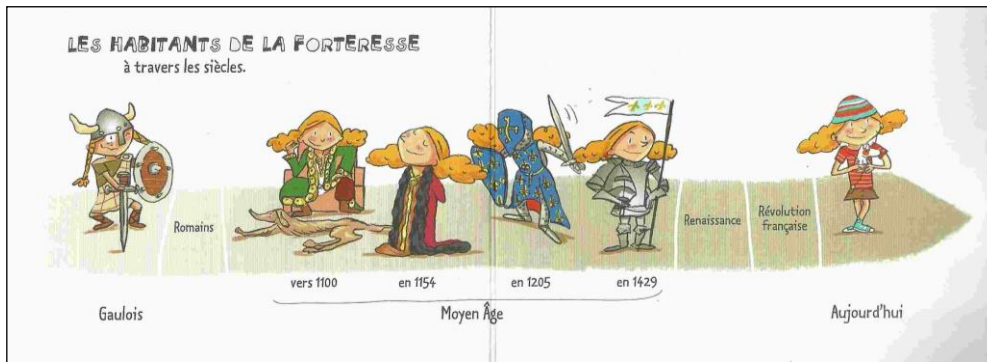


Figure 2. Illustration explicative



LA MAISON À L'APOLLON LAURÉ le triclinium 32

An illustration of a Roman triclinium, a dining room with three red couches arranged around a central table. A man and a woman are seated on the couches, eating. A small table holds a bowl and a glass.

5 / Te voilà face aux thermes privés de la maison. En l'aidant du panneau explicatif, devine pourquoi la pierre qui forme un pont est rouge ?

- L Elle était peinte et décorée.
- M À cause du feu qui se trouvait en-dessous.
- N Parce que des animaux étaient sacrifiés dessus.

La bonne réponse correspond à la première lettre du mot mystère.

LE SYSTÈME D'HYPOCAUSTE
Dans les pièces thermales, le chauffage est obtenu par une circulation d'air chaud dans le sous-sol et dans des tubuli (sortes de tubes de section rectangulaire tapissant les murs). Ce système est appelé hypocauste.

6 / Selon toi, dans quelle position les gallo-romains prenaient leurs repas ?

- S Assis !
- T Debout !
- U Couchés !

La bonne réponse correspond à la deuxième lettre du mot mystère.

7 /

Sors de cet espace. Pars 1/4 de tour sur ta droite, avance et contourne l'arbre qui est devant toi.

LE SAVAIS-TU ?
C'est ici que les adultes prenaient leurs repas comme tu peux le voir sur l'illustration. Les plus jeunes, comme Lucius, étaient installés ensemble autour d'une autre table. On ne prend qu'un seul vrai repas le soir, la *cena*, et deux collations le matin et à la mi-journée.

Les gallo-romains se rendaient aux thermes pour l'hygiène corporelle et les soins complets du corps. Les thermes publics avaient une fonction sociale importante puisqu'on pouvait y rencontrer des amis. Seules les habitations des classes aisées disposaient de bains privés comme ici.

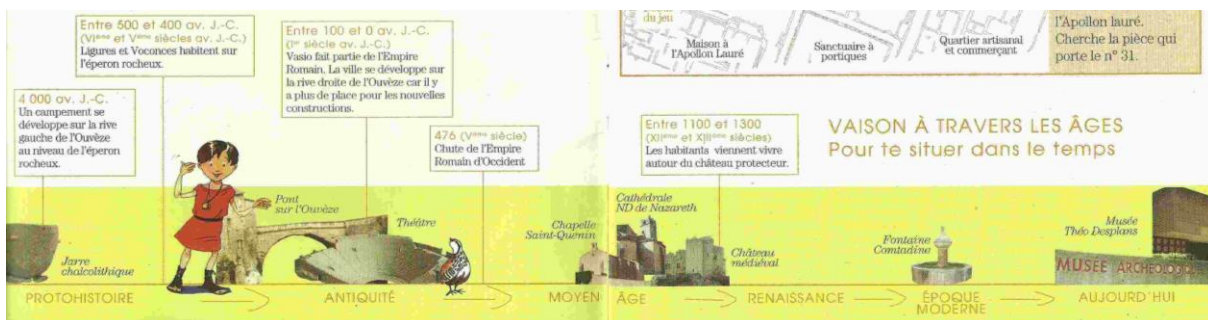


Figure 3, 4 et 5. Schémas et frises de vulgarisation scientifique

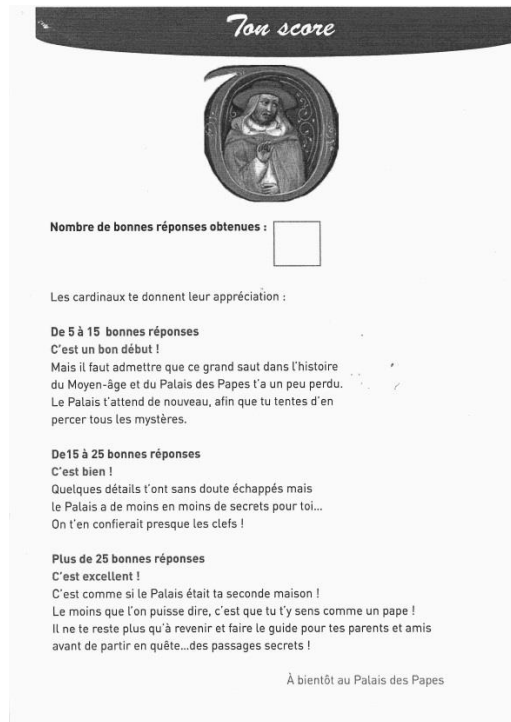
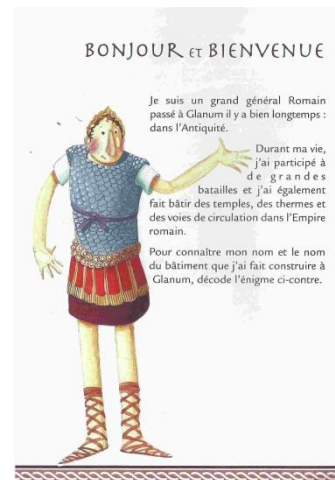
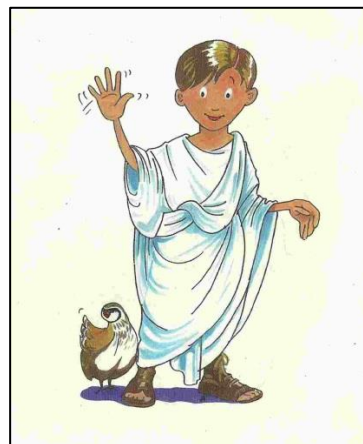
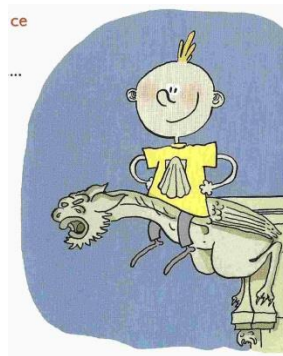
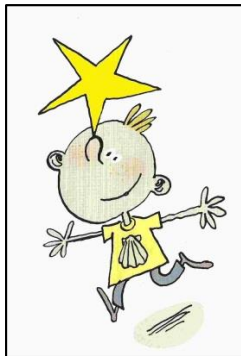


Figure 6. Fiche d'évaluation



Figures 7, 8, 9, 10, 11 et 12. Représentations de personnages guides

Sur le forum

Voici quelques paroles que tu aurais pu entendre sur le forum antique de Glanum.

Aujourd'hui, à quelles images correspondraient les bulles ci-dessous ?

Urgent ! Lucius cherche un nouveau boeuf pour son attelage. Rendez-vous ce soir à la Taberna

Il est frais mon poisson, il est frais... Il est bien meilleur que chez Vêrus

Cot cot cot !!!

L'empereur Auguste a arrêté des incursions des Daces, tailla en pièces une grande partie de leurs armées et tua trois de leurs chefs.

Nous sommes citoyens comme les Patriciens, si nous n'avons pas la même richesse, nous avons la même patrie qu'eux...

Inscris le nom des habits que tu reconnais et tu découvriras le nom mystérieux du vêtement plissé que porte cet enfant.

1

2

3

4

↓

1									
	2								
		3							
	4								

C'est une :

15

Figures 13 et 14. Jeux fléchés et anachronismes

LE SANCTUAIRE À PORTIQUES 36

« Bonjour. Je suis l'impératrice Sabine. Pour t'aider à trouver les mots mystère, réponds à cette énigme. Bonne chance ! »

9 / Compte le nombre de colonnes entières, ajoute le nombre de statues installées dans ce sanctuaire.

Nombre de colonnes entières :

Nombre de statues :

Total :

Le nombre que tu obtiens correspond, dans l'alphabet, à la dernière lettre du mot mystère :

Une fois la réponse trouvée, continue ton chemin en empruntant les escaliers au fond du sanctuaire, vers le quartier artisanal.

LE QUARTIER ARTISANAL & COMMERÇANT 38

« Je suis Mercure, dieu du commerce et messager des dieux. C'est d'ailleurs pour cela que l'on me représente avec une bourse à la main et des ailes sur le casque ! Trouve cette jatte en terre cuite pour résoudre l'énigme suivante. »

10 / Réponds à la charade.

Mon premier est la première note de la gamme.

Je dors dans mon deuxième.

Mon troisième est le masculin de femme.

Mon tout est une grande jatte en terre cuite qui était en partie enterrée pour conserver les aliments au frais.

C'est un

La cinquième lettre de la réponse correspond à la cinquième du mot mystère.

Pour te rendre au théâtre par le souterrain, remonte la rue jusqu'au maçonnerier et suis les panneaux indiquant Théâtre par galerie antique.

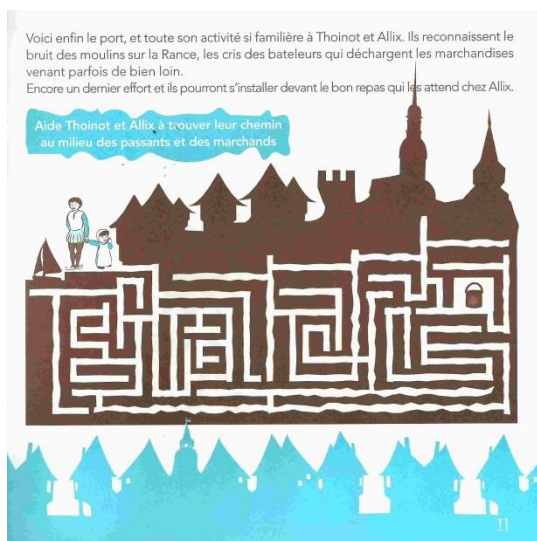
**Je suis la stryge,
l'une des chimères
de la cathédrale.
Je vais te guider
pendant ta visite
du monument.
Tu devras en
échange découvrir
le nom de mon
créateur, l'un des
grands personnages
de l'histoire
de Notre-Dame !**

Figures 15 et 16. Prosopopées

256



Figure 17. Voyage dans le temps et prosopopées (Filippi., Jung., 2002, Bande-dessinées *Gargouilles*)



10 / Réponds à la charade.

Mon premier est la première note de la gamme.

Je dors dans mon deuxième.

Mon troisième est le masculin de femme.

Mon tout est une grande jarre en terre cuite qui était en partie enterrée pour conserver les aliments au frais.

C'est un


La cinquième lettre de la réponse correspond à la cinquième du mot mystère.

Figures 18 et 19. Jeux populaires

6 / En t'aidant du tableau ci-contre traduis cette date en chiffres courants :

7 / Amuse-toi à écrire ton année de naissance en chiffres romains !

Par exemple : 2010 = MMX



VALEUR DES CHIFFRES ROMAINS	
I	= 1
II	= 2
III	= 3
IV	= 4
V	= 5
VI	= 6
VII	= 7
VIII	= 8
IX	= 9
X	= 10
L	= 50
C	= 100
M	= 1000

Après avoir répondu à la question 8, dirige-toi vers le sanctuaire à portiques (n°36). En chemin, Perdrix et Lucius t'attendent pour faire une photo !

Figure 20. Représentation du personnage guide en réflexion



Figures 21 et 22. Représentations du personnage guide utilisant les dispositifs



Figures 23 et 24. Le voyage dans le temps. Jeu en ligne *Monument jeu d'enfant* proposé sur le site du Centre des Monuments Nationaux mettant en scène Eugène Viollet-le-Duc - architecte restaurateur français, 1814-1879 - et le Stryge - monstre fabuleux du Moyen-Âge .

CHAPITRE CINQUIEME. LE ROLE DES FICTIONS INDUSTRIELLES ET MEDIATIQUES DANS L'ELABORATION DE LA MONUMENTALITE

Introduction

Après avoir analysé dans la partie précédente la fiction des médiations du monument, ce chapitre propose de porter cette fois notre regard sur la construction de la monumentalité par les industries culturelles et médiatiques. Si la fiction nourrit les médiations du monument, comment ces industries fabriquent-elles des formes mimétiques de bâtis créant l'illusion de l'ancien dans leurs fictions? Et que peut-on en dire? Ces axes de réflexion posent la question du rôle des industries culturelles non seulement dans l'élaboration de la monumentalité en tant qu'être culturel, mais aussi, dans les appropriations des enfants impliqués dans les situations de communication que sont les médiations.

Je constate deux formes de monuments dans les fictions industrielles :

- *réels fictionnalisés* : autrement dit, ils existent ou ont existé mais sont ancrés dans une fiction - par exemple, dans le cas d'un roman historique où l'intrigue se passe au château de Versailles,
- *fictionnels* : ils sont inventés pour le besoin d'une œuvre de fiction - par exemple, l'école de sorcellerie Poudlard de J.K. Rowling dans *Harry Potter*.

L'analyse suivante portera sur cette seconde forme de monuments, en cela que ces derniers sont le fruit d'un processus de fabrication plus important²⁵¹.

Les industries culturelles nourrissent les imaginaires d'une profusion d'images fortes, dont les monuments font partie. En effet, j'ai remarqué que ces derniers faisaient l'objet d'une exposition médiatique abondante ne se limitant pas aux fictions enfantines. De nombreux films et même jeux vidéo véhiculent des formes monumentales servant la création de mondes fictionnels, par exemple, les jeux vidéo *La légende de Zelda*, *Assassin's Creed*, les trilogies inspirées des œuvres de

²⁵¹Pour autant, il m'arrivera de faire référence à plusieurs études sur les monuments réels fictionnalisés menées dans le cadre de cette recherche.

John Ronald Reuel Tolkien, la série *Game of Thrones*, les films *Star Wars*, ou encore ceux de *DC Comics* et *Marvel*, etc. (cf. *Annexe n°17*). Autant d'exemples qui permettent d'affirmer que le monument ancien est devenu depuis plusieurs années un ingrédient indispensable au succès de certaines fictions et de certains genres - science-fiction et *fantasy* notamment. L'étendue et la fréquence de sa mobilisation nous informent aussi sur la reconnaissance d'une connotation sémiotique forte mobilisée stratégiquement par les concepteurs pour créer des mondes de fiction à succès : vision du passé, nostalgie, quête identitaire, valeurs, etc. À l'évidence, ce contact répété nourrit les représentations du lieu ancien. Dans les produits destinés aux enfants, le monument connaît également une forte médiatisation - livres, dessins animés, maquettes, etc.

Néanmoins, cette étude ne pouvait tenir compte de l'ensemble des formes monumentales ainsi produites ni de l'ensemble des documents constituant le corpus des industries culturelles. Mon choix s'est donc arrêté sur deux exemples emblématiques dans la construction de la monumentalité et pour lesquels j'ai consacré deux monographies :

- le château Poudlard dans la saga *Harry Potter* ;
- celui de l'univers *Disney*.

De fait, ces monuments fictionnels convergent vers le motif du château déjà bien connu de certains genres littéraires « où architecture et littérature gothiques sont issues de la même sève » (Machinal, 2002 : 11) :

« Le château scène obligée de nos scénarios intimes, de nos représentations secrètes et de nos chimères [...] Structure ouverte qui [...] permet tous les jeux d'un imaginaire. » (Levy, 2002 :10).

Ce motif est en effet largement mobilisé dans la littérature pour enfants, notamment à travers les contes prenant lieu très souvent dans la période du Moyen-Âge (Boulaire, 2003²⁵²). L'apport de ce domaine littéraire n'est plus à démontrer dans les processus d'apprentissages ou encore dans l'appréhension de certaines épreuves de la vie. La fiction a ainsi, depuis toujours, eu un rôle structurant dans la création d'un rapport au monde au sein duquel le château tient une place fondamentale. La circonscription du corpus s'est ainsi justifiée dans la mesure où ces deux châteaux constituaient une formulation particulièrement puissante de ce que j'avais observé par ailleurs. Leur succès tient probablement à leur « hyper-stéréotypie ». Enfin, ces images et textes de

²⁵²Dans son travail de thèse publié en 2003, Cécile Boulaire recense les textes issus de la littérature pour enfants ayant pour cadre le Moyen-Âge, soit près de six cents fictions pour enfants parus entre 1945 et 1999 (Boulaire, 2003).

château sont issus d'importantes sociétés de productions américaines : *Warner Bros studios* et *The Walt Disney Company*. Dans une logique communicationnelle, cette information permet d'appréhender ces formes dans leur contexte de production et de réception (cf. *Chapitre premier*). Les deux monographies représentent ainsi deux univers sémiotiques forts et à grand succès, issus d'industries culturelles : l'édition et le cinéma - principalement²⁵³.

Au lieu de s'intéresser à la cohérence générale de chacune des œuvres de fiction, l'idée était de s'arrêter sur ce motif structurant. En effet, sa consistance et son épaisseur fictionnelle est telle qu'il en devient un motif à part entière de la vie sociale. La densité de la configuration de ses traits descriptifs, narratifs et visuels m'a amené à proposer dans un premier temps un inventaire détaillé de chacun d'entre eux. Cette partie de recensement d'opérateurs créant la monumentalité de ces châteaux a permis ensuite d'aboutir à une analyse plus critique du rôle tenu par le monument dans ces univers fictionnels. En effet, tenir compte de leur fonction dans la culture enfantine et dans la vie sociale, permet de les mettre en relation avec les situations de médiation vécues *in situ*. L'objectif de ce deuxième niveau de recherche est de comprendre comment ces créations monumentales des fictions industrielles interviennent dans les appropriations du monument par les enfants en situation.

Dans un premier temps, je présenterai les résultats de l'inventaire de traits du château Poudlard présent dans la saga de films et livres *Harry Potter* puis, ceux du château de l'univers *Disney* - devenu le logo de l'entreprise et par la même, l'emblème de l'univers fictionnel le plus connu des enfants. À travers ces analyses sémiotiques, j'ai souhaité déconstruire la façon dont ces monuments fictionnels avaient été conçus - identification des *opérateurs*, connotations et valeurs monumentales véhiculées. Plus généralement, il s'agira de comprendre comment les industries culturelles peuvent intervenir dans l'établissement d'une relation entre des jeunes et des monuments en construisant des formes monumentales stéréotypées.

²⁵³Ces industries culturelles ont des logiques marketing telles qu'elles proposent de nombreux produits dérivés - par exemple, les musiques de longs métrages Disney.

A. Harry Potter : la mise en circulation d'un château fictionnel

Parmi les formes mimétiques de monuments circulant dans les fictions industrielles, l'école de Magie et de Sorcellerie Poudlard s'est avéré incontournable tant son inscription dans la culture des jeunes est importante²⁵⁴. En effet, la série de livres relatant les aventures du jeune sorcier *Harry Potter* - sept au total parus entre 1997 et 2007 - connut un succès mondial sans précédent, devenant un véritable phénomène culturel notamment chez les jeunes :

« Le premier volume de Harry Potter a rencontré dès sa parution un succès phénoménal, tant en Grande-Bretagne qu'à l'étranger. Il a été traduit en trente langues et vingt millions d'exemplaires ont été vendus dans le monde entier en l'espace de dix-huit mois. « Harry » a remporté les prix les plus prestigieux, dans tous les pays où il a été publié. Il est en tête des ventes adultes et enfants confondus en Grande Bretagne et aux Etats-Unis. » (Biographie de J.K.Rowling, *Harry Potter, À l'école des sorciers*, 2000 [1997] : 304)²⁵⁵

La notoriété mondiale de ce jeune sorcier n'a ainsi pas tardé à attirer l'œil aiguisé des producteurs de cinéma américains auxquels J.K.Rowling a cédé ses droits²⁵⁶. Le château-école Poudlard connaît ainsi une exposition médiatique conséquente auprès des jeunes, qu'ils aient choisi l'expérience des livres, des films ou la combinaison des deux.

Comme pour le cas *Disney*, la force d'une telle fiction est d'avoir réussi à construire un monde utopique à forte charge symbolique, se concrétisant par des paysages, des lieux qui lui sont propres, des personnages atypiques vivant d'incroyables aventures, auxquels s'ajoute pour le cas présent, la magie de l'univers des sorciers. Ces éléments, associés au genre *fantasy*, sont favorables à la création d'une communauté de fans. *Harry Potter* est suivi par de nombreux adeptes, passionnés de l'histoire, de ses subtilités, de ses personnages et de chaque nouvel élément narratif. À ce sujet, David Peyron rappelle que la science-fiction et la *fantasy* sont les genres les plus opératoires en matière de convergence (Peyron, 2008 : 335). Les producteurs américains ont perçu dans la série de livre *Harry Potter*, l'essence d'une opportunité de transmédia - tels qu'avaient pu l'être *Star Wars*, *Matrix* ou encore *Le Seigneur des anneaux*.

²⁵⁴Le nom original de l'école Poudlard est *Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry*.

²⁵⁵ Source : <http://www.momes.net/Apprendre/Heros-et-personnages/Harry-Potter2/J.K.-Rowling> . Cette série est aujourd'hui traduite en 67 langues et vendue à plus de 450millions d'exemplaires.

²⁵⁶ Le studio *Warner Bros* vient de former une équipe « *Harry Potter Global Franchise Development* », en charge de la franchise et du partenariat avec J.K.Rowling. Ses membres ont pour mission de développer des dispositifs transmédiatiques dans la même logique que *Disney* - parcs, spectacles, produits dérivés, etc.

La saga *Harry Potter* est le fruit de l'imagination de l'auteur écossaise Joanne Rowling - plus connue sous le pseudonyme J.K. Rowling - ; rien d'étonnant donc à retrouver une importante influence britannique dans son écrit, y compris dans la création du château Poudlard. L'intrigue principale repose sur les aventures d'un jeune sorcier orphelin, Harry Potter, élevé par son oncle et sa tante peu aimants. Dans sa dixième année et à sa grande surprise, il apprend par courrier qu'il est un sorcier attendu à l'école Poudlard pour y faire sa scolarité. Au fur et à mesure de l'histoire, Harry découvre un peu plus son passé et son identité, notamment celle de ses parents. Il comprend aussi qu'il est doté d'un pouvoir puissant : il est le seul à résister à Voldemort, sorcier des forces du Mal. Le tome I est consacré à la connaissance de son identité en tant que sorcier, l'intégration à l'école Poudlard, ses premiers exploits et ses premières amitiés²⁵⁷. Les éléments indispensables au bon déroulement de l'histoire et au processus de « coopération interprétative du lecteur » (Eco, *op.cit.*) sont posés par l'auteur dès ce premier volet essentiel à la compréhension des six autres.

Comme bien souvent dans le genre *fantasy*, la création d'un monde parallèle au monde réel est au cœur du processus narratif. Cependant, pour admettre son existence fictionnelle, la condition de départ repose sur l'intégration et la paraphrase d'éléments de réalité. Autrement dit, pour accepter et donner le statut extra-ordinaire à un élément ou un lieu, il faut d'abord pouvoir le situer par rapport à un ordinaire - une réalité, un quotidien. Ce procédé appelle les théories de la fiction comme celles de Jean-Pierre Esquenazi à propos de la « vérité fictionnelle » ou encore celle de la « modélisation exemplifiante de la réalité » décrite par Jean-Marie Schaeffer.

Je livrerai ici l'inventaire des opérateurs sémiotiques participant à la construction du château Poudlard dans des extraits :

- textuels –narratifs et descriptifs -, issus du premier tome de la série *Harry Potter, À l'école des sorciers* - titre original : *Harry Potter and the Philosopher's Stone* -²⁵⁸,
- cinématographiques - (*cf. Planche d'illustrations n°6*).

L'école Poudlard contextualise l'intrigue dans un espace-temps dans lequel évoluent les personnages. L'analyse suivante s'est appuyée sur la construction de l'image du château qu'un

²⁵⁷ Le titre français du premier tome *Harry Potter, À l'école des sorciers* indique d'ores et déjà l'importance accordée au château.

²⁵⁸ D'un point de vue méthodologique, cela a consisté à un relevé systématique de chaque passage relatant explicitement l'école Poudlard ou apportant une forme de compréhension de son environnement ou de son fonctionnement, puis, à leur analyse.

lecteur/spectateur peut avoir au fil du texte et/ou du film. Les *opérateurs* relèvent de l'identification des principaux éléments constituant du château, de son contexte spatio-temporel, de son rôle dans l'intrigue, enfin, de ses interactions avec les personnages.

1) Caractéristiques d'un château-école extra-ordinaire

Au fil du texte, J.K.Rowling livre les principales caractéristiques de son château-école imaginaire. Elles créeront la première impression du lecteur ce qui est d'autant plus important si on considère que Poudlard reste inchangé durant l'ensemble des sept tomes.

De prime abord, le lieu est défini dans le texte par les mots « école », « collège » et « château ». Le lecteur apprend rapidement qu'il s'agit d'un **lieu d'apprentissage de très haute renommée** dans le monde des sorciers dans lequel est attendu le personnage principal - Harry - pour y faire sa scolarité :

« Cher Mr Potter, Nous avons le plaisir de vous informer que vous bénéficiez d'ores et déjà d'une inscription au collège Poudlard. » [...] « Il [Harry Potter] va étudier dans la meilleure école de sorcellerie du monde. Sept ans là-bas et il sera transformé. Pour changer, il aura des camarades qui appartiennent au même monde que lui, et il étudiera avec l'un des plus grands maîtres que le collège Poudlard ait jamais comptés, Albus Dumbledore [...]» (Rowling J.K., *Harry Potter, À l'école des sorciers*, 2000 [1997] : 56 ; 64)

Cette réputation s'est fondée sur les maîtres qui y enseignent, les meilleurs depuis la création de l'école, comme Albus Dumbledore. De la sorte, la magie se trouve « rationalisée » dans une institution scolaire : Poudlard (Smadja, 2001). Cependant, au-delà d'être un lieu de transmission de connaissances en magie et sorcellerie, l'école Poudlard est présentée métaphoriquement comme une **école de la vie**. En effet, une idée noble de l'éducation est présente dans ce deuxième extrait. Il s'agit du lieu dans lequel Harry se « transformera » au milieu de ses semblables - du « même monde que lui » - et comprendra qui il est vraiment : un sorcier vertueux²⁵⁹. Cette quête d'identité du héros constitue une forme de vérité fictionnelle, qui, associée à une représentation d'un monument telle que Poudlard prend une signification particulière.

²⁵⁹ À ce propos, l'auteur donne une importance certaine à ce processus de transformation inéluctable avec la phrase affirmative et le verbe « être » : -“il sera transformé” -, tel un enfant qui n'aura d'autre choix que de grandir.

De plus, l'école de sorcellerie s'intègre dans une **logique filiationnelle caractérisée par des traditions** puisque les autres membres de la famille, parents et autres générations précédentes de ces enfants - Harry y compris - ont également fréquenté l'école :

« - Je suis le sixième à aller à Poudlard, dans la famille. J'ai intérêt à être à la hauteur. Bill et Charlie, mes deux frères aînés ont déjà fini leurs études. Bill était Préfet en chef et Charlie capitaine de l'équipe de Quidditch. Maintenant c'est Percy qui est préfet. » (*Ibid* : 103)

Pour corroborer cette notoriété, la fierté des parents, qui « n'ont jamais été aussi heureux » que depuis que leur enfant intègre Poudlard, est relatée dans le texte (*Ibid* : 128), non sans faire penser au prestige accordé par certains parents à certaines institutions scolaires. Plus concrètement, ce sont les collèges anglo-saxons qui sont parodiés.

De plus, Poudlard a **sa propre organisation**, presque militaire, et les élèves l'intègrent sur affectation (*cf. courrier que reçoit Harry Potter*). Les aînés sont « Préfets » des quatre maisons - « Gryffondor », « Serdaigle », « Serpentard », « Poufsouffle » - dans lesquelles « les élèves sont répartis [...] selon leur personnalité » (*Ibid* : 109). Enfin, les jeunes sorciers doivent servir leur maison comme on servirait une patrie :

« - [...] A la fin de l'année scolaire, la maison qui aura obtenu le plus de points gagnera la coupe des Quatre Maisons, ce qui constitue un très grand honneur. J'espère que chacun et chacune d'entre vous aura à cœur de bien servir sa maison, quelle qu'elle soit. » (*Ibid* : 117)

Mais plus que toute autre caractéristique, le château détient **une beauté mystérieuse**. En effet, plusieurs modalisateurs indiquent une appréciation esthétique :

« L'endroit était étrange et magnifique. [...] La Grande Salle était magnifique. » (*Ibid* : 119 ; 195) »

De plus, ce château à l'architecture extra-ordinaire provoque des émotions fortes chez les personnages, comme le montre la réaction des enfants quand ils voient Poudlard la première fois :

« Il y eut un grand « Ooooooh ! [...] » (*Ibid* : 114)

La surprise et l'ébahissement provoquées par le lieu, par sa « valeur d'ancienneté » et sa fantaisie, sont perceptibles sur les visages des enfants dans le film (*cf. Planche d'illustrations n°6, Figures 1 et 2*)

Mais plus encore, le monument entre, à de nombreuses reprises, en interaction avec les émotions des personnages. Dans ce sens, certains endroits du château sont propices aux réflexions cruciales des personnages en rapport avec l'intrigue principale, à l'instar des escaliers monumentaux où se déroulent de nombreuses scènes.

Extrait n°1 : l'arrivée à l'école Poudlard

« - Vous allez bientôt apercevoir Poudlard », dit Hagrid en se retournant vers eux. Après le prochain tournant. Il y eut un grand « Ooooooh ! [...] L'étroit chemin avait soudain débouché sur la rive d'un grand lac noir. De l'autre côté du lac, perché au sommet d'une montagne, un immense château hérissé de tours pointues étincelait de toutes ses fenêtres dans le ciel étoilé. [...] D'un même mouvement, les barques glissèrent sur l'eau du lac dont la surface était aussi lisse que du verre. Tout le monde restait silencieux, les yeux fixés sur la haute silhouette du château, dressé au sommet d'une falaise. [...] Tout le monde s'exécuta [à baisser la tête pour éviter la paroi abrupte] tandis que les barques franchissaient un rideau de lierre qui cachait une large ouverture taillée dans le roc. Les bateaux les emportèrent le long d'un tunnel sombre qui semblait les mener sous le château. Ils arrivèrent alors dans une sorte de crique souterraine et débarquèrent sur le sol rocheux. [...] Guidés par la lampe de Hagrid, ils grimpèrent le long d'un passage creusé dans la montagne et arrivèrent enfin sur une vaste pelouse qui s'étendait à l'ombre du château. Ils montèrent une volée de marches et se pressèrent devant l'immense porte d'entrée en chêne massif. [...] Puis le géant leva son énorme poing et frappa trois fois à la porte du château. [...] La porte s'ouvrit immédiatement. Une grande sorcière aux cheveux noirs, vêtue d'une longue robe vert émeraude se tenait dans l'encadrement. Elle avait le visage sévère des gens qu'il vaut mieux éviter de contrarier, pensa aussitôt Harry. [...] Le hall d'entrée du château était si grand que la maison des Dursley aurait pu y tenir tout entière et le plafond haut qu'on n'arrivait pas à l'apercevoir. Des torches enflammées étaient fixées aux murs de pierre, comme à Gringotts, et un somptueux escalier de marbre permettait de monter dans les étages. Guidés par le professeur McGonagall, ils traversèrent l'immense salle au sol dallé et entrèrent dans une petite salle réservée aux élèves de première année. Harry entendait la rumeur de centaines de voix qui lui parvenaient à travers une porte située sur sa droite. Les autres élèves devaient déjà être là. L'exiguïté des lieux les obligea à se serrer les uns contre les autres et ils restèrent debout en silence, lançant autour d'eux des regards un peu inquiets.

– Bienvenue à Poudlard, dit le professeur McGonagall. Le banquet de début d'année va bientôt commencer mais avant que vous preniez place dans la Grande Salle, vous allez être répartis dans les différentes maisons. [...] votre maison sera comme votre seconde famille. [...] Une vingtaine de fantômes venaient d'apparaître en traversant le mur du fond. D'un blanc nacré, légèrement transparents, ils flottaient à travers la salle sans accorder un regard aux élèves rassemblés. Ils paraissaient se disputer. [...] Ce sont les nouveaux élèves, dit le gros moine en leur souriant. Vous attendez la Répartition, j'imagine ? » (Rowling J.K., *Harry Potter, À l'école des sorciers*, pp. 114-119)

De bout en bout du texte, le monument-école apparaît comme **un lieu secret**, les événements qui s'y passent, sont confidentiels. Cette dimension sert de nouement/dénouement à l'intrigue puisqu'elle pose le début et la fin de l'histoire du tome I :

« - Ça, je ne peux pas te le dire, répondit Hagrid d'un air mystérieux. Très secret. Une affaire qui concerne Poudlard. Dumbledore m'a confié une mission mais je n'ai pas le droit d'en parler.[...] - Ce qui s'est passé dans les sous-sols du château, entre Quirell et toi, est un secret absolu. » (*Ibid* : 78 ; 289)

Elle est accentuée par les propositions architecturales offertes notamment les nombreux passages secrets :

« Ils [...] descendirent l'escalier en colimaçon qui menait à la salle commune. Quelques braises rougeoyaient encore dans l'âtre et les fauteuils avaient l'air de créatures informes, tapies dans la pénombre. Ils avaient presque atteint le trou qui permettait de sortir de la pièce lorsqu'une voix s'éleva derrière eux. » (*Ibid* : 156)

Dans cette mesure, le parti pris de l'auteur a été de donner à Poudlard un rôle dans l'intrigue aussi important que celui des personnages. Au-delà de rendre l'histoire possible en lui offrant un décor, le château et son architecture entrent **en interaction permanente avec les personnages**. L'intrigue prend place dans une ambiance noire. Les marques axiologiques utilisées par l'auteur témoignent d'un sentiment de peur régnant au sein du monument :

« Le cours avait lieu dans l'un des cachots. Il y faisait plus froid que dans le reste du château et les animaux qui flottaient dans des bocaux de formol alignés le long des murs rendaient l'endroit encore plus effrayant. [...] La bibliothèque était plongée dans les ténèbres. Il y régnait une atmosphère un peu effrayante. [...] Harry, Ron et Hermione ne s'arrêtèrent de courir que lorsqu'ils furent arrivés dans le hall d'entrée du château, qui paraissait sombre et glacé quand on venait du parc. [...] Ils regardèrent autour d'eux, comme s'ils espéraient voir un écriteau qui leur indiquerait la bonne direction. » (*Ibid* : 138 ; 204 ; 261)

En effet, Poudlard appartient à un monde parallèle caractérisé par **la sorcellerie et la magie** :

« Harry leva la tête vers un plafond d'un noir de velours, parsemé d'étoiles. – C'est un plafond magique, murmura Hermione. Il a été fait exprès pour ressembler au ciel. Je l'ai lu dans *L'Histoire de Poudlard*. On avait du mal à croire qu'il existait un plafond. On avait plutôt l'impression que la salle était à ciel ouvert. » (*Ibid* : 119)

Le bâtiment est ainsi doté d'un plafond magique, de multiples passages secrets, de pierres animées, de tableaux et d'escaliers mouvants. L'architecture vivante du château ponctue l'intrigue apportant avec elle son lot de péripéties - cachettes, pièges :

Extrait n°2 : le château vivant

Harry, pendant ce temps, essayait de trouver son chemin dans le labyrinthe du château. Il y avait cent quarante-deux escaliers, à Poudlard, des larges, des étroits, des courbes, des carrés, des délabrés, certains avec une ou deux marches escamotables qu'il fallait se souvenir d'enjamber pour ne pas tomber. Il y avait aussi les portes qui refusaient de s'ouvrir si on ne le leur demandait pas poliment, ou si on ne les chatouillait pas au bon endroit, et bien d'autres qui n'étaient que des pans de mur déguisés en portes. Il était aussi très difficile de se souvenir où les choses se trouvaient car tout bougeait sans cesse. Les gens représentés sur les tableaux accrochés aux murs passaient leur temps à se rendre visite les uns aux autres et Harry était persuadé que les armures se promenaient parfois dans les couloirs. Quant aux fantômes, ils ne facilitaient pas la tâche. C'était toujours un choc désagréable lorsque l'un d'eux traversait une porte au moment où on essayait de l'ouvrir. Quasi-Sans-Tête était toujours heureux d'aider les nouveaux de Gryffondor à trouver leur chemin, mais Peeves, l'esprit frappeur, bombardait les nouveaux de morceaux de craie, tirait les tapis sous leurs pieds, renversait des corbeilles à papier sur leur tête ou se glissait silencieusement derrière eux et leur attrapait le nez en hurlant : « JE T'AI EU ! » d'une voix perçante. [...] Rusard les avait surpris alors qu'ils essayaient d'ouvrir une porte qui par malchance, s'était révélée être l'entrée du couloir interdit du deuxième étage. Il avait refusé de les croire lorsqu'ils lui avaient expliqué qu'ils s'étaient perdus. Il était convaincu qu'ils avaient tenté de la forcer exprès et il les avait menacés de les enfermer au cachot. (Rowling J.K., *Harry Potter, À l'école des sorciers*, pp. 133-134)

Cette caractéristique du château questionne le cycle de la vie et de la mort propre à l'homme, à ses créations et au cœur du processus de patrimonialisation. Cet aspect vivant du château est particulièrement prégnant dans l'adaptation cinématographique à travers les escaliers mouvants non sans faire penser aux œuvres de Maurits Cornelis Escher (*cf. Planche d'illustrations n°6, Figure 3 et 4*).

De fait, les pouvoirs des héros surajoutent à cette fantaisie architecturale des possibilités comme c'est le cas avec la cape d'invisibilité, que se verra offrir Harry pour Noël et qui lui permettra d'explorer le lieu et ses endroits interdits notamment durant la nuit.

« Il [Harry] voulait l'essayer dès maintenant, à l'instant même et il s'enveloppa dans la cape. En regardant à ses pieds, il ne vit que des ombres et la tâche d'un rayon de lune. C'était une impression très étrange. [...] Harry se sentit soudain parfaitement réveillé. Grâce à sa cape, le château tout entier lui était ouvert. Debout dans l'obscurité et le silence, il éprouva un sentiment d'excitation. Il pouvait aller où bon lui semblait à présent. » (*Ibid* : 203-204)

Sous la menace de sorciers malveillants, dont le plus redoutable d'entre eux Voldemort, l'école a dû, tel un château médiéval, adopter une posture défensive jusqu'à devenir le lieu le « plus sûr[s] du monde » :

« Gringotts est l'endroit le plus sûr du monde. À part Poudlard, peut-être. » (*Ibid* : 68)²⁶⁰

L'histoire propose un affrontement manichéen entre le Bien incarné par les sorciers vertueux comme Dumbledore ou encore Harry Potter et le Mal par leurs ennemis, Drago Malfoy et Voldemort. Pour symboliser cet élément narratif très prisé en littérature pour la jeunesse, **l'environnement extérieur** au château est particulièrement **hostile** et représenté par la Forêt interdite environnante. Elle est omniprésente représentant à la fois, une tentation et un danger menaçant permanent :

« Harry pensa qu'ils devaient se trouver au cœur d'une épaisse forêt. [...] Le ciel était clair et les vastes pelouses ondulaient sous une faible brise. Le terrain se trouvait du côté opposé à la Forêt interdite dont on voyait les arbres se balancer au loin. [...] Neville se retrouva face contre terre, le nez dans le gazon. Son balai continua de s'élever de plus en plus haut, puis dériva lentement vers la Forêt interdite avant de disparaître à l'horizon [...] La forêt était noire et silencieuse. [...] La forêt était de plus en plus épaisse à mesure qu'ils avançaient et le sentier devint presque impraticable. [...] La forêt n'est pas sûre ces temps-ci, surtout pour toi. » (*Ibid* : 114, 147, 149, 247, 251, 253)

Pour se protéger des hostilités et du Mal qui l'entourent, le collègue Poudlard est construit afin de bénéficier de remparts naturels : la montagne, le lac. Ces éléments sont d'ailleurs largement repris dans d'autres cas de monuments fictionnels (*cf. Annexe n°17*). De plus, le rôle symbolique que joue la nature dans la construction de la protection du monument, n'est pas nouveau et fait penser aux représentations picturales de ruines romantiques et préromantiques. L'école s'inscrit ainsi dans un endroit désertique.

Une autre des caractéristiques du château imaginé par J.K.Rowling tient à **son immensité et à sa complexité**²⁶¹. Il n'est donc pas surprenant de voir les personnages éprouver des difficultés pour

²⁶⁰Dans cette mesure, Harry s'interroge un jour sur la possibilité de l'intrusion d'un troll dans l'école : « - Comment un troll a-t-il pu entrer dans le château ? s'étonna Harry tandis qu'ils montaient l'escalier. » (*Ibid* : 173)

²⁶¹ J'avais déjà repéré cet élément dans l'analyse de la série des romans historiques associés à un site internet de Philippe Barbeau, par exemple, dans cet extrait de Course-Poursuite à la Bastille « Elle reprit sa course, se faufila... et la Bastille lui apparut enfin. Impressionnante, avec ses murs gigantesques et ses énormes tours dominant les boutiques construites en bordure du fossé. –Mince ! Quelle forteresse pensa Sara, haute comme un immeuble de dix étages, avec des murs dix fois plus épais que ceux de ma maison. » (Barbeau, 2009, *Course-Poursuite à la Bastille*). « Cerné d'arbres aux couleurs automnales, le monument offrait ses murs blancs et ses toits bleus à leur regard, avec le

se repérer dans un bâtiment qui semble offrir des possibilités illimitées avec, par exemple, pas moins de cent quarante-deux escaliers :

« De l'autre côté du lac, perché au sommet d'une montagne, un immense château hérissé de tours pointues étincelait de toutes ses fenêtres dans le ciel étoilé. [...] Parvenus à l'extrémité de la galerie aux armures, ils prirent un virage serré et foncèrent à toutes jambes à travers un dédale de couloirs. Harry avait pris la tête du groupe sans avoir la moindre idée de l'endroit où ils se trouvaient, ni de la direction qu'ils suivaient. Ils passèrent derrière une tapisserie et s'engouffrèrent dans un passage secret qu'ils parcoururent sans ralentir l'allure. Ils se retrouvèrent alors près de la salle où avaient lieu les cours d'enchantements et qui était située à des kilomètres de la salle des trophées. « - Il faut retourner à la Tour de Gryffondor, dit Ron. »
» (*Ibid* : 114 ; 159-160)

Afin de donner un maximum d'éléments à ses lecteurs pour imaginer son château, l'auteur a également pris soin de décrire un **environnement sensoriel complet** : la lumière, les odeurs et la température font partie intégrante du procédé d'aspectualisation du monument. Concernant la luminosité, la lune est omniprésente dans l'ensemble des chapitres, d'ailleurs, je remarque que les scènes fondamentales se déroulent de nuit - ce qui corrobore le genre *fantasy*. Les autres lumières à l'intérieur du château sont constituées essentiellement par le feu : bougies, torches enflammées et cheminée. Implicitement, nous comprenons dès lors que l'école n'a pas l'électricité - cela pourrait constituer un indice temporel. Dans cet immense château, la température est glaciale et les odeurs désagréables surtout lorsqu'elles sont le signe annonciateur d'un événement inquiétant :

« Le cours que tout le monde attendait avec impatience, c'était celui de la défense contre les forces du Mal, mais l'enseignement de Quirrell tournait plutôt à la farce. La salle de classe était imprégnée d'une forte odeur d'ail destinée à éloigner le vampire que le professeur avait rencontré en Roumanie et qu'il craignait de voir arriver un jour à Poudlard. [...] Une odeur nauséabonde flottait en effet dans le couloir, un mélange de vieille chaussette et de toilettes mal entretenues. Ils entendirent alors un grognement sourd et un bruit de pas sonores, comme des pieds géants qui martelaient le sol. [...] Des feux chauffaient la Grande Salle et la salle commune des Gryffondor mais les couloirs étaient parcourus de courants d'air glacés et un vent polaire faisait trembler les fenêtres des salles de classe. Le pire, c'était les cours du professeur Rogue, dans le cachot glacial. » (*Ibid* : 136 ; 174 ; 193)

Enfin, d'un point de vue architectural, les quatre maisons relatives à l'organisation et la répartition interne des élèves correspondent chacune à une des tours accessibles par un passage secret. Cependant, de **nombreux éléments composent le château** : des couloirs, des escaliers - « qui

donjon et ses quatre tours au-delà de la porte d'accès. Les proportions étaient parfaites. - Le château a de plus grandes fenêtres au XXIème siècle et à l'intérieur, il a subi pas mal de transformations. [...] Ils passèrent le seuil, grimpèrent un escalier de pierres blanches et débouchèrent sur la galerie Henri V au premier étage (Note de bas de page : elle fut nommée ainsi au XIXème siècle). Heureusement, qu'on a étudié le plan du château avant de venir. » (Barbeau, 2008, *Mystères à la cour de Louis XIV*)

n'en font qu'à leur tête » , un hall, une bibliothèque - avec une Réserve de livres traitant de la magie noire , des sous-sols, une infirmerie, une cuisine, une Grande Salle - pour les repas et cérémonies-, des dortoirs, des tours - dont une dite d'astronomie -, des salles de classe - dont certaines désaffectées -, des serres - pour l'étude des plantes -, une salle des Professeurs, une salle des Trophées, une galerie aux armures et un terrain de Quidditch²⁶².

A l'appui du texte de J.K.Rowling, l'adaptation cinématographique révèle un **château gothique médiéval**, ne ressemblant à aucun autre. Les concepteurs-réalisateurs ont donné un caractère emphatique à certains éléments : ouvertures, sculptures, tours par exemple. Quand on affine le regard porté sur cet élément précisément, on se rend compte que selon les plans, Poudlard n'apparaît pas de la même façon à cause d'un subtil mélange entre des scènes filmées dans des lieux avérés, en studio et des effets spéciaux. Pour rendre compte de l'aspect extérieur de l'école Poudlard, plusieurs scènes ont été filmées dans des monuments réels, parmi lesquels : *Christ Church College, Durham Cathedral* ou *Alnwick Castle* au Royaume-Uni :

« L'école de magie et de sorcellerie de Poudlard a été créée dans les films en utilisant un nombre incroyable de lieux à travers le Royaume-Uni. L'un des plus spectaculaires est la Durham Cathedral, l'un des plus beaux bâtiments normands du Royaume-Uni. Les cloîtres élégants de Durham sont devenus le quadrangle couvert de neige où Harry envoie voler sa chouette dans le premier film, et c'est aussi là que Ron vomit des limaces dans la Chambre des Secrets. La salle capitulaire de la cathédrale est devenue la salle de classe du Professeur McGonagall, où elle apprend aux jeunes sorciers à transformer des animaux en timbales. » (Texte extrait du site touristique : <http://www.visitbritain.com/fr/Travel-tips/Britain-for-kids-and-families/Top-10-Harry-Potter-locations.html>)²⁶³

Ce mélange de scènes tournées en studio, en extérieur dans des monuments avérés et d'effets spéciaux aboutit à la création d'un lieu magique. C'est en paraphrasant la réalité que l'on pourrait la rendre magique et surnaturelle (cf. *Planche d'illustrations n°6, Figures 5 à 8*). Les procédés cinématographiques tels que la plongée, la contre-plongée ou le travelling sont mobilisés pour accentuer le côté grandiose du château - cf. *première scène où les enfants voient le château à leur arrivée en barque*.

²⁶² Le Quidditch est le sport collectif pratiqué en volant sur un balai : « C'était la première fois qu'il entra dans le stade. Il était entouré de gradins installés en hauteur qui permettaient aux spectateurs d'être suffisamment haut placés pour ne rien perdre du spectacle. À chaque bout de terrain, étaient plantés des poteaux en or surmontés de larges cercles verticaux. Ils ressemblaient un peu à ces bâtonnets en plastique à travers lesquels les enfants moldus soufflent des bulles, sauf que ces poteaux-là faisaient quinze mètres de hauteur. » (*Ibid* : 167).

²⁶³ Pour plus d'informations sur les lieux de tournage d'Harry Potter voir aussi : <http://www.wipolo.com/blog/2014/02/10/voyage-sur-les-lieux-de-tournage-de-harry-potter-au-royaume-uni/>

Les différentes pièces et composants de Poudlard révèlent le principal procédé fictionnel utilisé par l'auteur à savoir l'entremêlement de paraphrases : celle de l'école et de la jeunesse et celle du château liée à la quête d'identité du héros. Pour faire ressentir aux jeunes lecteurs l'univers imaginaire qu'elle a élaboré, J.K.Rowling utilise habilement la paraphrase comme un véritable « vecteur d'immersion » (Schaeffer, 1999), comme une clé d'accès à son univers fictionnel.

2) Des procédés paraphrastiques pour rendre cohérente l'existence du château

Le monde des sorciers semblera d'autant plus extra-ordinaire pour les enfants à la condition qu'il intégrera un certain nombre d'éléments de leur propre réalité. L'école est l'un des lieux les plus connus des enfants, ils y passent beaucoup de temps. Dans cette optique, l'isotopie de l'école et du collège sont omniprésentes dans le texte : « salle de classe », « salle des Professeurs », « dortoirs », « bibliothèque », « hall » ou encore « terrain de Quidditch » - en guise de gymnase. Ce procédé paraphrastique fictionnel s'affine également à travers les objets et les éléments divers appartenant au monde de l'école : « pupitre », « chaises », « tableau d'affichage », « règlement intérieur », « année scolaire », « élève », « liste de fournitures », « épreuves écrites », « révisions », « examens », « récréation », « cloche qui sonne la fin des cours », *etc.* (*cf. Planche d'illustrations*^o6, *Figure 9 et 10*).

De plus, comme dans toute institution scolaire, la discipline est de rigueur, élément bien connu et redouté des enfants²⁶⁴ :

« Les première année doivent savoir qu'il est interdit à tous les élèves sans exception de pénétrer dans la forêt qui entoure le collège. Certains de nos élèves les plus anciens feraient bien de s'en souvenir. [...] Mr Rusard, le concierge, m'a également demandé de vous rappeler qu'il est interdit de faire des tours de magie dans les couloirs entre les cours. [...] Enfin, je dois vous avertir que cette année, l'accès au couloir du deuxième étage de l'aile droite est formellement interdit, à moins que vous teniez absolument à mourir dans d'atroces souffrances. [...] - Vous, laissez les balais par terre, sinon je vous garantis que vous ne resterez pas longtemps à Poudlard. [...] C'est dommage que les anciennes punitions n'aient plus cours. En ce temps-là, on vous suspendait au plafond par les poignets pendant quelques jours, j'ai toujours les chaînes dans mon bureau. Je les entretiens soigneusement au cas où on s'en servirait à nouveau. » (*Ibid* : 129 ; 149 ; 245)

²⁶⁴ Cette description de l'école possède des limites pour les jeunes lecteurs ou téléspectateurs français dans la mesure où elle est typiquement anglo-saxonne.

Dans le contexte de sorcellerie, celle-ci est poussée à l'extrême dans une noirceur macabre où les menaces d'exclusions ou de manquements au règlement intérieur peuvent aller jusqu'à entraîner la torture voire la mort²⁶⁵. Cependant, retenons plutôt que comme dans le monde de l'enfance, les interdits et les mises en garde ponctuent la vie des jeunes héros au cours du texte : il est interdit de se battre à Poudlard, de sortir des livres de la Bibliothèque en dehors des murs du château, d'emprunter le deuxième couloir de l'aile droite ou encore de se rendre dans la Forêt interdite.

L'interprétation de ces lignes a ainsi été anticipée par l'auteur pour un jeune lecteur idéal (Eco, *op.cit.*) capable de mettre en relation ces informations avec son quotidien de collégien - le livre est annoncé pour des lecteurs « à partir de 10 ans », âge du jeune Harry Potter et des enfants concernés par les médiations analysées précédemment.

La « valeur d'usage » de ce château-école, effective dans la paraphrase du collègue, est corroborée par celle de l'enfance, de ses joies, de ses jeux, de ses désobéissances et de ses désarrois :

« Ne t'inquiète pas Harry, répondit Hagrid avec un sourire bienveillant, tu apprendras très vite. À Poudlard, tout le monde commence au même niveau. Tu t'en sortiras très bien. Reste toi-même, c'est tout. Je sais que c'est difficile. Tu as été choisi et c'est toujours difficile. Mais tu seras très content à Poudlard. Moi aussi, j'étais content... Et je le suis toujours... [...] Tout le monde attendait les vacances avec impatience. [...] Cent cinquante points perdus ! Gryffondor était relégué à la dernière place du championnat. [...] La lueur de l'aventure brillait à nouveau dans le regard de Ron. » (*Ibid* : 91 ; 193 ; 241 ; 243)

S'il apparaît à travers l'intrigue que l'enfance est un chemin parsemé d'obstacles à affronter et d'inquiétudes à surmonter - comme celle de l'entrée au collège pour les enfants -, le jeune héros fait preuve d'adaptation et de progrès. Au-delà, Poudlard est donc le lieu au sein duquel Harry entre enfant et sortira adulte. En quête de son identité, c'est à Poudlard qu'il trouvera sa véritable famille :

« Il [Harry] ne s'était pas rendu compte qu'il était à Poudlard depuis déjà deux mois. Il se sentait beaucoup mieux au château qu'à Privet Drive, c'était là désormais que se trouvait son vrai foyer. Quant aux cours, ils lui paraissaient de plus en plus intéressants, maintenant qu'ils avaient assimilé les notions les plus élémentaires. » (*Ibid* : 171)

Guidé par un projet pédagogique, Poudlard permettrait, dans un premier temps, à tout élève sorcier de consolider un socle de connaissances de « notions élémentaires ».

²⁶⁵Dans le même sens, un sort est jeté pour que les élèves ne puissent pas tricher aux examens.

La vérité fictionnelle associée à cette paraphrase volontaire semble reposer sur l'acquisition de valeurs positives telles que le courage, l'amitié et le respect des autres et faisant partie d'un apprentissage qui doit avoir lieu pendant l'enfance. À la toute fin du livre, Harry est récompensé pour « le sang-froid et le courage exceptionnels qu'il a manifestés » (*Ibid* : 299)²⁶⁶. Cette morale associée à l'école prolonge le reflet d'une idéologie anglo-saxonne.

De fait, Poudlard devient le lieu où l'on deviendrait meilleur. Pour ce faire, les jeunes héros auraient besoin de l'aide et de la reconnaissance des personnages adultes qui les accompagnent parmi lesquels, Hagrid ou encore Albus Dumbledore. La relation enfants/adultes y est dissymétrique comme dans la réalité :

« - C'est un drôle de personnage, ce Dumbledore. Je crois qu'il a voulu me donner une chance. Il doit savoir à peu près tout ce qui se passe à l'école et je pense qu'il devait se douter de notre projet, mais au lieu d'essayer de nous arrêter, il a cherché à nous aider. Je ne crois pas que ce soit un hasard s'il m'a laissé découvrir comment le miroir fonctionnait. C'est un peu comme s'il me reconnaissait le droit d'affronter Voldemort face à face si je le pouvais... » (*Ibid* : 295)

Toutefois, l'intelligence exemplaire du héros l'amène à avoir du recul sur les adultes et à leur reconnaître un rôle de guide. Orphelin, Harry a donc trouvé une famille de cœur à Poudlard.

Une seconde paraphrase est intégrée dans l'œuvre fictionnelle : celle du château. Cette dimension paraphrastique est associée à une quête d'identité du héros. Plusieurs éléments forment l'isotopie du château : « Grande Salle », « salle des Trophées », « galerie aux armures », « tours », « sous-sols » ou encore « aile ». Et comme pour l'école, des objets lui sont propres : « cheminée », « miroir », « chandelles », « escalier », « lit à baldaquin », etc. Pour donner une dimension noble au lieu, des matières et matériaux de prestige sont mentionnés : « vitrines de cristal », « rideaux de velours rouge », « statuettes d'or et d'argent », « chaudrons en étain », « parquet en bois » ou encore « escalier de marbre ». Tous ces éléments reprennent les signes des châteaux, tels que nous les connaissons, et tels que nous les visitons aujourd'hui.

²⁶⁶De même, Dumbledore s'adresse à son camarade Neville : « - Le courage peut prendre de nombreuses formes, dit-il avec un sourire. Il faut beaucoup de bravoure pour faire face à ses ennemis mais il n'en faut pas moins pour affronter ses amis. » (*op.cit.*)

3) Un lieu patrimonialisé dans un espace-temps autre

En usant de paraphrases, l'auteur véhicule des valeurs à propos du monument en s'inspirant de logiques patrimoniales et de traditions. Dans cette mesure, Poudlard possède un « musée » de sa propre histoire, par la mise en exposition d'armures et d'objets ayant fait la gloire de l'école dans les couloirs :

« Ils parcoururent des couloirs zébrés de rayons de lune qui projetaient l'ombre des croisées sur le sol. [...] ils eurent de la chance et parvinrent à monter sans encombre au deuxième étage où se trouvait la salle des trophées. [...] Derrière les vitrines de cristal, des coupes, des écus, des plateaux, des statuettes d'or et d'argent étincelaient dans la pénombre, à la lueur du clair de lune. [...] Suivis des trois autres, Harry s'engagea dans une longue galerie où ils s'alignaient des armures. » (*Ibid* : 159)

Certains objets se sont ainsi vu attribuer une valeur du fait qu'ils appartiennent à l'histoire du monument. Dans une logique patrimoniale de conservation et de protection, ces objets sont mis à distance par des vitrines identiques à celles que l'on peut trouver dans des musées actuellement. Cette galerie des trophées constitue donc une forme de patrimonialisation d'objets reconnus comme témoins de l'histoire de Poudlard et auxquels il a été adjoint une obligation d'être conservés et protégés pour les rendre visibles aux futures générations - dont Harry fait partie - *cf. Planche d'illustrations n°6, Figures 11 et 12*). De la sorte, Harry et ses amis entrent en contact - au moins visuel - avec des objets ayant appartenu à leurs ancêtres dont une médaille qui appartenait à son défunt père.

De cette manière, l'identité du sorcier apparaît étroitement liée à une patrimonialisation du monument et de certains de ses objets. Ils sont les traces des hommes passés, des générations précédentes, comme les parents du héros décédés depuis. Les couloirs de l'école comportent aussi de nombreux tableaux d'apparence ancienne, autant d'éléments créant une analogie avec les monuments et les lieux de patrimoine actuels.

Pour prolonger cette idée, J.K.Rowling a intégré un élément symbolique fort dans la quête d'identité de son héros : le « Miroir du Risèd ». Outrepassant les interdits de l'école, Harry se retrouve une nuit devant cet immense miroir à travers lequel il verra ses défunts parents - *cf. Planche d'illustrations n°6, Figures 13 et 14*. Dans un raisonnement par analogie et grâce à l'aide d'Albus Dumbledore, Harry comprend que le miroir montre « ce que nous voulons voir... ».

Le fait d'associer la quête d'identité du héros à un monument et à des objets anciens comme ce miroir - stocké dans une pièce comportant de nombreuses voûtes en pierres -, est particulièrement connoté ici. Poudlard est un monument ancien dans lequel son héros cherche son identité à travers des objets, des pièces secrètes ou encore des livres. Ce point établit un pont fondamental entre les logiques de patrimonialisation et la présente fiction.

La Bibliothèque joue un rôle important dans cette quête - cf. *Planche d'illustrations n°6, Figures 15 et 16*. Pour son adaptation cinématographique, plusieurs scènes ont été filmées dans des bibliothèques patrimoniales avérées, comme l'actuelle *Bodleian library* du *Christ Church College* située à Oxford - plus particulièrement dans la *Duke Humfrey's Library* c'est-à-dire la partie médiévale, la plus ancienne de la Bibliothèque²⁶⁷. Dans cette mesure, des lieux réels se trouvent détournés et fictionnalisés pour les besoins de la fiction - de bibliothèque universitaire médiévale à bibliothèque de magie et sorcellerie dans un château-école. Cette dernière contiendrait ainsi des livres anciens sur l'histoire de l'école, ses sorciers et leurs potions magiques. Poudlard a traversé le temps et regorge d'anecdotes des hommes qui l'ont habité. Le personnage d'Hermione fait d'ailleurs explicitement référence à la « valeur historique » du monument, patrimonialisée dans les livres - cf. le livre sur l'histoire de Poudlard consulté par le personnage d'Hermione.

La charge symbolique du motif du château est renforcée par son existence dans un contexte spatio-temporel. Or, ce dernier repose, là encore, sur un voyage magique dans le temps - procédé utilisé dans les médiations du monument. Lorsqu'on inventorie les indices spatiaux, il apparaît clairement que le château Poudlard se situe dans un cadre spatio-temporel flou. Si les éléments relevés offrent une certaine précision au départ, celle-ci s'estompe au fil du texte. En effet, le début de l'histoire se déroule à Londres dans le quartier fictionnel de *Privet Drive* - lieu de résidence de l'oncle et de la tante d'Harry où il habitait jusqu'à son « affectation » à Poudlard. L'histoire commence ainsi dans une ville réelle dans laquelle Harry Potter prend le train pour Poudlard - le *Poudlard Express* - à la fameuse gare de King's Cross :

« Je dois prendre le train à la gare de King's Cross à onze heures, sur la voie 9 ¾, ajouta-t-il en regardant le billet que Hagrid lui avait donné. [...] Le train était sorti de Londres, à présent. Pendant un long moment, ils restèrent silencieux, contemplant les vaches et les moutons qui passaient dans les prés, le long de la voie. » (*Ibid* : 93 ; 104)

²⁶⁷ Oscar Wilde et J.R.R.Tolkien y étudièrent, entre autres.

L'identité anglo-saxonne de son auteur est identifiable dans les références fréquentes aux terres britanniques :

« - Je ne serais pas étonné que tu deviennes encore meilleur que Charlie Weasley. Et pourtant il aurait pu jouer dans l'équipe d'Angleterre s'il n'était pas parti à la chasse aux dragons. [...] - Il n'y a quand même pas de dragons sauvages en Grande-Bretagne ? demanda Harry. - Bien sûr que si, il y en a, assura Ron. Tu n'as jamais entendu parler du Vert gallois ou du Noir des Hébrides²⁶⁸ ? » (*Ibid* : 170 ; 228-229)

Dans le film par exemple, les paysages rappellent ceux des grands *Lochs* écossais au bord desquels se trouvent de nombreux châteaux. Ces lieux connus pour leurs légendes - celle du *Loch Ness* notamment - devenues de véritables arguments touristiques, induisent une connotation idéologique forte (*cf. Planche d'illustrations n°6, Figure 18*)²⁶⁹. Les jeunes personnages se procurent également un ouvrage sur les dragons dont le titre comporte un indice géographique : *Les Différentes Espèces de dragon d'Angleterre et d'Irlande*. Ces indices, laissés volontairement par l'auteur, offrent la possibilité au lecteur ou spectateur de situer Poudlard dans une région britannique et une culture anglo-saxonne²⁷⁰. Néanmoins, aucun personnage extérieur au monde des sorciers ne connaît ce lieu :

« Il [Harry] demanda à un employé où se trouvait le train à destination de Poudlard, mais l'homme n'avait jamais entendu ce nom. » (*Ibid* : 94)

Même si Poudlard semble ainsi se situer en Grande-Bretagne, cet élément n'est jamais affirmé et sa localisation n'est jamais clairement mentionnée. La magie du lieu réside donc, entre autres, dans sa non-localisation.

Pour faire entrer son lecteur dans le monde parallèle des sorciers, l'auteur a pensé un passage entre ces deux mondes : un quai de gare fictif « 9 ¾ » à King's Cross de Londres. Tel que Louis

²⁶⁸ Les « Hébrides » est le nom d'un archipel du nord-est de l'Écosse.

²⁶⁹ On peut remarquer sur cette brochure touristique d'Écosse un jeu de discours intéressant - mêlant discours fictionnel et touristique. De la sorte, les professionnels du tourisme utilisent la fiction - notamment celle du long métrage *Disney : Rebelle* - comme un argument touristique. Associé à la photographie du château en arrière-plan, l'imaginaire convoqué par cette brochure - et *in fine* par ce pays - s'intègre parfaitement à la présente démonstration.

²⁷⁰ Le procédé paraphrastique doit encore mieux fonctionner avec des jeunes britanniques, en témoigne la description des mets de Noël à Poudlard : « *pudding* » - gâteau anglais -, « confiture d'airelles », « saucisses rôties », « dinde », « bûches de Noël », « thé », « ses petits pains » - *scones* - ou encore des « gâteaux à la confiture » ; ou encore les « pochette-surprises avec des pétards » - appelées en anglais les *crackles* . Le livre nous apprend également que les élèves fêtent également Halloween.

Marin analyse l'utopie de l'île pensée par Thomas Moore (Marin, 1973), un système de coupure du monde extérieur est pensé par l'auteur. Pour parfaire cette transition, J.K.Rowling opère une greffe de la fiction sur des éléments réels - un quai fictif dans la gare existante de King's Cross. Pour autant, le passage entre les deux mondes est brutal car les personnages doivent se jeter pour passer à travers le mur du quai²⁷¹ :

« Penché sur son chariot, il se mit à courir. La barrière se rapprochait dangereusement. Trop tard pour freiner, à présent. Il n'était plus qu'à cinquante centimètres. Il ferma les yeux et attendit le choc. Mais il n'y eut pas de choc. Il continua de courir sans rencontrer aucun obstacle et lorsqu'il rouvrit les yeux, il vit une locomotive rouge le long du quai où se pressait une foule compacte. Au-dessus de sa tête, une pancarte signalait "Poudlard Express – 11 heures". » (*Ibid* : 97)

Le cadre temporel est lui-aussi subtilement dilué au fil du texte. Plusieurs éléments indiquent un temps ancien : le « parchemin jauni » en guise de lettre de convocation à Poudlard, les « chandelles » pour éclairer, la « locomotive à vapeur », les « plumes » pour écrire, les « hiboux » pour envoyer ou recevoir du courrier ou encore les nombreuses « cheminées » pour se chauffer. Ces éléments d'un temps dépourvu d'inventions modernes - telle que l'électricité - connotent une médiévalité au lieu dans lequel on peine à imaginer un ordinateur dans les mains du jeune sorcier, tant cela paraîtrait anachronique.

La sorcellerie est souvent associée au Moyen-Âge, époque durant laquelle les sorciers étaient considérés comme des représentants du diable. En faisant un calcul à partir des différents indices temporels inventoriés, l'époque de l'intrigue semble se situer aux alentours de l'an 1397 soit en plein Moyen-Age²⁷². L'immortalité de certains personnages inscrit le lieu dans une temporalité longue traversant les périodes de l'histoire, tels que les objets de patrimoine. Sans obtenir d'informations explicites, le contraste temporel est tout de même fort entre ces deux mondes et le voyage en train conduisant de Londres à Poudlard prend la tournure d'un véritable voyage dans le temps.

²⁷¹ Il est intéressant de noter que cet élément de la fiction est aujourd'hui matérialisé à la gare de King's Cross où les fans de la fiction peuvent se faire prendre en photo avec une écharpe de l'école autour du cou tout en tenant un chariot à bagages à moitié entré dans le mur.

²⁷² Ce résultat hypothétique provient de la soustraction de l'âge canonique du personnage sorcier Nicolas Flamel dans le tome I, soit six cent cinquante ans à la date de sortie du livre - 1997, représentant probablement le présent d'Harry Potter.

De plus, chaque volet de la saga représente une année scolaire, ponctuée par les vacances du calendrier chrétien - vacances de Pâques et de Noël -, par des saisons et des mois conformes à la réalité :

« Le temps froid de novembre enveloppa de glace les montagnes qui entouraient l'école et la surface du lac prit une couleur d'acier. Chaque matin, le col était couvert de givre. [...] Noël approchait. Un jour de la mi-décembre, Poudlard se réveilla sous une épaisse couche de neige. Le lac avait gelé. [...] La Grande Salle était magnifique. Des guirlandes de gui et de houx étaient suspendues aux murs et pas moins d'une douzaine d'arbres de Noël se dressaient tout autour de la salle, certains recouverts de glaçons scintillants, d'autres de chandelles allumées. [...] C'était la première belle journée qu'ils avaient eue depuis des mois. Le ciel était d'un bleu de myosotis et l'atmosphère avait un parfum d'été. » (*Ibid* : 180 ; 193 ; 195 ; 227)

Le château existerait ainsi dans un contexte occidental de valeurs judéo-chrétiennes.

De surcroît, son caractère ancien tient aussi à la représentation de sa « valeur d'ancienneté », caractérisée, rappelons-le par des traces d'altération du temps et de l'action destructrice de la nature sur les pierres comme on peut l'identifier sur certains arrière-plans du personnage dans le film (*cf. Planche d'illustrations n°6, Figures 17*). De même, certaines pièces du château dans lesquelles Harry se perd lors de ses explorations nocturnes sont à l'abandon - toile d'araignée, poussière - :

« Il y avait cent quarante-deux escaliers, à Poudlard, des larges, des étroits, des courbes, des carrés, des délabrés. » (*cf. extrait 1, Ibid* : 133)

Comme ce sera le cas pour *Disney*, la ruine ou le délabrement de certaines parties du monument dans la fiction véhicule des significations particulières, souvent associées au Mal ou à un danger.

Cette démonstration analytique tend à montrer, à travers des détails du texte et de son adaptation cinématographique, la puissance de la construction d'un château fictionnel à fort retentissement chez les enfants. Plusieurs éléments fictionnalisent le processus de patrimonialisation et la dimension philosophique qui lui est associée - le cycle de la vie, de la mort et la quête d'identité. De cette façon, des valeurs du monument sont véhiculées. Dans la construction de cette forme imaginaire, rien n'est laissé au hasard. En effet, le château vivant endosse un rôle symbolique de la plus haute importance dans l'intrigue en interagissant sur la vie des enfants et notamment celle du jeune héros en pleine quête d'identité. Dans une stratégie marketing digne des plus grandes industries culturelles américaines, la matérialisation de la fiction et l'extension de l'univers *Harry Potter* au-delà du film et du livre sont devenues un axe de développement important. Parmi ces

projets, se trouvent par exemple : l'ouverture à la visite des studios à Londres, une exposition itinérante *Harry Potter, l'exposition*, un parc à thème *Le monde magique d'Harry Potter - Universal Orlando Resort*²⁷³, la géolocalisation du Chemin de traverse sur *Google Street view*²⁷⁴. Force est de constater que ces stratégies de communication et de marchandisation créent une circulation importante de ce château²⁷⁵. Il s'agit, en effet, d'une représentation fictionnelle d'un monument extra-ordinaire circulant massivement, et qui, sans aucun doute, laisserait des traces sur sa trajectoire.

²⁷³ Les dires de J.K.Rowling sont particulièrement intéressants à propos de l'authenticité qu'auraient les lieux de l'histoire reconstitués lors de l'inauguration du parc : « C'est parfaitement authentique. La totalité. Les villages au Royaume-Uni sont exactement comme ça. » (Extrait de la vidéo promotionnelle de l'inauguration du parc à thème : <https://m.youtube.com/watch?v=Dxh7ia9v7dc>). Voir aussi : <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2109071/Incredibly-detailed-model-Hogwarts-Castle-used-Harry-Potter-film-revealed-time.html>

²⁷⁴Le chemin de traverse est la rue commerçante du village Pré-au-Lard dans laquelle Harry va chercher ses fournitures scolaires en compagnie d'Hagrid. À ce sujet voir : http://www.lexpress.fr/culture/harry-potter-google-street-view-visiter-chemin-de-traverse_1265790.html

²⁷⁵Ce point sera plus particulièrement étudié pour le cas du château présent dans les parcs *Disney*.

Identification du motif du château ancien dans la fiction	Opérateurs fictionnels et vecteurs d'immersion (textuels, iconographiques)	Emergence de valeurs patrimoniales
Statut : Collège lieu d'apprentissage Métaphore (école de la vie)	<ul style="list-style-type: none"> - Apparence d'un château (gothique médiéval, genre fantastique) - Paraphrase d'un lieu bien connu des enfants (isotopie de l'école) - Lieu de transformation (croissance), vérité fictionnelle autour de valeurs qui seraient acquérir durant l'enfance (courage, bravoure) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur d'usage du château habité par les personnages (cycle de la vie) - Questionne le lien entre savoir/culture, école/lieu ancien (cf. les musées pédagogiques)
Immensité, complexité, plusieurs éléments architecturaux	<ul style="list-style-type: none"> - Procédés cinématographiques (plongée/contre-plongée/<i>travelling</i>) et urbanistiques (échelle visuelle dans les parcs à thème) - Emphase <i>via</i> la répétition d'éléments architecturaux (tour, escalier) pour créer une sensation d'infini - Expressions des personnages (ébahissement des enfants lors de la découverte du lieu) 	<ul style="list-style-type: none"> - Caractère exceptionnel du lieu ancien (dimensions importantes) - Contraste avec son environnement (le monde actuel) - Valeur d'ancienneté (émotion provoquée à la première vue du château ancien)
Beauté/prestige	<ul style="list-style-type: none"> - Conception d'un lieu séduisant pour le lecteur/spectateur et suscitant l'ébahissement des personnages 	<ul style="list-style-type: none"> - Vouloir artistique moderne (valeur d'art) - Éducation esthétique, du regard
Secret/ caractère insolite et onirique	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration infinie du château (liée à son caractère immense) - Genre fantastique, ambiance noire (jeux de lumière, son), magie, sorcellerie, sentiment de peur - Jeu sur le cadre pragmatique de la fiction au sein de l'intrigue (gare King Cross) : lumières, emploi de modalisateurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Part de mystère associé au lieu ancien - Idée de pouvoir apprendre toujours plus sur le lieu sur sa valeur historique (recherche scientifique)
Espace clos, organisé Protégé du monde extérieur vécu comme hostile (danger)	<ul style="list-style-type: none"> - Appartenance à un monde à part symbolisé par une frontière, remparts naturels (symbolique de la nature hostile environnante : eau, montagne, Forêt interdite) - Difficulté d'accès - Intrigue manichéenne 	<ul style="list-style-type: none"> - Espace fermé par rapport au monde extérieur (souvent avec sa propre organisation interne) - Conditions d'accès limitées (affectation à Poudlard)
Logique filiationnelle, tradition	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphrase de l'enfance et de la famille (âge du héros identique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimension filiationnelle du processus de patrimonialisation

(Maisons)	<p>au lecteur/spectateur cible)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fréquentation de l'école depuis plusieurs générations (héritage culturel), valeurs associées : fierté 	<p>(filiation inversée)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idée de transmission éducative (lieu d'éducation)
Contexte spatio-temporel flouté (caractère atemporel et non géolocalisable),	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de précision des indices spatio-temporels (territoire du Royaume-Uni, éléments, et objets moyenâgeux), déduction peu évidente pour des enfants - Identification d'influences de styles architecturaux médiévaux et gothiques (valeurs occidentales et britanniques) - Environnement naturel désert (forêt, montagne, grandes étendues) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiguïté des notions de temps et d'espace des lieux anciens (conception d'un « ailleurs » fictionnel) - Encouragement d'une partition simpliste du temps (avant/après)
<p>Influence de formes architecturales, de valeurs occidentales,</p> <p>Intégration de châteaux anciens réels dans l'adaptation cinématographique</p> <p>Formes fictionnelles sur des éléments architecturaux (chapeaux)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphrase architecturale de châteaux existants (reconnus comme des lieux de patrimoine) : lieux réels et/ou fictionnalisés - Création d'un entremêlement de formes fictionnelles et de constructions architecturales avérées (effets spéciaux intégrant au premier plan l'image d'un vrai château (<i>Almwick Castle</i> par exemple). - Représentations de valeurs occidentales 	<ul style="list-style-type: none"> - Entremêlement de valeurs : <ul style="list-style-type: none"> * valeur historique (origine écossaise de l'auteur J.K.Rowling, documentation des artistes des studios <i>Warner Bros</i>, intégration de formes avérées) * valeur d'ancienneté (représentation d'une altération anachronique des pierres [cf. scènes filmées dans des lieux anciens réels]) - Détournement des lieux anciens intégrés dans les films
Affectivité, émotion,	<ul style="list-style-type: none"> - Château reflet des émotions ressenties par les personnages (quête d'identité, espoir, déception, réflexion, méchanceté, <i>etc.</i>) - Renforcer par l'état d'immersion fictionnelle (représentation chargée affectivement dans cet état) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur d'ancienneté renforcée par la trame narrative
<p>Rôle important dans l'intrigue</p> <p>Lieu vivant : interaction avec les personnages</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Omniprésence du château (arrière-plan) - Prosopopée : le château s'anime (escaliers mouvants, tableaux animés) 	<ul style="list-style-type: none"> - Statut important du château, en tant que lieu à part, dans la vie (dans la fiction et dans la réalité) - Dimension philosophique du patrimoine, cycle de la vie et de la mort
Environnement sensoriel du château	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu de lumières (lune omniprésente) et symbolique des couleurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur d'ancienneté (odeur de lieu ancien, froid dans une église,

(odeur, lumière, température)	dominantes (noire) - Réactions (modalisateurs) et expressions des personnages	peu d'ouvertures, vitraux)
Thèmes narratifs : la quête d'identité du héros	- Vérité fictionnelle associée	- Dimension philosophique du patrimoine, cycle de la vie et de la mort - Filiation inversée : recherche d'ancêtres, choix d'un héritage
Récit transmédiatique Matérialisation de la fiction (cf. Projet Disneyland)	- Déploiement du récit sur plusieurs supports médiatiques (cinéma, internet, jeux vidéos, produits dérivés, <i>etc.</i>) - Nécessité de créer un lieu physique (parc à thème), jeu sur le cadre pragmatique de la fiction	- Exposition transmédiatique induisant une pratique multimodale - Propagation et circulation des valeurs du château ancien

PLANCHE D'ILLUSTRATIONS N°6 : EXTRAITS DU FILM
HARRY POTTER À L'ÉCOLE DES SORCIERS (WARNER BROS STUDIOS)

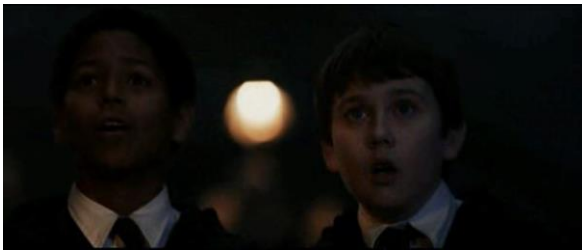


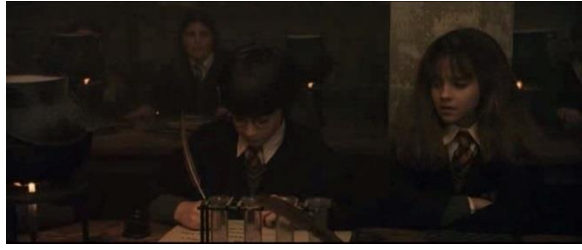
Figure 1.et 2. Arrivée des élèves à l'école Poudlard (37'32 ; 46'33)



Figure 3.et 4. Escalier monumental et mouvant de l'école (58'43)



Figures 5, 6, 7 et 8. Vues extérieures diurnes et nocturne de l'école Poudlard



Figures 9 et 10. Analogie de l'école. (48'37 ; 50'17)



Figures 11 et 12. Logiques de patrimonialisation (58'14)



Figures 13 et 14. La quête d'identité (1'28'45)



Figures 15 et 16. La Bibliothèque de l'école (1'33'37)



Figure 17. La valeur d'ancienneté du bâti (1'46'03)

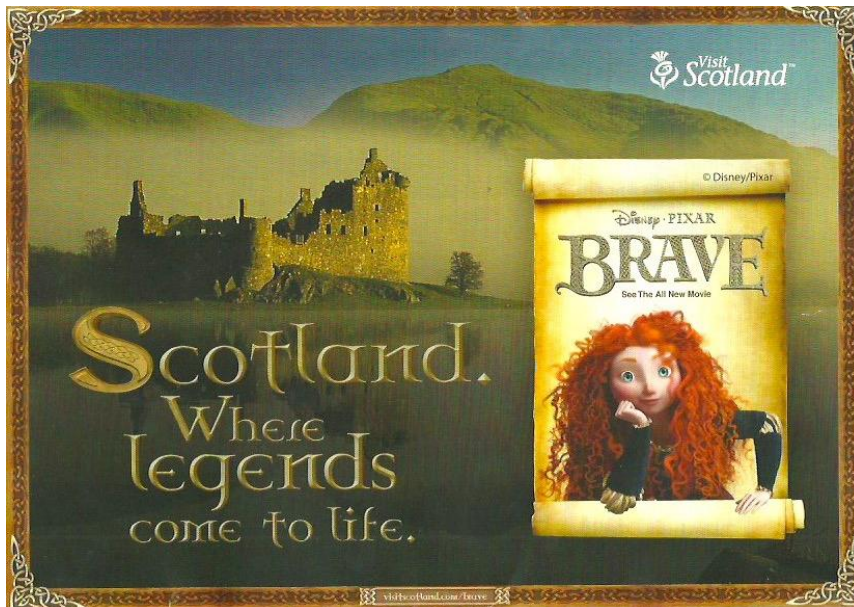


Figure 18. Brochure touristique d'Ecosse

B. Disney : le château rêvé

Le château *Disney* constitue sûrement la représentation fictionnelle de monument la plus importante et la plus connue des enfants. Pour cette raison, cette monographie était particulièrement appropriée dans la quête d'*opérateurs* pouvant participer à l'élaboration de la monumentalité dans la fiction. Véritable concentré d'influences issues principalement de la culture occidentale européenne, le château signé *Disney* est devenu l'emblème de tout un empire²⁷⁶.

Walt Disney ramena par centaines des livres et contes de ses voyages en Europe - notamment ceux de Carlo Lorenzini pour *Pinocchio* ou de Charles Perrault tels que *la Belle au Bois Dormant* et *Cendrillon*. Qu'il soit associé à la demeure d'un personnage méchant comme c'est le cas dans *Blanche-Neige*, au palais d'un prince dans *Cendrillon* ou *La Belle et la Bête* ou à la résidence de puissants seigneurs comme dans *La Belle au Bois Dormant*, *Robin de Bois*, *Merlin l'enchanteur* ou plus récemment *Rebelle*, le château est devenu l'élément central de l'histoire signée *Disney*, devenant aussi important que ses personnages.

Deux longs métrages proposent les prémices de ce motif architectural : *Cendrillon* - titre original : *Cinderella*, 1950 - et *La Belle au Bois Dormant* - titre original : *Sleeping beauty*, 1959. Les châteaux de ces deux œuvres de fiction ont influencé la construction de ceux des parcs *Disneyland* et *in fine* l'élaboration du logo de l'entreprise.

Comme pour Poudlard, j'identifierai les traits sémiotiques, autrement dit, les *opérateurs* participant à la construction de ce château à partir d'un corpus restreint d'extraits issus de :

- deux longs métrages et livres associés - *Cendrillon* film de 1950, livre de 1983, *La Belle au Bois Dormant* film de 1959, livre de 1983,
- textes et iconographies d'ouvrages documentaires sur l'œuvre de *Walt Disney*,
- textes et iconographies présents sur les sites internet des parcs *Disney*,
- photographies prises lors d'une visite à *Disneyland Paris*.

D'un point de vue communicationnel, le château *Disney* est le produit de logiques industrielles puissantes du cinéma hollywoodien des années 50 ; période durant laquelle les studios de la côte

²⁷⁶ À ce jour, *The Walt Disney Company* possède onze parcs à thèmes, des complexes de vacances, hôtels, studios de cinéma, labels de disque et chaînes de télévision.

ouest américaine produisent massivement des films en systématisant les chaînes de production et les équipes artistiques associées. Après avoir donné une place légitime à l'animation²⁷⁷, les studios *Disney* adoptent une cadence de production d'un long métrage tous les deux/trois ans - soit un total de 11 entre 1949 et 1967 parmi lesquels figurent les deux longs métrages concernés ici. « *Story-man* » obsédé par la conception d'univers fictionnels, Walt Disney contrôle chaque élément de son activité, rentabilise chaque risque encouru et est prêt à tout pour matérialiser ses idées. Dessinateur de BD à l'origine, il s'est ainsi reconverti en industriel à la conquête de tous les médias. De fait, son projet incarne l'extension même de la notion de fiction à travers laquelle un univers n'est plus réduit à un seul support. Cette ferveur au divertissement fictionnel propre à Disney a forgé sa reconnaissance actuelle :

« Peu d'institutions, et certainement aucune entreprise, occupent dans l'opinion publique américaine une place équivalente à celle de Disney. Pour des raisons qui trouvent leur origine dans la socio-psychologie des masses, dans l'histoire des mythes et dans celle des Etats-Unis, les Américains se sentent extrêmement concernés par le nom du patron de Disney et par ce qu'il entend faire de cette société. [...] Le thème fondateur de l'œuvre de Walt Disney est celui de la matérialisation d'univers mythiques. Ses variations vont du récit symbolique d'aventure aux cités futuristes en passant par la création de mondes imaginaires, d'expériences souvent reproduites et d'une quête de l'immortalité. » (Flower, 1992, [1991] : 9-10).

Une telle ambition créative ouvrait le champ aux plus grandes stratégies de conquête médiatique, dans le but d'étendre toujours plus ces univers narratifs et fictionnels - prolongement de l'histoire d'un personnage, diversification des activités autour de l'œuvre, parcs à thème, produits dérivés, *etc.* Par-delà le fait de concevoir et de produire des fictions sous forme de long-métrages, Walt Disney n'avait cessé de multiplier et d'élargir ses activités - tv, cinéma, produits divers. Les mondes fictionnels ainsi créés se propagent faisant du nom *Disney* une marque omniprésente dans le domaine du divertissement et du spectacle pour enfants. La création du premier parc à thème Disneyland à Anaheim en 1955 constitue un moment fort de cette propagation de la fiction *Disney*.

À partir des films et livres de Cendrillon et de La Belle au Bois Dormant, je souhaite montrer à présent comment les équipes créatives à l'origine de ces fictions ont créés des opérateurs à forte

²⁷⁷ Walt Disney, dessinateur de BD à l'origine, a développé des techniques pionnières dans le domaine de l'animation dans un souci de toujours « optimiser le tournage des films d'animation et d'augmenter le réalisme de ses productions » : « Par exemple, il invente une caméra multiplans : au lieu de filmer ses personnages sur une planche unique de décor, la caméra filme à travers plusieurs plaques de verre, chacune supportant un élément du décor d'avant-scène. Lorsque les personnages se déplacent, à travers une forêt ou dans un château, chaque élément de l'avant-scène peut être modifié indépendamment des autres, donnant ainsi une impression tri-dimensionnelle. » (Flower, 1992, [1991] : 19). Pour quelques exemples, voir les vidéos suivantes mettant l'accent sur la reprise de techniques d'animation d'un film Disney à un autre : <https://youtu.be/pbjVjZrrE3w> ou https://youtu.be/cmOo_pYMG1U.

charge symbolique, substrats de valeurs propres au patrimoine et aux monuments dispersées dans les fictions.

1) La création d'un château emblématique

Sortis respectivement en 1950 et 1959, les longs métrages *Cendrillon* et *La Belle au Bois Dormant* proposent une exposition médiatique du motif du château importante. Dans *Cendrillon*, deux châteaux sont représentés : tout d'abord, la demeure du père de *Cendrillon* décédé - dans lequel celle-ci réside en compagnie de sa marâtre de belle-mère et de ses belles-sœurs - puis, le château identifié comme le palais royal du prince. Dans *La Belle au Bois Dormant*, nous retrouvons la même configuration : un château appartenant au roi et à la reine et un autre appartenant au personnage Maléfique - la méchante fée. Comme bien souvent dans les contes, l'histoire prend place « une fois dans un pays lointain » :

« Il était une fois dans un pays lointain, un royaume paisible et prospère, qui baignait dans le romantisme et les traditions, vivait là dans un château majestueux, un gentilhomme veuf et sa petite fille Cendrillon. » (Voix off narrateur, ouverture du film *Cendrillon*, 1950)

« Il était une fois dans un pays lointain, un roi et une reine qui étaient fort tristes de ne pas avoir d'enfant. Un jour enfin leur vœu fut exaucé, la reine mis au monde une fille qu'ils prénommèrent Aurore. » (Voix off narrateur, ouverture du film *La Belle au Bois Dormant*, 1959)

Cette célèbre expression d'ouverture situe d'emblée le château ancien fictionnel dans une **époque et un lieu non-identifiables**. Dès lors, comme dans *Harry Potter*, les notions de temps et d'espace sont floutées dans l'imaginaire. L'usage du terme « lointain » ne peut fonctionner que par rapport à un point de repère, un espace-temps présent - celui des concepteurs et des lecteurs/spectateurs. Mais ces châteaux partagent entre eux d'autres éléments.

Tout d'abord, ils sont qualifiés par des termes utilisés pour nommer des monuments avérés « château » ou « palais ». De plus, ils ont une **valeur d'usage** - lieu de résidence de familles royales. En effet, ils sont associés d'une part, à un rang de noblesse - isotopie de la royauté présente dans les textes -, d'autre part, à une logique de filiation - la recherche de l'amour est liée à la naissance d'enfants, d'héritiers - phrase conclusive du conte de fée. Pour le cas de *Cendrillon*, sa vie de princesse - donc de château - sera la conséquence de son ascension sociale. Il n'est dès

lors pas étonnant de trouver des symboles du pouvoir, par exemple, sur les fanions portés par la foule au début de l'histoire de *La Belle au Bois Dormant* - couronne, fleur de lys, aigle.

Ces monuments de fiction sont ainsi **porteurs de valeurs** - de religion, de pouvoir, d'architecture-, reflets des nombreuses influences de Walt Disney et son équipe. Une fois de plus, ces châteaux créés dans les fictions disneyennes confirment qu'il n'y a pas de sens à opposer fiction et réalité. En effet, si les *scenarii* sont souvent des adaptations de contes et d'histoires de la littérature européenne pour la jeunesse, les images construites sont le fruit de longs travaux de documentation de la part des artistes des studios. Ces derniers avaient d'ailleurs pris soin de constituer une bibliothèque d'entreprise²⁷⁸. S'y trouvent, entre autres, des grammaires de styles d'architecture, les principaux écrits de Viollet-le-Duc, de nombreux livres pour enfants ou encore des ouvrages botaniques. À ces ressources documentaires s'ajoutent les nombreux repérages opérés sur le terrain à travers l'Europe par l'équipe artistique :

« La connaissance acquise à partir des livres se doublait de fréquents repérages sur le terrain, dont on sait malheureusement peu de choses. Ainsi, John Hench et Mary Blair vinrent visiter la campagne française pour la préparation de *Cendrillon*, sans qu'on connaisse exactement leur circuit. Tout ce matériel et cette compétence réunis permettaient à *Disney* de donner au décor un rôle à part entière, à l'égal de celui des personnages. » (Girveau, 2006, « Il était une fois Walt Disney : Aux sources de l'art des studios Disney », catalogue de l'exposition « Il était une fois Walt Disney » : 210)

Les images fictionnelles conçues par *Disney* apparaissent donc délibérément nourries de réalités architecturales et le mimétisme semble être le mode opératoire pour les concevoir²⁷⁹. Les

²⁷⁸L'exposition « Il était une fois Walt Disney » en 2006 au Grand Palais centrait son propos sur les influences iconographiques des dessins *Disney*. Nous pouvons ainsi lire dans le catalogue d'exposition : « Afin de mieux connaître l'architecture du passé, la bibliothèque de travail des studios Disney se dota, dès le milieu des années 1930, de nombreux ouvrages dans le domaine, touchant à toutes les périodes et tous les styles, et dans toutes les langues. » (Girveau 2006, « Il était une fois Walt Disney : Aux sources de l'art des studios Disney », catalogue de l'exposition « Il était une fois Walt Disney », 2006 : 209)

²⁷⁹« Le Moyen-Âge réinventé par les architectes du XIX^e siècle a alimenté encore plus sûrement l'esthétique disneyenne. L'importance du plus célèbre d'entre eux, Eugène Viollet-le-Duc (1814-1879), ne fait pas de doute. La place qui lui est accordée dans la bibliothèque des studios en témoigne : on y trouve deux volumes des Archives de la commission des Monuments historiques, musée de sculpture comparée, avec notamment des dessins et des photographies du château de Pierrefonds, mais aussi le Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XI^e au XVI^e siècle, dans une édition de 1873, ainsi qu'Histoire d'une forteresse, dans une édition Hetzel de 1881. Mais le modèle le plus indéniable nous conduit une fois de plus en Allemagne, avec la vision romantique d'un C.F. Lessing [1808-1880], et plus précisément en Bavière, avec les extravagants châteaux construits pour Louis II dans la seconde moitié du XIX^e siècle, notamment celui de Neuschwanstein. Les réalisations de Christian Jank [1833-1888] et Eduard Riedel [1813-1885], architectes du roi de Bavière, ne pouvaient qu'enthousiasmer Disney et ses équipes, tant elles anticipaient l'esprit de sa production. Pour être tout à fait complet, il faut enfin mentionner les dessins à l'encre de Victor Hugo et l'aquarelle d'Edmund Dulac [1882-1953] *Nocturnal Spires*, conservée au Victoria and Albert Museum, pour leurs troublantes ressemblances avec les châteaux de Disney, ainsi que le film *Henri V* de Laurence

châteaux fictionnels disneyens seraient ainsi un **condensé d'influences d'histoire de l'art, d'architecture et de styles** identifiables dans l'intégration de formes avérées dans les images ainsi créées - donjon, tours, tourelles, clochetons, courtines, vitraux, mâchicoulis, remparts, corbeaux, etc. - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figure1*.

Au-delà, certaines valeurs judéo-chrétiennes véhiculées à travers les illustrations du livre peuvent paraître plus implicites pour des enfants. En observant deux de ces dernières extraites du livre de *La Belle au Bois Dormant*, on peut en effet identifier une référence évidente aux tableaux de Vierge à l'enfant des peintres primitifs européens ou à celui de *La Cène* de Léonard de Vinci - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figure2 et 3*.²⁸⁰ Ces deux exemples probants confirment que le château *Disney* s'inscrit dans un système de valeurs et une idéologie occidentale de religion, de pouvoir et d'architecture²⁸¹ - c'est sur ce dernier point que portera principalement mon attention. Interrogées depuis les théories du patrimoine qui ont guidé cette étude, notamment celle du culte moderne des monuments d'Aloïs Riegl (Riegl, *op.cit.*), ces deux illustrations incarneraient une mise en forme de la valeur historique et de la valeur d'ancienneté dans les fictions pour enfants en mobilisant à la fois des éléments architecturaux de monuments existants et d'autres d'une idéologie passée.

Dans cette optique, à l'instar des images des films *Harry Potter*, les concepteurs et dessinateurs ont reproduit l'aspect ancien des monuments pour donner forme à un temps et un lieu lointain - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figure 4 et 5*. Ces extraits de film montrent les marques de vieillissement des pierres du château. De surcroît, les personnages surenchérisent parfois l'aspect ancien et grandiose du lieu dans lequel ils habitent :

« Je me sens si seul dans ce vieux palais. » (Écho dans la voix du roi, extrait du Film *Cendrillon*, [23'29])

Olivier [1944], dont les décors reconstitués, tant pour les intérieurs que pour les extérieurs, ont largement servi à élaborer *La Belle au Bois Dormant*. » (*Ibid* : 234 -235)

²⁸⁰ Sur l'illustration de gauche, la construction de l'image, la disposition des personnages et les couleurs utilisées apparaissent comme une interprétation de célèbres panneaux des peintres primitifs - le roi barbu vêtu d'orange et de marron comme Joseph, la reine telle la Vierge Marie avec un voile blanc et vêtue de bleu et rose tenant le divin enfant, la princesse Aurore. L'illustration de droite quant à elle présente le repas du jour de fête durant lequel les trois fées jetteront un sort pour que le palais s'endorme pendant cent ans à l'instar de la princesse. Cette scène de repas où les personnages sont alignés de face attablés fait indéniablement référence au Dernier Repas partagé par Jésus et ses apôtres.

²⁸¹ Les influences de Walt Disney et son équipe sont nombreuses mais ne concernent pas uniquement des sources européennes. La représentation de l'art floral dans la culture japonaise, celle des vastes étendues de nature représentées dans les peintures d'artistes américains ont joué un rôle important dans les fictions *Disney*. Cependant, il faut reconnaître que l'influence européenne fut fondamentale car concernant des points centraux comme l'histoire, son cadre et la représentation des personnages - adaptations d'œuvres littéraires européennes, patrimoines sur le territoire du Vieux Continent, histoire des arts européenne.

Cette reproduction de l'ancienneté peut se comprendre de différentes manières. De prime abord, ces traces peuvent paraître anachroniques. En effet, aujourd'hui, les monuments anciens présentent des traces d'altération car ils ont traversé le temps ; ont été abandonnés par leurs créateurs ; détruits par des guerres et des batailles à répétition ; ont subi des modifications et perdu pour la plupart leur fonction originelle. Or, représenter ces marques d'altération revient à faire évoluer les personnages fictionnels dans des monuments anciens, comme c'est le cas dans *Harry Potter*, ce qui peut s'avérer d'une certaine manière anachronique. Mais en allant plus loin, Walt Disney et ses collaborateurs semblent exprimer à travers cela une forme de nostalgie de passés imaginaires teintés de « romantisme et de traditions » (cf. texte d'ouverture du film *Cendrillon*). Ces éléments seraient ainsi le fruit d'une vision moderne du monument insérée dans des trames fictionnelles prenant place dans un temps lointain. Autrement dit, il s'agirait d'un regard posé par des hommes modernes²⁸² sur des monuments et venant en décalage avec l'état dans lequel ils auraient dû être à l'époque où ils étaient en état d'usage - pierres en bon état et fraîchement taillées. En faisant habiter les personnages dans des châteaux anciens, les concepteurs fictionnalisent les monuments tels que nous les connaissons actuellement.

Au-delà, dans une vision manichéenne propre aux contes de fées, le château en **ruine correspondrait chez Disney aux méchants**. Par exemple, le château dans lequel vit Cendrillon sous la domination de sa belle-mère tombe en ruine :

« Au fil des années, le château tomba en ruine et la fortune de la famille fut dilapidée pour satisfaire les caprices de deux belles-filles. » (Voix off du narrateur, extrait du Film *Cendrillon*, - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figure 6*)

De même, le personnage méchant dans *La Belle au Bois Dormant* incarné par la fée Maléfique vit dans un château délabré perché dangereusement sur un pic rocheux - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figures 7 à 9*. Plusieurs passages montrent d'ailleurs le personnage de Maléfique détruire délibérément des parties de son château. Pour autant ces deux formes de châteaux ont très peu de points communs, le premier s'apparente à un manoir familial dans un état de ruine « acceptable », le second dans un état de ruine plus avancé ressemble plutôt à un château gothique, souvent associé dans la pensée commune au genre fantastique.

²⁸² L'utilisation de ce qualificatif concerne les collaborateurs de Walt Disney dans les années 50.

Cette proposition d'interprétation de la ruine soulève des questions plus importantes. Finalement, ces images reviennent à adjoindre en filigrane à ce type de bâtiments - anciens - une **nécessité de les protéger, de les conserver** afin d'éviter qu'ils ne tombent en ruine justement, ce que ne font pas bien sûr les personnages méchants - qu'il s'agisse de la belle-mère de Cendrillon ou de Maléfique. En clair, pour *Disney*, le monument ancien en perdition et abandonné serait associé au vice. De la sorte, cette vision dualiste opposant le Bien et le Mal, très simpliste, s'associe à des intentions prêtées aux monuments dans la société. À l'instar des logiques patrimonialisantes du château Poudlard d'*Harry Potter*, cet élément narratif souligne l'obligation de conserver le patrimoine et confirme la fonction particulière tenue par la ruine dans le culte de la valeur d'ancienneté (Davallon, *op. cit.* ; Riegl *op.cit.*).

En effet, un des principaux enjeux des logiques actuelles de conservation du patrimoine est d'agir contre l'activité destructrice de la nature, du moins, en la repoussant le plus longtemps possible. De plus, bien que les altérations des pierres soient indispensables à la reconnaissance d'une valeur d'ancienneté, elles doivent se faire à une vitesse « acceptable » pour que le culte ait bien lieu. Les destructions soudaines de monuments, qui plus est, lorsqu'elles sont initiées par des hommes - comme par Maléfique -, s'avèrent violentes voire insoutenables. Cet effet est donc volontairement recherché à travers le culte de la ruine associée au Mal - donc aux personnages méchants dans les fictions²⁸³.

Logiquement donc, ces images sont chargées affectivement ; tout d'abord parce que la valeur d'ancienneté est liée à l'émotion d'une personne face au caractère ancien d'un monument, puis parce que ces représentations sont vécues dans un état d'immersion fictionnelle favorisant un investissement affectif (Schaeffer, *op.cit.* : 179). À l'instar de Poudlard, certains plans cinématographiques, dans lesquels le château apparaît en profondeur de champ, montrent le rôle tenu par ce dernier pour relayer les sentiments des personnages - comme la mélancolie d'une future princesse lorsqu'elle regarde le château au loin. Ces plans rapprochés et d'ensemble montrent le château venant en toile de fond des pensées des personnages - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figure 10 à 12.*

Bien avant qu'il ne devienne le résumé visuel de l'entreprise *Disney* - son logo -, le château occupait déjà une **fonction centrale dans les créations des studios**. En effet, il y apparaît de

²⁸³Je remarque que ce procédé est identifiable au-delà de l'univers disneyen par exemple, dans l'adaptation cinématographique de l'œuvre de J.R. Tolkien par Peter Jackson dans *Le Seigneur des anneaux* ou encore *Le Hobbit*.

façon omniprésente. Les deux longs métrages commencent par un plan représentant un dessin du château²⁸⁴ et les dernières scènes montrent chacune la célébration d'un mariage au sein du château - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figure 13 à 16.*²⁸⁵ Élément d'ouverture et de fermeture de l'œuvre fictionnelle, le château devient un pilier de l'univers *Disney* entre 1954-1959. À cette même époque, Walt Disney présente tous les dimanches soirs, à l'heure de grande écoute familiale, une émission d'une heure intitulée *The Disneyland Story* consacrée à la promotion de ses films et ses parcs dans laquelle, là encore, le château tient une place fondamentale²⁸⁶ :

« L'émission s'ouvre toujours sur un plan du château de la Belle au Bois Dormant.²⁸⁷ » (Flower, 1992 [1991] : 27).

La mise en avant de ce motif est ainsi orchestrée dans toutes les interventions de la marque. Si tous les éléments présentés précédemment valent pour les deux châteaux, l'analyse détaillée de chacun des cas montre des subtilités (cf. *Annexe n°17*). De l'architecture gothique stylisée au baroque, le château signé *Disney* est empreint de réalités.

À l'instar de ceux identifiés dans la saga *Harry Potter*, les *opérateurs* sémiotiques relevés sont le fruit d'interprétations de créateurs artistiques. Plutôt que de les inscrire dans un phénomène de transmission unilatérale, c'est leur mise en circulation qui importe dans l'étude de la trivialité en tant qu'élaboration de la monumentalité dans l'espace social. L'idée n'est pas de comparer les formes fictionnelles inspirées de monuments réels avec ces derniers mais plutôt d'identifier ces *opérateurs* mis en circulation pouvant contribuer à façonner les appropriations chez les enfants mis en situation dans un monument. Ces formes populaires auraient une influence certaine sur la formation d'idées, de jugements, de représentations. Cette trivialité rend le motif du château dynamique, approprié de façon singulière, chargé de valeurs nouvelles, producteurs de *microliens*.

²⁸⁴ À cette époque, les fictions *Disney* commençaient toujours par l'ouverture d'un livre de conte.

²⁸⁵ Cette omniprésence du motif du château se confirme particulièrement dans le document livre de *La Belle au Bois Dormant* dans lequel il apparaît en deuxième de couverture et en symétrie parfaite en troisième de couverture - cf. *Planche d'illustrations n°7, Figures 17 et 18*. L'illustration du château est fondamentale puisqu'elle figure également à la vingt-septième page - soit presque au milieu du livre - pour représenter le moment le plus important de l'intrigue : le long sommeil de cent ans de la princesse et du royaume. Dans ce livre, le château compile une présence sur près de la moitié des pages - dix-huit sur les quarante-deux qui le composent.

²⁸⁶ Ces présentations télévisuelles prenaient vraiment part à une stratégie de communication de la part de Walt Disney pour conquérir le public en l'informant des projets *Disney* dans le but de convaincre à son tour les financeurs de lui suivre sur son projet de parc à thème.

²⁸⁷ Certaines vidéos de l'émission *The Disneyland Story* sont disponibles en ligne, voir par exemple : <https://www.youtube.com/watch?v=rIrq3RFUQPU>

2) Matérialiser un monument fictionnel

Ce phénomène devient plus opérant encore le jour où Walt Disney décide de matérialiser ses fictions et de donner une existence physique à son château. En 1955, le premier parc *Disneyland* ouvre ses portes à Anaheim. À force de visites régulières de zoos, de parcs d'attractions et de jardins, aux États-Unis et au cours de ses nombreux voyages, Walt Disney a le projet de créer un lieu de divertissement insolite composé de mondes - que seront *Adventureland*, *Frontierland*, *Fantasyland*, *Tomorrowland*).

Pour comprendre la matérialisation du château *Disney*, il faut reprendre brièvement les grandes lignes du projet du parc à thème. Joe Flower, journaliste de la vie des affaires, spécialiste des grandes enquêtes de société, qui a mené une longue enquête sur l'entreprise *Disney*, décrit le projet de *Disneyland* ainsi :

« C'est quelque chose de complètement original : propre, net, gai, plein d'aventures mais sans aucun risque d'accident, d'ennui ou de morosité. Au beau milieu des vergers bien ordonnés de l'Orange County, les bull-dozers de Walt Disney ont fait surgir une plate-forme de quatre mètres de haut en forme de triangle. Avec son chemin de fer et ses arbres, cet espace est radicalement isolé du monde extérieur. Main Street, une rue principale de rêve bordée de magasins propres, coiffés d'arcades de style victorien, conduit à une place centrale d'où on accède à des « pays » peuplés des personnages de Disney : Adventureland (le pays de l'aventure), Frontierland (Le pays frontalier), Fantasyland (le pays imaginaire) et Tomorrowland (le pays de demain). Au centre de la place s'élève la pièce maîtresse du parc : le château de la Belle au Bois Dormant. Chaque façade visible du château utilise les trucs et les astuces des décorateurs de studios afin que le bâtiment et les personnages paraissent plus grands que nature, plus hauts ou plus solides qu'ils ne le sont en fait. » (Flower, *op.cit.* : 26)

Plusieurs éléments interpellent. Tout d'abord, l'impression générale repose sur l'ambition de créer un endroit qui ne ressemblerait à aucun autre, un lieu « original ». Pourtant les qualificatifs utilisés pour définir le projet peuvent surprendre. En effet, cette originalité reposerait en partie sur sa propreté - « propre », « net ». Ensuite, le lieu se veut joyeux - « gai » - et rempli « d'aventures » en opposition avec une possibilité d'ennui ou de morosité²⁸⁸. De plus, *Disneyland* est censé accueillir petits et grands dans un espace sécurisé - « sans risque d'accident ». Enfin, dès les travaux, on remarque que la construction du château comme point central du parc a été pensée à travers l'érection d'une « plate-forme de quatre mètres de haut en forme de triangle ».

²⁸⁸ On peut supposer qu'un lieu propre s'apparenterait davantage à un univers fictionnel - celui des films d'animation. Ces éléments laissent entendre un avis très péjoratif de la part de Walt Disney quant aux lieux qu'il avait l'habitude de fréquenter - sales et en proie à la morosité.

Dans cette description du parc, une caractéristique retient particulièrement l'attention, il s'agit de sa fermeture vis-à-vis du monde extérieur symbolisée par un chemin de fer - le train du parc *Disney* - et des arbres. Cette barrière symbolique contribue à la création d'un lieu autre comme dans les longs métrages, un lieu à part, coupé du monde extérieur et protégé :

« Une petite colline protégeait le parc afin de le protéger de toutes ingérences extérieures ; au sommet de ce coteau circulait un petit train qui permettait aux voyageurs d'admirer les attractions situées à l'intérieur du parc. » (Thomas, 1999 [1976] : 198)

La suite de la description montre combien le projet était anticipé et pensé dans sa construction globale - volonté de Disney - avec des éléments phares comme *Main Street* et le château de *La Belle au Bois Dormant* depuis lesquels le visiteur pourrait entrer dans les différents mondes. Le château est ainsi clairement défini comme la « pièce maîtresse » de *Disneyland*. Lors de la création de ses parcs, Disney affirme le pouvoir symbolique qu'il donne à ce dernier pour caractériser son entreprise - tel que l'on pouvait le pressentir dans ses longs métrages. Pour cela, rien ne semble laissé au hasard, notamment dans la gestion de la vue du château que l'on peut avoir de part et d'autre du parc définie à partir d'une échelle de perspective pensée par l'équipe d'« imagénieurs »²⁸⁹.

Finalement, la principale question que semble se poser l'équipe *Disney* est celle de l'immersion fictionnelle. La tâche est grande : créer un lieu de déambulation et d'attractions, réel physiquement et qui permettrait d'optimiser un statut d'immersion fictionnelle chez le visiteur. Autrement dit, il s'agit d'un lieu dans lequel les créateurs ont cherché, tant que faire se peut, à neutraliser les croyances personnelles des visiteurs. Le cinéma s'était donné le même objectif en définissant le dispositif de la salle de projection favorisant à lui seul l'immersion - fauteuil orienté face à un écran géant sur lequel on projette un film dans l'obscurité. Or, la déambulation est plus complexe à gérer. Une scénographie est donc pensée dans le détail dans laquelle la *Main street* - rue principale - joue un rôle clé dans le processus d'immersion recherché. Dans son analyse du parc *Disneyland* qu'il considère comme une utopie dégénérée, Louis Marin évoque lui aussi l'importance de cet élément dans la construction sémiotique du parc :

« Disneyland est un espace centré. Un chemin conduit directement au centre : “ la Grand'Rue Amérique ” ; *Main Street* USA. Mais ce chemin vers la place centrale est aussi celui qui conduit directement le visiteur vers le “ Monde fantastique ”, un des quatre districts de Disneyland. Ainsi l'axe le plus évident et le plus insistant de 1^{er} “ utopie ” dirige non seulement le visiteur de

²⁸⁹ Les *imagineers* de *Disney* - nom américain - est une équipe composée principalement de directeurs artistiques ayant travaillé pour la plupart dans l'industrie du cinéma.

la circonférence vers le centre, de la frontière au cœur de l'espace clos, mais de la réalité au fantasme ; c'est d'ailleurs ce fantasme qui constitue l'enseigne publicitaire, le *signe* de Disneyland, l'image de marque de l'utopie elle-même. » (Marin, 1973)

En effet, chaque visiteur arrivant au parc doit obligatoirement emprunter cette rue « typique du Middle West américain vers 1920 ». À l'instar d'un parcours de visite auquel on ne peut déroger, celle-ci permet d'arriver jusqu'au château et sa grande place circulaire qui dessert l'entrée des différents mondes :

« Le visiteur y entre par une rue typique du Middle West américain vers 1920. Au-delà, une vie plus sauvage, aventureuse, s'offre à quiconque ose emprunter le train à vapeur, machine d'évasion par excellence du jeune Walt. » (Thomas, *op.cit.* : 29)

C'est dans ce sens que les techniques mobilisées par les « imagénieurs », telles que celles de la perspective, doivent être envisagées. Avant la mise en œuvre des travaux du premier parc à Anaheim, le frère de Walt Disney, Roy²⁹⁰, devait convaincre les financeurs du projet. Pour cela, l'équipe *Disney*, enrichie d'urbanistes, écrit un projet plus détaillé encore, de six pages dans lequel on peut lire :

« L'idée de Disneyland est simple. Il s'agira d'un lieu où les gens trouveront à la fois le plaisir et la culture. L'endroit permettra aux enfants et aux parents de partager d'agréables moments en compagnie les uns des autres ; les professeurs et leurs élèves auront l'opportunité d'aborder des modes de réflexion et d'instruction plus judicieuse. La troisième génération pourra retrouver la nostalgie des temps révolus et la jeune génération bénéficiera d'un séduisant avant-goût du futur. Il y aura à portée de toutes les merveilles de la nature et les prodiges réalisées par l'homme. Disneyland sera basé sur les espoirs, les rêves et les événements qui ont construit l'Amérique et lui sera dédié. Il sera équipé et aménagé dans le seul but de reproduire ces idéaux et ces événements, afin d'adresser au monde entier un témoignage de courage et d'inspiration. » (Extrait de la description du projet écrite par Bill Walsh, in Thomas, *op.cit.*)

On peut, tout d'abord, y remarquer la haute prétention de Walt Disney à vouloir proposer un lieu qui serait mieux que les autres et que tout ce qui a été proposé jusqu'alors aux jeunes - pas seulement d'ailleurs. Les modalisateurs employés « agréable », « plus judicieuse », « séduisant » confirment l'avis péjoratif porté sur un monde extérieur à *Disney* qui serait quant à lui sale, ennuyant et morose. De plus, le texte s'appuie sur une mise en opposition systématique : plaisir/culture, enfants/parents, professeurs/élèves, troisième génération/jeune génération, nostalgie des temps révolus/futur, nature/prodiges de l'homme, rêves/événements. Le parc *Disney* résoudre donc à lui seul ces séries d'oppositions devenant le lieu de rencontre de tous ces

²⁹⁰ Roy Edward Disney, en charge de la gestion financière de l'entreprise, a largement participé à son avènement. Il était réticent et sceptique au départ sur le projet très onéreux du parc *Disneyland* de son frère.

éléments. Cet espace autre serait l'endroit de tous les possibles notamment celui d'une instruction meilleure. En effet, Disney confère à son parc une vocation d'éducation - « plus judicieuse » - où la fiction devient un outil heuristique, un moyen de compréhension du monde en « intégrant[er] ces prodiges à nos propres existences », en en retirant une vérité fictionnelle.

Au-delà de souligner ce qui pourrait conforter la séparation entre lieux de la culture et lieux de divertissement populaires - ce qui n'est pas l'objet de la présente thèse -, je préfère souligner que les principales oppositions présentées pourraient s'adapter à n'importe quel projet ou institution culturel(-le) actuel(-le). En effet, un des objectifs de la médiation culturelle n'est-il pas de favoriser le « plaisir » de la « culture » chez des publics - que seraient les « enfants », les « parents », les « professeurs », les « élèves », la « troisième génération », la « jeune génération ». La fiction mobilisée dans ces médiations est considérée comme une compétence, comme une aptitude à se raconter des histoires, qui permettrait de comprendre ces « rêves » et « événements ». Certaines oppositions s'adapteraient particulièrement au cas d'une institution patrimoniale animée par un culte de valeurs : « nostalgie des temps révolus »/ « futur », « nature »/ « prodiges de l'homme ». Ces parallèles montrent encore l'ambition du projet de Disney vis-à-vis d'institutions culturelles existantes. L'emploi du mot « culture » va particulièrement en ce sens. Ce projet repose ainsi sur la proposition d'un monde interprétatif, donc subjectif, à son visiteur. Le texte laisse supposer un « visiteur idéal » (Eco, *op.cit.*). Les écrits montrent d'ailleurs que le public visé n'est pas composé uniquement d'enfants²⁹¹.

De surcroît, l'homme d'affaires averti souhaite donner une coloration patriotique à son parc : « les espoirs, les rêves et les événements qui ont construit l'Amérique et lui sera dédié » favorisant l'apparition de valeurs, d'« idéaux » tels que le « courage » et l'« inspiration ». Le texte du projet définit ensuite le lieu mais sans pour autant y parvenir concrètement :

« Disneyland sera à la fois une fête foraine, un centre de jeu, un lieu d'expositions, un foyer social, un musée d'événements passés et le siège de la beauté et de la magie. Il attestera des exploits, des joies et des espoirs de notre monde actuel et nous aidera à intégrer ces prodiges à nos propres existences. » (*Ibid*)

²⁹¹Réussir à atteindre les adultes qui seraient capables de s'émouvoir face à une reproduction de la vie d'autrefois en parcourant *Main Street*, fait partie des objectifs poursuivis : « Les créateurs Disney venaient des studios de cinéma : des directeurs artistiques qui connaissaient l'art de créer des décors et des arrière-plans et avaient l'expérience des contes. Leur *Main Street* ne ressemblait à aucune autre. [...] Ceux-ci [les visiteurs] songeaient : "Voilà comment *Main Street* a dû être autrefois !". Ils ignoraient cependant qu'elle se présentait non comme elle était jadis mais comme elle aurait dû être selon Disney. » (Thomas, *op.cit.* : 18)

Le projet *Disneyland* venait ainsi, dès le départ, en réponse à d'autres institutions patrimoniales « lieu d'exposition », « musée d'événements passés ». Cette idée est surenchérie par certains discours de Disney :

« Je suis fatigué des musées et autres manifestations publiques où vous martyrisez vos pieds, souligna-t-il. Il est hors de question qu'à Disneyland les gens repartent avec des pieds de musée. » (*Ibid* : 203)

Ce lieu hybride a l'ambition de proposer une forme de divertissement inédite dans laquelle le château tient un rôle fondamental :

« Il [Walt Disney] crée avec Disneyland un paradis sur terre destiné aux enfants (et à l'enfant qui dort en chaque adulte), où chacun peut visiter le château de la Belle au Bois Dormant, rencontrer Mickey, assister à un combat de dinosaures et descendre en sous-marin sous la glace polaire. » (*Ibid* : 15)

Dans cet écrit du projet, les différents mondes composant le parc sont également décrits parmi lesquels celui du château à savoir *Fantasyland* qui :

« serait situé entre les murailles d'une immense forteresse médiévale où l'on découvrirait le carrousel du Roi Arthur, les voyages Blanche-Neige et Alice au Pays des Merveilles et le vol Peter Pan. » (*Ibid* : 199)

Le château y est décrit comme une enceinte médiévale - rappelant celle de *La Belle au Bois Dormant*. Sa taille se veut « immense » comme dans *Cendrillon*. L'affirmation dans cette phrase « être entre murailles d'une immense forteresse médiévale » montre que Disney ne dissocie pas dans son discours la fiction de la réalité, ou plutôt l'artefact de l'objet réel imité. Il assure à ses visiteurs qu'ils entreront dans une « forteresse médiévale ». Ce qualificatif relie le lieu à un temps passé ayant réellement existé. Plusieurs éléments de ce passé réel sont ainsi intégrés dans le parc : le bateau à vapeur de Marc Twain - rappelant « les croisières d'explorateurs le long des Fleuves romantiques », le carrousel dit du « roi Arthur », la rue de la frontière - « nom donné à la limite des terres habitées par les pionniers lors de la colonisation de l'Amérique du Nord » - ou encore le *poney express* - « service postal équestre américain datant de 1860 et remplacé par le télégraphe ». De cette manière, différentes époques et indices temporels s'entrecroisent au sein d'un même lieu.

Enfin, le texte de présentation du projet est assorti d'une illustration de Herb Ryman - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figures 33 à 35*. Ces croquis confirment une fois de plus l'importance donnée au château dans le parc avec sa situation surplombante grâce à une colline artificielle. Celui-ci apparaît comme un mélange à la fois du château de *Cendrillon* et de celui de *La Belle au Bois Dormant*. On remarque aussi la présence annoncée de remparts de style médiéval autour du château qui symbolise le monde auquel il appartient – *Fantasyland* - puis celle d'un chemin de fer délimitant le parc dans son ensemble. Beaucoup de confusions existent à propos du château *Disney* dans les parcs²⁹². À ce jour, aucun des châteaux tridimensionnels présents dans les parcs *Disney* ne reprend avec exactitude l'architecture des châteaux dessinés. Ils montrent même quelques variations d'un lieu à l'autre (cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figures 36 à 38*).

Ces *opérateurs* concrétisent la volonté de Disney de proposer une **lecture subjective d'un passé sélectif stylisé, agencé et reconstitué par la fiction**. À ce sujet, Bob Thomas, journaliste américain spécialisé dans les reportages et les biographies du monde du cinéma hollywoodien, porte un regard très critique sur la conception du parc *Eurodisney* en France :

« Tous ces bâtiments [restaurants, boutiques, centre de loisirs], tels qu'ils surgissent sur les planches à dessins des architectes, ont en commun avec le Disneyland de Walt l'évocation d'autres temps et d'autres lieux, une reconstitution calculée du passé. Pourtant, une différence est nette : alors que l'architecture de Walt Disney est épurée et simplifiée, mais authentique, ces projets semblent offrir un commentaire ironique sur une Amérique qu'ils plagient ouvertement. Ce jeu d'architecture - l'architecture comme un spectacle - est loin d'être innocent. » (Thomas, *op.cit.* : 264)

Cet écrit engagé montre une prise de position évidente en faveur de Walt Disney et une critique de l'adaptation française de son projet de parc, notamment du château. Bob Thomas y dénonce la proposition d'une architecture spectacle.

Ces châteaux portent donc en eux une **dimension narrative** - des ferments. Après la crise connue par l'entreprise dans les années 80, Michael Eisner, nommé Président Général Disney - *Chief Executive Officer*, considère les parcs comme un prolongement du goût pour les histoires :

« Au fond, c'est le même genre d'activité. Les attractions, dans nos parcs, sont comparables à des films, qui ont un thème et doivent raconter une histoire. Pour moi, une bonne histoire doit

²⁹²« Nombreux sont ceux qui confondent toujours le château de *La Belle au Bois Dormant* et celui de *Cendrillon* qui inspira *Disneyland* (*Cendrillon* date de 1950). » (Thomas, *op.cit.* : 15). Le premier parc implanté en 1955 ne pouvait intégrer le château de *La Belle au Bois Dormant* puisque le long métrage n'est sorti qu'en 1959. Aussi, le premier château du parc californien (qui sera répliqué relativement à l'identique pour le *Magic Kingdom* de Floride en 1971 puis en 1983 pour le *Tokyo Disney Resort*) est celui de *Cendrillon* : - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figures 36 à 38*.

toujours avoir un début, un développement et une fin. [...] Nous devons nous poser les questions suivantes : Quelle histoire voulons-nous raconter aux gens lorsqu'ils entrent chez nous ? Que vont-ils éprouver ? Que va-t-il se passer ensuite ? Et comment cela va-t-il se terminer ? » (Flower, *op.cit.* : 207)

Ces stratégies communicationnelles fondées sur la fiction narrative se comprennent comme une **scénographie**. En effet, cette création de mondes, à partir de décors, d'architecture fictionnelle, de spectacle, relève de techniques proches de la mise en exposition du patrimoine (Davallon, 1999). Ces artefacts scénographiés, montrent une réinscription d'éléments - sous la forme d'influences - d'un monde réel associé à des éléments fictionnels - comme les chapiteaux des colonnes du château. De la sorte, ces fragments composites de mondes réels et fictionnels créent ensemble un nouveau monde *Disneyland* traversé par des trames narratives multimédiatiques. Cette création de mondes est très explicite dans l'organisation sémiotique du parc divisé en *lands*. Tel un centre d'interprétation, *Disneyland* interprète ainsi le monde extérieur en matérialisant les fictions disneyennes. Cependant, il s'agit bien d'un espace réel - Anaheim, Orlando, Tokyo, Marne-la-Vallée - de déambulation, d'un château réel physiquement, dans lequel le visiteur peut se déplacer à travers un parcours élaboré par des concepteurs.

La mise en scène - comme deuxième étape de la mise en exposition définie par Jean Davallon - tient compte des « outils d'exposition » - éléments qui permettent au visiteur de faire le lien entre monde du dehors et monde de l'exposition. À *Disneyland*, ces « outils d'exposition » jouent avec le cadre pragmatique de la fiction tout en permettant de gérer les déplacements, le parcours et l'affluence des visiteurs - signalétique, panneaux explicatifs, système de fléchages, plan du parc, outils de mise à distance (cordons, barrière), *etc.* Cet ensemble fait fonctionner ensemble les différents mondes, il participe à leur cohérence générale :

« Ils indiquent que le concepteur réalisateur a additionné, hiérarchisé, ordonné, choisi, catégorisé ; comment il a réparti et découpé tout ce qu'il a accumulé en une matière de discours ; comment il a répondu aux objectifs qu'il s'est fixés ; comment il a rassemblé objets, textes, images pour ce faire ce tout qu'est l'exposition. » (*Ibid* : 168)

Même si les objets du parc *Disney* sont le fruit d'un mélange hybride d'artefacts et de fiction, ils fonctionnent comme une mise en exposition qui, associée à celle du château, nourrit peut-être

certaines analogies. Pensé de la sorte, le château *Disney* matérialisé et scénographié invite ses visiteurs à entrer dans un monde utopique et hétérotopique à la fois²⁹³.

3) Quand le château devient symbole

L'étape de symbolisation du château atteint son paroxysme en 1985 quand ce dernier est choisi comme élément iconique principal du logo de la première activité de l'entreprise : les films *Walt Disney Pictures*. De la sorte, il assure la « totalité de la signification de la marque » sur un « principe de condensation » (Semprini, 1996 : 66). Le logo a pour rôle de donner une « visibilité systématique » en étant présent sur « toutes les manifestations de la marque » et est censé « représenter en quelques traits la philosophie de l'énonciateur, ses valeurs, son engagement vis-à-vis de la clientèle » (*Ibid* : 65.). À sa simple vue, les destinataires sont censés, par un raisonnement par analogie, avoir un *flash sémiotique* faisant correspondre le château à l'univers fictionnel *Disney*²⁹⁴.

En 1985, Walt Disney est pourtant décédé depuis vingt ans déjà. Cependant, les studios *Disney* prolongent la ligne éditoriale qu'il avait déjà définie et dans laquelle le château a un rôle clé. Jusqu'alors les œuvres *Disney* commençaient par la vue du nom de son créateur avec une variation du fond et de la typographie en fonction de l'œuvre fictionnelle concernée²⁹⁵- cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figures 42 à 44*. L'unique systématisation visuelle reposait sur la reprise du texte « *Walt Disney presents* »²⁹⁶.

²⁹³ « Le monde utopique n'est pas un monde sans lieu (il serait alors atopique), mais un monde situé dans un ailleurs temporel ou spatial. Franchie la porte de l'exposition, me voici effectivement passé dans un monde Autre. » (*Ibid* : 174)

²⁹⁴ « Le logo dit sur la marque à laquelle il appartient beaucoup plus que ce qu'il ne montre effectivement. Il représente une voie d'accès privilégiée à l'identité de celle-ci, il est la petite porte visuelle qui nous ouvre grand son univers de sens. Le logo est un flash sémiotique, le bouton sur lequel en appuyant visuellement nous déclenchons instantanément tout l'imaginaire et les valeurs d'une marque » (*Ibid* : 66-67).

²⁹⁵ Ces variations donnaient quelques indications aux spectateurs sur la fiction qui allait suivre : *Cendrillon* et son carrosse de princesse, *Peter Pan* et les nuages au milieu desquels il volera jusqu'au pays imaginaire ou encore la typographie proche de la calligraphie gothique des enluminures du Moyen-Âge pour *La Belle au Bois Dormant*.

²⁹⁶ Jusqu'en 1985 les œuvres *Disney* commenceront de la sorte.

Le château *Disney* sur fond bleu associé à la fameuse musique introduisant les films fait son apparition en 1985²⁹⁷ - cf. *Planche d'illustrations n° 7, Figure 45*. Il fut pour la première fois diffusé au début du long métrage *Taram et le chaudron magique*. Depuis, ce logo a forgé les fictions *Disney* dans les imaginaires des uns des autres. Son évolution actuelle n'est qu'une reprise des substrats du logo de 1985. Il se compose de trois éléments sémiotiques : le texte, le château et le fond (cf. *Annexe n°17*).

Le message linguistique repose principalement sur la marque écrite distinctive qui permet d'identifier la personne, l'auteur et artiste derrière cet empire « Walt Disney ». En effet, la typographie utilisée de façon systématique - *Walt Disney Script* - reproduit par ordinateur la graphie propre à Walt Disney et à sa signature personnelle. Associée à la typographie -*American typewriter*, l'image du texte ancre l'entreprise dans ses origines : son créateur et la période de l'émergence des fictions *Disney*.

L'agencement graphique montre un trait à forme semi-circulaire assurant une relation « centrale et périmétrale avec l'espace de l'énonciation » du château (*Ibid* : 67). Cette frontière signifiante définit deux espaces : « interne » et « externe » au château (*op.cit.*)²⁹⁸. La construction sémiotique renforce l'idée poursuivie depuis le départ par Walt Disney à propos de la création d'un monde - espace interne valorisé et protégé du monde extérieur. Le demi-cercle devient un demi-astre délimitant l'univers fictionnel et comprenant le château. La présence de lignes horizontales notamment celle d'une ligne d'horizon constituée par la base du château devient l'« axe diamétral de cette circonférence » assurant un « principe de structuration et d'organisation à l'intérieur de l'espace considéré » et donnant un sentiment « d'ordre et de clarté » (*Ibid* : 69)²⁹⁹.

²⁹⁷ L'internaute Ethan Jones a compilé toutes les variations du logo Disney depuis 1985 jusqu'en 2014, disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=noHhkzBmhRE> . Une collecte des nombreux logos existants est disponible aussi en ligne : http://logos.wikia.com/wiki/Walt_Disney_Pictures/Other http://logos.wikia.com/wiki/Walt_Disney_Pictures/Other consultés le 29 avril 2015. Ces variations donnent elles aussi quelques indications aux spectateurs sur la fiction qui allait suivre : *Cendrillon* et son carrosse de princesse, *Peter Pan* et les nuages au milieu desquels il volera jusqu'au pays imaginaire ou encore la typographie proche de la calligraphie gothique des enluminures du Moyen-Âge pour *La Belle au Bois Dormant*.

²⁹⁸ Andrea Semprini livre un point de vue très intéressant à propos de la présence de figures géométriques fermées et proches du cercle dans les logos que sont les ovales et les losanges : « si souvent employés, dans la conception des logos, c'est parce que tout acte de fondation de sens, et plus particulièrement d'inscription de sens par des moyens figuratifs dans un espace planaire, pose deux problèmes fondamentaux : celui des limites (jusqu'où pousser les frontières de l'espace, jusqu'où repousser les limites du sens ?) et celui de la légitimité de l'appropriation (de quel droit occuper cet espace-là ?). Cette problématique est d'autant plus évidente quand l'espace isolé figurativement dans un logo est aussi la représentation d'un espace physique, d'un territoire. » (Semprini, 1996 : 68)

²⁹⁹ « C'est parce que la position diamétrale est une position valorisée et hiérarchiquement supérieure qu'elle peut ordonner l'espace et le segmenter équitablement. » (*op.cit.*)

Le château est le « point zénithal » du logo « déterminant les rôles des autres éléments » (*Ibid* : 71). Sa forme pyramidale sur le logo avec huit pics élançés dans le ciel et cinq drapeaux flottant tel un étendard patriotique pris dans un vent d'Ouest symbolise celui de l'univers fictionnel d'un « américain original » (Thomas, *op.cit.*). La silhouette bleue ciel du château *Disney* est traversée par neuf lignes horizontales bleu foncé se confondant avec le ciel en arrière-plan, tel un store qui laisserait entrevoir la lumière d'un monde extérieur ou plutôt ici celle d'un monde disneyen depuis une fenêtre.

Enfin, l'animation le fait apparaître dans un halo blanc faisant référence à la « magie Disney »³⁰⁰ et à la poussière de fée entourant le château. Il s'agit d'un procédé souvent utilisé au cinéma pour rendre compte de rêve de personnages. Ce « crescendo chromatique » et lumineux s'intensifie pour devenir éblouissant au moment de faire apparaître le nom « *Walt Disney* ». Le point central du halo correspond à l'entrée du château, coïncidant également parfaitement avec la lettre la plus importante du nom : le « D ». En tenant compte de l'appétit sans mesure de l'entreprise *Disney* pour favoriser une posture d'immersion fictionnelle, l'entrée du château joue un rôle symbolique fort dans le logo, ouverte telle une invitation à entrer dans l'univers fictionnel.

Le logo *Disney* est condensé de toutes les valeurs de l'entreprise relatives à la magie d'un univers fictionnel. Bien qu'il s'agisse d'un « acte routinier d'un dispositif de communication » (Semprini, *op.cit.* : 64), cet élément graphique s'inscrit dans le quotidien de l'entreprise, dans son histoire et forge son identité. Il est authentique et artificiel³⁰¹. Dans le cas *Disney*, il ne cherche aucunement à définir une nouvelle identité de l'entreprise, mais plutôt à affirmer ses valeurs ancestrales initiées par son créateur. Occupant une position supérieure et stratégique dans l'espace de communication privilégié, le château devient toujours plus emblématique.

Cette démonstration souligne la puissance créative concentrée sur le motif du château par une industrie culturelle aussi puissante que l'entreprise *Disney*. Après avoir longtemps été mis en avant dans les fictions, les interventions télévisuelles ou encore les parcs, le château *Disney*

³⁰⁰ Les studios Disney ont utilisé la lumière noire pour accentuer cet effet magique, dès 1950, pour le long métrage *Cendrillon*.

³⁰¹ « faux parce qu'il[s] relève[nt] d'un processus de signification et de représentation, et en tant que tels il[s] met[tent] en place une stratégie de persuasion et de manipulation sémiotique. Mais [...] tout aussi "vrai[s]", parce qu'il[s] nous renseigne[nt], authentiquement, sur [...] l'identité de l'entreprise. » (*Ibid* : 65)

fonctionnerait aujourd'hui comme une métonymie médiatique renvoyant à cet univers fictionnel étendu :

« Nid d'aigle, burg romantique élançant ses hautes tours vers le ciel, menaçant comme le château de Maléfique dans la Belle au Bois Dormant ou promesse de bonheur dans le happy end de Blanche-Neige, le château domina l'imaginaire des films de Walt Disney dès les premières années, au point de devenir plus tard le centre névralgique des parcs et de partager avec Mickey l'honneur de figurer l'emblème de la compagnie. » (Catalogue de l'exposition « Il était une fois Walt Disney », 2006 : 232)

Au-delà, la figure du château *Disney* constitue une image circulant massivement dans la culture enfantine, devenant ainsi, une représentation triviale et populaire du monument.

Identification du motif château ancien dans la fiction	Opérateurs fictionnels et vecteurs d'immersion (textuels, iconographiques)	Emergence de valeurs patrimoniales
Statut différent : Palais royal/ Château médiéval	<ul style="list-style-type: none"> - Apparence différente du château (palais d'une cérémonie royale, château-fort de protection) - Isotopies de la royauté, du château fort 	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur d'usage du château habité par les personnages (cycle de la vie) - Etat du château différent (rôle singulier de la ruine et de sa valeur d'ancienneté associée au Mal et personnages méchants)
Immensité/ complexité du château	<ul style="list-style-type: none"> - Procédés cinématographiques (plongée/ contre-plongée/ <i>travelling</i>) et urbanistiques (échelle visuelle dans les parcs à thème) - Emphase <i>via</i> la répétition d'éléments architecturaux (tour, escalier, colonnes) pour créer une sensation d'infini - Expressions des personnages 	<ul style="list-style-type: none"> - Caractère exceptionnel du lieu ancien (dimensions importantes) - Contraste avec son environnement (village environnant)
Beauté/ prestige	<ul style="list-style-type: none"> - Conception d'un château séduisant (assimilation à un palais de cérémonie du cinéma pour <i>Cendrillon</i>, lieu de vie d'une princesse) : le château féérique 	<ul style="list-style-type: none"> - Vouloir artistique moderne (valeur d'art) - Éducation esthétique, du regard
Secret/ caractère insolite et onirique	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration infinie du château (liée à son caractère immense) - Genre du conte de fée (jeux de lumière, musique classique) - Rôle symbolique du ciel et de ses nuages - Intrigue manichéenne 	<ul style="list-style-type: none"> - Part de mystère associé au lieu ancien - Idée de pouvoir apprendre toujours plus sur le lieu sur sa valeur historique (recherche scientifique)
Espace clos, organisé Protégé du monde extérieur vécu comme hostile (danger)	<ul style="list-style-type: none"> - Appartenance à un monde à part symbolisé par une frontière de remparts naturels (symbolique de la nature hostile environnante : eau, montagne, forêt) ou par une voie ferrée (délimitant le parc <i>Disney</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Espace fermé par rapport au monde extérieur (souvent avec sa propre organisation interne) - Conditions d'accès (rang de noblesse, invitation, tarif [pour le cas du parc d'attraction])
Logique filiationnelle, tradition (Maisons)	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphrase de la famille (ses valeurs, royauté) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimension filiationnelle du processus de patrimonialisation (filiation inversée) - Idée de transmission éducative (lieu d'éducation)

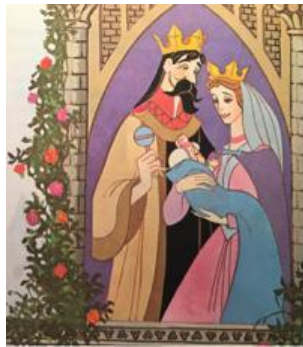
Contexte spatio-temporel flouté (caractère atemporel et non géolocalisable)	<ul style="list-style-type: none"> - Infinité et dispersion des indices temporels, formule générique des contes de fée « <i>Il était une fois dans un pays lointain</i> » - Identification d'influences de styles architecturaux médiévaux et gothiques (valeurs occidentales) - Environnement naturel désert (forêt, montagne, grandes étendues) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiguïté des notions de temps et d'espace des lieux anciens (conception d'un « ailleurs » fictionnel) - Encouragement d'une partition simpliste du temps (avant/après)
<p>Influence de formes architecturales, de valeurs occidentales</p> <p>Formes fictionnelles sur des éléments architecturaux (chapeaux)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphrase architecturale de châteaux existants (reconnus comme des lieux de patrimoine) : lieux réels et/ou fictionnalisés - Création d'un entremêlement de formes fictionnelles et de constructions architecturales avérées (ex : chapeaux de colonnes) - Représentations de valeurs occidentales - Effets spéciaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Entremêlement de valeurs : <ul style="list-style-type: none"> * valeur historique (travail de documentation des studios, intégration de formes avérées) * valeur d'ancienneté (représentation d'une altération anachronique des pierres) - Détournement de châteaux existants dans les fictions
Affectivité, émotion	<ul style="list-style-type: none"> - Château reflet des émotions ressenties par les personnages (découverte du sentiment amoureux, espoir, déception, réflexion, méchanceté, <i>etc.</i>) - Renforcer par l'état d'immersion fictionnelle (représentation chargée affectivement dans cet état) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur d'ancienneté renforcée par la trame narrative - Rôle singulier de la ruine (associée au vice)
Rôle important dans l'intrigue	<ul style="list-style-type: none"> - Omniprésence du château (arrière-plan) 	<ul style="list-style-type: none"> - Statut important du château, en tant que lieu à part, dans la vie (dans la fiction et dans la réalité)
Environnement sensoriel du château	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu de lumières et symbolique des couleurs dominantes (blanc, rose et bleu) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur d'ancienneté (odeur de lieu ancien, froid dans une église, peu d'ouvertures, vitraux)
Thèmes narratifs : ascension sociale, amour	<ul style="list-style-type: none"> - Vérité fictionnelle associée à ces thèmes (morale du conte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimension philosophique du patrimoine, cycle de la vie et de la mort
<p>Récit transmédiatique</p> <p>Matérialisation de la fiction (cf. Projet Disneyland)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Déploiement du récit sur plusieurs supports médiatiques (tv, cinéma, internet, jeux vidéos, produits dérivés, <i>etc.</i>) - Nécessité de créer un lieu physique (parc à thème), jeu sur le 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposition transmédiatique induisant une pratique multimodale - Propagation et circulation des valeurs du château ancien

	cadre pragmatique de la fiction	
Symbole visuel	<ul style="list-style-type: none">- Résumé graphique (logo) d'un univers fictionnel important- Reprise des codes sémiotiques (des fictions et parcs)	- Château devient un flash sémiotique capable d'évoquer un univers fictionnel étendu

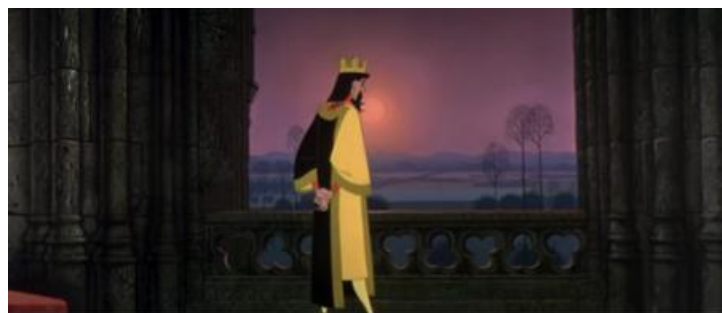
PLANCHE D'ILLUSTRATIONS N°7 : LE CHATEAU DISNEY



Figure 1. Scène extraite du film *La Belle au Bois Dormant* (1959)



Figures 2 et 3. Extraits du livre *La Belle au Bois Dormant* (1983)



Figures 4 et 5. Scènes extraites du film *La Belle au Bois Dormant* (1959)

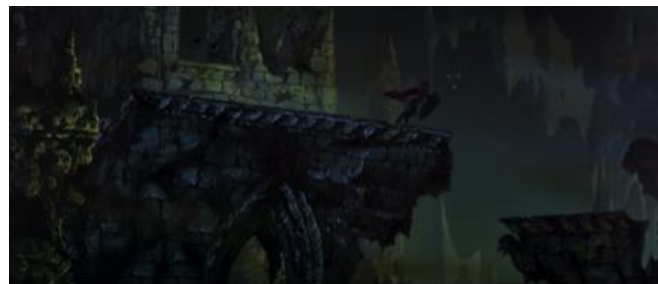


Figure 6, 7, 8 et 9. Scènes extraites des films *Cendrillon* (1950) et *La Belle au Bois Dormant* (1959)



Figures 10, 11 et 12. Scènes extraites des films *Cendrillon* (1950) et *La Belle au Bois Dormant* (1959)



Figures 13, 14, 15 et 16. Scènes extraites des films *Cendrillon* (1950) (5'41, 38'15) et *La Belle au Bois Dormant* (1959)



Figure 17 et 18. Extraits du livre *La Belle au Bois Dormant* (1983)



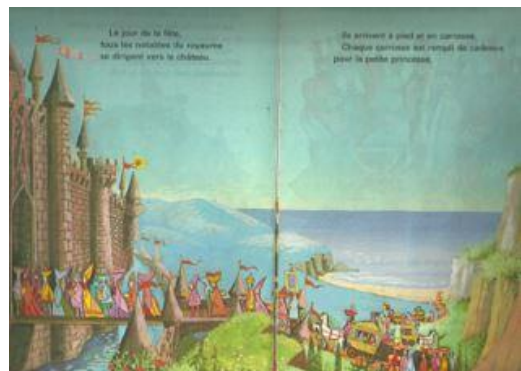
Figures 19 et 20. Scène et extrait du film et du livre *Cendrillon* (1950 ; 1983)



Figures 21, 22 et 23. Scènes extraites du film *Cendrillon* (1950 ; 1983)



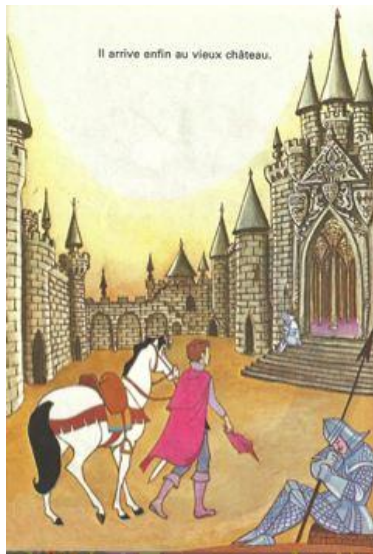
Figures 24 et 25. Extrait du livre et scène du film *Cendrillon* (1950 ; 1983)



Figures 26 et 27. Scène et extrait du livre et du film *La Belle au Bois Dormant* (1959 ; 1983)



Figures 28 et 29. Scènes extraites et du film *La Belle au Bois Dormant* (1959 ; 1983)



Figures 30 et 31. Extraits du livre *La Belle au Bois Dormant* (1959 ; 1983)



Figure 32. Scène extraite du film *La Belle au Bois Dormant* (1959)



Figures 33, 34 et 35. Illustrations d'Herb Ryman pour le projet du parc Disneyland



Figures 36, 37 et 38. Adaptation du château en fonction des parcs Disneyland

(Sources : page *Wikipédia* des parcs et site internet *Magic Kingdom, Tokyo*)



Figures 39 et 40. Photographies Disneyland Paris ©The Walt Disney Company France



Figure 41. Plafond intérieur du château à Disneyland Paris. Photographie J.Pasquer-Jeanne



Figures 42, 43 et 44. Logo d'ouverture des films *Cendrillon* (1950), *Peter Pan* (1953),
La Belle au Bois Dormant (1959)



Figure 45. Logo Walt Disney Pictures (1985)



Figures 46, 47, 48 et 49. Exemples de variations de logos entreprise *Disney*

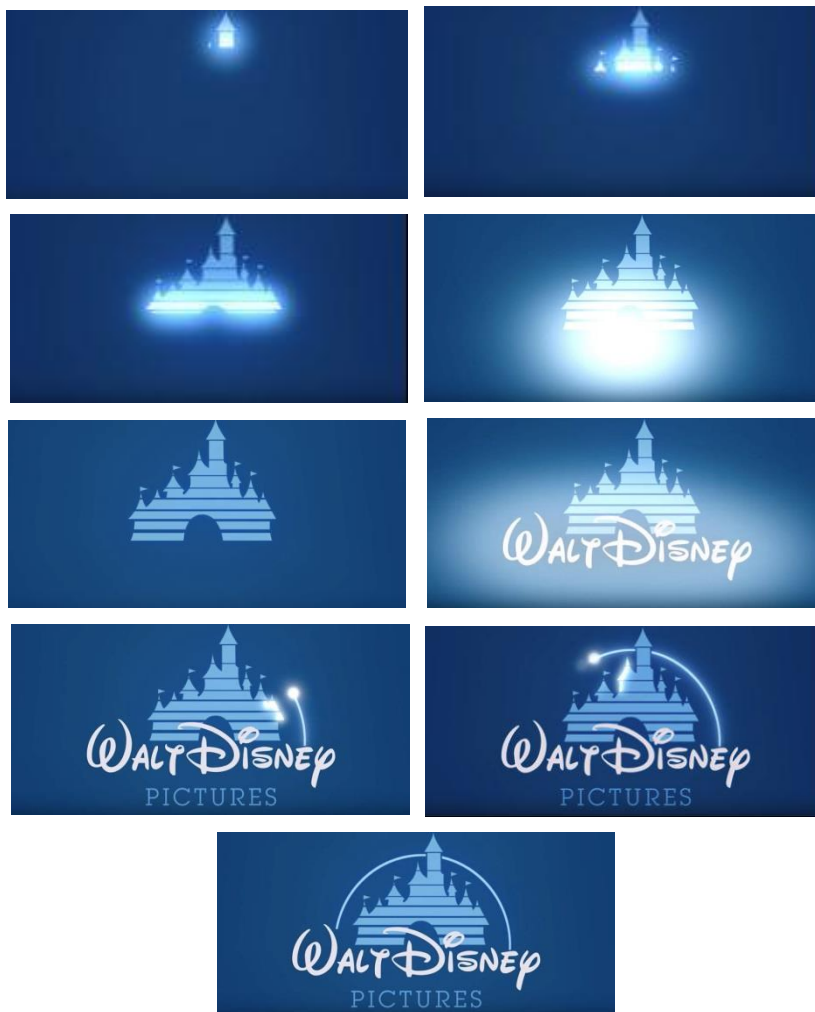


Figure 50. Décomposition de l'animation du logo Disney (1985)



Figures 51, 52, 53 et 54. Exemples de variations de logo entreprise *Walt Disney Pictures* (à partir de 1995)



Figure 55. Animation du logo *Walt Disney Pictures* (depuis 2006)

C. Processus de fabrication d'une monumentalité fictionnelle

L'identification des opérateurs sémiotiques de ces châteaux fictionnels a permis de déconstruire dans le détail leurs principaux attributs et les significations qui leur étaient associées. Il s'agit à présent de mettre en évidence les correspondances entre ces monuments. En effet, d'autres expertises menées au cours de ces années de recherche permettent de transposer les points d'analyse suivants à un processus plus général de médiatisation des monuments dans les fictions - autrement dit, à la trivialité de la monumentalité.

1) Des procédés communs : les fonctions du monument dans les fictions industrielles

Un processus commun émerge de ces fabrications industrielles de monuments fictionnels. Cette dernière sous-partie vise à proposer une lecture transversale à partir de ces deux monographies. Pour cela, j'ai abouti à plusieurs fonctions du monument exposé dans les fictions : **diégétique**, **cathartique** et **axiologique**.

Les châteaux fictionnels participent à la création d'un monde utopique. Ces monuments occupent ainsi une **fonction diégétique**. Diégèse et histoire sont liées mais Gérard Genette les dissociait de la sorte :

« la diégèse n'est pas l'histoire mais l'univers où elle advient » (Genette, 1972 : 13).

En effet, ils posent le cadre d'évolution des personnages c'est-à-dire les « modalités de manifestation » de l'histoire :

« La diégèse fixe les *modalités de manifestation* de cette histoire : elle fournit les éléments *descriptifs* dont l'histoire a besoin pour se manifester (des montagnes enneigées, un chalet en bois, des géraniums, une paire de skis, une pipe etc.) [...] Il n'y a donc pas d'histoire sans diégèse. » (Odin, *op.cit.* : 22)

Dans son ouvrage consacré à la fiction, Roger Odin s'intéresse à la diégétisation en tant qu'opération d'interprétation du spectateur face à une fiction consistant à :

« considère[r] ce qu'on me donne à voir comme représentant des éléments d'un monde, que j'aie ou non la possibilité (ou la curiosité) de vérifier la ressemblance avec ces éléments » (*Ibid* : 19)³⁰².

La diégétisation dépend donc de la logique du monde fictionnel. Roger Odin formule l'hypothèse selon laquelle cette opération d'interprétation du spectateur de fiction repose sur la « potentialité narrative » que l'on reconnaît à un espace (*Ibid* : 22). La diégèse n'est pas un cadre vide, mais un espace partagé par les sujets en situation, elle prend sens parce que nous sommes en mesure d'imaginer les personnages dans cet espace :

« De très nombreux films de fiction commencent par quelques plans de nature vides de personnages, et dès ces premiers plans, il n'y a pas de doute, l'effet de monde est déjà là. Ce qui compte est que j'envisage la possibilité qu'un ou des personnages puissent entrer et vivre dans cet espace : une diégèse sans personnage est toujours une diégèse en attente de personnages. L'un des personnages attendu n'est d'ailleurs autre que le spectateur : si j'ai le sentiment d'être face à un espace dans lequel je pourrais avoir ma place, alors que je suis en train de diégétiser. » (*Ibid* : 23)

Les enfants diégétisent ainsi en imaginant ou en voyant ces monuments fictionnels. Cette opération d'interprétation fonctionne aussi avec la reconnaissance du « ferment narratif » du motif du château et est en partie comblée par la fonction qu'occupent ces lieux dans l'intrigue - école, palais royal. De plus, les indices spatio-temporels floutés donnent à ces derniers un caractère atemporel et non-localisable. Intégrés dans une époque et un lieu autre, ils deviennent transdiégétiques. Leur dimension « vivante » liée à leur valeur d'usage - lieu habité et habitable - est singulière dans l'interrogation du processus de patrimonialisation chez les jeunes. Actuellement, les monuments, reconnus par des scientifiques comme patrimoine, sont pour la plupart inhabités et ouverts à la visite. La fiction permet donc de donner à voir ce que la réalité ne pourrait montrer. Ce point m'amène directement à la seconde fonction identifiée.

Ces monuments fictionnels auraient une vertu **cathartique**. Nous avons vu qu'il existe deux formes d'exposition médiatique du monument dans les fictions : soit il s'agit de lieux fictionnels à l'apparence ancienne et avec une forte inspiration de lieux réels - comme c'est le cas pour l'école Poudlard et pour le château *Disney* -, soit il s'agit de lieux réels intégrés directement dans une fiction - le Colisée, le château de Versailles, *etc.*

³⁰² Pour cela, trois étapes seraient nécessaires : figurativiser, effacer le support et considérer l'espace donné à voir comme un espace habitable (*op. cit.*).

Dans le premier cas, l'apport fictionnel donne à voir un lieu inédit présentant des emphases d'éléments architecturaux avérés - escalier, tour, colonnes - et ne ressemblant donc qu'en partie à la réalité - paraphrase. La saga *Harry Potter* et l'univers *Disney* créent des formes utopiques et extraordinaires de monuments de cette façon. Dans le second cas, les lieux réels sont intégrés et reproduits au plus proche de la réalité, puis, sont façonnés dans une trame historico-fictionnelle aléatoire³⁰³.

Dans ces deux monographies, les expériences d'écran³⁰⁴ et/ou de lecture permettraient d'assouvir une curiosité, un désir profond : voyager dans le temps, voir les occupants de ces lieux, visiter des endroits interdits, monter sur un monument, assister à une conversation entre personnages historiques, avoir une vie de princesse, *etc.* Le cas du jeu vidéo par exemple, constitue une forme permissive des plus singulières. Dans le jeu d'action-aventure *Assassin's Creed (Ubisoft)*, les joueurs sont amenés à voyager à travers l'expérience d'écran dans une ville du monde connue à une époque passée - par exemple, le deuxième opus du jeu prenait place pendant la Renaissance italienne. Grâce à un système de *free running*³⁰⁵, les joueurs peuvent « visiter » le Colisée de façon singulière, monter sur les plus hautes pierres du monument reconstitué ou encore l'apprécier depuis différents points de vue dans la ville de Rome. Ils peuvent aussi voir des images d'une ville dans une époque ancienne et faire monter leur avatar ludique sur des lieux désormais détruits (Pasquer-Jeanne & Zerbib, 2012). De la sorte, ce sont les joueurs qui créent eux-mêmes leur point de vue et leur parcours de visite à travers l'écran. Cet élément est d'ailleurs une des raisons du succès important de ce jeu (*cf. commentaires sur les forums de joueurs*). De même, dans le jeu sur cédérom pour enfants *Enquête à Versailles sous Louis XIV, L'Atbanor* (Nemopolis, 2008), Oscar, le personnage principal, peut se rendre dans des endroits insolites du château comme la grotte de

³⁰³ Les dispositifs mobilisant une trame avérée - romans historiques, jeu vidéo, *etc.* - adaptent de façon aléatoire les informations historiques et s'offrent ainsi plus ou moins de liberté dans l'apport fictionnel. Par exemple, dans le cas des dispositifs à propos du château de Versailles, des phrases de vérité générale visent à couper court à l'imagination du jeune lecteur qui pourrait croire que le cours de l'Histoire pourrait être changé par la fiction : « La cour quitta Versailles pour Paris. On établit Louis XV aux Tuileries » (Silvestre, 2003 : 118) ; « Le 14 mai 1610, le roi Henri IV est assassiné. Louis, le futur roi Louis XIII, n'a que huit ans. », (Silvestre, 2002, quatrième de couverture) ; « 1683, Paris. Louis XIV règne sur la France. » (Thénor, 2005 : quatrième de couverture) ; « À l'époque, la France est menacée de toute part par les armées étrangères qui tentent de l'envahir », (Le Petit Léonard, 2012 : 1) (Pasquer-Jeanne, 2015).

³⁰⁴ Je fais référence par ce choix sémantique à la définition donnée par Yves Jeanneret à propos de l'expérience d'écran comme un « dispositif technique ayant pour constituants des appareils de traitement de l'information, au sens mathématique du terme, et ayant pour effet social de faire circuler des messages et, par-là, de rendre possible des échanges d'informations, des interprétations, des productions de connaissances et de savoirs dans la société ». (Jeanneret, Y., 2007 [2000], *op. cit.*, p.120)

³⁰⁵ Il s'agit d'un procédé intégré dans le *game play* qui permet au joueur de faire grimper le héros du jeu ou bon lui semble, sur les murs et toits de la ville notamment.

Thétis exclue du parcours de visite classique. Le patrimoine caché a toujours constitué un thème prisé par les visiteurs³⁰⁶. Le lieu commun selon lequel l'interdit attire se vérifie, et on le sait, les parcours de visite donnent très peu à voir sur l'ensemble d'un monument ou des œuvres possédées dans un musée. Les expériences 2.0 prennent une dimension particulière en ce sens et constituent, pour ces mêmes raisons, les axes de développement actuels - dispositifs de reconstitution numérique.

L'école Poudlard offre des possibilités exceptionnelles à ses héros dont les enfants suivent les aventures extra-ordinaires. Les prosopopées, pouvoirs magiques et passages secrets ont une fonction cathartique particulière. De même, l'onirisme du château *Disney* satisferait lui aussi des rêves d'enfants. De fait, la valeur d'ancienneté et l'intrigue philosophique du patrimoine sont au cœur de ces désirs qui favorise une dimension affective à la relation créée.

Étroitement liée à la précédente, j'identifie une troisième fonction **axiologique** dans le fait que ces lieux fictionnels véhiculent un certain nombre de valeurs. Elle est rendue possible grâce aux procédés fictionnels - la paraphrase notamment - et interprétatifs de fiction - par exemple, la mise en phase. Roger Odin définit cette opération comme suit :

« Par mise en phase, j'entends le processus qui me conduit à vibrer au rythme de ce que le film donne à voir et à entendre. La mise en phase est une modalité de la participation affective du spectateur au film. » (*Ibid* : 38)

Cette opération interprétative est « liée au travail cognitif de construction du récit » et intervient comme un « processus qui me conduit à vibrer au rythme des événements racontés » (*Ibid* : 38-39). En quelques sorte, il s'agit de la tension qui permet au destinataire de fiction de ressentir les nœuds narratifs comme des temps forts et d'être pris au cœur de l'intrigue - par exemple, la scène de la clé ajoutée par les studios *Disney* dans l'histoire de *Cendrillon* ou encore les scènes nocturnes importantes dans *Harry Potter, À l'école des sorciers*.

Cette fonction axiologique serait renforcée par le système de personnages déployé dans le récit. Ces derniers confèrent une dimension affective à l'intrigue. Si la diégèse permet de créer un monde, celui-ci est fait pour y accueillir des personnages. Ce phénomène est encore plus probant dans le cas de l'école Poudlard où une grande majorité des scènes se déroule à l'intérieur du

³⁰⁶ L'engouement pour les lieux de patrimoine insolites lors des *Journées du patrimoine* : hôtels particuliers, lieux administratifs - Elysée, Ministères, etc. - en est la preuve. En 2012, l'événement avait d'ailleurs pour thème *Les Patrimoines cachés*.

château. Les émotions véhiculées passent toujours par les personnages et leurs péripéties teintées de valeurs morales.

Dans ces *scenarii* manichéens, ce sont souvent les mêmes éléments narratifs qui reviennent :

- un héros souvent orphelin ou dans un environnement difficile - c'est le cas de Cendrillon et d'Harry Potter - ;
- devient la cible privilégiée d'un méchant - Maléfique, Voldemort, la belle-mère de Cendrillon et ses filles - ;
- devra faire preuve de beaucoup de courage pour affronter les injustices et les événements tragiques de l'intrigue.
- Enfin, l'équilibre final prend la forme d'un *happy end* ou le triomphe des valeurs positives³⁰⁷.

Pour Roger Odin, la mise en phase narrative concernerait à la fois, un « branchement de mon désir spectatorial sur le désir de l'œuvre racontée » et un système de relations :

« mes réactions affectives et morales aux actions et aux valeurs que les personnages proposent à ma sympathie ou à mon antipathie, à mon adhésion ou à mon refus. [...] un même système structure à la fois les relations diégétiques et les relations qui s'instaurent entre le film et son spectateur : les relations filmiques. [...] La mise en phase narrative est un formidable opérateur pour me faire adhérer aux valeurs exprimées par le récit. Il arrive même parfois qu'elle joue le rôle de producteur de valeurs.³⁰⁸ » (*Ibid* : 39 ; 44-45)

Face à ce mouvement narratif, le destinataire de fiction réagit ainsi en adhérant ou non à certains personnages, aux valeurs qu'ils incarnent et à leurs émotions. L'auteur, quant à lui, anticipe et orchestre, en parties, ces réactions - prévision d'un destinataire idéal, paraphrases intentionnelles - mais laisse aussi une place importante à l'interprétation de ce dernier - omissions volontaires ou ellipses³⁰⁹. De la sorte, la mise en phase peut s'avérer rassurante :

« Dans ces conditions, même si elle intervient sous une forme violente, la mise en phase est rassurante, car je sais toujours à quelles valeurs je me dois d'adhérer. » (*Ibid* : 39)

³⁰⁷ Il s'agit finalement des différents éléments identifiés dans les définitions structuralistes du récit.

³⁰⁸ L'adverbe « parfois » n'a pas lieu d'être ici à mon sens, puisque pris dans une trivialité ces fictions génèrent à leur tour de nouvelles valeurs.

³⁰⁹ Il s'agit là du processus de coopération interprétative défini par Umberto Eco (*Eco, op.cit.*).

Ce pouvoir émotionnel et axiologique véhiculé par les personnages est au diapason avec celui des monuments toujours représentés en symbiose avec les ressentis des personnages - comme l'a montré également le symbolisme de la ruine associée au Mal dans le récit. Leur forme idéalisée dans un temps révolu, souvent magique et teinté de secrets accentue le système de valeurs ainsi déployé. De la sorte, les monuments sont investis par un système d'opposition dichotomique entre le Bien et le Mal. En ce sens, la quête d'identité du jeune Harry Potter prend une signification particulière dans le château de Poudlard et ses objets patrimonialisés - médaille de son père en vitrine, miroir de Risèd. Ces éléments visent à homogénéiser les valeurs morales portées par le récit et associées aux monuments avec celles du destinataire de fiction. La « paraphrase », en tant que procédé fictionnel entraînant la « mise en phase », joue là encore un rôle fondamental. À travers le détournement d'éléments réels, la fiction permettrait d'adhérer à plusieurs « vérités fictionnelles » :

- **celles liées aux personnages et à la morale de l'histoire** - gestion de conflits - : le courage est toujours récompensé ; l'amour triomphe toujours sur le mal ; les mauvais comportements sont sanctionnés un jour ou l'autre, *etc.* ;
- **celles liées aux monuments et à leurs valeurs** : en tant que créations de l'homme, ils ne doivent pas être abandonnés sinon ils tombent en ruine et la nature les envahit ; on ne peut les détruire délibérément. Ils sont beaux quand ils présentent des marques d'altération « acceptables » (*cf. ébaissement des enfants*) ; ils sont des lieux qui favorisent une quête d'identité, ils peuvent faire rêver par leur caractère extra-ordinaire ; ils appartiennent à un espace-temps indéfini et sont coupés du monde extérieur ; ils sont secrets et insolites et offrent toujours à apprendre, *etc.*

Enfin, s'ajoute le fait que ces vérités fictionnelles sont surajoutées à la condensation hybride d'influences et d'idéologies - occidentales européennes et américaines clairement identifiées dans les deux monographies précédentes.

Dans une logique de circulation, ces fonctions fonctionnent toutes ensemble et créent l'expérience du monument dans la fiction quel que soit le support. Cette expérience polysémiotique participe ainsi au développement plus général d'une relation à ce genre de lieux, qu'ils soient représentés dans une fiction ou réels. Cette exposition médiatique participe à la création de valeurs monumentales.

2) Les châteaux fictionnels : un stéréotype ?

Si les monuments dans les fictions semblent occuper des fonctions similaires, engendrent-ils la formation d'un certain stéréotype ?³¹⁰ Plusieurs *opérateurs* identifiés ici peuvent interroger une production de formes stéréotypées. En quoi ces monuments pourraient-ils participer à la fabrication d'un stéréotype ?

L'étymologie du terme stéréotype vient du grec *stereos* : solide - *typos* : modèle. Littéralement, le stéréotype serait donc associé à l'idée d'une forme type résistante. Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot livrent une définition relativement proche :

« une représentation sociale, un schème collectif figé qui correspondrait à un modèle culturel daté » (*Ibid* : 64).

« Infiniment variable dans ses contenus comme dans ses dimensions, le stéréotype provoque une impression de déjà-vu sans pour autant tomber dans la répétition littérale. Il consiste en un schème récurrent et figé qui se retrouve à travers les formulations et les représentations les plus diverses. Il apparaît partout où le récepteur dégage d'un texte – mais aussi d'un spectacle réel, d'un film, d'un tableau, d'une photographie...- un schéma préfabriqué qui le sous-tend et l'organise » (Amossy, 1984 : 163).

Je retiendrai de ces définitions que le stéréotype constitue un certain motif socialement partagé, relativement fixé dans l'esprit d'un grand nombre de personnes et contextualisé dans un temps et un lieu donnés dans une société³¹¹. De plus, l'approche communicationnelle développée ici tient compte également que le stéréotype n'est pas totalement figé, il se transforme sans cesse en circulant.

Il semble que la plupart des auteurs ayant écrit sur le sujet s'accordent à dire qu'un stéréotype entretient un rapport obscur au réel, un ancrage complexe dans la réalité. Pour cette raison, il peut susciter une certaine méfiance dans la mesure où on ne sait pas exactement sur quoi, ni

³¹⁰ Je laisse de côté l'emploi du terme dans le langage courant où il colore l'objet qu'il qualifie d'une péjoration. Ayant bien à l'esprit la controverse et la bivalence constitutive de ce concept en sciences humaines et sociales (Amossy & Herschberg Pierrot, 2014), plusieurs précautions sont prises à l'écriture : tout d'abord, il s'agit de le questionner dans son usage scientifique depuis les Sciences de l'Information et de la Communication. De plus, je le mobilise ici pour analyser les formes d'un objet - le monument - produites par les industries culturelles. Ce point m'éloigne donc définitivement d'un questionnement focalisé sur la compréhension de stéréotypes ethniques et raciaux davantage liés aux interactions et au rapport à l'autre comme l'ont fait les psychologues sociaux qui perçoivent, eux-aussi, une certaine nocivité dans ce concept.

³¹¹ Jean-Louis Dufays a répertorié plusieurs caractéristiques du stéréotype à partir des pratiques de lecture. Dans ses travaux avec Bernadette Kervyn, il étend ces critères au stéréotype en sciences humaines et sociales (Dufays, 2010 : 65, Dufays & Kervyn 2010). J'appuierai ma démonstration sur ces lectures.

comment il s'est fondé. Il est donc inoriginé (*Ibid*) et il persiste un soupçon sur la vérité qu'il recouvre (Charaudeau, 2007). Dans les fictions, les représentations de monuments fictionnels convergent vers le motif du château. Ce dernier est apparu dans les premiers contes pour enfants au XVII^{ème} siècle - notamment ceux de Charles Perrault adaptés par *Disney*. Or, rappelons-le, avant d'être retranscrits par écrit, les contes existaient et circulaient dans la tradition orale. Ces châteaux imaginaires s'ancrent ainsi dans les imaginaires et dans des logiques de transmission depuis très longtemps, assez en tout cas pour ne pas réussir à leur attribuer un point d'origine précis. Ce caractère inoriginé est aussi lié à l'intrigue narrative dans laquelle ils prennent place « *Il était une fois dans un pays lointain* ». En effet, ils s'inscrivent dans un passé lointain, atemporel - bien que présentant une forte connotation de médiévalité - et non-localisable. Le voyage dans un temps imaginaire proposé par la fiction renforce ainsi cette dimension.

Ensuite, la récurrence des opérateurs, illustrée par les différentes fonctions des monuments dans les fictions, ne peut être isolée d'une forme d'ancrage dans les imaginaires³¹². La diffusion massive de ces images dans une diversité de contextes leur confère une certaine banalité. Les industries culturelles nourrissent les imaginaires d'images fortes et de vérités fictionnelles, dont les châteaux font partie. Cette profusion de formes circulantes n'est pas exclusive aux jeunes - films fantastiques, littérature gothique, jeux vidéo, *etc.* Fruit d'un contact répété, le stéréotype est fait d'un apprentissage social (Amossy & Herschberg Pierrot, 2014).

Dans les films *Harry Potter*, l'école Poudlard est emblématique, omniprésente. Chez *Disney*, le château peut être qualifié de la même façon - il est ainsi devenu le résumé visuel de l'entreprise. Ces châteaux fictionnels existent de façon itérative - cette caractéristique est particulièrement opérante pour le château *Disney*, dont le logo animé introduit toutes les fictions de l'entreprise. Au-delà, ils ont une existence transmédiatique - tv, cinéma, jeux, produits dérivés, parcs - et polysémiotique. Ces industries puissantes construisent ainsi des mondes vastes et à forte charge symbolique dans lesquels ces châteaux tiennent une place fondamentale. Cette circulation massive produit ainsi des contacts nombreux et répétés.

Comme tout stéréotype, ces monuments s'inscrivent dans un système de valeurs et un jeu de croyances. On peut supposer que le motif du château s'ancre dans la mémoire implicite d'une large communauté de personnes - et pas seulement les enfants - et ce, avec une certaine permanence dans le temps. Les opérateurs similaires tendant à former une image générale de ces

³¹² Les similitudes n'ocultent pas les variations identifiées dans les analyses, par exemple, dans les fonctions de ces lieux, pour l'un une école de sorcellerie, pour l'autre un château de conte de fées.

lieux anciens convergent vers la formation d'un stéréotype, en cela qu'il y aurait une forte solidarité de ces éléments entre eux - autrement dit un semi-figement.

Enfin, selon Ruth Amossy, le stéréotype entre dans une construction de lecture (Amossy, 1991 : 21), une coopération interprétative (Eco, *op.cit.*). Les châteaux fictionnels s'inscrivent ainsi dans des trames narratives connues qui entraîneraient la reconnaissance de *scenarii* motifs, génériques :

« Ce sont les scénarios intertextuels qui comprennent les formes génériques (le conte de fées, la comédie, le roman policier, etc.), les scénarios motifs (la jeune fille persécutée [...]) et les scénarios situationnels (le duel du bandit et du shérif) » (*Ibid* : 75).

Néanmoins, la circulation conséquente de ces châteaux les fait dépasser leur unique existence générique.

Enfin, le « caractère idéalisé de ce stéréotype dans des fictions favorisant une valorisation positive, quasi inconditionnelle » (Amossy, 1984) et l'idéologie qu'il véhicule - valeurs occidentales et américaines - pourraient peut-être aller jusqu'à le métamorphoser en un certain mythe :

« le schème mythique se trouve en quelque sorte décalé par rapport à la réalité dans laquelle évolue le récepteur ; il semble participer d'un autre monde, tantôt simplement supérieur, tantôt idéal et tantôt imaginaire » (*Ibid* : 167).

Difficile d'imaginer en tout cas que cette circulation massive d'images créant l'illusion de l'ancien ne laisserait pas d'empreintes chez ces jeunes.

Conclusion

Philippe Bouquillion, Bernard Miège et Pierre Moeglin, ont souligné et analysé les liens existants entre industries culturelles et industries créatives (*cf. Chapitre premier*, Miège, Moeglin, Bouquillion, *op.cit.*). De la même façon, des ponts existent entre monuments et industries culturelles. Force est de constater que les logiques des institutions patrimoniales et celles des industries culturelles, bien que différentes, s'entrecroisent et montrent des influences mutuelles, qui devraient avoir des conséquences certaines sur les logiques d'appropriation.

Tout d'abord, les industries culturelles produisent des formes de monuments véhiculant des valeurs et des influences de lieux avérés - châteaux notamment. Plusieurs caractéristiques identifiées dans l'analyse montrent des similitudes avec des lieux de patrimoine réels - bâtiment ancien suscitant l'admiration tenant lieu dans un espace clos et représentant une époque passée. Puis, les musées et institutions du patrimoine mobilisent la fiction dans leur logique de médiation et leur scénographie d'exposition allant même parfois jusqu'à se faire taxer de « disneylandisation ».

Si le patrimoine institué comme tel par des autorités savantes est défini par un savoir scientifique, il semblerait que les industries culturelles puissent elles aussi attribuer du sens à ces lieux anciens. Le caractère prégnant de ces représentations ne peut être exclu d'une participation à la construction d'une relation aux monuments.

La monumentalité et la patrimonialité comme « êtres culturels » relevant d'une pratique sociale, ne seraient plus construites uniquement par le savoir scientifique mais par des logiques différentes et croisées, dont les industries culturelles font partie. Dans cette « polychrésie », ces dernières joueraient un rôle certain en participant à l'exposition médiatique de lieux anciens. Face à la puissance de ces images, le savoir scientifique ne serait donc plus le seul à pouvoir déterminer ce qui fait le patrimoine ou à conférer cette valeur à certains objets.

CHAPITRE SIXIEME. EXPERIENCES DU MONUMENT : LES JEUNES ACTEURS DE LA TRIVIALITE

« Lisant un texte rapporté par Stendhal (mais qui n'est pas de lui), j'y retrouve Proust par un détail minuscule. L'évêque de Lescars désigne la nièce du grand vicaire par une série d'apostrophes précieuses (ma petite nièce, ma petite amie, ma jolie brune, ah petite friande !) qui ressuscitent en moi les adresses des deux courrières du Grand Hôtel de Balbec, Marie Gineste et Céleste Albaret, au narrateur (Oh ! petit diable aux cheveux de geai, ô profonde malice ! Ah jeunesse ! Ah jolie peau !). Ailleurs, mais de la même façon, dans Flaubert, ce sont les pommiers normands en fleurs que je lis à partir de Proust. » (Barthes, 1982 [1973] : 50)

Introduction : à la recherche des microliens

Les deux premiers niveaux explorés dans cette recherche ont démontré, par le biais de l'analyse sémiotique, l'opérativité socio-culturelle de la fiction dans la relation au monument chez les jeunes. Les opérateurs mobilisés participent à l'attribution de valeurs monumentales amenées à leur tour à être re-crées. Dans ce processus, le culte de l'ancienneté tient une fonction particulière, par exemple, dans la vision nostalgique du monument présente dans les fictions issues des industries culturelles. Mais comment ces opérateurs se réinscrivent-ils au cours d'une production de sens chez les enfants ? Ce questionnement couvrira le troisième et dernier niveau de cette recherche. De fait, les fonctions relevées précédemment c'est-à-dire, d'une part, celles de la fiction dans les textes médiationnels, d'autre part, celles du monument dans les fictions des industries culturelles, se nourrissent mutuellement et agissent les unes sur les autres. Cet espace de rencontre entre fonctions constitue le terreau fertile des *microliens*. Le volet méthodologique que constitue l'enquête menée auprès des enfants poursuivait cet objectif d'identification de cette production singulière de sens.

Le terme « *microliens* » est apparu intuitivement au cours des activités de recherche pour finalement s'imposer, devenant ainsi le mot le plus adapté pour montrer la prise en compte des différentes formes que prenait la monumentalité dans sa propre trivialité au moment de son appropriation. En effet, l'être culturel s'élabore à partir d'un « complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations ». Relié à des expériences sociales, ce dernier « aboutit à l'élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs, de jugements » (Jeanneret, 2008 : 15) donc à des *microliens*.

« Micro- » car il s'agit d'un phénomène restreint lié à des détails concernant des sujets dans un contexte social donné, observable uniquement en partie et grâce à un processus d'enquête qualitative - analyse sémiotique de dispositifs - identification d'opérateurs -, observation directe d'interactions, entretiens. « -lien » car cette production de sens se caractérise par le fait qu'elle relie deux parties ou plusieurs entre elles, par exemple, des éléments identifiés respectivement dans les deux premiers niveaux de la présente recherche. Les *microliens* sont ainsi les connexions infimes créées par analogie³¹³ par des sujets entre des opérateurs de dispositifs actualisés dans des expériences sociales contextualisées et participant à l'élaboration d'un être culturel. Les discours normatifs à propos du patrimoine ne peuvent se transmettre linéairement, au mieux ils sont mis en circulation mais le patrimoine et/ou le monument devient quand il est approprié, ce qu'explique d'ailleurs Yves Jeanneret :

« En dépit d'un lieu commun qui oppose préservation du patrimoine à sa mise en circulation, c'est uniquement en tant qu'il est réapproprié socialement que l'objet devient objet patrimonial. » (Jeanneret, *op.cit.* : 189).

Si cette notion de « *microliens* » tend à incarner une des formes prises par la *trivialité d'un être culturel* (*Ibid*), d'un point de vue théorique, elle côtoie des concepts tels que l'*intertextualité*³¹⁴ et la *polyphonie énonciative*.

En littérature par exemple, l'intertextualité a formalisé l'« ancienneté », le devenir et la re-création permanente d'un texte en cela qu'il convoquerait d'autres textes :

« l'intertextualité l'envisage [le texte] comme un perpétuel devenir (la « productivité » du texte), toujours renouvelé par le dialogisme avec d'autres textes. » (Stolz, 2002)

C'est Julia Kristeva la première, qui formalise cette notion à partir des lectures des travaux de Mikhaïl Bakhtine sur le roman polyphonique :

³¹³ L'analogie est entendue ici comme une activité qui consiste à conclure d'une ressemblance partielle à une autre ressemblance plus générale (Jacobi, 1999).

³¹⁴ Dans l'historique du concept d'intertextualité qu'elle propose, Nathalie Limat-Letellier commence par prêter attention à l'étymologie : « En ce qui concerne l'intertextualité le préfixe latin “*inter-*” indique la réciprocité des échanges, l'interconnexion, l'interférence, l'entrelacs ; par son radical dérivé du latin “*textere*”, la textualité évoque la qualité du texte comme “tissage”, “trame” ; d'où un redoublement sémantique de l'idée de réseau, d'intersection. L'intertextualité caractériserait ainsi l'engendrement d'un texte à partir d'un ou de plusieurs autres textes antérieurs, l'écriture comme interaction produite par des énoncés extérieurs et préexistants. » (Limat-Letellier, 1998 : 17)

« tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. À la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité, et le langage poétique se lit, au moins, comme double. » (Kristeva, 1969 : 145)

La chercheuse en littérature avait ainsi donné à tout texte une productivité intertextuelle :

« il est une permutation de textes, une intertextualité : dans l'espace d'un texte plusieurs énoncés, pris à d'autres textes, se croisent et se neutralisent ». (Kristeva, 1968 : 103)

Un texte se crée donc en permanence dans sa dimension intertextuelle ; les formes les plus visibles de cette singularité seraient d'ailleurs la citation, la parodie, le plagiat, l'allusion ou encore le pastiche. Depuis lors, cette idée fut reprise par de nombreux auteurs, par exemple, quand Gérard Genette définit les cinq relations transtextuelles (Genette, 1982)³¹⁵, que Roland Barthes confie reconnaître la trace de Proust dans un détail dissimulé d'un texte de Stendhal (Barthes, *op.cit.* : 50)³¹⁶ ou encore que Michel de Certeau définit l'activité de lecture d'un texte qui serait « habitable » et en « mutation » :

« Le lisible se change en mémorable : Barthes lit Proust dans le texte de Stendhal ; le spectateur lit le paysage de son enfance dans le reportage d'actualité. La mince pellicule de l'écrit devient un remuement de strates, un jeu d'espaces. Un monde différent (celui du lecteur) s'introduit dans la place de l'auteur. Cette mutation rend le texte habitable à la manière d'un appartement loué. Elle transforme la propriété de l'autre en un lieu emprunté, un moment, par un passant. » (De Certeau, 1990 : 49)

De plus, la littérature n'est plus le seul domaine d'application du concept³¹⁷. Les *microliens* seraient justement une forme concrète de reconnaissance et de production intertextuelle chez les enfants dans l'établissement d'une relation au monument.

³¹⁵ Gérard Genette fait fonctionner le texte avec le paratexte, un intertexte, un architexte, un métatexte et un hypertexte (1982).

³¹⁶ La citation introductive du présent chapitre est complétée dans le texte de Barthes comme suit : « Cela ne veut pas du tout dire que je sois un "spécialiste" de Proust : Proust, c'est ce qui me vient, ce n'est pas ce que j'appelle ; ce n'est pas une "autorité" ; simplement un souvenir circulaire. Et c'est bien cela l'inter-texte : l'impossibilité de vivre hors du texte infini – que ce texte soit Proust, ou le journal quotidien, ou l'écran télévisuel : le livre fait le sens, le sens de la vie. » (*Ibid*)

³¹⁷ En démontre ce texte de présentation du séminaire interacadémique en 2009-2010 (FUNDP, Namur, et FUSL, Bruxelles) en collaboration avec le Collège Doctoral Européen Université Lille Nord de France : « Le concept d'intertextualité, inventé par Julia Kristeva, a pour point de départ l'idée qu'aucun texte littéraire ne s'écrit « à partir de zéro ». Tout texte a des précurseurs, de sorte qu'il est d'office un « intertexte », faisant partie d'un réseau infini. Mais l'intertextualité va encore plus loin : toute culture, toute société et l'histoire même se liraient comme un texte – tout texte concret ne serait donc qu'une partie du « texte général ». Or, ce concept fascinant, situé dans la transition du structuralisme au post-structuralisme, est peu efficace pour analyser un texte littéraire. » (C'est moi qui souligne. [<https://www.unamur.be/lettres/germaniques/activites/seminaire>, consulté le 5 février 2016])

L'approche communicationnelle développée ici à travers l'identification des *microliens* côtoie aussi les concepts d'*énonciation collective* ou d'*énonciation éditoriale*, définissant tout ce qui, au-delà des « relations intertextuelles », permet à un texte d'exister, comme nous avons pu le voir à propos de la confusion des genres présente dans les médiations :

« Un texte ne tisse donc pas uniquement des relations « intertextuelles » avec les autres textes qui constituent l'horizon culturel dans lequel il se meut, au sens où l'entendait Julia Kristeva, il est également le creuset d'une énonciation collective derrière laquelle s'affirment des fonctions, des corps de métier, des individus,... et où fatalement se nouent des enjeux de pouvoir. Cette énonciation collective s'exprime à travers des marques d'énonciation éditoriale qui entretiennent un rapport « dialogique » avec l'histoire, l'histoire de l'art, les pratiques sociales... » (Souchier, 1998 : 15)

Par définition, les *microliens* sont donc liés à un contexte profondément social et humain, créés, initiés par les hommes et repris dans une circulation des savoirs, de trivialité qui les rend incontrôlables. Aussi infimes soient-ils dans leur forme, ils constituent le socle de la relation fondée sur la fiction entre des jeunes et des monuments et *in fine* de l'existence du monument une fois qu'il est approprié socialement par des enfants. Par définition, ils ne sont pas exclusifs aux dispositifs de médiation désignés comme tels ou aux produits culturels. De même, ils ne concernent pas plus la conception que la réception de ceux-ci. Les *microliens* relèvent plus généralement de l'élaboration d'un être culturel façonné par des dispositifs actualisés dans des expériences sociales. Si nous avons focalisé notre attention sur les formes du monument et ses appropriations chez les enfants, nous pourrions parfaitement envisager un autre versant à ce travail qui porterait, par exemple, sur l'identification de *microliens* établis par les médiateurs dans la conception de ces dispositifs à partir d'opérateurs auxquels ces derniers sont soumis - directives nationales, orientations stratégiques, influences et parcours personnels, *etc.*

Dans le cas présent, la formalisation de cette production singulière de sens par les *microliens* a été rendue possible par :

- la médiation fictionnelle - par exemple, avec des activités fondées sur un raisonnement par analogie -,
- les fictions des industries culturelles - dans la fabrication de formes monumentales stéréotypées favorisant un ancrage dans les imaginaires enfantins -,
- enfin, par le dispositif d'enquête - par exemple, au cours de l'entretien en demandant à un enfant à quoi ce monument lui fait penser.

D'un point de vue méthodologique, les *microliens* s'identifient dans la verbalisation - entretiens semi-directifs - et dans le prélèvement - *via* l'observation. La force des résultats tient ensuite au croisement de données effectué entre les opérateurs relevés dans l'analyse sémiotique et les catégories conceptualisantes émergentes de l'analyse thématique des entretiens et notes d'observations. Le principal écueil de ce travail d'identification serait de croire - et je l'ai cru au départ - qu'un *microlien* serait forcément manifeste et/ou formellement identifiable par exemple qu'un enfant dirait « ça m'a fait penser au château d'*Harry Potter* » ou « au château *Disney* ». Or, il arrive effectivement que les *microliens* soient directs et clairement formulés comme celui-ci, cependant, certains plus infimes et secrets - mais aussi bien plus passionnants à déceler - se dissimulent dans des mots, des valeurs ou des idées associées au monument. Au moment de l'appropriation du monument, les opérateurs ne sont plus sectorisés entre la médiation culturelle et les industries culturelles - l'ont-ils d'ailleurs seulement été ? - mais circulent. En bref, tout se ventile.

L'appropriation d'un être culturel dans le social peut prendre différentes formes au cours de sa transformation, son altération et sa re-création. Pour le cas de la monumentalité, j'ai choisi d'effectuer deux regroupements de *microliens* dans les résultats suivants, ceux relevant plus spécifiquement :

- des appropriations du temps et de l'espace modélisées par la fiction ;
- de l'immersion fictionnelle oscillant entre affection et réflexivité³¹⁸.

Cette lecture, aussi fournie qu'elle se veuille, ne peut cependant être exhaustive tant la possibilité de *microliens* est vaste et l'influence de données plus personnelles difficilement identifiable - histoire de chaque enfant. Néanmoins, le canevas de *microliens* exposé ci-dessous permettra, je l'espère, de mieux comprendre les appropriations du monument chez les enfants et de mettre en lumière une circulation incontestablement non cloisonnée de savoirs, d'idées et de valeurs.

³¹⁸ Pour éviter les répétitions et alourdir la lecture du texte, les *microliens* figureront en gras dans chaque regroupement.

A. Hétérotopie, utopie et patrimonialisation

Dans sa nature profonde culturelle, le monument s'inscrit dans l'espace et le temps. Visiter un monument, c'est entrer en relation physique avec lui, engager son corps vis-à-vis de cette trace bâtie ancienne. Il incarne aux yeux des visiteurs le stigmate d'un temps différent de celui depuis lequel ils le perçoivent. Si notre expérience au temps est constante et quotidienne, le monument induit sa propre temporalité. Dans une logique similaire, la spatialité, en tant qu'expérience de l'espace est, elle aussi, continue. Elle se fonde principalement sur l'attribution de statuts fonctionnels et symboliques aux espaces qui composent notre société - religion, art et culture, politique, éducation, intimité, *etc.* - ; chacun d'eux induisant ses propres pratiques et comportements³¹⁹. Le monument, lieu d'art et de culture, d'histoire et de mémoire, véhicule lui aussi sa propre symbolique spatio-temporelle.

Le traitement de l'enquête a rapidement révélé que la plupart des jeunes éprouvaient certaines hésitations à définir l'espace du monument et à le situer dans le temps. Plusieurs expressions présentes dans les discours enfantins font part de cette attitude au moment de qualifier le lieu :

« On est partis dans une sorte de tour là... une sorte de prison, là où elle nous a expliqué sur euh...les... sur les armes qu'ils pouvaient avoir au moyen-âge. [R] euh Louis XIV avait construit ces endroits... enfin il avait construit comme un château fort euh pour euh... que les ennemis ne viennent pas attaquer dans son château. [R] On trouve pas ça partout. [R] C'est une sorte de petit village. [R] Il y a pas beaucoup de maisons, je trouve. [R] Il est déjà plus petit, y a des sortes de talus pour protéger dans le temps. » (Alyson, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« C'est une forteresse à moitié. Le Mont-Dauphin. » (Victor, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Il y a déjà euh... comment s'appelle... le truc fort et ben qui protège, et moi j'ai jamais vu ça. » (Pierre, 10 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Si les enfants peinent à qualifier les monuments, c'est d'abord parce que leur valeur d'usage a changé - cession de l'activité d'origine. Au-delà, les formes qu'ils endossent lors de leur circulation triviale associées à la visite provoquent chez ces enfants une expérience spatio-temporelle singulière. Pour ces raisons, j'é mets l'hypothèse que la fiction inscrirait le monument

³¹⁹ Plusieurs chercheurs ont travaillé ces thématiques de régulation des comportements sociaux dans les espaces, je pense par exemple à Erwin Goffman, (Goffman, 2013 [1963]), Edward T.Hall (Hall, 1971 [1966]), Yves Winkin (Winkin, 2001 [1996]) ou plus récemment, au travail de ma collègue Caroline Buffoni qui a analysé l'organisation spatiale de l'exposition muséale et les comportements typiques liés et adoptés par les visiteurs (Buffoni, 2016).

dans un espace-temps autre aux yeux des enfants³²⁰. Je m'explique. Si ce dernier provoque un rapport au temps insolite c'est aussi parce que la fiction qui lui est systématiquement associée, se joue des principales « caractéristiques temporelles » (Salazar Ferrer, 1996) :

- *l'irréversibilité* - voyage dans le temps, magie, reconstitution, écoute de dialogues historiques, jeu de rôle *etc.* - ,
- *la continuité* - intégration de personnage de fiction dans une scène passée, anachronismes et paraphrases, entrelacs de trames narratives, *etc.* - ;
- *l'infinité* - château de contes et légendes, genre fantasy³²¹, *etc.*

De la même façon, la fiction participe à l'expérience spatiale du monument en participant à l'illusion de ce dernier notamment :

- de ses *propres apparences* - reproductions illustrées, emploi de couleurs vives, interaction avec un personnage fictif, *etc.* - ,
- de ses *fonctions* - lieu habité, lieu vivant, transmission de savoirs, espace de jeu, *etc.* - ;
- de ses *relations avec son environnement* -mémoire, tradition, histoire *via* la quête identitaire des héros par exemple, *etc.*

Autrement dit, la fiction agirait sur « les trois “moments” de la spatialité » (Lefèbvre, 2000 [1974] : 48) que sont « le perçu (pratique de l'espace) ; le conçu (représentation de l'espace, l'espace abstrait, celui des concepteurs) et le vécu (espace des représentations, l'espace concret, celui des usagers) » (op.cit. *in* Busquet, 2003 [2002])³²².

La fiction rend ainsi lisible à sa manière le monument qui, par sa forte charge symbolique, est déjà considéré comme le « lieu privilégié de l'appropriation spatiale » (*Ibid*) :

« servant à décoder, à lire le texte social urbain, le monument a aussi pour qualité d'être un lieu privilégié de l'appropriation spatiale, les “espaces les mieux appropriés [étant] ceux qu'occupent les symboles.” » (Lefèbvre, 2000 [1974]s *in* Busquet, *Ibid*)

³²⁰ « Autre » ne signifie pas « étranger », mais définit plutôt un lieu proposant une temporalité et une spatialité singulière.

³²¹ De ce point de vue, certains genres fictionnels - science-fiction, fantasy, fantastique, *etc.* - peuvent d'ailleurs apparaître comme un moyen de pallier à certaines craintes humaines relatives à l'inexorable avancée du temps et à la fin certaine de la vie humaine - immortalité des héros, voyage dans le temps.

³²² Henri Lefèbvre met ses lecteurs en garde sur la compréhension qui doit être faite de ces trois moments de spatialité : « Une telle distinction doit se manier avec beaucoup de précaution. Elle introduirait vite des dissociations, alors qu'il s'agit au contraire de restituer l'unité productive. » (*Ibid* : 53).

Pour ces raisons, les démonstrations précédentes (*cf. Chapitres quatrième et cinquième*) participent à la création plus générale d'une dimension illusoire du monument dans l'espace et le temps. Enfin, si la patrimonialisation est considérée comme un processus d'opérations symboliques reposant sur la recherche d'une continuité temporelle entre un passé et un présent, la fiction et ses appropriations par les enfants la questionne en profondeur.

1) Les enfants producteurs d'une mutation d'espaces

A la fin des années soixante³²³, Michel Foucault a porté une attention particulière aux emplacements qu'il nomme « autres » - hétérotopies - qui :

« ont la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un mode tel qu'ils suspendent, neutralisent ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent par eux, désignés, reflétés ou réfléchis. » (Foucault, 2001 [1984] : 1574).

Cette théorie foucauldienne a permis d'interpréter plusieurs *microliens* effectués par les enfants dans leurs expériences spatio-temporelles du monument. Distingués dans les propos de l'auteur des utopies - qui ne sont pas réelles³²⁴ -, les hétérotopies, bien connues des enfants d'ailleurs³²⁵, sont

³²³ Le concept fut exposé par Michel Foucault lors d'une Conférence au Cercle d'études architecturales en 1967 intitulée « Des espaces autres » (texte disponible en ligne) dont il n'autorisa la publication qu'en 1984 : « Des espaces autres » (Conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967) Architecture, Mouvement, Continuité, n°5, in Foucault M. 2001 [1984], *Dits et écrits 1954-1988, II 1976-1988*, Paris, Quarto Gallimard ou encore, Foucault M., 2009, *Les Hétérotopies - Le Corps Utopique*, Paris, Éditions Lignes.

³²⁴ À ce propos, Michel Foucault part d'une dépréciation de son propre corps pour s'imaginer ensuite dans un corps utopique : « « Mon corps, c'est le contraire d'une utopie, ce qui n'est jamais sous un autre ciel, il est le lieu absolu, le petit fragment d'espace avec lequel, au sens strict, je fais corps. [...] Mon corps, c'est le lieu sans recours auquel je suis condamné. [...] Je pense, après tout, que c'est contre lui et comme pour l'effacer qu'on a fait naître toutes ces utopies. [...] L'utopie, c'est un lieu hors de tous les lieux, mais c'est un lieu où j'aurai un corps sans corps, un corps qui sera beau, limpide, transparent, lumineux, vélocité, colossal dans sa puissance, infini dans sa durée, délié, invisible, protégé, toujours transfiguré; et il se peut bien que l'utopie première, celle qui est la plus indéradicable dans le coeur des hommes, ce soit précisément l'utopie d'un corps incorporel. Le pays des fées, le pays des lutins, des génies, des magiciens, eh bien, c'est le pays où les corps se transportent aussi vite que la lumière, c'est le pays où les blessures guérissent avec un baume merveilleux le temps d'un éclair, c'est le pays où on peut tomber d'une montagne et se relever vivant, c'est le pays où on est visible quand on veut, invisible quand on le désire. S'il y a un pays féerique, c'est bien pour que j'y sois prince charmant et que tous les jolis gommeux deviennent poilus et vilains comme des oursons. [...] Corps incompréhensible, corps pénétrable et opaque, corps ouvert et fermé : corps utopique. » (Extrait de la Conférence en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=NSNkxvGIUNY>, consulté le 3 juin 2013)

³²⁵ « Ces contre-espaces, ces utopies localisées et bien les enfants les connaissent parfaitement. Bien sûr, c'est le fond du jardin, bien sûr, c'est le grenier ou mieux encore la tente d'indiens dressée au milieu du grenier, ou encore c'est - le jeudi après-midi - le grand lit des parents. Et bien c'est sur ce grand lit qu'on découvre l'océan, puisqu'on peut y nager entre les couvertures ; et puis ce grand lit, c'est aussi le ciel, puisqu'on peut bondir sur les ressorts ; c'est la forêt, puisqu'on s'y cache ; c'est la nuit, puisqu'on y devient fantôme entre les draps ; c'est le plaisir enfin, puisque à la rentrée des parents, on va être puni. [...] La société adulte a organisé elle-même, et bien avant les enfants, ses propres contre-espaces, ses utopies situées, ces lieux réels hors de tous les lieux. Par exemple, il y a les jardins, les

des emplacements réels qui viennent en « contestation à la fois mythique et réelle de l'espace où nous vivons » (*Ibid.*). En partant d'hétérotopies enfantines, Foucault montre que des espaces autres peuplent notre société - les jardins, les parcs d'attractions, les cimetières par exemple. Ces derniers se répartiraient en deux grandes familles - les emplacements de crise et de déviation - et fonctionneraient selon six principes que sont : leur présence dans toute société ; leur fonctionnement différent d'une société à l'autre ; la juxtaposition d'espaces ; les hétérochronies ; un système d'ouverture et de fermeture ; enfin, leur rôle fonctionnel vis-à-vis de l'espace restant.

Si, certains de ces principes ont constitué des entrées intéressantes pour interroger les expériences du monument chez les enfants, le propos ne vise pas à affirmer que les monuments sont ou ne sont pas formellement des hétérotopies ou des utopies, puisqu'ils sont d'ailleurs un peu des deux. Les précautions prises quant à la mobilisation de cette théorie sont relatives à la fermeté dont l'auteur fait preuve quant à ce que serait ou ne serait pas une hétérotopie. Cette rigidité transparait dans ses choix sémantiques : « principes », « absolument », « en contestation » ou encore « des espaces qui contredisent tous les autres ». Cette façon absolue de penser un espace autre ne convient pas au monument³²⁶. De plus, il est impossible de ranger le monument parmi les deux grands types d'hétérotopies recensées par l'auteur - de déviation et de crise³²⁷.

Le caractère hétérotopique du monument dont il est question ici repose ainsi sur le mode fictionnel proposé aux enfants. Ce dernier colore la réalité du monument et son environnement³²⁸. Si le concept a soulevé des points de discussion fort intéressants, il n'en est pas moins discuté. Si ces hétérotopies sont caractérisées par une réalité tangible, le monument fonctionne aussi grâce à d'autres réalités - les dispositifs - qui dans leur teneur véhiculent une forme d'utopie « exemplifiante de la réalité » - forme utopique du monument par la fiction. C'est

cimetières, il y a les asiles, il y a les maisons closes, il y a les prisons, il y a les villages du Club Méditerranéen et bien d'autres. » (Foucault, 2012 [1966])

³²⁶ Hélène Doyon fait le même constat dans son travail de thèse : « De fait, j'ai pu constater que Foucault utilise le mot "absolument" à douze reprises dans un texte qui ne compte que onze pages. [...] Suivant cette analyse, tout se passe comme si Foucault avait omis de prendre en compte le caractère hautement relatif des espaces autres » (Doyon, 2007 : 101 - 102)

³²⁷ Dans sa thèse, Hélène Doyon insiste sur le fait que ces deux catégories proposées par Foucault ne permettent pas de ranger toutes les hétérotopies qu'il évoque à l'instar du théâtre, de la tente d'indiens, du lit des parents ou encore du miroir. (Doyon, 2007)

³²⁸ J'emploie volontairement le terme « modéliser » préféré aux termes « suspendent, neutralisent ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent par eux, désignés, reflétés ou réfléchis » (Foucault, 2001 [1984] : 1574).

dans cette optique que certains principes des hétérotopies³²⁹ ont guidé l'identification de la monumentalité par les *microliens*, comme appropriation du monument chez les enfants.

Michel Foucault donne à l'hétérotopie « le pouvoir de juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces en eux-mêmes incompatibles » (*Ibid*: 1577). Malgré un environnement d'origine qui s'est évaporé au fil du temps, les emplacements des monuments sont physiquement réels et localisés aussi infimes soient les vestiges :

« On est à Glanum à Saint-Rémy. [R] C'est là où les romains ont construits leurs maisons, les gaulois et les grecs. » Léa, 7 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On est à Saint-Rémy à Glanum. C'est où avant les gaulois s'étaient installés avec les romains et les grecs. D'abord les gaulois. » (Hugo, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

À la différence de l'objet prélevé exposé au musée, le monument bâti est ainsi resté à son emplacement initial, ce qui au regard des processus de patrimonialisation ne convoquent pas les mêmes gestes - notamment en termes de représentation du monde d'origine par l'objet, (Davallon, *op.cit.*). Ses caractéristiques historiques et anciennes ont forgé le culte de ses valeurs (Riegl, *op.cit.*). De la sorte, il entre d'emblée dans un rapport paradoxal avec les emplacements qui l'entourent : d'une part, parce qu'il est éloigné d'eux temporellement et s'en distingue physiquement - architecture, pierres anciennes - ; d'autre part, parce qu'il est désigné par les hommes du présent, visiteurs pour certains, comme étant essentiel à la compréhension de leur propre vie et de leurs propres espaces. D'une certaine manière, l'ancienneté du monument pourrait ainsi « contester » à elle seule son environnement au même titre que les hétérotopies. Les nombreux projets d'« actualisation du patrimoine par la médiation de l'architecture contemporaine » sont autant d'exemples allant en ce sens (Georgescu Paquin, 2014).

Pour s'approprier le monument, les enfants prennent pour point de repère leur lieu d'habitation :

³²⁹ Les deux premiers principes foucauldien, à savoir le fait qu'il n'y ait « pas une seule culture au monde qui ne constitue des hétérotopies » et que chaque société puisse les faire fonctionner de façon différente, n'ont pas été traités dans le développement suivant (Foucault, 2001 [1984] : 1575). Bien que l'hétérotopie associée à la question monumentale répondrait, en parties du moins, à ces deux premiers principes. Par exemple, pour une société comme la nôtre, le monument est institué par un certain nombre de discours normatifs et de formes triviales prenant lieu dans un système de gestion - privé, public, semi-public, mécénat -, de politiques culturelles - de sa mise en valeur, de médiation, de conservation - et de médiatisation. Or, certaines sociétés n'ont pas de logiques de patrimonialisation telles que les nôtres, par exemple, les communautés amérindiennes (voir par exemple, Lehmann, 2012).

« À Saint-Andiol, y a pas vraiment de choses préhistoriques et là on a retrouvé beaucoup alors. » (Céline, 8 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Ça s'appelle le PACA. C'est en bas de la France, et ben c'est bien parce qu'il y a beaucoup de montagnes, on fait beaucoup de randonnées... » (Lilas, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Y a beaucoup de montagnes, par rapport en Haute Normandie, plein de choses comme ça que 12km nous ça fait comme si à Gap on fait 3km c'est petit peu plus dur dans la montagne. 12km à Montivilliers c'est pas pareil qu'être en montagne. On n'a jamais fait ça. » (Giovanni, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Montivilliers c'est plus grand là ça fait plus petit. » (Paul, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Les monuments correspondent bien à un emplacement réel identifié par les enfants - une ville, une région. Or, si la fiction participe de la dimension illusoire du monument, c'est parce qu'elle adjoint à cet espace réel, un espace fictionnel - utopique -, celui d'un monument investi par des personnages qui, dans certains cas - et en dépit des quelques indices laissés par leurs concepteurs -, n'est pas localisable (école Poudlard, château *Disney*). L'hétérotopie du monument se situerait justement dans cette combinaison d'espaces de fiction et de réalité³³⁰ et la reprise d'éléments paraphrastiques jetterait des ponts entre ces espaces - reconnaissance d'éléments architecturaux sur des châteaux de fiction, intégration de personnages sur des monuments réels représentés en illustration, juxtaposition d'un espace en deux dimensions représenté sur les couvertures de livret et de l'espace tridimensionnel visité.

Plus concrètement, cet enchevêtrement d'espaces est identifiable dans le fait que certains enfants livrent un discours imprégné de la fiction de la médiation à laquelle ils ont participé :

« Professeur Décibel, il a inventé une machine et elle s'appelle Lytophone...euh Lytophone 3000. Elle sert à enregistrer des sons dans la pierre. [R] C'était plutôt des sons comme en fait ce qu'il y avait à l'ancien temps, comme chez le boucher par exemple. » (Joseph, 8 ans, *Monument jeu d'enfant*, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« En fait je viens de faire une découverte de Glanum...euuh la ville... y avait un savant...un monsieur qui nous apprenait les bruits, qui nous disait ce que c'était, que par exemple le boucher, l'eau précieuse qui faisait guérir les gens... [...] J'aimerais revenir encore visiter et au bout d'un moment y a le docteur il m'a dit toi tu vas prendre ma place un jour. » (Toni, 9 ans, *Monument jeu d'enfant*, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

³³⁰ Pour rappel, ce travail n'oppose pas ces deux notions puisque comme nous l'avons largement démontré, la fiction n'est possible qu'à partir d'une exemplification de la réalité (Schaeffer, *op.cit.*) ou autrement dit, d'une paraphrase de certains éléments de la réalité (Esquenazi, *op.cit.*). La juxtaposition d'espaces dont il est question ici montre justement le contraire d'une opposition.

« J'aimerais bien revenir pour voir ce qu'ils ont refait, pour la nouvelle machine parce que celle-là comme machine et ben elle a eu un gros problème technique. [R] En fait c'est Babybel qui l'a cassée, c'est toujours de la faute de Babybel c'est jamais de la faute de Décibel. » (Lucas, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Y avait un monsieur avec une machine et y avait un autre monsieur qui collait sur les pierres et ça faisait du bruit. [R] Des bruits de romains [R] C'était un peu bizarre, les pierres elles parlent. [R] Je dis des pierres qui parlent whaou ! » (Alexis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Dans ces extraits, **le monument est directement impliqué dans la fiction**, ainsi, le site antique de Glanum devient le laboratoire d'un génie fou et de son assistant - Professeur Décibel et Babybel - ou la maison de Marcus, personnage-guide du livret :

« C'était un petit bonhomme qui s'appelait Marcus et il nous montrait sa maison, alors y avait des petits jeux et qu'il se levait au lever du soleil et pas avant pas après. » (Axelle, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On a visité les maisons des gaulois euhh des romains et puis on a visité la maison d'un garçon qui s'appelait je sais plus comment. » (Charlotte, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Ces verbatim montrent que les enfants conditionnent leur appréciation de l'espace relativement aux personnages de fiction et à l'usage que ces derniers ont des lieux, qu'ils soient incarnés par des comédiens ou par un personnage de livret. Cet opérateur médiationnel semble donc approprié pour gagner l'adhésion des enfants : en témoignent aussi les nombreux rires relevés à l'observation - notamment à propos du Professeur Décibel - ou encore les dires de ce petit garçon expliquant pourquoi il aimerait revenir³³¹ :

« Pour voir s'ils [Professeur Décibel et Babybel] ont découvert de nouveaux vestiges et s'ils ont réparé la machine 3020^{ème}. » (Léo, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Cependant, l'évocation de la fiction à laquelle ils ont été confrontés pendant la médiation n'est guère surprenante. Ils ont aimé ces personnages et en parlent. Au-delà, **la fiction médiationnelle donne un pouvoir fictionnel aux monuments**, qui renforce encore cette juxtaposition d'espaces. Il serait **stratifié** et **stéréotypé**. La fiction rencontre du succès, c'est un fait. Mais, les enfants n'hésitent pas dans leurs réponses à aller plus loin encore que ce qui leur était proposé. Ces médiations deviennent ainsi les affluents d'une circulation plus massive de formes du

³³¹ La visite se termine par un problème technique de la machine.

monument dans l'espace social. Cette trivialité donnerait aux monuments le pouvoir de convoquer d'autres fictions, ce que j'ai appelé, le pouvoir fictionnel stratifié du monument. Concrètement, il s'agit de traces d'analogies faites avec d'autres fictions absentes des médiations dans les discours des enfants :

« *Ce matin on a fait l'inscription pour euh faire soldat pour le roi, et on s'est ...on a fait l'entraînement et on a joué. [R] L'entraînement c'était marrant mais il fallait être sérieux. [R] Parce que...euh il fallait...faillait aussi rigoler c'était aussi quelque chose de rigolo mais fallait être sérieux quand même parce qu'il fallait incarner des soldats. [R] Je me suis senti un peu soldat. [R] Ça m'a fait penser à la guerre de Charlemagne comme toujours quand il arrivait pour faire la guerre et ça me rappelle aussi les films. [R] Centurion, Pirate des Caraïbes. » (Victor, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)*

« *C'est bien de manier les armes comme ça, parce qu'on voit souvent les films quand ils manient les armes on a envie d'en faire et pis ben là c'était on a fait donc ça me plaît. [R] Kelly soldat sur Disney Chanel c'est une fille qui va à l'armée et qui manie des armes et puis ben moi j'avais envie de le faire aussi. » (Emma, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)*

« *Ça me fait penser à un dessin animé. [R] Le château dans le ciel. » (Léo, 12ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)*

« *Ben les gaulois, comment les filles elles s'habillaient parce qu'on avait vu C'est pas sorcier, un épisode et y avait des filles qui s'habillaient comme ça. » (Emy, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)*

« *On a un jeu sur l'ordi avec ça, on a des jeux d'ordi comme ça et on va de partout dans des châteaux...CivCity Rome, on doit construire la plus grande des villes...pour que...il faut qu'on reconstruive la gloire et la joie de Rome...et la beauté. » (Lucas, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)*

Les enfants produisent ainsi des références intertextuelles entre des fictions. Certains d'entre eux ayant participé à l'atelier « Le vêtement dans l'Antiquité » sur le site de Glanum se sont montrés particulièrement sensibles aux références faites par l'animatrice à la fiction d'*Astérix et Obélix* qu'ils connaissent bien :

« *Ça me fait penser à Astérix et Obélix un peu. Parce que c'est des gaulois et y a des romains. » (Jeanne 8 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)*

« *Ça m'a fait penser un peu au film Astérix et Obélix comme les romaines, les romains avec Jules César tout ça. [R] J'avais le rôle de la mariée mais dans Astérix et Obélix, je crois pas qu'il y avait ça. » (Axelle, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)*

« *On s'est déguisé en romain ou en gaulois, moi et mes amis on était en romain aussi ça m'a fait penser à Astérix et Obélix parce que je regarde souvent. » (Mathias, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)*

À ce stade, il n'y a plus de doute possible sur le fait que **la fiction appelle la fiction** et fonctionne au-delà du cadre médiationnel de la visite ou de l'atelier. L'espace décrit par les enfants devient un espace hybride tangible et nourri de fictions. L'observation *in situ* a permis également de prélever quelques éléments rendant compte de ce pouvoir fictionnel stratifié comme le montrent cette photographie prise lors de l'atelier *Les Soldats du Roy* à la Place forte de Mont-Dauphin (cf. Annexe n°20, Figures 7, 8 et 9). Au moment de cette prise de vue, les enfants enrôlés dans la peau de soldats devaient choisir une identité patronymique pour remplir le serment d'engagement auprès du Roi (cf. Annexe n°11). Pour ce faire, deux choix s'offraient à eux : sélectionner un nom de guerre dans la liste fournie par la médiatrice ou s'attribuer librement un nom. Ces brouillons d'écriture d'enfant pris en photographie regorgent de mots issus de leur propre imagination faisant largement appel à des fictions : « Le souffre du Dragon », « Lilly Potter », « Cassindy Salvatore » ou encore « Buffy contre les vampires »³³².

Tous ces éléments montrent deux choses. D'une part, des analogies sont bien faites entre les situations vécues portées par la fiction dans un monument et certaines fictions des industries culturelles. Les enfants diégétisent en opérant des *microliens* entre ces fictions qui transforment le monument en décor fictionnel ou monument-spectacle. D'autre part, dans cette mesure, certains genres semblent particulièrement opérants : le fantastique - *Harry Potter*, *Buffy contre les vampires*, *The Vampire diaries*, « le souffre du dragon » -, le film d'aventure - *Pirate des Caraïbes* -, les dessins animés ou séries TV - *Le château dans le ciel*, *Astérix et Obélix*, *Kelly soldat*, *C'est pas sorcier* -, le péplum - *Centurion* - ou encore les jeux d'ordinateurs - *Civcity Rome*. La plupart d'entre eux présentent une trame historique et/ou une exposition médiatique d'un monument - château ou ruines la plupart du temps. Enfin, on peut noter que les enfants relient au moment de l'appropriation une diversité de supports entre eux.

Si ces *microliens* sont facilement identifiables, d'autres sont dissimulés derrière une appréciation singulière de l'espace chez ces enfants, nourrie de stéréotypes - le pouvoir fictionnel stéréotypé. Dans les deux sites principaux de l'enquête, il apparaît que **le parcours de visite connaît des points à succès devenant des éléments métonymiques de l'identité du monument** que sont : les souterrains, la source, la maison, le paysage, la ruine et le château (cf. Annexe n°19, Figure

³³² La mère d'*Harry Potter* s'appelle Lilly Potter. Après plusieurs recherches, il s'est avéré que « Cassindy » correspond au prénom de l'actrice de la série *The Vampire Diaries* - Cassidy Freeman plus précisément- et que « Salvatore » correspond au nom de famille des deux personnages principaux de cette même série.

10 ; Annexe 20, Figures 18 à 21). Chaque élément correspond à une forme de *microlien* liée à l'enchevêtrement d'espaces. D'un point de vue sémiotique, ces lieux deviennent des figures du monument fonctionnant comme des ferments narratifs :

- **le souterrain** serait plus particulièrement lié à l'appréciation d'une « esthétique du caché » - terme emprunté à Gaston Bachelard³³³ -,
- **la source** à celle d'un espace narratif magique,
- **la maison** à celle d'un « espace vécu » et habitable (Frémont, 1975),
- **le paysage** à une vue picturale du monument,
- **la ruine** au théâtre de péripéties narrativo-historiques,
- **le château** à un espace fictionnel emblématique.

Le souterrain serait au monument ce que l'armoire, le tiroir ou le coffre serait à la maison. Construit pour permettre un déplacement à l'abri des regards et pour atteindre la plupart du temps un endroit tenu secret, il est la part cachée d'un lieu, autrement dit un « espace d'intimité, un espace qui ne s'ouvre pas à tout venant » (Bachelard, 2010 [1957] : 83). Y avoir accès lors d'une visite devient un privilège - notons à ce propos que les souterrains sont ouverts avec une clé par la médiatrice durant la visite³³⁴. Cette mise dans la confiance des jeunes visiteurs comble ainsi leur « besoin de secrets »³³⁵, celui que nous avons tous et qui est lié à la nature indiscreète de notre être. De la même façon, Harry Potter ne résiste pas longtemps à la tentation des couloirs interdits de l'école Poudlard. Le souterrain serait donc un puissant ferment narratif lié aux motifs du désir et de l'interdit. À lui seul, cet élément architectural raconte l'histoire d'un mouvement d'un lieu à un autre pour une raison souvent dissimulée - attaque, fuite, complot *etc.* De plus, il ne fait pas partie du quotidien de ces enfants et son caractère exceptionnel retient particulièrement leur attention (*cf.* Annexe n°20, Figures 18 à 21) :

³³³ Dans son étude phénoménologique de l'imagination poétique de l'espace, Gaston Bachelard s'est intéressé aux objets liés à une esthétique du caché et de l'intimité : « L'armoire et ses rayons, le secrétaire et ses tiroirs, le coffre et son double fond sont de véritables organes de la vie psychologique secrète. Sans ces "objets" et quelques autres aussi valorisés, notre vie intime manquerait de modèle d'intimité. Ce sont des objets mixtes, des objets-sujets. Ils ont, comme nous, par nous, pour nous, une intimité. » (Bachelard, 2010 [1957] : 83)

³³⁴ À ce propos, Gaston Bachelard évoque la puissance symbolique de la serrure ainsi : « Il ne s'agit pas de garder fortement un bien. Il n'y a pas de serrure qui puisse résister à la totale violence. Toute serrure est un appel au crocheteur. Quel seuil psychologique qu'une serrure. Quel défi à l'indiscret quand elle se couvre d'ornements ! [...] Il faut que la puissance qui ouvre et qui ferme ait une puissance de vie, la puissance humaine, la puissance d'un animal sacré. » (*Ibid* : 85) Ce thème attractif est déployé dans les politiques événementielles développées dans les monuments - visites insolites lors des Journées du patrimoine par exemple.

³³⁵ Pour rendre compte de ce besoin de secrets chez l'homme, Gaston Bachelard prend le cas des meubles anciens à tiroirs à double fond : « Les meubles complexes réalisés par l'ouvrier sont un témoignage bien sensible d'un *besoin de secrets*, d'une intelligence de la cachette. » (*Ibid* : 85)

« On a visité Mont-Dauphin, on a fait euh...comme les soldats. On est allé dans les tunnels pour aller dans une tour... Puis on s'est aussi mis dans des fossés pour tirer. » (Dorian, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Parce que y avait Louis XIV, parce qu'il y avait des guerriers aussi, y avait plein de matériel, de matériaux pour se battre, des souterrains. [R] Parce que j'imaginai pas que ça faisait ça quand même un souterrain, c'est la première fois à peu près enfin j'ai jamais vu un souterrain construit comme ça, sous le chemin c'était incroyable. [...] [R] j'ai appris que les souterrains, comment on construisait les portes, enfin le dessus. » (Giovanni, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« On a été dans ses souterrains [R] C'est bizarre d'aller dans les sous terrains [...] ça m'a fait bizarre. [R] Parce que euh... je croyais qu'on les avait détruits. » (Alyson, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Ben euh [j'ai le plus aimé] quand on passait dans les tunnels avec les arbres. » (Lilas, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

L'expression « passage secret » employé par certains enfants est en ce sens une marque certaine d'un effet de fiction provoqué par le souterrain :

« On a un peu découvert la vie des soldats, comment ils s'habillaient enfin les passages secrets, comment ils se faisaient pas voir enfin on va dire ça comme ça. Enfin, on a un peu appris la vie des soldats. [...] [R] Ce que j'avais pas appris c'est les passages souterrains après je savais déjà. » (Léa, 10 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Les démonstrations précédentes (cf. *Chapitres quatrième et cinquième*) avaient montré, d'une part, la création d'une dimension onirique et mystérieuse du monument dans les grandes fictions industrielles, d'autre part, un recours à ces thématiques dans les médiations des monuments - « chasse au trésor », « chasse aux énigmes », « mystère ». La trivialité est donc particulièrement effective sur ce point.

Dans une symbolique d'espace proche, certains enfants en visite à Glanum associent le site archéologique à un labyrinthe :

« Ça me fait penser à des labyrinthes. [R : Où est-ce que tu en vois des labyrinthes ?] Dans la montagne ou les parcs de jeux, où il y a beaucoup d'arbres. » (Yanis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On dirait que c'était un labyrinthe Glanum. [R] [Ça me fait penser à] *Un labyrinthe, des pierres euhh...un site.* (Léo 10ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Qu'est-ce qu'un labyrinthe sinon un autre espace à forte charge symbolique³³⁶ ? Qu'il soit *mythologique* - celui de Dédale duquel Thésée sort grâce au fil d'Ariane -, *ludique* - jeux de société, attraction des parcs *Disney*³³⁷, construction végétale des jardins publics- ou *fictionnel* - élément narratif -, le labyrinthe convoque lui aussi un imaginaire puissant. Présent dans de nombreuses fictions adressées aux enfants - par exemple, *Harry Potter* de J.K.Rowling, *Alice au Pays des Merveilles* de Lewis Carroll ou encore *Le Petit Poucet* de Charles Perrault -, il est bien connu des enfants. Représentant la jouissance de la tentation et l'anxiété de la perte, espace louangé et hostile à la fois (Bachelard, *op.cit.* : 17-18), les enfants le parcourent dans les parcs de jeux, les jardins publics, les champs ou encore les jeux de société. Les vestiges archéologiques de Glanum composés principalement de murets en pierre d'une hauteur peu élevée et de chemins deviennent ainsi, pour certains enfants, un labyrinthe, terrain de jeu et de fiction. Au-delà de cet effet de fictionnalisation du monument par les enfants, ce *microlieu* confère également au site un caractère vaste, voire immense, et suggère une orientation malaisée (*cf. à l'instar de l'école Poudlard*). Enfin, notons que cet élément mythique³³⁸ a été choisi comme pictogramme du logo des Monuments historiques³³⁹, « flash sémiotique » (Semprini, *op.cit.*) ou simple coïncidence ? Une seule certitude s'impose : le monument recouvre une part d'insolite faisant communiquer espace de fiction et espace bâti.

³³⁶ La définition du CNRTL pour le mot « labyrinthe » : « MYTH. et HIST. ANTIQUE. Vaste enclos antique comportant un réseau de salles et de galeries, souterraines ou en surface, enchevêtrées de manière qu'on puisse difficilement en trouver l'issue. [...] DÉCORATION EXTÉRIEURE. Petit bosquet aux allées entrelacées formant des méandres compliqués, au milieu d'un parc ou d'un jardin » <http://www.cnrtl.fr/definition/labyrinthe/adjectif>).

³³⁷ *Alice's Curious Labyrinth* est un labyrinthe végétal, attraction du monde *Fantasyland* du parc *Disneyland* Paris.

³³⁸ Umberto Eco revisite le mythe du labyrinthe en identifiant trois types de labyrinthes : *unicursal* - le plus classique issu de la mythologie grecque -, *maniériste* - présentant plusieurs voies dont une seule menant à la sortie - et *rhizome ou réseau infini* - structure ouverte à l'infini - (Eco, 1987 [1983]). Giuseppe Lovito résume la pensée de Eco en ces termes : « l'image du labyrinthe pour Eco représente d'une part, de manière symbolique, un parcours de recherche et de connaissance propre à l'homme contemporain ; d'autre part, de manière allégorique, l'idée d'une réalité multiple et insaisissable qui échappe à toute structuration univoque et totalisante, à l'égard de laquelle la littérature est appelée à questionner sa complexité et non pas à la lever. » (Lovito, 2014 [2013])

³³⁹ Le labyrinthe de la cathédrale de Reims, symbole de religion et signature de bâtisseurs, fut épuré de ses personnages, positionné à 45°c et coloré en bordeaux pour être intégré au logo des Monuments historiques. Initialement, « les labyrinthes d'église sont des pavages polychromes symbolisant la montée du Christ au Calvaire. Les fidèles les suivaient à genoux comme pèlerinage symbolique ou pour gagner des indulgences. » (Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Labyrinthe_de_la_cathédrale_de_Reims).

Parmi les points à succès du parcours participant au caractère curieux du monument, **la source** curative du site de Glanum semble elle aussi avoir marqué les esprits des jeunes visiteurs :

« Y avait l'eau magique dans le temps. [R] [ce qui m'a plus] *c'est savoir que l'eau magique ça existait.* Diane, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« L'eau et ben elle était sacrée, y avait un Dieu dedans et qu'elle soignait tout le monde. » (Toni, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« J'ai appris qu'il y avait une grosse source [...] et que euhh...ah comment dire que quand ça faisait mal on donnait des cadeaux aux dieux et peut-être l'eau elle nous faisait plus mal, ça nous guérissait. » (Hugo, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Y avait le bassin qui avait encore l'eau. Y avait les espèces de pierres là où y avait des choses écrites pour remercier le Dieu là qu'il y avait là-bas et c'est tout. [R] C'est que en fait, y avait...en fait ici, y a les anciennes maisons, avec les villages, qu'il y avait aussi l'eau de source et que après quand on avait remercié quelqu'un, on allait se passer de l'eau là où on a mal et si ça marchait pas bien ça veut dire qu'on avait pas donné assez de cadeaux à un dieu important. » (Ines, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Y avait une source...source de la vie. » (Lucas, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« J'ai appris que quand il y avait des blessés ils allaient à la source se soigner et que ils faisaient des sacrifices au temple. » (Alexandre, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Glanum était une ville gauloise et y avait un Dieu et ben son eau de la source elle soignait les gens quand ils étaient malades. » (Léo, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je ne sais plus comment ça s'appelle mais y avait de l'eau, y avait et donc y avait pas d'algues mais là le toit il s'est détruit et donc maintenant y a des poissons. [R] En été l'eau baissait, pas les poissons et en hiver elle montait. Que en été l'eau elle baissait, y avait pas les poissons et en hiver elle montait. » (Mathias, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [ce qui m'a plu c'est] Tout, tout, tout mais surtout moi c'était la fontaine là où il y avait les poissons dedans ». (Lucas, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

La source de Glanum fait partie des éléments naturels à l'origine de l'installation des romains sur le site - avec les remparts naturels constitués par le Massif des Alpilles et la route initiale. Sa vertu curative fut rapidement associée à une activité de culte envers le Dieu Glan - croyances et offrandes. Mais la symbolique des eaux miraculeuses a depuis longtemps généré beaucoup de passions³⁴⁰, y compris dans les fictions, prenant la forme à cette occasion de potions magiques -

³⁴⁰ « La symbolique des eaux est à mettre en relation avec la notion de "miraculeux". Le culte de l'eau, plurimillénaire, symbolise le commencement. La plus célèbre des eaux miraculeuses, l'eau de Lourdes, reste un lieu de pèlerinage

Harry Potter, Astérix et Obélix. Les informations données par la médiatrice lors de la visite à ce sujet ont retenu l'attention de plusieurs enfants et deviennent matière à leur imagination. Mais c'est bien le caractère thérapeutique de cette source qui permet aux enfants de diégétiser - caractère magique associé. De la sorte, la source devient un autre exemple de la superposition d'un espace bâti et d'un espace symbolisé par des croyances devenant fictions qui lui sont associées.

La maison constitue une figure bâtie à laquelle les enfants accordent également beaucoup d'importance. Le rapport analogique qu'elle crée repose sur son actualité - lieu d'habitation -, sa banalité ou encore le rapport au quotidien qu'elle relate contrastant avec le caractère insolite de l'espace précédent. La « maison » des romains de Glanum ou celle des soldats de Mont-Dauphin devient objet de comparaison avec la leur ³⁴¹ :

« Elles étaient grandes les maisons. C'est là où les romains ont construits leurs maisons, les gaulois et les grecs. [R] C'est bizarre car on n'a pas l'habitude de voir des maisons en pierres, des trucs comme ça. [...] On n'a pas l'habitude de voir ça. » (Léa, 7 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est des vieilles maisons et on n'en voit pas tous les jours (Amélie, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Mont Dauphin c'est un village, c'est un village qui est...comment dire ça... [R] Ses maisons elles sont plus vieilles mais c'est magnifique. [R] Parce qu'il y a les montagnes qui les entourent, c'est joli comme ville, c'est vieux et moi j'aime bien quand c'est vieux. [R] Il y a les maisons qui changent parce que nous c'est plutôt de toutes couleurs que là c'est un peu gris, jaune, on retrouve les mêmes couleurs et puis c'est des toits bizarres aussi parce qu'il y en a ils s'arrêtent directement aussi. » (Coralie, 12 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Au départ moi je croyais que les maisons, elles s'y allaient avoir un toit, que ça allait être autrement que ce qu'on voit ici. » (Emy, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Avec toutes les maisons qu'on avait vu avec la maitresse, les ruines de maisons et ben là c'est la plus grande maison que j'ai jamais vue. » (Charlotte, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

La maison du monument recouvre ainsi une dimension « extra-ordinaire ». La valeur d'ancienneté opère en provoquant une impression de jamais vu chez ces jeunes et un choc esthétique entre

incontournable pour les Chrétiens. En Bretagne, les croyances autour des eaux miraculeuses, remontant à l'ère pré-celte, ont bien souvent été récupérés par le christianisme en associant un saint à une source déjà connue pour ses vertus. Pour la plupart des fontaines, il suffit de boire l'eau quand d'autres nécessitent un rituel plus complexe. » (Extrait d'un texte de l'exposition « Boire », aux Champs Libres, 16 octobre 2015 au 30 avril 2016, Rennes)

³⁴¹ La maison est à entendre ici au sens symbolique de foyer.

architecture moderne et ancienne. Certains enfants vont jusqu'à résumer l'identité du monument à la figure de la maison :

« *On est dans la maison des romains*³⁴². » (Laure, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« *Je dirai que c'est une grande maison avec la rue et la place du village.* » (Charlotte, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Si les enfants sont sensibles à cet espace, c'est parce qu'il raconte la vie quotidienne des hommes du passé. Il devient un espace « louangé » et « heureux » (Bachelard, 2010 [1957]). En effet, si la maison importe autant, c'est parce qu'elle est l'espace habitable par excellence, l'espace de l'intimité. Logiquement, des enfants peinent donc plus à s'imaginer le fonctionnement d'une poudrière - à Mont-Dauphin par exemple - ou d'un forum romain tel qu'à Glanum - que celui d'une maison. Par cette dernière, ils sont touchés en leur for intérieur. La fiction transforme aux yeux des enfants ces espaces inertes en espaces vécus ou tout du moins ayant été vécus (Frémont, 1999 [1976]). L'objet matériel - le monument - est la marque « d'un passé présent dans le présent » - d'une co-présence du passé (Davallon, 2006) - que la fiction colore. Les monuments sont la trace d'une vie antérieure, d'hommes et de femmes ayant traversé des âges, appartenant à une classe sociale et à une culture³⁴³ :

« *Dans l'époque des romains, y avait des gens qui détruisaient, ils en refaisaient une de ville [...] pour qu'ils vivent dedans.* » (Yanis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« *J'ai découvert qu'il y avait des choses dans cette ville. [R] C'est une ville où il y avait des habitants avant.* » (Nathan, 11 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

À ce propos, le site de Mont-Dauphin a d'ailleurs la particularité d'être encore un village habité :

³⁴² Il s'agit d'une réponse à la question concernant l'identification du lieu.

³⁴³ Henri Frémont a intégré la dimension sociale à ses études géographiques en développant la notion d'espace vécu qui : « trouble les perspectives habituelles des géographes. L'espace, la région, les lieux ne peuvent être considérés tout à fait comme des réalités objectives que le géographe examine sous le regard froid de la science. La région est aussi, elle est peut-être même essentiellement une réalité vécue, c'est-à-dire perçue, ressentie chargée de valeurs par les hommes. » (Frémont, 1999 [1976]: 231). Ainsi, il établit quatre facteurs déterminants de l'espace vécu - l'âge, le sexe, les classes sociales et la culture (*Ibid.*).

« C'est une ville. [...] Y a des maisons, y a des habitants. [...] Montivilliers c'est plus grand là ça fait plus petit. » (Paul, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Les enfants sont ainsi sensibles aux « habitants » et à « la vie d'avant », et cette notion d'espace vécu devient envahissante quand elle est investie par le jeu de rôle. En effet, ce *microlien* lié à l'appréciation singulière de la maison amorce l'interprétation du rapport affectif créé et de l'intrigue philosophique du monument - la vie/la mort. Enfin, cette transformation d'espace inerte en espace vécu relaie aussi les processus de fabrication de monuments « vivants » par les fictions - monument habité et/ou en interaction avec les personnages comme l'école Poudlard dans *Harry Potter* ou le château *Disney* - ou encore les intrigues narratives des médiations proposant de suivre la vie d'un personnage - comme Marcus à St-Rémy de Provence.

Mais le monument n'existe pas seul, il est intégré dans un environnement naturel. Le **paysage** environnant constitue une autre figure d'interprétation de l'espace et d'enchevêtrement faisant fonctionner ensemble « espace socialisé » et « espace naturel » (Augé, 1985 : 1251). À l'instar de la maison, l'observation du paysage est guidée par un raisonnement par analogie, en cela qu'il est apprécié depuis les repères propres à l'enfant :

« Ça m'a fait penser à la campagne, parce que on est dans la nature et un jour je suis allée dans une sortie aussi et c'était comme ça et un jour je suis allée à la colonie et on devait faire quelque chose de joli mais que avec la nature. » (Émy 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Ça me fait penser un peu comme si on était à la campagne, parce qu'une fois j'étais à la campagne plein des choses comme ça donc ça me fait un peu penser aussi à ça. (Manon, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est entouré de montagnes et que c'est un tout petit village. » (Amandine, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Si les éléments naturels importent c'est parce qu'ils sont appréciés par des enfants vivant pour la plupart en ville. Pour beaucoup d'entre eux, le monument en tant que création de l'homme est associé à la nature - dichotomie nature/culture. Dans le cas de Mont-Dauphin, les montagnes surplombant le monument en arrivent presque à l'éclipser :

« Par exemple, les maisons ça fait penser, les maisons comme ça on les trouve en montagne. » (Amélie, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Parce qu'il y a les montagnes qui les entourent [les maisons]. [...] [R] C'est découvrir un peu la montagne, tout ça et puis ça nous change des usines du Havre. [R] C'est la montagne c'est bien. » (Coralie, 12 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Cette prise en compte du paysage revient à doter le monument d'une dimension de « vue » picturale. Non sans rappeler les tableaux des ruines antiques ou les constructions médiatiques des grandes fictions dans lesquelles la nature est omniprésente, certains enfants associent explicitement le monument à un paysage :

« Ils [les gens présents sur le site] sont venus visiter. [R] Tous les alentours, le paysage. » (Steffy, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« C'est un paysage. » (Alexis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On a visité plusieurs choses, on a trouvé du feu, de l'eau, des paysages et tout ça. [Ça t'a appris quelque chose ?] Oui des paysages. » (Yohan, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce) »

La ruine intervient comme le quatrième ferment narratif de l'espace monument approprié singulièrement par les enfants. Cette figure provoque des émotions fortes chez les enfants. Le monument se caractérise avant tout par sa destruction plus ou moins partielle :

« Ce matin j'ai visité des monuments et des maisons qui ont été détruites. [R] [les monuments] C'est des châteaux. [R] Comme une maison qui a été détruite entièrement et l'autre elle est à moitié détruite. » (Alexis, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Y a de particulier c'est que c'est fait en pierres. [R] Ça me fait penser à des grandes ruines. [R] Des ruines c'est quand ben avant c'était des jolies maisons et qui se sont effondrées et y a eu de la terre qui a recouvert les maisons et après y a des archéologues qui sont venus et ils ont trouvé des pierres. » (Charlotte, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est la ville cassée là-bas (montrant du doigt), une ville qu'était pas détruite au temps des romains mais elle a fini par détruire quand les barbares sont arrivés. [R] [Ça me fait penser à] Rome ! Un tout petit peu Rome, des villes complètement détruites j'en connais pas... (Joseph, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est des ruines. [R] Les ruines et ben c'est quand tout est écroulé, quand y a...que tout est cassé. » (Luna, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Cette destruction est associée pour les enfants à des événements narratifs violents ou brutaux de l'intrigue historique, comme les invasions barbares. Cependant, elle est aussi pour certains enfants

une marque de l'ancienneté du monument, autrement dit une conséquence du temps qui passe et de l'érosion naturelle. De la sorte, les monuments sont des traces physiques, des restes :

« Les maisons, elles sont toutes cassées maintenant. [R : qu'est-ce qui les a cassées ?] Le temps. » (Agathe, 8 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est un site archéologique. [R] C'est là où y a des restes, des vestiges. » (Emma, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Il y a des trucs d'avant. [R] Des ruines. [R] Ça ne ressemble pas car une ville d'avant il n'y a pas de toit. » (Chloé, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Si ces cinq figures spatiales peuvent opérer dans une forme de réinscription d'un certain stéréotype du monument, un dernier élément l'est plus particulièrement. En effet, l'analyse des entretiens révèle une forte **prégnance de la figure du château**. Cette dernière devient un raccourci pour définir le lieu visité bien qu'aucun des monuments visités par les enfants ne soit un château :

« J'ai vu le pont en bois et ça me rappelle du Moyen-Âge ça, dans les châteaux. » (Quentin, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Ça me donne envie de revenir pour revisiter...regarder d'autres choses encore parce qu'on a pas tout, tout vu, on n'a pas vu le château, il reste quelques tours du château. » (Diane, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Juste la mairie qui m'a surpris car on aurait dit que c'était un château. » (Agathe, 8 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« J'ai appris qu'il y avait plein de gens ils avaient fait plein de choses, plein de maisons et de châteaux. » (Zélie, 6 ans, Visite libre avec audioguide, Palais des Papes, Avignon)

« On est là où Louis XIV avait construit ces endroits enfin il avait construit comme un château, un château fort pour que les ennemis ne viennent pas attaquer dans son château. » (Alyson, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« J'ai appris comment s'était fait les châteaux forts et comment ça se passait leurs guerres et tout [R] c'est une forteresse à moitié, le Mont-Dauphin. » (Victor, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Cette définition sommaire du monument en château, et ce, qu'il s'agisse d'une place-forte militaire de Vauban, d'une ruine antique d'un ancien village gallo-romain ou d'un palais médiéval montre une empreinte qui s'impose avec force dans l'esprit des enfants. Le château est un

élément cristallisé car omniprésent dans leurs fictions et leurs jeux. Les industries culturelles participent, on l'a vu, à la création et à la circulation d'une forme de château rêvé qui laisse des traces ici.

Au-delà de ces figures spatiales réinterprétées comme autant de ferments narratifs et fictionnels, l'enchevêtrement d'espaces dans la création d'un monument hétérotopique repose également sur un **système d'ouverture et de fermeture**. L'espace métrique du monument - c'est-à-dire celui où il est physiquement - est la plupart du temps délimité. Dans ces lieux caractérisés par des politiques de protection et de conservation, n'entre pas qui veut. Il faut se munir la plupart du temps d'un droit d'entrée pour pouvoir visiter cet espace clos. L'organisation spatiale et sémiotique du monument repose sur un parcours de visite pensé pour l'accueil des visiteurs interdisant l'accès à certains lieux du site. Ce parcours symbolise donc les choix opérés en amont par les responsables des lieux posant les jalons d'un système d'ouverture et de fermeture. Ce dernier serait à la fois externe - dissociant ainsi le monument de son environnement - et interne - scénographie et un parcours. Si cette délimitation est parfois matérialisée par des dispositifs - barrières, système de fléchage, interdictions -, elle peut aussi être créée par l'hostilité naturelle de l'environnement comme c'est le cas de la Place forte de Mont-Dauphin encastrée dans les montagnes surplombant une rivière.

Néanmoins, au regard de notre approche, nous préférons aborder le principe d'ouverture et de fermeture foucauldien dans une forme plus symbolique et fictionnelle, c'est-à-dire en tant qu'entrée et/ou sortie dans un rôle investi par les sujets expérimentant cet espace - visiteur, joueur, spectateur. Nous avons vu que jeu et fiction sont caractérisés par des « contrats » communicationnels contenant des formes de neutralisation de l'environnement - processus d'immersion fictionnelle, suspension volontaire d'incrédulité symbolisés par des lieux sémiotiques tels que le parking, l'accueil, la boutique - et une délimitation spatio-temporelle ludique et fictionnelle - espaces du jeu à proprement parler ou de la fiction comme le plateau de jeu ou encore la salle pédagogique. La juxtaposition d'espaces se jouerait aussi à travers ces opérations faisant appel à l'imagination pour fonctionner. De ce point de vue, le parc d'attractions devient un parfait exemple d'hétérotopie proposant un système d'ouverture et de fermeture du monde extérieur sur le double plan physique - chemin de fer du train *Disney* entourant le parc - et symbolique - voyage dans le temps, création de mondes. En effet, le parc *Disneyland* peut ainsi

s'analyser sous le prisme de l'hétérotopie³⁴⁴. La description écrite et illustrée du projet était d'ailleurs particulièrement éloquente quant à la volonté de proposer un espace autre, coupé du monde extérieur symboliquement et physiquement³⁴⁵. **Les enfants opèrent des analogies entre des monuments et des espaces disposant de systèmes d'ouverture ou de fermeture** tels que le château, le souterrain, le labyrinthe, le cimetière ou encore le parc de jeux :

« C'est Glanum, une ville comme un parc beau. [R] Ça me fait penser à Royal Kids³⁴⁶, c'est quelque part où y a une boutique de bonbons, quelqu'un vend des bonbons et y a un parcours exprès pour que tu joues, par contre là c'est le parcours pour les petits et là c'est le parcours pour les un peu plus grands, c'est à Arles. » (Norah, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

L'espace autre du monument fait ainsi fusionner espaces visités et espaces fictionnels. Cette action est le fruit d'une coopération particulière des enfants opérant des *microliens* entre plusieurs formes du monument circulant et existant socialement au-delà du caractère tangible du bâti. L'approche communicationnelle développée dans ce travail tient compte de cette re-création d'opérateurs reposant sur des analogies faites entre ces espaces. De la sorte, le monument devient un « pôle de projections d'images » (Bachelard, *op.cit.* : 20), les enfants le diégétisent dans un espace hybride dépassant l'espace métrique. Dans cette mesure, le monument est hétérotopique et utopique à la fois « sortes d'utopies effectivement réalisées [...] sortes de lieux qui sont hors de tous les lieux, bien que pourtant ils soient effectivement localisables » (Foucault, *op.cit.* : 1574-1575). L'espace visité communique ainsi avec l'espace vécu par le prisme de l'imagination :

« L'espace saisi par l'imagination ne peut rester l'espace indifférent livré à la mesure et à la réflexion du géomètre. Il est vécu. Et il est vécu, non pas dans sa positivité, mais avec toutes

³⁴⁴ Louis Marin et Charles Perraton expriment l'utopie dégénérée ou l'hétérotopie disneyenne ainsi : « En nous permettant de voir autrement l'espace auquel nous appartenons, l'hétérotopie nous plonge au cœur de l'expérience d'une inquiétante étrangeté. [...] Plus qu'un simple lieu d'attraction, le parc thématique disneyen est une hétérotopie de recentrement, c'est à dire une utopie concrète au sein de laquelle le visiteur actualise "le récit mythique" instaurateur de la société dans laquelle il vit hétérotopie de recentrement » [Marin, 1973 : 299] ». (Perraton, 2004 : 10)

³⁴⁵ « C'est quelque chose de complètement original : propre, net, gai, plein d'aventures mais sans aucun risque d'accident, d'ennui ou de morosité. Au beau milieu des vergers bien ordonnés de l'Orange County, les bill-dozers de Walt Disney ont fait surgir une plate-forme de quatre mètres de haut en forme de triangle. Avec son chemin de fer et ses arbres, cet espace est radicalement isolé du monde extérieur. Main Street, une rue principale de rêve bordée de magasins propres, coiffés d'arcades de style victorien, conduit à une place centrale d'où on accède à des « pays » peuplés des personnages de Disney : Adventureland (le pays de l'aventure), Frontierland (Le pays frontalier), Fantasyland (le pays imaginaire) et Tomorrowland (le pays de demain). Au centre de la place s'élève la pièce maîtresse du parc : le château de la Belle au Bois Dormant. Chaque façade visible du château utilise les trucs et les astuces des décorateurs de studios afin que le bâtiment et les personnages paraissent plus grands que nature, plus hauts ou plus solides qu'ils ne le sont en fait. » (Flower, *op.cit.* : 26).

³⁴⁶ *Royal Kids* est une chaîne de parcs de jeux pour enfants en intérieur qui utilise d'ailleurs un visuel composé d'un dragon d'une couronne royale et d'un château.

les partialités de l'imagination. [...] Le jeu de l'extérieur et de l'intimité n'est pas, dans le règne des images, un jeu équilibré. » (Bachelard, *op.cit.* : 17)

Saisis par l'imagination, le site archéologique de Glanum est détourné en laboratoire d'un génie fou, la Place forte de Mont-Dauphin en camp d'entraînement de jeunes enfants soldats et plus encore. Cette mutation d'espaces encouragée par la fiction participe pleinement de la « monumentalité » en tant que catégorie sociale circulante.

2) Le rapport au temps et la patrimonialisation

Le monument instaure un rapport singulier à l'espace, celui-ci est indissociable d'un rapport au temps, l'espace étant lui-même une forme de compression du temps :

« Dans ce théâtre du passé qu'est notre mémoire, le décor maintient les personnages dans leur rôle dominant. On croit parfois se connaître dans le temps, alors qu'on ne connaît qu'une suite de fixations dans des espaces de la stabilité de l'être, d'un être qui ne veut pas s'écouler, qui, dans le passé même quand il s'en va à la recherche du temps perdu, veut « suspendre » le vol du temps. Dans ses mille alvéoles, l'espace tient du temps comprimé. L'espace sert à ça. » (Bachelard, 2010 [1957] : 27)

Pour prolonger l'interprétation des *microliens* à l'appui des principes guidant les hétérotopies foucaaldiennes, les découpages temporels ou **hétérochronies** doivent aussi être pris en compte. Les démonstrations les plus probantes de ce principe seraient incarnées par des espaces tels que les cimetières, les musées et les bibliothèques :

« bien sûr le cimetière est le lieu d'un temps qui ne s'écoule plus » certaines hétérotopies du temps quand il s'accumule à l'infini » (musée, bibliothèque) « en revanche l'idée de tout accumuler, l'idée en quelque sorte d'arrêter le temps ou plutôt de le laisser se déposer à l'infini dans un espace privilégié pour constituer l'archive générale d'une culture, la volonté d'enfermer dans un lieu tous les temps, toutes les époques, toutes les formes et tous les goûts, l'idée de constituer un espace de tous les temps, comme si cet espace pouvait être définitivement hors du temps, c'est la une idée profondément moderne, les musées et les bibliothèques sont des hétérotopies propres à notre culture. » (Foucault, 1967)

Si à la différence du musée, l'espace monument ne cherche pas à « enfermer dans un lieu tous les temps, toutes les époques, toutes les formes et tous les goûts » (*Ibid*), il participe bien en revanche à la constitution d'une archive générale d'une culture. Il en est un élément en tant que trace physique d'une époque, clé de compréhension d'une histoire sociale. Mais ce sont les points de

vue projetés sur le monument et les cultes de ses valeurs, qui portent la genèse des trois modalités de reconstruction du rapport au passé que sont la mémoire, l'histoire et le patrimoine (Davallon *op.cit.* : 110).³⁴⁷

L'appropriation du monument par le vecteur temporel chez les enfants se ferait à partir d'une partition simpliste du temps fondée sur un avant suivi d'un après. Il est difficile, et ce pour quiconque³⁴⁸, de concevoir une histoire longue marquée par des grandes périodes. La difficulté réside principalement dans le fait que ces monuments ont traversé le temps et les époques, même s'ils en représentent une plus particulièrement - l'Antiquité pour le site de Glanum par exemple. De plus, les enfants rencontrés sont en cours d'apprentissage scolaire durant lequel savoir se repérer dans le temps et dans l'espace constitue une des connaissances primordiales, en témoigne l'abondant matériel pédagogique présent dans les salles de classe destiné à aider les jeunes dans l'acquisition de cette connaissance - cartes, frises chronologiques, horloge, inscription quotidienne de la date au tableau, jours de la semaine, représentations des saisons. C'est toute une production matérielle sémiotique qui est dédiée à cet apprentissage.

La conception sommaire du temps chez les enfants s'identifie avec l'usage très fréquent de l'adverbe « *avant* » dans leurs réponses :

« Des trucs d'Antiquité qui construisaient avant, après on fait la différence avec maintenant. Ils étaient vachement forts. » (Léo, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Oui y avait une machine et euh avec la machine on pouvait entendre les bruits qu'il y avait avant, les bruits d'avant, les bruits des pierres en fait. » (Yanis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je savais pas que des fortifications ça pouvait être de la terre, je savais pas parce que en fait on avait appris des choses sur Mont Dauphin mais je savais pas que la poudrière elle était sous la terre. [R] Ça sert à savoir comment était le temps avant. » (Amélie, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Or, diviser le temps de la sorte, suppose nécessairement un point de référence entre cet avant et cet après. Employé ainsi, l'adverbe peut être analysé comme un marqueur énonciatif à valeur de

³⁴⁷ L'histoire et la mémoire sont les deux formes pertinentes de rapport au passé : « Les recherches sur la mémoire et l'histoire [...] ont montré comment, dans le contexte d'une société régie par la créativité-rupture, la production de connaissances à attachées des pratiques ou des lieux pouvaient être utilisées pour reconstruire (ou construire) une continuité mémorielle. » (Davallon, *op.cit.* : 117)

³⁴⁸ À ce propos, Jean Davallon souligne : « la difficulté que nous avons à penser le temps. Non seulement le partage entre le présent, le passé et le futur, mais surtout la temporalité : l'avant et l'après, la continuité et la rupture ; bref, tout ce qui est représentation d'une perspective temporelle depuis notre seul vécu présent. » (Davallon, *op.cit.* : 115)

déictique, c'est-à-dire comme un élément spatio-temporel relié à la situation d'énonciation. « Avant » est donc à comprendre « *avant que je sois là moi* » ou encore « *avant le ici et maintenant depuis lequel je vous parle* ». Les relances effectuées au cours de l'entretien ([R]) confirment cette information :

« Ça sert à savoir comment était le temps avant. [R] Avant qu'on soit là nous, voir comment on vivait, les époques qu'il y a eu avant. » (Amélie, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Ben c'est une ville romaine, c'est ce qui était avant et c'est intéressant. [R] Avant nous, c'est l'Antiquité. » (Emma, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [Ça sert à] Savoir ce qu'ils faisaient avant. [R] Avant que on existe et qu'il y ait une vie avant nous. [R] Parce qu'avant je ne savais pas la vie des gaulois, des romains. » (Alexis, 8 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Ça me fait penser à avant quand on était pas né. » (Jeanne 8 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Cependant, cette vision expérimentale et approximative du temps connaît certaines subtilités d'emplois chez ces enfants comme c'est le cas avec l'évocation des « temps anciens » ou d'un « ancien temps » :

« C'était plutôt des sons comme...en fait ce qu'il y avait à l'ancien temps, comme chez le boulanger...chez le boucher avec sa vache. [R] Si on nous pose des questions sur le temps, sur l'ancien temps, on peut répondre. [...] [C'est utile de savoir ça] si on nous pose des questions sur le temps, sur l'ancien temps. » (Joseph, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Ils ont retrouvé des vestiges des temps anciens, on sait qu'il y avait un forum, des temples...euuh...thermes...euh...habitations...remparts. » (Léo, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [ce qui est particulier c'est que] C'est de l'ancien temps. [R] C'est quand comment vivaient les romains et tout. C'est différent de ma maison. Ma maison y a la télé et tout, y a tout qui change. » (Florian 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Avec ces expressions, le temps d'avant se teinte d'une valeur d'ancienneté qui contrasterait avec des éléments actuels - par exemple *via* la figure de la maison servant au raisonnement par analogie. L'usage de l'adjectif « ancien » confère au lieu un caractère lointain et impalpable, non sans rappeler la formule populaire des contes et légendes « il y a fort longtemps dans un pays lointain ».

Parmi les autres emplois que l'on peut relever à l'analyse, les enfants rendent compte d'une époque associée aux hommes du passé - qu'ils soient romains, gallo-romains ou soldats - :

« Dans l'époque des romains, y avait des gens qui détruisaient, ils en refaisaient une de ville. [R] pour qu'ils vivent dedans. » (Yanis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est magnifique. [R] Ben parce que c'est quelque chose qui a daté de l'époque ancienne et des gallo-romains et donc c'est quand même joli à voir. » (Clara, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est intéressant de voir comment on vivait, les époques qu'il y a eu avant. » (Amélie, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« On a regardé l'époque des romains...on a visité. [...] On est passé à l'époque des romains et ben on a visité tout. » (Justine, 5 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Ben on a regardé...on a appris des choses, on a regardé ce qu'il y avait à l'époque. [R] Les gaulois et les romains je sais pas au temps des gaulois ou au temps des romains. » (Manon, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Parce que c'est bien, l'histoire, ben j'aime bien l'histoire, j'adore visiter les époques comment c'était. » (Luna, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Sensibles à la création d'un système de personnages fictifs, les enfants relient le temps et ses époques à des hommes. La notion de temps est ainsi centrale dans les discours enfantins tant pour définir le lieu, sa particularité ou encore ses pratiques.

Or, malgré les informations historiques présentes dans les discours des différents acteurs éducatifs³⁴⁹, **les jeunes rencontrés éprouvent souvent des difficultés à retenir la période historique concernée par le lieu visité :**

« Je savais pas qu'il y avait des abattoirs au Moyen-Âge. [R] Ça me fait penser au Moyen-Âge, comme c'est une ville du Moyen-Âge. » (Diane, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Les enfants peuvent ainsi associer les monuments visités à une période historique différente de celle du lieu. De la sorte, le « temps d'avant », l'« ancien temps » du monument se précise en

³⁴⁹ Le terme « acteur éducatif » qualifie toute personne impliquée dans les discours auprès des jeunes au moment de la médiation - parents, familles, enseignants, médiateurs, etc. - et qui pourrait avoir apporté un élément de compréhension du temps et de l'espace vécu.

devenant une des grandes périodes historiques. Dans ce phénomène, la fiction intervient dans la mesure où certaines périodes sont plus médiatisées que d'autres, comme c'est le cas pour le Moyen-Âge. Les principales occurrences dans les discours des enfants sont par ordre de fréquence : le Moyen-Âge, l'Antiquité³⁵⁰ et la Préhistoire. Cette dernière figurant au programme à l'école élémentaire ne correspond à aucun des monuments visités et est pourtant particulièrement présente dans les discours récoltés :

« Ça me fait penser à la Préhistoire. » (Mathias, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je suis venue visiter Mont Dauphin, bah voir un peu ce qui se passait avant. [R] Avant la préhist...enfin au moment du Moyen-Âge. [R] c'est particulier c'est que y a encore des murs du Moyen-Âge déjà... » (Steffy, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Ces confusions sont aussi la marque d'une connaissance en cours d'acquisition. Différents niveaux d'acquisition de connaissances se retrouvent ainsi dans les discours d'enfants : par exemple, le cas d'Emma possédant un capital de savoirs en histoire et reliant la période du Moyen-Âge à une date précise (1693) ; Céliane qualifiant le site de Glanum de « ville grecque, romaine et gauloise » tout en l'associant à « des choses préhistoriques » ; ou encore Jeanne rectifiant d'elle-même l'erreur qu'elle vient de commettre :

« Ici, ça me fait penser à quelque chose du Moyen-Âge parce que comme je sais maintenant que c'est quelque chose qui date de 1693 et ben ça me fait penser directement au Moyen-Âge. » (Emma, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« C'est Glanum, une ville grecque et romaine et gauloise. [R] À Saint-Andiol y a pas vraiment de choses préhistoriques et là on a retrouvé beaucoup alors. » (Céliane, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est une ville ancienne de la Préhistoire enfin non pas de la Préhistoire mais de l'époque romaine et gallo-romaine. [R] C'est intéressant parce que tu peux apprendre plein, plein de choses, on voit pas toutes les villes qui sont comme ça, y a pas toutes les villes qui ont de la chance d'avoir une cité romaine et gallo-romaine. » (Jeanne, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

³⁵⁰ Ces deux premières périodes correspondent d'ailleurs aux deux grandes catégories de monuments historiques créées par la première Commission des monuments historiques en 1937.

Savoirs et fictions se croisent ainsi dans un contenu hétérogène (*cf. Chapitre quatrième*). Ces appropriations singulières du temps liées au monument ne peuvent être isolées de celles de l'espace évoquées précédemment et du rôle tenu par la fiction dans ce phénomène.

Cependant, dans la mesure où le rapport au temps est central dans la relation qu'élaborent des hommes au patrimoine, ces formes d'appropriations interrogent en profondeur le processus de patrimonialisation :

« ce qui le fonde [le patrimoine], et en quelque sorte le naturalise, n'est autre que la coupure entre le passé et le présent. La patrimonialisation semble ainsi l'acte par lequel une norme, un canon hérité du passé, se trouve contestée, subvertie, submergée par une nouvelle catégorisation construite à partir du présent. » (Davallon, *op.cit.* : 95).

Les temporalités vécues par les enfants participeraient ainsi à la construction d'une relation au monument, au patrimoine en tant qu'œuvres d'autres hommes du passé. Si les enfants scindent le temps entre un avant et un après, c'est avant tout dans la mesure où **ils feraient un amalgame des régimes de temporalités**³⁵¹ (Davallon, *op.cit.*). Jean Davallon souligne à ce sujet le caractère expérimental de la notion du temps et la difficulté ressentie par chacun pour concevoir « le temps d'avant » et qui pourrait s'interpréter à première vue comme une partition simpliste entre un avant et un après ayant pour point de repère sa propre existence. (*Ibid* : 26).

Or, **cette impression de division binaire du temps, constaté chez les enfants, n'est plus suffisante si l'on considère plutôt qu'à travers ces expressions, aussi imprécises semblent-elles au premier abord, se noue le processus de patrimonialisation.** En effet, il s'agit bien d'une visée énonciative des enfants dans une appropriation du patrimoine et non plus seulement d'une division par époque - passé, présent, futur. En expérimentant le temps du monument par la fiction, les enfants posent un regard déterminant sur sa patrimonialisation c'est-à-dire sur l'objet patrimoine qu'on leur présente en imaginant l'action située à l'origine de cet objet (*Ibid*). Appréhendée de la sorte, la partition du temps s'éloigne définitivement du premier niveau d'analyse relevé ci-dessus considérant un « “ avant ” qui couvr[e]-rait de manière plus ou moins indistincte ce qui n'est plus » (*Ibid*). Cette continuité mémorielle n'est autre que la mise en œuvre de la « filiation inversée » qui ne contient pas de rupture mais une boucle temporelle prenant :

³⁵¹ « Le terme temporalité désigne l'expérience au temps, comme par exemple, l'expérience contemporaine (le présentisme) d'un “ présent perpétuel, insaisissable et quasiment immobile ”. » (Hartog, 2003 : 28 *in* Davallon, 2006 : 195)

« ainsi la forme d'un point arrière qui coud le passé avec le présent ; ou plus exactement, qui va chercher le passé pour l'unir au présent. [...]Une telle unification du temps postule une origine commune qui joue le rôle d'un point de fuite. Celui-ci sert tout d'abord à positionner les objets les uns par rapport aux autres, mais il vient aussi rappeler que notre propre position de dépositaires de ces objets patrimoniaux est une position énonciative. » (*Ibid* : 118 ; 198)

Ces expériences temporelles font du patrimoine « une invention et non plus une dégradation » :

« nous regardons les événements et les caractéristiques formelles dont les monuments sont porteurs moins à partir de leur origine que d'un cadre d'interprétation lié aux effets qu'ils produisent sur nous, nous les abordons depuis notre point de vue, depuis notre présent (et non depuis l'intention de celui qui les a produit) » (*Ibid* : 74)

Se décalant de la trame fictionnelle, plusieurs enfants s'expriment - sans le savoir - à propos de cette logique de filiation inversée en faisant preuve d'une certaine lucidité quant à l'importance accordée à ces traces par les hommes du présent. Point de leurre sur un quelconque don, c'est bien le regard que nous portons sur ces objets qui crée leur importance :

« On vient voir les choses anciennes qui ont de l'importance pour ceux, pour les personnes qui aiment l'histoire. » (Emma, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Je me dis que c'est un endroit quand même qui date d'il y a longtemps donc je me dis que c'est quand même important cet endroit. » (Logan, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

On a visité la ville de Glanum, les monuments importants et une grande maison. (Jeanne, 8 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

La patrimonialisation dépend justement de cette posture énonciative³⁵² caractérisée par une « modalité singulière de construction d'un rapport entre le présent et le passé »³⁵³ (*Ibid*) encore en élaboration chez ces enfants. Le goût pour l'histoire ressenti chez certains pourrait être ainsi une forme prise par la patrimonialisation. Par sa matérialité et les souvenirs évanescents qu'il convoque, le monument devient donc un espace symbolique, de cultes et de création d'un rapport au temps singulier. Cette perspective historique permet à l'enfant de savoir qu'il est en relation avec le passé sans pour autant être dans le passé :

³⁵² Cette même posture confirme la valeur de déictique accordée à l'adverbe « avant » précédemment.

³⁵³ Jean Davallon précise que la modalité de construction d'un rapport au temps « un mode de construction du rapport au temps ; un mode qui possède la particularité de s'appuyer lui-même sur un autre mode de construction du rapport au temps, qui est celui de l'histoire entendue au sens large. » (*Ibid*)

« Du côté des récepteurs, il ne s'agit donc nullement de " croire " - en un sens qui supposerait une crédulité – que l'on est dans le passé ou encore que le passé vient pénétrer ou submerger le présent. Il s'agit de la création d'une relation, de l'instauration d'un rapport entre présent et passé ; non d'une disparition de l'un dans l'autre. » (*Ibid* : 118)

Or, cette incrédulité supposée suscite tout de même discussion pour le cas d'enfants expérimentant le monument par la fiction. Si les enfants sont capables de faire preuve de réflexivité quant à la situation vécue, la fonction cathartique de la fiction leur permet d'« être [en quelque sorte] dans le passé » le temps d'une médiation. Les croyances enfantines liées au pouvoir surnaturel, à la magie - succès de la source - montrent que les enfants occupent une posture singulière dans l'immersion fictionnelle. De fait, les enfants ont une appétence plus importante pour le jeu. Si le temps est apprécié avec ses propres références - mention d'époques et de périodes historiques, identification du lieu -, le voyage imaginaire dans le temps prôné par les fictions des médiations est au cœur des discours :

« On est passé à l'époque des romains et ben on a visité tout. » (*Justine, 5 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce*)

« On a fait comme les soldats. On est allé dans les tunnels pour aller dans une tour...Puis on s'est aussi mis dans des fossés pour tirer. [R] [ça sert] Pour vivre dans le passé. [R] Ben [c'est] retourner en arrière...Refaire ce que nos ancêtres ont fait. [R] C'est de faire comme si c'était dans le passé....c'est se mettre...de recharger l'arme, se mettre dans le fossé pour tirer. [R] Ce qui m'a plu c'est faire comme si c'était dans le passé, se mettre dans le fossé pour tirer. (*Dorian, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin*)

« Ça m'a fait penser que j'étais dans l'époque d'avant. Que j'étais dans l'époque des gallo-romains. [R] C'est que en fait, y avait...en fait ici, y a les anciennes maisons, avec les villages. » (*Ines, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce*)

« Avec le professeur Décibel avec sa machine quand il faisait action et déconnexion [R] ça servait à remonter le temps pour savoir qu'est-ce qu'il s'est passé avec ses pierres [R] ben les bruits de l'époque parce que je ne savais pas trop comment c'était et puis à quoi ils servaient. » (*Luna, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce*)

« On s'est bien amusé, on était dans la guerre mondiale, on dirait première guerre [R] Parce qu'on avait des carabines, des baïonnettes, ça me rappelait la première guerre mondiale. » (*Quentin, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin*)

Ces verbatim montrent deux choses : d'une part, la forte participation communicationnelle des jeunes au processus fictionnel du « faire comme si », d'autre part, une **impression d'avoir remonté le temps ou de voyager dans le temps chez ces enfants**. Si le monument s'inscrit

dans une hétérotopie à visée éternitaire, les hétérotopies chroniques³⁵⁴ qui l'animent, c'est-à-dire celles liées à un événement porté par la fiction - temps de la médiation, qu'il s'agisse d'un atelier ou d'un jeu de rôle - seraient un moyen de convertir le temps. La fiction mobilisée par les médiateurs rendrait donc présent le monument, en d'autres termes, elle l'actualiserait en ayant recours au mimétisme du passé - « faire comme si ». De plus, la mobilisation du voyage temporel dans les grands cas de fictions - tels que ceux analysés précédemment comme *Harry Potter*, *Disney* par exemple - confère au monument une capacité à être arraché à sa valeur d'usage par ces formes triviales. Nourris d'utopies fictionnelles, les dispositifs construisent le rapport au temps du monument.

De plus, les figures d'espaces symboliques relevées précédemment participeraient elles aussi à la création d'un rapport insolite au temps du monument devenu magique et fictionnel. Si la mémoire raconte, les formes circulantes de l'objet entraînent la prolifération de ferments narratifs. Aussi, les formes créées par exemple par les industries culturelles n'interviennent pas uniquement dans les pratiques qu'elles appellent mais dans la narration plus générale d'une patrimonialité du monument, dans la construction d'une représentation du temps. Cette particularité temporelle tient à la coexistence de plusieurs temporalités : celle des enfants, celle de la situation de médiation, celle du monument, celle du récit de fiction, ou encore, celle du jeu - détermination d'une durée, heure du retour en car, repères des repas, *etc.*³⁵⁵.

Au cours de ces situations vécues, se croisent le « présent actif temporel » des sujets et le « présent continué intemporel » de l'objet soit un « présent ayant appartenu à d'autres, au présent d'autres humains » - le passé (Davallon, *op.cit.*). Le récit médiationnel et la « narration affabulatrice caractéristique » de l'utopie (Careri [dir.], 2008) provoquent une reconnaissance de ferments narratifs fictionnels qui conditionnent ce rapport au temps.

L'hétérochronie du monument tient donc à la jonction de ces différentes temporalités et de cette co-présence du passé modélisée par la fiction mais n'est en aucun cas en rupture avec le temps

³⁵⁴ Les hétérotopies chroniques, passagères ou dérivatives sont caractérisées chez Foucault par l'exemple des « foires qui occupent les zones intermédiaires en bordure des villes ». Il s'agit donc de fêtes, d'événements, du théâtre ou encore de villages de vacances.

³⁵⁵ Ces temporalités prennent d'ailleurs une place croissante avec le développement de dispositifs numériques croisant les espaces temps - reconstitution, intégration d'éléments de fiction tel que le chemin de traverse d'Harry Potter dans *Google Maps*.

présent. Cette coexistence de temporalités peut amener les enfants à éprouver une certaine difficulté à qualifier le monument :

« On est dans le village c'est plutôt un village qui est dans le passé, qui est enfoui dans le passé parce que y a encore des maisons qui datent du 17ème siècle, c'est dans le passé quoi. Ce village ça ressemble au passé et c'est fait en pierres, que dans mon village c'est pas en pierre c'est en béton. » (Dorian, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Pour ces raisons, le processus donnant à certains objets le statut de patrimoine ne se caractérise pas par une rupture temporelle mais plutôt par la recherche d'une continuité mémorielle. Ces démonstrations montrent une fois de plus que la fiction joue un rôle important en ce sens. Faisant face à plusieurs obsessions sociales - vis-à-vis de la fiction ou encore de l'ivresse du jeu -, les formes triviales circulantes du monument s'inscrivent non seulement dans un processus de patrimonialisation sinon dans celui d'une temporalisation c'est-à-dire d'une production d'une représentation du temps. Certains opérateurs sémiotiques seraient d'ailleurs particulièrement actifs en ce sens - comme, le rôle sémiotique des vêtements des personnages de livret dans la construction d'une représentation de la romanité associée à la ruine antique de Glanum.

De même, ces formes outrepassent le procès de la valeur d'ancienneté qui consisterait à ne réduire « la dimension temporelle qu'à sa seule sa seule dimension historique, c'est-à-dire une temporalité cognitivement construite et non subjectivement ressentie (sentiment du temps) » (*Ibid* : 62-63)³⁵⁶. Abordées de la sorte, les caractéristiques hétérotopiques et utopiques du monument créées par la fiction seraient parties prenantes du fonctionnement symbolique de sa patrimonialisation.

Cette discussion corrobore l'objet de cette recherche qui vise à compléter la vision normative du patrimoine et du monument en intégrant le rôle des industries culturelles et des pratiques de masse de la fiction et en considérant que le patrimoine « se construit dans la circulation de ses formes » (Jeanneret, *op.cit.* : 191) :

« c'est parce qu'il est attesté par l'histoire mais reconstruit par ses médiations ordinaires que l'objet patrimonial a une valeur symbolique particulière : celle-là même qui justifie, en quelque sorte, l'existence des idéologies de la trivialité qui lui sont attachées, certes mystificatrices pour sa connaissance, mais parties prenantes de sa genèse. » (*Ibid* : 192)

³⁵⁶ Jean Davallon complète cette idée : « revient à poser une définition restrictive de la valeur d'ancienneté, qui aboutit à une série d'oppositions entre cette valeur et la valeur d'histoire (ou la valeur d'art), entre l'approche populaire et l'approche savante, entre la sentimentalité et la connaissance, etc. » (*Ibid* : 59).

Cette circulation d'opérateurs sémiotiques dans les médiations ordinaires participe de la valeur symbolique de l'objet patrimonial qui prend forme ici à travers la singularité des appropriations - les *microliens* - :

« En dépit d'un lieu commun qui oppose la préservation du patrimoine à sa mise en circulation, c'est uniquement en tant qu'il est réapproprié socialement que l'objet devient objet patrimonial. » (*Ibid* : 189).

Le patrimoine est ainsi une donnée fluctuante, une catégorie circulante habitée par un devenir historique. La patrimonialité se vit, s'expérimente, se ressent, se qualifie singulièrement sans exclure les formes fictionnelles qu'elle revêt comprises dans une multitude d'objets médiatiques. Compte tenu de cette triviale du monument patrimonialisé, les étapes du processus de patrimonialisation ne seraient plus réservées aux discours normatifs des autorités savantes. En effet, la théorie des êtres culturels se montre plus laxiste quant à l'attribution d'une linéarité au processus de patrimonialisation considérant que l'accession au statut symbolique ne se fait pas uniquement par la voie scientifique.

Finalement, qu'est-ce qui fait monument ou patrimoine chez ces enfants ? Le rapport insolite créé par la fiction élabore la monumentalité et construit sa représentation chez ces enfants. La patrimonialité peut ainsi se rechercher à travers les discours produits (Watremez, *op.cit.* : 165). L'emploi formalisé des substantifs « patrimoine », « monument » est très rare - huit enfants sur soixante-dix rencontrés individuellement³⁵⁷ - au profit de figures spatiales - « *château* », « *maisons* », ou « *village* ». Bien que le vocabulaire lié au patrimoine soit présent dans les médiations, il n'est pas forcément intégré dans le lexique spontané des enfants pour qualifier les lieux.

Au-delà d'une reconnaissance du caractère ancien, le monument est patrimonialisé dans le discours par sa quasi-vacuité - « moins de choses », « beaucoup moins de monde » - ou la présence unique de pierres sans forme particulière :

« [Ce sont] *Des casernes, les monuments par terre où y avait les soldats avant. [R] C'est plus vieux, c'est moins moderne, y a moins de choses et y a beaucoup moins de monde.* » (Marion, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

³⁵⁷ De plus, les hésitations dans le choix des mots montrent qu'ils ne sont pas encore parfaitement à l'aise avec l'emploi de ces termes ou qu'ils sont soucieux d'employer le bon mot : « Je crois qu'il y a des monuments...je crois que c'est un monument ».

« C'est l'époque des romains. [R] Y a pas de statues, y a que des pierres. » (Justine, 5 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

De plus, son caractère exceptionnel est largement mis en avant dans les discours des enfants - rareté, témoin de nombreux événements - :

« Ben euh.... Je sais pas... euh c'est rare de voir des monuments comme ça. [R] Je crois que c'est un monument. [...] Ben euh... fin des... ben c'est pas partout qu'on voit quoi. [R] Ben c'est...euh... pas pareil que d'autres maisons... fin pas pareil que d'autres monuments toujours avec quelqu'un... fin c'est pas pareil. » (Lilas, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

C'est bizarre car on n'a pas l'habitude de voir des maisons en pierres, des trucs comme ça. [...] On n'a pas l'habitude de voir ça. » (Léa, 7 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Il ne ressemble pas aux autres villages car y a le truc fort-là qui protège et moi j'ai jamais vu ça. » (Pierre, 10ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Ça s'appelle Mont-Dauphin, c'est un endroit on va dire protégé [...] maintenant c'est un village qui ne ressemble pas aux autres, car ça ressemble un peu au Moyen-Âge alors que d'habitude dans les villages ça fait pas Moyen-Âge. » (Léa, 10 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Cet aspect exceptionnel relève également de sa grandeur :

« Je crois qu'il y a des monuments. [R] [les monuments ce sont] des grands bâtiments. » (Johann, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Elles étaient grandes les maisons. C'est là où les romains ont construit leurs maisons, les gaulois et les grecs. » (Léa, 7 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Avec toutes les maisons qu'on avait vu avec la maitresse, les ruines de maisons et ben là c'est la plus grande maison que j'ai jamais vue. [R] Je dirai que c'est une grande maison avec la rue et la place du village. » (Charlotte, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On est à Saint-Rémy à Glanum. C'est où avant les gaulois s'étaient installés avec les romains et les grecs. D'abord les gaulois. [R] [Ça a de particulier] Que c'est grand et que y avait des temples et ben ils avaient été remplacés par un autre temple. (Hugo, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Enfin, les enfants patrimonialisent le monument en tant que trace présente et datée :

« On n'en voit pas tous les jours. C'est un patrimoine historique. [R] C'est de monuments où s'est passé beaucoup de choses, on peut dire Le Havre c'est une ville où avant y a eu le débarquement. [R] C'est des choses qui datent d'avant et pourtant ils sont toujours là. »

(Amélie 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Il y a quelques fois dans les villages, ben y a plus rien que là il nous reste beaucoup de choses pour savoir ce qu'il s'est passé. » (Diane, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)³⁵⁸

Les vestiges restants sont autant de traces permettant de comprendre ce qu'il s'est passé sur le lieu et possèdent bien un pouvoir narratif :

« Je reconnais la ville de Glanum par la présence sur l'autoroute de deux monuments (arc et tour). [R] [Les monuments servent] Raconter ce qui se passait avant. » (Léo, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Une ancienne ville gauloise qui est devenue romaine qui re-constitue l'histoire de l'Antiquité. (Léo, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Enfin, si les enfants se racontent le patrimoine à leur manière, les questions qu'ils se posent sont ainsi souvent une reprise des questions sociales soulevées par le patrimoine lui-même, par exemple, celle de la propriété des monuments et des dépositaires (Davallon, *op.cit.* : 125). Nous l'avons vu, certains enfants ont conscience que les monuments revêtent une certaine importance - qui expliquerait d'ailleurs le fait qu'on le leur montre, d'autres sont préoccupés par les questions de « trouvaille » et d'appartenance :

- C'est qui qui a récupéré les pierres ?

- C'est à qui ? C'est à personne ? (Verbatim enfants, Notes d'observation, Atelier Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum)

De la sorte, les enfants semblent être partagés entre la confiance qu'ils accordent à des adultes qui jugeraient de l'importance à accorder à certains objets plus qu'à d'autres et les effets que cela provoque chez eux - la reconnaissance d'une patrimonialité. De même, si les théoriciens ont démontré que la valeur du patrimoine n'était pas marchande, pour certains enfants la dissociation entre valeur marchande et symbolique, est encore en construction :

³⁵⁸ Ce dernier verbatim montre particulièrement un « nous » englobant marqueur de la relation instaurée entre les enfants visiteurs et le monument.

- Si je trouve le buste de Jules César, imagine ! L'argent que je peux me faire ? Des milliards ! Je t'en donnerai et je paierai des loyers à ma mère. (Verbatim enfants, Notes d'observation, Atelier Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum)³⁵⁹

Ces questions et ces qualificatifs montrent des enfants s'interrogeant sur la relation personnelle qu'ils développent avec le monument.

Le monument est ainsi vécu singulièrement par les enfants en devenant à la fois un lieu fantasmé par l'imaginaire et un lieu historique visitable lié à un rapport au temps insolite - continuité mémorielle. L'expérience du monument fait cohabiter temps actuel, temps magique et temps historique. Dans cette affaire, la représentation semble pouvoir devenir réelle et le réel devenir représentation : en témoignent les figures spatiales symboliques auxquelles les enfants sont sensibles ou encore le voyage dans le temps réalisé par la fiction. De la sorte, le monument est à la fois utopique dans son exposition fictionnelle - sa trivialité - et réalisé dans sa tangibilité en tant que trace physique. Il peut donc d'une certaine manière être conçu comme une hétérotopie c'est-à-dire un lieu hybride, à la fois loin et proche de notre réalité et actualisé dans le présent notamment par la fiction. Enfin, ce premier groupement de *microliens* soulève la question plus générale de l'immersion fictionnelle traversée par les dimensions affectives et réflexives qu'il convient à présent d'identifier.

B. L'immersion fictionnelle entre affection et réflexivité

Un deuxième ensemble de *microliens* a été opéré, focalisé cette fois sur la coopération communicationnelle des enfants et leur engagement dans le processus fictionnel. Ce dernier est caractérisé par la capacité qu'ont ces jeunes à s'investir dans une relation à la fois affective et réflexive au monument. Nous avons déjà vu que l'association de la fiction au monument a deux rôles essentiels :

- celui de véhiculer des valeurs affectives - fonctions axiologique et expressive - en créant un univers narratif fort - fonctions diégétique et ludique - ;

³⁵⁹ Cette allusion au buste de César fait référence à l'évidence à la découverte d'un buste de ce dernier au cours de fouilles subaquatiques menées dans le Rhône. Cette découverte exceptionnelle a eu un fort retentissement médiatique. Une exposition fut d'ailleurs consacrée à ces fouilles au musée de l'Arles antique, dit « musée bleu ». (Exposition *César, le Rhône pour mémoire* au musée de l'Arles antique, du 24 octobre 2009 au 2 janvier 2011).

- celui d'amener les enfants à comprendre la valeur historique du monument et la situation de médiation - fonctions didactique et cathartique.

De fait, ces deux ensembles de *microliens* participent de l'établissement d'une relation entre les enfants et les monuments. En effet, si ces groupements sont les marques de choix analytiques et éditoriaux, ils ne tendent pas pour autant à occulter les liens profonds qui existent entre eux. Pour ces raisons, la partie suivante peut être envisagée comme un prolongement des expériences liées à l'espace et au temps modélisées par la fiction provoquant des effets affectifs - goût, sentiments, plaisir, déception, *etc.* - et réflexifs - qualification de la pratique, usages et analogies.

Afin d'identifier les émotions provoquées par le monument, j'ai procédé à l'examen attentif des propositions évaluatives avec une attention prêtée aux orientations affectives. Les *microliens* mis en évidence ci-dessous montrent une variation de l'immersion fictionnelle entre une charge affective et réflexive produite par les enfants. Il s'agit à présent d'identifier les « directions » - polarité affective ou réflexive - et « l'intensité de l'attitude » - examen des usages sémantiques (Negura, 2006). De plus, les fonctions sémiotiques relevées dans les chapitres précédents constituent des axes structurants particulièrement agissants quant aux effets recensés en matière d'affection ou de réflexivité.

Enfin, pour favoriser la lisibilité des résultats, la présentation suivante dissociera ce qui relève du monument en tant que tel - par exemple, les émotions provoquées par ses qualités intrinsèques -, de ce qui peut être provoqué plus spécifiquement par la médiation - qualification de la situation de communication, pratiques et usages. Néanmoins, les frontières entre les deux valeurs relationnelles de l'immersion fictionnelle - affection, réflexivité - sont poreuses. Pour résumer, les résultats seront organisés comme suit.

Medias/ fonctions Valeur relationnelle	Monument	Médiation/dispositif	Fonctions sémiotiques convoquées
Affective	Esthétique du lieu Sensibilité/admiration de l'ancêtre et de ses espaces vécus Analogies morbides (guerre, cimetière) Transmission/ filiation Décalage avec les hypothèses d'attente	Réception d'une fonction ludique/ plaisir dans l'usage du dispositif (préciosité du livret) Analogies avec l'école Succès du jeu de rôle, de la fiction et de ses personnages	<i>Axe 1 : Expressive/ diégétique / axiologique : générateurs de valeurs</i> <i>Axe 2 : Ludique/ didactique : notion de plaisir dans une logique d'apprentissage</i>
Réflexive	Mise en relation avec d'autres lieux	Intégration de la pratique culturelle Dépréciation de l'activité proposée Effets indésirables de la médiation (peur/malaise) Décalage entre hypothèses d'attente et proposition	<i>Axe 1 : Ludique/ didactique : fondements des usages du lieu, reconnaissance du dispositif, acquisitions de savoirs</i> <i>Axe 2 : Cathartique/ axiologique : ouvertures des possibilités</i>

Figure 11. Deuxième groupement de *microliens* relatif aux valeurs relationnelles de l'immersion fictionnelle

1) Une relation affective aux monuments et aux hommes du passé

L'espace social est compartimenté selon le vécu propre de l'enfant. Dans cette vision autocentrée, certains jeunes seront donc plus réceptifs à la campagne car ils habitent en ville, à la pierre car ils connaissent mieux le béton, à l'ancien car ils sont habitués au neuf, à un espace grand ou au contraire petit car il est le contraste de l'endroit où ils vivent, *etc.* L'espace devient lieu quand il est approprié et qu'il est donc perçu comme producteur d'émotions. De surcroît, en faisant émerger des souvenirs du monument, la fiction renforce cette dimension affective projetée sur l'espace.

Plusieurs travaux scientifiques ont déjà cherché à identifier l'émotion que suscitaient des lieux anciens et/ou patrimonialisés par les sujets. Par exemple, la recherche doctorale d'Anne Watremez - fondée sur des entretiens itinérants amenant les habitants de la ville d'Avignon à définir leur patrimoine - a montré d'une part, combien la patrimonialité se situait du côté de l'appropriation que chacun faisait des lieux et/ou objets, d'autre part, combien celle-ci était associée à des ressentis émotionnels et à l'histoire personnelle de chacun (Watremez, *op.cit.*). D'autres travaux en aménagement de l'espace et urbanisme par exemple, comme celui de Nathalie Audas, se sont attachés à démontrer que des lieux a priori fonctionnels comme peut l'être une gare, dont la fonction première est le transport, étaient vécus, représentés et affectivés par ses usagers. L'auteur a montré que la gare, considérée comme un « non-lieu » par Marc Augé en cela qu'elle serait dépourvue de dimensions, culturelles, symboliques, historiques ou relationnelles (Augé, 1992), fait au contraire l'objet d'un investissement affectif important et que le caractère ancien de son bâti pouvait agir particulièrement en ce sens³⁶⁰ (Audas, 2008).

Dans une perspective proche de ces travaux, l'analyse suivante cherche à mettre en lumière le cœur de la relation affective des enfants au monument naissant dans le processus d'immersion fictionnelle c'est-à-dire :

« la relation individu/espace qui se forme en allant au-delà de la connaissance des représentations de l'espace qu'il se fait, lesquelles traduisent sa manière de se l'approprier,

³⁶⁰ « La gare de Tours, ainsi appréciée pour son côté esthétique, l'est d'autant plus par son classement au monument historique, lequel fait référence à un patrimoine commun, à une mémoire commune et par conséquent se voit accorder plus d'intérêt. Ce qui ne se vérifie pas à Saint-Pierre-des-Corps où l'architecture moderne ne renvoie à aucune histoire commune si ce n'est l'ère du mouvement qui fait primer le déplacement sur les recherches architecturales. » (Audas, 2008 : 12).

puisqu'il s'agit d'aborder les expériences, préférences, sensibilités, capacités d'émotion d'un individu envers un lieu. » (*Ibid* : 2)

Perçu dans l'instauration d'un rapport au passé - une « filiation inversée » - trouvant son origine dans une relation affective, le monument serait donc tout le contraire du « non-lieu ». De fait, la fonction donnée au monument ou au patrimoine a un point de départ affectif qui place l'humain au cœur des dispositifs. La relation aux objets est ainsi chargée d'une valeur de relation entre sujets humains.

Dans cette relation naissante entre enfants et monuments, la place des émotions est centrale³⁶¹. De plus, même si elles sont perceptibles la plupart du temps à travers le corps de chaque individu³⁶², les émotions varient selon la culture et la personne. Il nous semble ainsi utile de rappeler à ce moment précis de l'analyse que les résultats suivants sont à interpréter comme étant issus de discours d'enfants français, scolarisés en France et âgés entre 6 et 12 ans³⁶³.

Étroitement liées à l'évaluation de la situation de médiation, les émotions ressenties par les enfants s'organisent sur une échelle de variation allant de la joie et du plaisir à l'indifférence, à la déception voire à la dépréciation. Dans cette variation émotionnelle, l'appréciation esthétique tient une place importante. Les repères esthétiques ainsi élaborés par ces êtres en construction se

³⁶¹ Le concept d'émotions est d'ailleurs en lui-même bien difficile à définir : « Émotions ? Le terme est malaisé à définir. Il se différencie difficilement des humeurs, des sentiments, des jugements, etc. ; il appelle tous ces termes et bien d'autres pour dessiner un univers aux nombreuses ramifications. » (Audigier, 2004 : 76).

³⁶² En ce sens, de nombreux éléments du langage corporel ou non verbal ont fait l'objet de relevés minutieux par plusieurs chercheurs tel que l'anthropologue américain Ray Birdwhistell dans ses travaux sur la kinésique publiés entre les années 50 et 80.

³⁶³ Les théories de la psychologie de l'enfant permettent un éclairage préalable essentiel pour comprendre l'intellectualisation des émotions chez ces enfants. Les jeunes rencontrés - âgés entre 6 et 12 ans - sont concernés par plusieurs stades de leur propre développement. À partir de 5 ans, ils sont en mesure de comprendre l'influence des désirs sur les émotions et de distinguer « l'apparence ou la réalité d'une émotion » : « vers 6 ou 7 ans l'enfant commence à comprendre en plus le rôle des connaissances (croyances, perceptions, etc.) sur les émotions : par exemple, qu'une personne est triste parce qu'elle pense avoir perdu pour toujours son objet favori, quand en réalité cet objet n'est que momentanément égaré. » (Pons, Doudin, Harris, 2004 : 14) Si les plus jeunes sont proches de cette distinction, la majorité des enfants rencontrés ont un âge plus ou moins proche de 10 ans. Ils auraient donc a priori dépassé ce stade et seraient davantage concernés par le stade « complexe » caractérisé par « trois nouvelles composantes émerge[antes] : compréhension de la nature des émotions mixtes, de l'incidence des règles morales sur certaines émotions et de la possibilité de contrôler le ressenti émotionnel » (*Ibid*). Les psychologues ont ainsi démontré que les enfants âgés entre 9 et 10 ans, commence à comprendre les émotions mixtes autrement dit leur ambivalence voire leur opposition : « une personne peut être heureuse de retrouver son animal favori et en même temps triste de voir que son animal est blessé » (*Ibid*). Puis vers 11-12 ans, les enfants commenceraient en plus à savoir comment contrôler leurs émotions efficacement par exemple, le fait de « penser à quelque chose d'agréable [...] [pour] ne plus être triste » (*Ibid*), ainsi par exemple, l'enfant serait capable de feindre aimer un cadeau qu'en réalité il n'aime pas. Il s'agit du stade où la compréhension des émotions est en lien avec l'expérience émotionnelle.

situent au croisement d'une affirmation de soi ou de leur être intime - « ce que j'aime personnellement » - et d'une appartenance sociale - « ce que j'aime ainsi que d'autres » - :

« L'enfant est, par définition, un adulte en devenir, un adulte qui se sera construit au sein d'un groupe social. Il va donc acquérir tout un tas de repères d'ordre esthétique à l'intérieur d'une culture donnée, en une époque donnée, mais aussi dans un groupe social particulier. » (Mirgalet, 1997)

Nous l'avons vu, certains opérateurs fictionnels des médiations agissent particulièrement en ce sens - les discours des personnages modalisés par exemple. Cependant, l'appréciation esthétique est liée la majeure partie du temps aux qualités intrinsèques du monument et notamment à sa valeur d'ancienneté. **Il existe donc bien un « vouloir artistique moderne » chez ces enfants reconnaissant volontiers à l'ancienneté une beauté supérieure à la nouveauté :**

« Ici bah...comme y a des boutiques souvenirs et que c'est beau ici...bah on est venu. [R] C'est beau parce que ça change des grandes villes où y a ...où c'est...où tout est nouveau et tout ça. Moi j'aime bien les bâtiments assez anciens, c'est beau et ça rappelle l'histoire moi je trouve. [R] Je suis venue avec mes parents et ma sœur quand j'avais 8 ans on était à Risoul pas loin et j'ai un très bon souvenir d'ici, on avait tout visité et déjà quand j'étais petite j'avais trouvé ça beau. » (Emma, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« [R] [J'aimerais revenir] Pour faire « ce que j'aime bien. » (Pierre 10 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Celui-là [ce village], ça ressemble au passé, et puis c'est fait en pierres. Que dans nos villages c'est pas en pierres c'est en béton. [R] C'est joli. [R] Je voyage beaucoup mais j'ai jamais vu des villages qui ressemblent à ça. » (Dorian, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Ces maisons [du village] elles sont plus vieilles mais c'est magnifique. [R] Parce qu'il y a les montagnes qui les entourent, c'est joli comme ville, c'est vieux et moi j'aime bien quand c'est vieux. [R] Il y a les maisons qui changent parce que nous c'est plutôt de toutes couleurs que là c'est un peu gris, jaune, on retrouve les mêmes couleurs et puis c'est des toits bizarres aussi parce qu'il y en a ils s'arrêtent directement aussi. » (Coralie, 12 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Il [le lieu] est beau, y a beaucoup de pierres, y a que des pierres. » (Yanis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [J'étais] Très content de voir tout ça. [R] J'aimerais bien revenir oui car c'est un endroit intéressant, plus on y est plus on a envie de découvrir et moi ça m'intéresse peut-être qu'à d'autres ça les intéresse pas mais moi ça m'intéresse. [R] C'est rare qu'on en trouve, c'est pas partout déjà et que c'est beau. » (Logan, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Ça me fait penser aux Alpes parce qu'il y a beaucoup de montagnes. [R] [J'ai pensé] Que c'était beau. » (Giovanni, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Il y a ainsi un échange entre valeurs éthiques et esthétiques. Si la beauté du monument semble se caractériser avant tout par son ancienneté, un lien peut être établi entre la puissance symbolique que le monument endosse au cours de son exposition médiatique fictionnelle et les sentiments qu'ils provoquent. En effet, **certaines figures spatiales comme celle du château véhiculent une forme affective de l'appréciation esthétique :**

« Quand ils se douchaient, y avait un espèce de château, c'était trop beau. » (Hugo, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

De plus, l'appréciation esthétique du monument peut être une vraie surprise si l'image construite au préalable dans l'imaginaire de l'enfant - autrement dit son horizon d'attente - était fondée sur l'idée d'une destruction entière du monument. Le temps de la visite venu, quelle n'est pas la surprise de cette jeune fille par exemple à la découverte des vestiges restants malgré les plus de « 2000 ans » qui se sont écoulés depuis la construction du bâtiment :

« En fait on s'est déguisé en romains et puis on est allés faire le tour et on a trouvé plein de choses. [R] Parce que normalement ça devait être tout cassé et là c'est magnifique, il reste des parties et c'est joli. [R] Parce que ça a plus de 2000 ans et c'est vieux donc ça devrait être tout cassé mais j'imaginai pas que c'était comme ça. Avant y avait les gaulois et les romains qui habitaient ici et voilà. » (Céline, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Cette agréable découverte *in situ* portée par la fiction du jeu de rôle - « on s'est déguisés en romains [...] on a trouvé plein de choses » - suscite une vive admiration comme le montre également l'emploi de l'adjectif : « magnifique », qui, sémantiquement, associe la beauté au luxe.

Certains enfants sont plus sensibles que d'autres à l'état du monument tel qu'il leur apparaît au moment de leur observation. D'ailleurs, la figure de la ruine se trouve au cœur des appréciations esthétiques des enfants rencontrés au site archéologique de Glanum et ce jugement de valeur semble influencé par la « présentation » faite des vestiges. De cette façon, certains discours enfantins montrent un degré d'insistance à propos de la « bonne présentation » de la ruine. **Ancré dans une logique de bonnes manières populaires, pour être jugée belle, une ruine doit être présentable :**

« Après on a visité tout ce que les archéologues ont retrouvé quand ils ont fait leur fouille y a très longtemps. [...] On a vu plein de belles choses. [R] Comment on peut expliquer...parce que y a un peu des belles choses parce que avant c'était joli en fait c'est

présen... en fait c'est présentable là c'est présentable dans le côté comment ils ont retrouvé c'est à dire par exemple on a vu les thermes. Ils étaient présentés y avait par exemple les trois salles bien présentées sur le modèle. Par contre, y avait des choses cassées un peu, des choses détruites par le temps et voilà... » (Léa, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est une ville gallo-romaine qu'on a trouvée. [R] On l'avait bien conservé en particulier c'est d'avoir au moins des vestiges. [R] la maitresse, elle veut bien qu'on visite des monuments historiques. [R] Comme là à Glanum on a trouvé des maisons, on a retrouvé des temples, on a retrouvé plein de vestiges. » (Jeanne, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Dans ces extraits, on retrouve la même dichotomie entre des éléments bien conservés/bien présentés et d'autres détruits de façon inexorable « par le temps ». Pourtant, la présentation évoquée tient à l'état dans lequel les pierres se trouvent au moment de l'observation.

En outre, les enfants participant à un atelier d'archéologie les enrôlant en apprentis scientifiques émettent un jugement esthétique lié à une admiration pour le travail accompli par les archéologues³⁶⁴ :

« [ce qui m'a surpris] C'est que quand même les archéologues ont réussi à retrouver quelque chose comme ça, quand même c'est magnifique quoi. [R] Ben parce que c'est quelque chose qui a daté de l'époque ancienne et des gallo-romains et donc c'est quand même joli à voir. » (Clara 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [...] les archéologues ils ont réussi à retrouver ça et ça a du prendre énormément de temps. » (Clara, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Parmi les éléments conférant une certaine beauté au monument, je relève dans les discours :

- les couleurs - « gris, jaune » - ;
- l'architecture (« toits », « bâtiments », « maisons », « murs décorés », « constructions décorées » - ;
- la rareté du monument - « c'est rare qu'on en trouve », « j'ai jamais vu des villages » - ;
- les matériaux - les « pierres » - ;
- l'environnement - « les montagnes » - ;
- la taille - « ça change des grandes villes » - ;
- mais aussi certains éléments de médiation du lieu - « boutiques souvenir ».

³⁶⁴ La mention des archéologues est très présente dans les discours des enfants car au moment des entretiens ils participaient à l'atelier de fouilles archéologiques.

Enfin, la beauté du monument peut devenir pour certains la raison principale de l'appréciation de l'activité fictionnelle :

« C'était bien parce que c'était beau. » (Giovanni, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« [J'aimerais revenir] Pour aller voir parce que je trouve ça bien, je trouve ça beau. » (Léa, 10 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Ces extraits révèlent l'un des accomplissements du grand projet de l'éducation artistique et culturelle, à savoir celui de susciter le développement d'un jugement esthétique chez les enfants vis-à-vis de l'art et de la culture. L'affirmation du goût présente dans les discours montre une échelle d'intensité dans les qualificatifs choisis - « joli », « beau », « magnifique » - et une emphase personnelle « moi j'aime » - « c'est vieux et moi j'aime bien quand c'est vieux. », « Moi j'aime bien les bâtiments assez anciens, c'est beau ». De plus, rappelons-nous que la fiction attribue une beauté majestueuse au monument provoquant l'ébahissement des jeunes personnages. De la sorte, les enfants émettent un jugement qui corrobore celui des personnages de fiction y compris le personnage-guide au comportement de visite idéal - manifestant un enthousiasme quant à la beauté du lieu. Ces éléments de discours sont propres aux enfants de ces âges :

« En grandissant, il [l'enfant] va aussi apprendre que l'on peut dissocier ce que l'on juge beau de ce que l'on aime, et s'ouvrir ainsi à de nouveaux registres du goût esthétique. Vers l'âge de 10 ans il sera capable de l'exprimer (« je trouve que c'est beau, mais cela me fait un peu peur » ou : « c'est beau, mais ce n'est pas pour moi. [...] Progressivement, l'enfant va affiner, enrichir sa capacité à regarder et sa manière d'exprimer son jugement esthétique. Il se met à choisir de manière délibérée ses références. » (Mirgalet, 1997)

De surcroît, beaucoup de comportements relevés à l'observation sont les marques d'un jugement esthétique du monument, en témoignent, par exemple, les nombreuses onomatopées émises - « whaou », « whaaaa », « aaannh ». Enfin, le silence d'un enfant s'arrêtant au cours de la déambulation pour profiter d'un point de vue qu'il choisit sur le monument peut aussi être considéré comme une marque d'appréciation esthétique particulière (cf. Annexe n°20, Figure 24) :

« Reste que le langage n'est pas le seul témoin dans cette affaire. Ainsi, l'émotion esthétique peut exister dans le silence absolu. Il n'est pas rare de voir un enfant rester un long moment en vraie contemplation devant une image ou un objet. » (Mirgalet, *op.cit.*)

En outre, il est vite apparu que **les enfants présentaient une réelle sensibilité à la vie humaine qui n'est plus**. Il s'agit du second élément convoquant une valeur affective du monument au sein du processus d'immersion fictionnelle. L'importance donnée aux personnages historiques ou au mimétisme de leur vie dans les médiations a joué un rôle important dans les interprétations suivantes - *via* le jeu de rôle notamment. Comme nous l'avons vu, l'expérience à l'espace du monument est vécue dans le présent de la médiation en imaginant grâce à la fiction celui des hommes qui ne sont plus. Les nombreuses paraphrases fictionnelles incarnées d'une part, par les personnages guides des dispositifs de médiation désignés comme tels, d'autres part, par les héros en quête identitaire dans les grands cas de fictions des industries culturelles agissent dans ce processus de « mise en phase fictionnelle » (Odin, *op.cit.*) entre enfants et monuments ; autant de moyens médiationnels déployés pour créer ou renforcer la dimension affective et le lien social aux hommes du passé. Cette sensibilité attachée aux propriétaires des lieux - qu'ils aient été des gaulois, des romains ou des soldats - repose sur **la perception d'une dichotomie entre la nature inorganique du monument et la création d'hommes ayant réellement vécu**. Le point de rencontre de ces deux éléments est créé par la fiction. Cette émotion singulière est le reflet d'une question fondamentale pour tout être humain : celle de la vie et de la mort directement liée à la problématique patrimoniale. La perception du monument comme trace de la vie de ses créateurs par les enfants affectivisent la relation naissante ou en cours. Les enfants accordent de l'importance au fait que la maison était celle de gallo-romains ayant réellement existé ou que la Place forte de Mont-Dauphin était celle de véritables soldats.

Dans la première partie du catalogue de l'exposition consacrée à Louis Marin qui s'est tenue à l'Institut National d'Histoire de l'Art (INHA) du 29 mai au 26 juillet 2008³⁶⁵, les auteurs opèrent un rapprochement très original entre le corps monarchique du Roi Louis XIV et son château de Versailles. Afin de mettre en évidence les liens existant entre pouvoir et représentation, ils ont « confronté[er] quelques plans et quelques vues topographiques du château qui font apparaître cette appropriation de l'espace et sa transformation en corps du Roi »³⁶⁶. D'une façon

³⁶⁵ Careri G. (dir.), Catalogue de l'exposition « Louis Marin. Le pouvoir dans ses représentations », INHA, du 29 mai au 26 juillet 2008.

³⁶⁶ « Ce monument, c'est son palais. Il faudrait ainsi analyser le palais du Roi, comme le dispositif architectural d'appropriation de l'espace géographique-urbain par le corps du Roi, la transsubstantiation de l'espace en corps monarchique, c'est-à-dire, pour en observer précisément l'étymologie, principe originel et pouvoir unique ou absolu. [...] C'est le monument de gloire du Roi qui définit le lieu et le temps de la présence, entendue comme une permanence transcendantale fondant toute présence. Aussi dans l'avenir qui s'ouvre, ce n'est pas le prince qui est absent, perdu et mort dans un passé révolu qu'il s'agirait de faire revenir en représentation : c'est la postérité que le monument de gloire et de mémoire devra faire se penser comme absente du temps et du lieu du prince, de sa présence stable qui autorise cette postérité à se concevoir dans le temps et le lieu de sa propre histoire. Quel est ce monument qui, mieux que le tombeau, avertit tous les absents de temps et de lieu de la présence du Roi ? Un

relativement semblable, **les monuments visités par les enfants seraient donc habités par une sorte de « présence transcendante » de leurs créateurs anonymes.** Autrement dit, ils avertiraient les enfants de leur présence « imaginaire ». Le recours fictionnel s'inscrirait justement dans cette dimension, c'est le cas des sons écoutés par les enfants lors de *Monument jeu d'enfant* par exemple :

« On a souvent entendu de l'eau mais aussi des ragots ou des chevaux qui passaient dans la rue et on a pu reconstituer toute l'Histoire, tout ce qui se passait au Glanum. [R] La ville était très habitée, très attractive et y avait beaucoup de monde qui passait là. » (Lucas 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Si la fiction humanise les monuments en rendant compte de ceux qui ne sont plus, la présence de ces hommes du passé reste illusoire et côtoie de près l'idée de la mort. Pour ces raisons, parmi les éléments de la relation affective, **plusieurs analogies morbides sont identifiables dans les discours d'enfants ; c'est le cas de la figure du cimetière :**

« Ça me fait penser à des cimetières. Parce qu'il y a pratiquement rien qui bouge. Et comme ça me fait penser à un cimetière parce qu'il y a personne dans le village. Ils sont morts. » (Khais, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Ça me fait penser comme un cimetière un peu. Parce que y a les murs gris et c'est plat. (Hugo, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Les questions de vie et de mort sont ainsi importantes au moment de l'appropriation par les enfants :

« C'est une ville où il y avait des habitants avant. [...] Parce que ils sont morts (rires) et les bâtiments ils sont détruits car il y a eu une avalanche, comme une avalanche de terre. [...] C'est pas une ville morte comme y a beaucoup de gens qui viennent visiter, ohhh...je sais pas...c'est encore vivant c'est pas mort. » (Nathan, 11 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

De plus, plusieurs éléments de l'intrigue historique reviennent régulièrement dans le discours des jeunes rencontrés sur les deux sites comme autant de péripéties narratives : les invasions barbares, la guerre, la coulée de terre sur le site de Glanum, la découverte par les archéologues, *etc.* Ces faits marquants sont hors du quotidien des enfants. Ces derniers connaissent les conflits de guerre et

monument qui articulerait les deux dimensions de la représentation, faire revenir le mort dans une présence imaginaire et fonder légitimement la présence du présent en lui donnant sa dimension symbolique, en l'inscrivant sous le régime du souverain et de la loi (Careri (dir.) 2008 : 25).

le manichéisme avant tout à travers des images - fictions - ou des discours – reportages, témoignages. Le monument souvent témoin de batailles et de guerres marque les esprits enfantins en ce sens. En effet, au-delà du statut militaire et de la fonction défensive de la Place forte de Mont-Dauphin, la valeur d'ancienneté et le manichéisme des fictions auquel le monument est associé, provoquent des *microliens* liés à la guerre dans l'esprit des enfants :

« *Je trouve ça un peu bizarre que y a beaucoup de choses quand même qui sont restées.* [R] *Je sais pas parfois ma mamie quand on passe dans des villes elle me dit que je vois que par exemple y a des châteaux démolis enfin je sais qu'il y a eu la guerre parfois...je sais pas dans des pays où y a eu la guerre quoi.* [R] *Ces choses me font penser à la guerre.* » (Manon, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [Ce genre de lieux] *On voit bien qui sont un peu détruits à cause de la guerre, du temps.* » (Axelle, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« *Ben pour me rhabiller et jouer ici comme si on était des gallo-romains et on faisait la guerre et en faisant la guerre y avait tout de cassé.* » (Ines, 8 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [Ça me fait penser] à la guerre avec les tranchées. » (Salomé, 10 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« *Oui ca m'a fait penser à la... à la guerre de Charlemagne là quand il est arrivé pour euh... pour euh faire la guerre. Et ça me rappelle aussi les films !* » (Victor, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

La dimension profondément humaine de la patrimonialisation du monument, en cela qu'il s'agit d'un regard posé sur des œuvres du passé pose la « question des généalogies » (Jeanneret, *op.cit.* : 188). Autrement dit, c'est parce que nous les relient à nous, hommes du présent, que nous sommes touchés par la vie des hommes du passé. **Une forme de personnalisation est présente dans les discours *via* l'emploi des substantifs « ancêtre » ou « peuple » :**

« [On vient pour] *Apprendre la vie des gaulois comment ils vivaient, se déplaçaient, mangeaient* [R] [c'est utile] *Pour apprendre de nos ancêtres.* » (Clara, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« *Ben retourner en arrière... Refaire ce que nos ancêtres ont fait.* [R] *D'apprendre comment nos ancêtres faisaient pour se préparer à la guerre, pour se protéger. C'est important de savoir ça.* » (Dorian 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« *Comme euh... ca nous apprend euh comment ca s'est passé euh l'histoire euh... l'histoire de nos ancêtres.* [R] *Comme ça on peut... euh. On peut savoir si euh nos... nos ancêtres comment ils ont fait peut-être pour gagner la guerre.* [R : utilité de savoir gagner la guerre] *Moi la guerre je la ferai pour euh pour sauver mon peuple.* [...] *Sinon je la ferai pas pour... comme ça, pour me faire plaisir.* » (Victor, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Parce qu'on est un peu curieux quand même et si on sait pas notre passé on n'est pas trop curieux. » (Joseph 8 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

La mobilisation de pronoms possessifs - « nos », « notre », « mon » - est révélatrice de la forme englobante choisie par les enfants dans la création d'un lien entre eux et les hommes dont ils observent les œuvres. En d'autres termes, la sensibilité aux hommes qui ne sont plus, se transforment en une « filiation inversée » telle que nous l'avons déjà évoquée à propos de l'appropriation du temps.

De surcroît, **les enfants soulignent le bénéfice qui devrait être tiré de cette relation.** Probablement influencés par des formules de sagesse populaire faisant référence à l'apprentissage que nous devrions faire auprès de nos aînés, ils reconnaissent volontiers l'idée que « nos ancêtres » auraient forcément de bonnes choses à nous apprendre dans leur manière de faire, par exemple de « gagner une guerre ». Pour certains, le monument se patrimonialise ainsi grâce aux conclusions que l'on tire du passé, en démontre encore cette réponse quant à l'utilité des savoirs :

« Pour ne pas refaire les mêmes erreurs enfin, c'est important de connaître l'histoire. » (Marion, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

De plus, plusieurs propositions évaluatives dans les discours enfantins montrent une forme d'admiration des enfants vis-à-vis des hommes passés. Les monuments sont la preuve tangible de leur savoir-faire, jugé particulièrement ingénieux, voire supérieur au nôtre car nous précédant :

« Des trucs d'Antiquité qui construisaient avant, après on fait la différence avec maintenant. Ils étaient vachement forts. » (Léo, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est parce qu'en fait quand ils [les romains] ont fabriqué ces choses, ben c'est extraordinaire parce que tout le monde n'a jamais vu qu'on pouvait fabriquer autant de choses avec des pierres. » (Caroline, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Pour re-regarder les thermes un petit peu défaits pour voir à l'époque ce qu'ils savaient déjà construire. » (Logan, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Au cœur de la patrimonialisation qu'ils font des monuments, **la relation affective ainsi créée est en lien avec l'obligation de les garder ou de les transmettre.** Ces deux jeunes filles par

exemple, parlent sans équivoque d'une filiation entre elles, les hommes du passé et leurs futurs enfants :

« On aura un souvenir et on pourra expliquer des choses à ceux du...ceux de...à nos enfants...à tout le monde. » (Diane, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Ça sert à apprendre notre histoire, le début de notre histoire comme ça après on pourra le raconter à nos enfants et voilà. » (Jeanne 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Dans sa définition du processus de patrimonialisation, Jean Davallon évoque la transmission aux générations futures sur du long terme c'est-à-dire vis-à-vis de personnes nous succédant, que l'on ne connaîtra pas forcément³⁶⁷. Ce phénomène peut dès lors être entendu comme une capacité que nous aurions à nous projeter dans un futur hors du temps (*Ibid*). La relation affective au monument conditionnée par la fiction participe non seulement à la création d'une culture commune, d'une histoire mais plus largement à son devoir de mémoire prenant la forme d'une « anamnèse collective » (Hartog, 2012 [2003] : 205). Le patrimoine approprié par les enfants devient ainsi un vecteur de connaissance de soi autrement dit un « symbole d'identité » :

« le patrimoine vient à définir moins ce que l'on possède, ce que l'on a qu'il ne circonscrit ce que l'on est, sans l'avoir su, ou même sans avoir pu le savoir. » (*Ibid*)

Cette culture commune peut aller jusqu'à se traduire par des intentions citoyennes : transmettre ce qu'on m'a transmis aux plus jeunes ou faire partie d'un peuple à l'instar de cet enfant mentionnant qu'il serait prêt à « faire la guerre pour sauver son peuple ».

Enfin, si ces éléments peuvent créer un attachement particulier au monument, certains autres, plus rares, déçoivent. Avant leur arrivée, les enfants ont imaginé le lieu et le décalage ressenti à sa vue peut créer une dépréciation. **La ruine et plus précisément la destruction importante du bâtiment initial provoquent des émotions plus fortes** en ce sens :

« [R : relance effectuée sur l'emploi de mot « ruine »] Des ruines c'est quand ben avant c'était des jolies maisons et qui se sont effondrées et y a eu de la terre qui a recouvert les maisons et après y a des archéologues qui sont venus et ils ont trouvé des pierres. »

³⁶⁷ Il s'agit de la dernière étape du processus de patrimonialisation, c'est-à-dire celle qui consiste à conserver et « léguer [les objets de patrimoine] comme des objets d'une valeur inestimable à ceux qui viendront après nous » (Davallon, *op.cit.* : 125).

(Charlotte, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Une ville romaine et ben y a eu plusieurs attaques les maisons elles sont pourries et elles sont cassées comme ça. » (Yohann, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Des constructions et puis on en a vu plein et elles étaient...y avait des murs décorés, y avait des constructions qui étaient décorées et moi je trouvais ça très joli et puis, par contre y avait des bouts de pierre un peu n'importe où et n'importe comment mais y a des choses qui sont bien restées. » (Manon, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Une mise en opposition s'identifie clairement dans le discours de cette dernière jeune fille entre la beauté des murs décorés et le désordre de pierres disposées « n'importe où et n'importe comment ». Son appréciation de la ruine semble avoir un seuil de tolérance qui se limite à la vue d'éléments ayant une forme représentant au moins quelque chose, la fiction jouant un rôle de facilitateur en ce sens. La ruine ne doit ainsi pas être trop détruite pour que son culte fonctionne – Riegl le soulignait déjà – (Riegl, *op.cit.*). Si elle l'est trop, elle est associée à une appréciation négative - « maisons pourries ». Dans son exposition médiatique dans les fictions des industries culturelles, cette idée était déjà relayée, la ruine est souvent associée à un personnage méchant. Pour d'autres enfants, le culte de la ruine est particulièrement difficile, voire impossible :

« Au départ moi je croyais que les maisons elles s'y allaient avoir un toit, que ça allait être autrement que ce qu'on voit ici. [R] Finalemnt, j'ai vu que c'était pas comme ça, qu'en fait y avait pas de toit, c'était détruit, moi je croyais qu'en fait cet endroit c'était pas sous la terre, moi je croyais que c'était sur de l'herbe et que c'était tout construit. Je croyais qu'on allait voir comment ils nous montrent les photos. [R] Ça s'est détruit parce qu'ils ont construit d'autres villages...et voilà. » (Emmy, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

D'autres sentiments sont difficiles à qualifier sur une échelle de graduation de l'appréciation, c'est le cas de la surprise ou du sentiment de bizarrerie évoqués par les enfants :

« Ben si ça m'a surpris quand même qu'ils ont retrouvé tout ça. [...] Les archéologues. Ça m'a surpris qu'ils ont retrouvé beaucoup de choses quand même. Assez de choses... ça m'a tellement surpris que j'étais un peu...j'étais super surpris quoi. » (Léa, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On a été dans ses souterrains [R] C'est bizarre d'aller dans les sous terrains [...] ça m'a fait bizarre. [R] Parce que euh... je croyais qu'on les avait détruits. » (Alyson, 11 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Mont Dauphin, un petit village je pense. [...] c'est un village du Moyen-Âge. [R] Les fenêtres sont petites, y a des trucs en bois là et les volets sont bizarres parce que t'as qu'un

seul truc là. » (Quentin, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Néanmoins, malgré ces contraires, l'ensemble constitué par le monument semble être globalement plus apprécié que déprécié³⁶⁸.

Les médiations et dispositifs ont un rôle certain dans les émotions ressenties. Les enfants semblent éprouver un certain plaisir à utiliser les dispositifs ou à participer à un atelier. **La réception de la fonction ludique de la fiction tient ainsi une place importante :**

« On a fait des jeux euh avec euh une dame, qui nous... ben comme un guide, on a fait des jeux euh avec des pistolets euh, elle nous a présenté des... des armes, et on a fait des petits jeux de soldats avec. On est partis dans une sorte de tour là... une sorte de prison, là où elle nous a expliqué sur euh...les... sur les armes qu'ils pouvaient avoir au moyen-âge. Après on a fait des jeux avec les fers à cheval dans... euh... pour euh... mettre les fers à cheval dans un... dans une sorte de bateau. [R : j'aimerais revenir] Pour jouer à d'autres jeux euh... dans la tour là où on est allés. » (Alyson, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« C'était un petit bonhomme qui s'appelait Marcus et il nous montrait sa maison, alors y avait des petits jeux et qu'il se levait au lever du soleil et pas avant pas après. » (Axelle, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Ces verbatim issus des entretiens menés avec les enfants venus avec l'école montrent une qualification ludique - « jeux » - qu'il s'agisse de la participation à l'atelier ou de l'usage d'un dispositif comme le livret de visite. Au-delà de l'émerveillement du lieu, le plaisir pourrait intervenir dans l'usage d'un dispositif.

Néanmoins, le jeu n'est pas toujours vécu comme tel et le contexte de visite influencerait fortement le plaisir éprouvé. Pour ces raisons, je dissocierais exceptionnellement pour l'analyse de ce *microlien* la visite famille de la visite scolaire. Plusieurs chercheurs ont déjà montré l'importance du contexte de visite sur l'interprétation des enfants (par exemple, Cara Cohen [Cohen, 2007]) ; or, le plus souvent ces études se concentrent sur un contexte de médiation en particulier. À Glanum, les enfants venus en famille opèrent des analogies entre la fiction mobilisée au cours de l'événement *Monument jeu d'enfant* et l'école :

³⁶⁸ À ce propos, les enfants sont capables d'aimer des éléments contraires : « Toujours de façon progressive, le petit enfant est devenu capable de dissocier ce qui procède de la vue, du goût, du toucher, de l'ouïe et de l'odorat. Il va donc peu à peu trouver que tel objet est beau même s'il sent mauvais ou qu'il pique. Autrement dit, il va être capable de repérer des qualités esthétiques en dehors de l'ordre émotionnel ou grégaire. » (Mirgalet, *op.cit.*)

« C'est une interroga...euhh...pour voir si tu as bien écouté. [R] Il fallait écouter les consignes et voilà ben voir si les guitares électriques ça existait, si les tambours ça existait et tout ça. » (Yohann, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [R : utilité dispositif famille] : Pour voir si tu le sais, d'abord y avait la dame elle nous parlait et après nous on « devait » [devait] faire une croix ou un rond. » (Alexis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On a vu...euh entendu des sons et aussi on a fait un petit travail avec un plateau, un crayon et un petit livret. [R] [c'était] des exercices. » (Alexandre, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'était un livre où il y avait des questions et quand ils nous faisaient écouter un bruit, ils faisaient une épreuve. [R] Il fallait réfléchir. » (Luna, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je vais le garder, le montrer à ma mère faire comme les autres cahiers d'école. [R] Des cahiers où on écrit, on apprend à colorier, à écrire bien, bien comme il faut. » (Norah, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Les qualifications suivantes ponctuées d'impératifs - « il fallait », « on devait » - et d'un lexique scolaire - « interrogation », « consignes » - montrent une forme d'obligation perçue dans les modalités de l'activité. La dimension scolaire et les nombreuses références à l'école relevées dans l'analyse sémiotique (cf. *Chapitre quatrième*) sont bien perçues par les enfants. De la sorte, ces derniers relient le dispositif du livret de visite proposé pour l'occasion avec un cahier d'exercices scolaires. L'effet ludique escompté - contenu aussi dans la promesse du titre de l'événement - peut donc être remis en cause par ces qualifications. La médiation du monument est reliée à l'école.

En revanche, cela ne veut pas dire que ces enfants n'ont pris aucun plaisir à remplir le livret, de la même façon qu'un enfant peut aimer l'école ou encore prendre du plaisir dans une matière plus qu'une autre :

« [R : ça sert] Pour l'école pour les contrôles. [R] Pour expliquer à nos mamans. Il fallait répondre aux questions, quand on nous expliquait le temple en fait par exemple c'est quoi qu'on y tuait, c'est des animaux pour les sacrifier pour les dieux et après ils les mangeaient. [R] On cochait, les filles nous aidaient. [R] Moniteurs, animateurs. [R] Le garder pour plus tard, pour me rappeler que c'est ça que je suis allé à Glanum, que je m'étais bien amusé et aussi pour apprendre mes leçons parce que j'ai un contrôle demain. (Léo, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Habitué aux logiques d'évaluation, les enfants capitalisent leurs savoirs dans un ensemble général de connaissances nécessaires pour la réussite de leur parcours scolaire :

« [Ça sert] Si on nous pose des questions sur le temps, sur l'ancien temps, on peut répondre. » (Joseph, 8ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Pour les enfants venus avec l'école, le plaisir ressenti peut également être relativisé avec une qualification scolaire des dispositifs et expériences proposés par l'institution patrimoniale - le monument - :

« C'était un carnet où dedans y avait des choses qu'on devait relier, comme un cahier de français qui marque des exercices et tu fais tes exercices sauf que là tu fais tes exercices et c'est déjà marqué. C'est presque pareil. [R] Ben j'ai écouté, j'ai essayé de faire de mon mieux à l'école et après j'ai réussi à le faire facilement. » (Logan, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On avait un petit carnet aussi et y avait des jeux dedans et on doit faire ces jeux, on doit reconstituer par exemple des puzzles ou relier des choses. » (Léa, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'était un carnet où on devait faire des jeux sur l'exercice sur la maison du petit bonhomme. [R] On a fait avec la dame qui nous accompagnait. » (Charlotte, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On est venu faire la visite d'un comment...euh...comment ça s'appelle...pour visiter euh...Mont Dauphin et pour faire de l'histoire. [R] C'est une fortification. » (Paul, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Néanmoins, les enfants venus en classe éprouvent un sentiment de délectation face à une baisse du degré d'exigence de travail, un cadre dépaysant - sensibilité à la montagne -, la fiction de la médiation ; autant d'éléments procurant un certain bien être :

« J'ai visité le Mont-Dauphin. On a visité les tours et tout et elle nous a expliqué du Moyen-Âge et tout [...]. Sinon après on a joué au fer à cheval, qu'on a lancé et tout. [R] Ça m'a fait du bien et tout. [R] Parce que quand on est là-bas [à l'école] on arrête pas de travailler et tout alors... là ça fait du bien. » (Kylia, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Les enfants venus en classe découverte profitent ainsi d'un moment hors du cadre physique de l'école, qui peut à lui seul être source de plaisir.

Cette latitude de la notion de plaisir chez les enfants pose la question du rôle de la structure culturelle, de son rôle tenu dans le partenariat et dans le processus de circulation de connaissances. Si l'on considère que ces discours forgent les représentations des monuments dans

l'esprit des enfants, dès lors, ces questions propres à l'éducation artistique et culturelle sont essentielles.

De plus, la préciosité du dispositif livret et le succès du jeu de rôle sont des éléments appréciatifs de la médiation. Si le livret peut être associé à l'école, il est considéré comme un objet précieux à conserver. De la sorte, les enfants accordent de l'importance à sa matérialité qui cristallise le souvenir du moment passé dans le monument :

« Je vais le ramener chez moi pour à chaque fois quand je m'en rappelle plus revoir un peu. » (Clara, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'était ben pour me souvenir...et en même temps y avait des questions et on y répondait. » (Emma, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

La présence du souvenir prend une dimension singulière dans ces lieux patrimoniaux et les gestionnaires l'ont d'ailleurs bien compris en intégrant une boutique de souvenirs³⁶⁹. Au-delà de sa précieuse conservation, les enfants mettent le dispositif en perspective dans une logique de monstration qui corrobore la dimension filiationnelle du patrimoine :

« Ben je vais le garder pour de temps en temps le regarder pour se rappeler un petit peu de cette visite, je vais le mettre dans ma chambre et pour montrer à mes copines quand elles viennent chez moi. (Chloé, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je vais le garder à ma maison, je vais le montrer à ma maman, à mon papa, à ma mamie, à ma tata et à ma cousine, à mon cousin et à mon tonton. » (Alexandra, 7ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je vais le garder, je vais le mettre dans ma chambre et après je vais le montrer à tout le monde...à toute ma famille pour qu'ils voient un petit peu qu'est-ce que j'ai fait. » (Nathan, 11 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Y avait un petit peu comme des jeux dedans. [R] Je vais le montrer à mon papa ou à mon maître aussi peut-être. » (Emma, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je vais le garder pour me souvenir de cette journée, pour apprendre, toujours le relire et toujours me rappeler. » (Clara, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

³⁶⁹ J'ai pu aussi me rendre compte en tant que guide de la forte demande chez les visiteurs de souvenirs en tout genre - médailles, magnettes - qu'ils collectionnent au gré de leurs découvertes.

De fait, ils ont un goût pour montrer ce qu'ils ont fait et les adultes les questionnent quotidiennement sur la nature des activités auxquelles ils ont participé - pratique sociale de la monstration/explication du quotidien chez les enfants. L'attachement manifesté pour le livret lui confère un usage s'inscrivant au-delà du temps de la médiation. Les enfants reproduisent en quelque sorte, de façon mimétique, le travail des médiateurs en devenant eux-mêmes médiateurs auprès de leur entourage d'où la pertinence de certaines propositions de médiation éducative actuelles³⁷⁰. Certains enfants sont très précis à propos de l'endroit où ils conserveront le livret ou sur l'usage qu'ils en feront :

« Je vais peut-être le mettre dans un gros cahier qui a déjà quadruplé de volume où je mets tous les souvenirs, allez on met le prospectus. » (Lucas, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je vais le garder et je peux toujours le regarder de temps en temps, je peux essayer de l'apprendre par cœur. » (Manon, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je pense que je vais l'exposer chez moi. [R] Oui et je vais faire une exposition dans l'école. [R] [...] Par exemple, je vais dans ma classe et je dis ce que j'ai fait un peu dans les sorties et peut-être à la fin de l'année ils vont venir voir. [...] parce que par exemple je vais faire des photos dessus, je vais faire des plans et je vais montrer dessus sur Internet je vais faire des photos du site de Glanum et je vais montrer à la classe pour faire un exposé dessus et peut-être à la fin de l'année ils vont afficher des fiches dessus d'école comme ça après on fait une exposition et ça apprend des trucs sur l'archéologie. » (Toni, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

De même que chez certains enfants le dispositif livret deviendra un support à leurs propres mises en scène fictionnelles :

« Je vais le garder et par exemple pour quand je joue à la maîtresse en fait de toutes les matières et quand je jouerai à l'histoire et ben je prendrai le livre et je poserai les questions et il faudra y répondre. » (Luna, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Après je veux regarder mon carnet avec ce que on avait eu à Arles là les cartes et ben je vais les garder des fois sur mon tiroir et des fois je vais y jouer avec, je vais faire semblant qu'il y avait pas les réponses, qu'il y avait les maitres, je vais bien m'amuser avec. » (Léa, 9 ans Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Enfin, le dernier élément agissant particulièrement fortement dans une relation affective tient dans le succès du jeu de rôle, de la fiction et de ses personnages. Si ce point a déjà fait l'objet d'un développement dans le rapport à l'espace et au temps qu'il induit, il convient à présent d'analyser

³⁷⁰ Dans certains lieux, les médiateurs positionnent l'enfant en tant que guide de ses propres parents après qu'il ait participé à une médiation.

plus en détail la façon dont les enfants entrent dans l'immersion fictionnelle et comprennent le cadre pragmatique de la fiction.

La fiction a pour rôle de modéliser et de présentifier le passé par le mimétisme d'actions quotidiennes des hommes du passé - s'habiller, manier les armes. Les enfants qualifient cette immersion à partir de leurs sensations - « se sentir un petit peu soldat » ou « un peu romain » - :

« Je me suis sentie un petit peu soldat parce que on avait un fusil normal mais c'était quand même bien. On marchait sur les ponts comme les soldats qui faisaient avant. » (Victor, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« [ça m'a fait penser à] D'être romain, je me suis senti un peu romain. » (Florian, 9 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je me suis sentie un p'tit peu soldat du Roi car on avait un fusil on marchait sur les ponts comme les soldats faisaient avant. » (Lilas, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Les locutions « se sentir », « un petit peu » ou « un peu » peuvent s'interpréter comme des marqueurs de l'immersion fictionnelle. Il y a bien une reconnaissance du cadre pragmatique de la fiction posé par les médiateurs en amont - par exemple au moment de la distribution du matériel pédagogique comme le fusil en bois. L'espace vécu par le jeu de rôle est investi affectivement par une sensation d'avoir, en partie au moins, investi un rôle - soldat, romain. Mais les psychologues de l'enfant ont montré que les jeunes savent très bien faire la distinction entre un être réel et un être fictif (Dortier, 2010) et ce, dès leur plus jeune âge. Ils savent ainsi très tôt compartimenter les mondes fictionnels et réels. Contrairement aux idées reçues sur les enfants, ces derniers seraient donc capables, comme les adultes de suspendre volontairement leur incrédulité (Coleridge, 2010 [1817]) le temps d'une médiation par exemple, en ne prenant pas tout pour argent comptant et en se laissant surprendre par les émotions provoquées par la fiction. Il n'y a pas de leurre mais une participation à un jeu fictionnel entre concepteurs et récepteurs.

D'autres indications discursives révèlent des modalités d'acceptation d'un faire-semblant (Hamburger, 1986 [1977]). Ce jeune garçon par exemple tente tant bien que mal de qualifier l'ajustement dont il a dû faire preuve pour participer au jeu de rôle :

« L'entraînement c'était marrant mais il fallait être vraiment sérieux parce que c'était quelque chose de rigolo mais il fallait être sérieux quand même car il fallait incarner les

soldats. » (Victor, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Son discours montre que l'expérience vécue du jeu de rôle oscille entre le sérieux nécessaire pour entrer dans le rôle d'un soldat et l'appréciation d'un moment plaisant.

Le jeu de rôle est ainsi particulièrement apprécié par les enfants et deviendrait même pour certains l'élément le plus satisfaisant de la visite :

« [Ce qui m'a plu c'est] Quand on a rechargé avec les canons, enfin les fusils. Et quand on a fait les chefs de colonne et plein de trucs. » (Pierre, 10 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« *On a fait les armes, les soldats de Louis XIV, on a été sous le commandement de Louis XVI euhh... Louis XIV pardon c'était bien.* » (Emma, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Ce que j'ai préféré c'est quand elle avait dit...elle avait dit " Tirez " quand on s'est allongé là. » (Victor 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

De la même façon, il peut recouvrir une fonction cathartique dans la mesure où il rend possible certaines choses irréalisables au quotidien :

« [Ce qui m'a le plus plu ce sont] Les jeux d'armes, parce que c'est bien de manier des armes comme ça, on voit souvent des films où ils manipulent les armes et on a souvent envie d'en faire et puis bah là on en a fait donc moi ça m'a plu. [R] Kelly soldat c'est sur Disney Channel c'est une fille qui va à l'armée et puis qui manie des armes comme ça et puis bah moi comme ça et ben j'avais envie de le faire aussi. » (Emma, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Certains autres jeunes veulent me montrer qu'ils sont capables d'adopter une distance quant au jeu de rôle, autrement dit qu'ils ne sont pas dupes et qu'ils ont bien identifié des éléments du cadre pragmatique de la fiction, comme c'est le cas à propos de l'identification du lecteur mp3 servant à faire écouter les sons des pierres à Glanum :

« *Y avait le professeur là, il était venu et avec sa machine il faisait parler les pierres.* [R] Moi j'ai vu y avait un mp3. [R] *Ça m'a fait penser à un dessin animé, Le château dans le ciel.* » (Léo, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« *Rien ne m'a surpris car j'ai compris comment ça fonctionnait que les pierres parlaient.* [R] Ils ont mis un espèce de micro sous un drap et ils font semblant que ça marche. » (Johann, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Par ces discours, ces enfants veulent affirmer qu'ils ne sont absolument pas crédules quant à un éventuel langage des pierres et qu'au contraire ils identifient le procédé audiotechnique à l'origine de cette feintise.

Enfin, le succès du jeu de rôle s'identifie clairement à l'observation durant les séances de visite-atelier durant lesquelles l'ambiance des groupes était aux rires et applaudissements fréquents. L'humour mobilisé par les comédiens et les médiateurs trouve la plupart du temps un public captif qui réagit. Ces éléments sont aussi les marqueurs d'une tendance très accrue chez les enfants à la feintise ludique fictionnelle, au « faire comme si » :

« On a fait comme comme les soldats. On est allé dans les tunnels pour aller dans une tour...Puis on s'est aussi mis dans des fossés pour tirer. [R] Pour vivre dans le passé. [R] Ben retourner en arrière...Refaire ce que nos ancêtres ont fait. [R] C'est de faire comme si c'était dans le passé... c'est se mettre...de recharger l'arme, se mettre dans le fossé pour tirer. [R] Ce qui m'a plu c'est faire comme si c'était dans le passé. se mettre dans le fossé pour tirer. (Dorian, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Le plaisir provoqué par le jeu de rôle peut aboutir à des mises en scène spontanées des enfants. En effet, les observations ont permis de relever un certain nombre d'interactions et de dialogues entre enfants jouant avec le cadre fictionnel. À Mont-Dauphin de nombreux enfants mimaient des combats avec leurs armes en bois pendant des temps « libres » (*cf. Annexe n°20, Figures 25 et 26*) ; à Glanum les enfants parlaient avec une voix théâtrale, s'inventant une vie à partir des rôles donnés aux uns et aux autres lors de la médiation :

- Vous, vous êtes quoi gauloise ou romaine ? ; - On est riches parce qu'on a des voiles ; - Lui il est plus riche que vous ! ; - Moi je suis très importante. ; - Ooh regardez les romains ! ; - On va aller dans notre village, là-bas. ; - Steven t'as de la chance je t'ai libéré. (Verbatim enfants, Notes d'observation, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Prce)

- C'est mon esclave ! ; - Arrête de vouloir être mon esclave ! ; - Si je fais ça c'est que je vote pour toi ! ; - Mais non, t'es gaulois toi ! ; - Agathe, t'as le pouvoir t'es rouge. ; - Ça va mon prince ? ; - La mariée, elle s'est mariée avec Thomas. (Verbatim enfants, Notes d'observation, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Prce)

De plus, j'ai pu remarquer beaucoup d'admiration entre filles :

- *Waaa c'est beau, elle est belle, elle est riche ! ; Oh c'est une romaine ! Tu vas être trop belle ! (Verbatim enfants, Notes d'observation, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Prce)*

- *C'est trop beau, t'es trop belle ! (Verbatim enfants, Notes d'observation, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Prce)*

Bien que le plaisir nécessite d'être re-contextualisé, il est ainsi principalement engendré par le principe même de « légaliberté » présent dans les modalités du jeu de rôle, et plus largement de la fiction, et laissant place à l'imagination des enfants.

2) La réflexivité en action : conscientiser le monument et ses pratiques

L'ensemble de *microliens* rassemblés sous cet ensemble caractérisent une réflexivité dans le processus d'immersion fictionnelle, à la fois par rapport au lieu monument et par rapport à la médiation. Il s'agit d'une forme de conscientisation de la pratique culturelle, de ses usages passant notamment par une reconnaissance de traits communs entre les lieux de patrimoine et leurs dispositifs de médiation.

Nous l'avons vu à plusieurs reprises, au cours de son déroulement, l'immersion fictionnelle agit avec un « processus de neutralisation » de l'espace sémiotique du monument (Marin, *op.cit.*³⁷¹) : trajet en car ou en voiture, entrée dans l'enceinte du monument - accueil, guichet -, changement de vêtement - rôle utopique du matériel pédagogique -, *etc.* Ces éléments participent du processus d'immersion fictionnel mais aussi à celui d'une prise de distance donc d'une réflexivité.

Les enfants identifient clairement une « présentation média » aux qualités aussi importantes que celles de l'objet lui-même (Davallon, *op.cit.* : 40). Au cours des entretiens, la qualification de la médiation et de la visite oscille entre la **monstration** - de la part des médiateurs -, **la découverte visuelle**, la **participation** - aux ateliers ou au livret - et **l'apprentissage** :

« On était allé voir les maisons. [R] C'est un site où on nous montre des choses. [R] C'est des choses qui ont été exposées là où ils nous montrent plein, plein de choses. C'est que

³⁷¹ Dans son étude du parc de *Disneyland*, Louis Marin définit plusieurs éléments agissant dans la neutralisation - parking, guichet/accueil, clôture, parcours, boutique (*Ibid*)

moi dans les autres sites où que je suis allée, je suis allée dans aucun site avec des pierres, là où on s'est habillés, on s'est jamais habillés dans les autres sites là où je suis allée. [R] Je suis allée dans un site sur la forêt. [R] On vient apprendre. Enfin, apprendre et voir comment on s'habille et faire des fouilles, un peu de tout. On vient visiter, les regarder, voir ce qu'ils ont à nous montrer. (Chimène, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On vient regarder, visiter. [R : définition de visiter] C'est de bien regarder ce qui s'est passé. » (Justine, 5 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« En fait on est allé regarder un village romain et on a vu plein de trucs sur les romains, des maisons, la mairie, la grande place et des temples et le lac où on peut se soigner. » (Agathe, 8 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On vient visiter. [...] [R : c'est quoi visiter ?] C'est voir les monuments, regarder. » (Marion, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Entendu comme un lieu polyculturel, le monument est associé à une pratique marchande dans laquelle les boutiques souvenirs occupent une place importante :

« Parce que y a des magnettes et je fais la collection. Dans la boutique y a des choses et j'en fais déjà la collection. » (Léa, 7 ans, Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On vient visiter la ville... et puis on vient... et on revit dans le passé... un peu. Et faire les boutiques aussi. » (Dorian, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« On est en classe de découverte à Romettes et ici bah comme y a des boutiques souvenirs et que c'est beau ici bah on est venu. » (Emma, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

De surcroît, l'engagement du corps fait partie de la pratique de visite. La qualification de l'activité montre un point de dégageant opéré par les enfants vis-à-vis de la fiction avec des termes tels que « reconstituer », « comprendre », « activité » :

« On vient étudier ce qui s'était passé avant, on essaie de reconstituer petit à petit toute la vie qui s'y trouvait et comprendre. [...] Il y avait une activité ici, il y a eu des sons et petit à petit on a reconstitué l'Histoire sur différents monuments à Glanum. » (Lucas 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Conscients qu'un parcours a été défini pour la visite, plusieurs enfants ont le sentiment de ne pas avoir tout vu :

« Ca me donne envie de revenir pour revisiter...regarder d'autres choses encore parce qu'on a pas tout, tout vu, on n'a pas vu le château, il reste quelques tours du château. » (Diane, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [J'aimerais revenir] pour apprendre encore des nouvelles choses et revisiter pour que ça reste quand je serai grande, pour que je me souviene. [R] Parce que c'est bien, j'aime bien l'histoire, j'adore visiter les époques comment c'était. » (Luna, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Le parcours crée ainsi une impression d'avoir fait une découverte partielle et dirigée, et conforte leur idée qu'il y aurait encore beaucoup à découvrir. De la sorte, le monument serait pour les enfants en constante évolution et il y aurait donc toujours quelque chose de nouveau à y apprendre :

« J'ai envie de revenir pour voir et rester informé car ça va changer. » (Yanis, 7 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« J'étais déjà venu donc [ne] pas [avoir appris] grand chose hein mais on découvre toujours on se souvient jamais de quel monument est quoi. » (Lucas 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Cet élément corrobore à nouveau le succès de l'espace caché évoqué précédemment. La dimension secrète fait naître des êtres imaginaires dans lesquels le monument est mystérieux et riche en découverte. Plusieurs opérateurs médiationnels vont justement dans ce sens. De la sorte, le monument revêt l'infinité de la dimension intime développée par Bachelard (Bachelard, *op.cit.* : 89). Comme il y aurait toujours « plus de choses dans un coffre fermé que dans un coffre ouvert », les enfants ont conscience qu'une partie du monument est restée fermée :

« *Toujours, imaginer sera plus grand que vivre.* » (*Ibid* : 90)

Dans leurs discours, ils font part d'une **objectivation de l'offre éducative**. Malgré les trames fictionnelles proposées et les nombreux vecteurs d'immersion mobilisés, les enfants arrivent à décrire la situation vécue avec distance en dissociant, par exemple, l'activité de visite du jeu - comme avait pu l'identifier Joëlle Le Marec auprès des publics des musée (Le Marec, 2007) :

« J'ai visité, on a joué à un jeu. » (Giovanni, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Parmi les éléments d’ancrage de la situation vécue, la présence humaine de guides ou médiateurs liée à la nature même des médiations dites « actives », « en actes » ou « vivantes » tient un rôle important³⁷² :

« Ce matin, la dame elle nous a habillé avec les habits des romains. [...] [R] Quand la dame elle nous a montré la plante en coton et quand elle nous a donné le tissu qui était tout doux. » (Laure, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l’Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On a fait avec la dame qui nous accompagnait. » (Charlotte, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l’Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On l’a avec les armes on l’a fait des entraînements. On l’a fait...euh comment dire, avec les chefs de colonnes. On l’a joué au jeu du sabot je crois, oui... et on l’a fait... Et y a une dame qui nous a expliqué des choses sur les forteresses et tout. » (Pierre, 10 ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« En fait quand la dame elle nous expliquait au fur et à mesure et ben ça nous faisait répondre aux questions. » (Clara, 9 ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l’Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Ces médiateurs ont aux yeux des enfants une autorité reposant sur un savoir et des études. Dans le cas d’enfants venus en famille, le rôle des parents peut aussi être souligné. Ces derniers tiennent un rôle non dans l’animation mais dans la fonction d’adjuvant dans l’usage du dispositif, dans la résolution de l’énigme principale et dans les savoirs acquis :

*La dame elle connaît tout, elle a fait des études. (Verbatim enfants, Notes d’observation, Atelier *Le vêtement dans l’Antiquité*, 16 mai 2012, Site archéologique de Glanum)*

« À chaque fois et mes parents ils m’ont tout expliqué et au lieu de remplir des choses ils m’ont tout expliqué. » (Léo, 10 ans, Monument jeu d’enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

L’intervention de cette personne tierce permet à cette jeune fille par exemple de faire preuve de réflexivité *via* l’identification de pièges dans les questions :

« Y avait des jeux dedans qui nous permettaient de savoir...par exemple y avait un jeu où t’avais les thermes et y avait plein de personnages autour et y avait des pièges comme par exemple une femme avec un vase on croyait qu’elle prenait de l’eau de la piscine mais en fait non elle prenait de l’eau tout simple mais parfois y avait pas de pièges comme un romain qui nageait et qu’on a mis et on l’a relié sur la piscine qu’était représentée. [R] Ben on s’est aidé de ce qu’elle nous avait dit et on a essayé de trouver, des fois on a eu juste des fois on a eu faux et elle me disait les bonnes réponses enfin elle nous aidait quand c’était

³⁷² Un des résultats du travail de mémoire de master qui a précédé cette recherche montrait que les enfants étaient particulièrement sensibles aux acteurs de la médiation qu’il s’agisse de personnes à l’origine de la médiation - médiateurs, animateurs, enseignants - ou intervenant ponctuel - le chauffeur de car, l’accompagnateur, le personnel de l’accueil.

faux et quand c'était juste elle nous félicitait, elle nous disait « c'est bien » et tout... [R] Ben notre maitresse elle va le garder et après elle va peut-être nous le donner et moi je vais raconter tout ce qui s'est passé à mes parents, tout ce que la guide nous a dit à mes parents sur les gaulois, les romains et les gallo-romains et tout. Ce qu'elle nous a raconté et tout. Et après je veux regarder mon carnet avec ce que on avait eu à Arles là les cartes et ben je vais les garder des fois sur mon tiroir et des fois je vais y jouer avec, je vais faire semblant qu'il y avait pas les réponses, qu'il y avait les maitres, je vais bien m'amuser avec. » (Léa, 9 ans Atelier scolaire Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

L'état des lieux mené au début de cette recherche avait souligné une forme de standardisation de l'offre proposée aux enfants. En conséquence, une **analogie entre les dispositifs et *in fine* entre les lieux est présente** chez ces jeunes habitués à consommer des dispositifs fictionnels :

« J'en ai déjà rempli, on est allés dans d'autres sites comme ça et je répondais pareil à des questions. » (Nathan, 11 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Au-delà, cette habitude donne aux jeunes la capacité d'émettre un jugement sur la médiation proposée, certains enfants allant jusqu'à exprimer qu'ils ne se sentent pas concernés voire qu'ils ne font pas partie de la cible :

« J'étais déjà venue et j'ai plus retenu avec les sons que la dernière fois que j'étais venue parce que c'était plus rigolo avec les sons et du coup c'était mieux. » (Emma, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« On avait un petit carnet avec des jeux pour les enfants en bas âge mais c'était plutôt intéressant pour compléter...euhh...ce qu'ils avaient appris en écoutant les extraits. [R] Il y avait des consignes assez simples et c'était très ludique pour les enfants. » (Lucas, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Y a beaucoup d'activités souvent ici, des fois c'est la poterie, des fois c'est la mosaïque, des fois des jeux, des fois un jeu de piste géant, ça dépend et du coup c'est à chaque fois à ces occasions là qu'on revient. » (Lucas, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [c'est la] 3ème fois [que je viens] [R] À chaque fois et mes parents ils m'ont tout expliqué et au lieu de remplir des choses ils m'ont tout expliqué. [R] Oui c'était mieux y avait plus de jeux, ils nous faisaient vraiment jouer, on dirait que c'était un labyrinthe Glanum. [R] Je pensais qu'il y avait encore le jeu mais c'est différent mais c'est bien quand même. (Léo, 10 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Cette distanciation des enfants montre les limites de l'immersion fictionnelle. Les enfants anticipent ainsi les usages attendus chez eux. De la sorte, ils deviennent public du monument à travers les dispositifs en se :

« créant un mode d'emploi des scénarios, en anticipant les intentions qu'ont eues les concepteurs de leur faire faire quelque chose, et le fait qu'ils interprètent leur activité en tant que contenu, sont deux phénomènes qui font apparaître la dimension fortement communicationnelle de l'usage. » (Le Marec, Topalian, 2003 : 79).

Néanmoins, cette continuité chez certains enfants qui relie les expériences entre elles consolide peut-être une pratique culturelle naissante :

« Je suis venue avec mes parents et ma sœur quand j'avais 8 ans on était à Risoul pas loin et j'ai un très bon souvenir d'ici, on avait tout visité et déjà quand j'étais petite j'avais trouvé ça beau. » (Emma, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

Les analogies entre lieux seraient ainsi liées à la reconnaissance d'attributs communs dans les qualités intrinsèques du monument et dans la proposition médiationnelle :

Lieu	Analogies	Éléments d'analyse
Site archéologique de Glanum (Public famille)	<p><u>Région PACA</u> : Baux de Provence, Pont du Gard (x3), arène de Arles, de Nîmes (x2), Baux-de-Provence, arènes de la Camargue, Musée bleu/musée d'Arles (x3), Abbaye de Montmajour, Mont Ventoux, La cité de Carcassonne, le château de Châteaurenard, un château à La Ciotat, Palais des Papes</p> <p><u>Hors PACA</u> : Rome/Italie (x2), la Bretagne</p> <p><u>Autres</u> : <i>Royal kids</i>, la ferme, le zoo, , des musées (x3), châteaux, tours, des châteaux des vestiges ou des ruines (x2), des villes</p>	<p>Mention d'un patrimoine régional et antique : connaissance, habitude de ce genre de lieux, visites antérieures</p> <p>Enfants de familles constituant des publics habitués</p> <p>Analogie du musée : reconnaissance de lieux de patrimoines non seulement patrimoine bâti (reconnaissance de similitudes, offre culturelle)</p>
Site archéologique de Glanum (Public scolaire)	<p><u>Lieu précis</u> : Arles (x 3), amphithéâtres et théâtres</p> <p><u>Nombreuses analogies imprécises</u> : un site sur la forêt, la campagne, la nature, les sorties, les colonies, les grandes ruines</p>	<p>Mention d'une visite antérieure avec la classe à Arles</p> <p>Aucune mise en relation avec lieux de patrimoines, un enfant fait mention de temps libre (sorties, colonies)</p>
Place forte de Montdauphin (Public scolaire)	<p><u>Montagne</u> : La Cluza, Valloires, le PACA, en bas de la France, Les Alpes</p> <p><u>Normandie ou proche Normandie</u> : Le Havre (ville du débarquement), St-Vaast la Hougue, St Malo, Mont St-Michel, Le Havre,</p> <p><u>Autres</u> : Chambord</p>	<p>Importance donnée à la montagne (paysage extra-ordinaire pour ces enfants)</p> <p>Mentions de villes de Normandie (provenance de la classe en sortie scolaire)</p> <p>Une analogie au château de Chambord</p>

Figure 12. Analogies entre lieux du patrimoine dans les discours des enfants

Les analogies faites par les enfants venus avec leur famille lors de l'événement *Monument jeu d'enfant* sont plus nombreuses et fournies que pour ceux venus avec l'école. Ce fait peut s'interpréter au regard de l'identification d'un public de proximité et d'initiés sur l'événement (Korol, *op.cit.* :109). Si les enfants produisent plus d'analogies entre lieux de patrimoine lors de cet événement, c'est parce qu'ils sont habitués à les fréquenter :

« Il y avait des vestiges ou des ruines et un peu un musée car normalement le musée c'est fait pour montrer des choses sur l'Antiquité ou des tableaux ou d'autres musées montrent d'autres choses comme ça un petit peu. » (Emma 10 ans, *Monument jeu d'enfant*, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« C'est une ville qui existe mais que...enfin...[R] J'en ai déjà visité ailleurs, un peu de tout des musées, des villes. » (Julie, 11 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Oui j'en connais d'autres endroits comme celui-là, par exemple des musées, ben le musée bleu j'y étais allée avec l'école. » (Lise, 11ans, compléter)

Le musée tient une place importante dans les lieux de patrimoine mentionnés. De surcroît, pour la plupart d'entre eux, il ne s'agissait pas de leur première visite du site de Glanum :

« Je pense que je reviendrai souvent, j'avais déjà fait d'autres activités et j'ai jamais été déçu. » (Lucas, 12 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Je suis déjà venu donc je reconnais les endroits. [R] [J'aimerais revenir] pour faire une nouvelle visite, pour faire un autre....car on n'a pas encore tout découvert et on peut faire un autre...on peut découvrir encore plein de choses à découvrir. » (Manon, 8 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [J'aimerais revenir] Encore visiter et au bout d'un moment il y a le docteur il m'a dit : « toi tu vas prendre ma place un jour. » (Toni, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« [à propos du livret de visite] Y en avait déjà aux autres visites alors je me doutais bien que c'était ça. » (Johann, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« J'étais déjà venu avec mes parents, c'est la deuxième ou troisième fois et j'avais déjà eu un petit livre. » (Julie 11 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

Cette expérience viendrait donc s'inscrire dans une continuité d'expériences et dans une pratique culturelle et familiale récurrente. De plus, les enfants venus en famille relient le site de Glanum à un ensemble constituant le patrimoine antique - Pont du Gard, Amphithéâtre d'Arles, Nîmes, Rome - et à une région - PACA. De la sorte, le patrimoine est territorialisé et au moment de son appropriation, le site de Glanum devient un élément d'une identification plus générale des monuments antiques - patrimoine particulièrement présent dans cette région (*cf. Chapitre deuxième*).

Les analogies faites par les publics scolaires sont beaucoup plus infimes et relèvent soit d'une visite précédente avec la classe - par exemple à Arles -, soit d'autres effectuées en groupes d'activités socioculturelles - sorties, colonies. L'influence du contexte de visite est donc là encore importante sur les analogies produites :

« Si les enfants vont au moins une fois au musée durant leur scolarité, à l'âge adulte seuls les individus qui ont suivi des études au-delà du lycée y retournent (Donnat, 1990), le public scolaire n'est donc pas le public de demain. De plus, comme pour d'autres pratiques culturelles, seuls les enfants dont les parents ont un niveau culturel élevé deviendront les visiteurs fidèles à l'âge adulte. » (Caillet, 1995 : 127).

Si la fiction provoque une forme de réflexivité, elle devient en contexte médiationnel, un **véritable outil heuristique** (Flon, *op.cit.*). En effet, les enfants ont conscience qu'ils apprennent des choses et que la fiction joue un rôle certain dans cet apprentissage. Elle devient un vecteur de découverte, mobilisé pour découvrir des choses, les interpréter. À l'instar des visiteurs rencontrés par Emilie Flon faisant preuve d'une attitude pragmatique et constructive en adéquation avec les propositions du dispositif d'exposition, les enfants font référence dans leurs discours aux savoirs acquis au cours de l'expérience fictionnelle :

« Je trouve que c'était bien la visite. Elle était bien euh... ça m'a appris plein de choses. »
(Salomé, 10ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« J'ai appris que y avait quelqu'un son fils pourquoi on l'appellerait pas Mont Dauphin et puis bah son père Louis XIV il a dit oui, j'ai appris que les souterrains, comment on construisait les portes, enfin le dessus. » (Giovanni, 11ans, Atelier scolaire *Les Soldats du Roy*, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« J'ai appris comment ils s'habillaient et ce qu'ils faisaient comme les poteries et tout. »
(Inès, 8ans, Atelier scolaire *Le vêtement dans l'Antiquité*, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

François Audigier s'est intéressé, parmi d'autres, à démontrer justement l'« importance que joue cette dimension émotionnelle dans la manière dont les élèves reçoivent les objets qui leur sont enseignés » (Audigier, 2004 : 80). Dominique Pasquier avait aussi démontré que les jeunes trouvaient dans les séries AB production comme *Hélène et les garçons* dans les années 1990 une initiation aux comportements adultes (Pasquier, 1999), la fiction mobilisée véhiculerait bien plusieurs types de savoirs :

- *formels* : apprendre comment s'habillaient les romains, comment agissaient les soldats de Mont-Dauphin ;
- *non formels ou des apprentissages implicites* : apprendre à visiter, à utiliser un dispositif, à identifier les éléments d'un lieu polyculturel ;
- *nouveaux* : par les analogies comme la reconnaissance de traits communs entre lieux de patrimoine ou de ferments narratifs.

Toutes ces vérités fictionnelles opèrent dans un contexte médiationnel. Dans cette mesure, les enfants visiteurs sont nombreux à évoquer leur « déjà-là » (Audigier, *op.cit.* : 87), c'est-à-dire ce qu'ils savent déjà :

« Je savais pas que des fortifications ça pouvait être de la terre, je savais pas parce que en fait on avait appris des choses sur Mont Dauphin mais je savais pas que la poudrière elle était sous la terre. » (Amélie, 11ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« [Je n'étais] Pas surprise car j'avais déjà appris. [R] Ce que j'avais pas appris c'est les passages souterrains après je savais déjà. » (Léa 10ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

<i>[Un enfant interpellant son enseignante] Maitresse, les hommes préhistoriques on avait vu. (Verbatim enfants, Notes d'observation, Atelier Le vêtement dans l'Antiquité, 12 juin 2012, Site archéologique de Glanum)</i>

Enfin, les savoirs engendrés par l'expérience culturelle du monument n'auraient parfois qu'une utilité future. Si certains enfants précisent que ce qu'ils ont appris les aidera par exemple pour des contrôles de connaissances, **la majorité d'entre eux capitalisent leurs savoirs pour les mobiliser dans le futur - projet professionnel, études supérieures, culture générale - :**

« Par exemple, dans le futur si je veux travailler comme ça et ben je le saurais quoi. » (Nathan, 11 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

« Peut-être plus tard ça nous servira dans notre métier ou comme ça on sera cultivé. [R] C'est important oui pour trouver un bon métier plus tard. » (Paul, 11 ans, Atelier scolaire Les Soldats du Roy, 28 juin 2012, Place forte de Mont-Dauphin, Mont-Dauphin)

« Ça sert pour par exemple si tu veux devenir archéologue plus tard. » (Toni, 9 ans, Monument jeu d'enfant, octobre 2011, Site archéologique de Glanum, St-Rémy de Pce)

L'utilité des savoirs transmis ne serait donc pas immédiate. En présentant des opérateurs communs d'un lieu à l'autre, les médiations du patrimoine favorisent ainsi des analogies, des *microliens* tant en terme de savoirs que de ressentis plus émotionnels.

Conclusion :

Le parti-pris éditorial de ce dernier chapitre fut de regrouper les *microliens* selon deux grands ensembles.

L'hétérotopie, l'utopie et la patrimonialisation liées aux interprétations de l'espace et au temps tout d'abord ; l'investissement affectif et réflexif provoqué par l'immersion fictionnelle ensuite. Cependant, il y aurait eu de nombreuses autres façons de présenter ces résultats car ces groupements de chemins interprétatifs infimes ont été conçus pour rendre ces derniers plus lisibles et cohérents.

Pour ces mêmes raisons, les typologies y sont volontairement évitées. En effet, nous aurions pu catégoriser le rôle actif des enfants tantôt spectateurs, joueurs, narrateurs, ou apprenants, mais les verbatim utilisés pour illustrer chaque résultat montrent que l'enfant serait un peu tout à la fois, car même si certains se sont montrés plus joueurs ou plus apprenants que d'autres, il serait infondé de définir des profils catégoriques. Nous considérons ainsi qu'il est plus riche de mettre en avant l'hétérogénéité interprétative de ces enfants plutôt que de chercher à les catégoriser dans des profils visiteurs établis mais non réels. De plus, toute personne enquêtée fait preuve d'une « variabilité intra-individuelle » (Audas, *op.cit.*) faisant apparaître des contradictions dans le discours par exemple.

Au vu des singularités propres au discours personnel de chaque enfant, les *microliens* sont d'autant plus à considérer comme des ramifications possibles d'appropriations. Chacune d'entre elles ne peut en effet occulter les autres mais participe plutôt à un ensemble plus général : celui de l'appropriation de l'être culturel.

Si cette étude s'est concentrée sur les premières expériences d'enfants liées au monument dans le contexte social et culturel actuel, tenir compte des *microliens* produits et des pratiques des jeunes donne peut-être à voir ce que pourrait devenir le patrimoine³⁷³. Pour ces raisons, les *microliens*

³⁷³ « Mais force est d'admettre que ce patrimoine institué que nous entendons transmettre sera ou ne sera pas reconnu comme tel par les générations futures, chacune d'entre elles décidant en définitive de ce qu'elle a reçu et de ce qu'elle a trouvé ; de ce qui est doté de valeurs et de ce qui ne l'est pas ; de ce qui est patrimoine et ne l'est pas ; de ceux qui sont ses ancêtres et ceux qui ne le sont pas. Chacune, en tant qu'ensemble d'acteurs sociaux concrets, opérant – ou n'opérant pas d'ailleurs, car rien ne garantit qu'elles utiliseront le même fonctionnement. » (Davallon, *op.cit.* : 153).

identifiés ici sont avant tout des modes d'implication de visiteurs (Le Marec, Topalian, *op.cit.* : 83), d'une pluralité d'engagements faisant appel à des compétences communicationnelles pour s'engager dans la situation de médiation portée par la fiction. De la sorte, il était impossible d'envisager homogénéiser ces discours d'enfants produits en entretien. La situation d'enquête, en tant que communication sociale, permet de faire émerger les *microliens*, producteurs de savoirs, d'idées et de représentations :

« Les entretiens fournissent de nombreux points de vue construits par rapport à la situation sociale d'enquête, et non pas d'autant moins valides, mais, au contraire, d'autant plus valides si l'on se place dans la logique des représentations sociales comme savoirs sociaux s'actualisant dans des communications sociales. » (Le Marec, 2002 : 77)

Chaque *microlien* identifié participe ainsi d'une « prise de rôle dans la visite » (Jutant, 2011 : 399³⁷⁴) et plus encore dans l'établissement d'une relation entre enfants et monuments dépassant le simple cadre médiationnel comme démontré.

Si la trivialité tient compte de la circulation de savoirs, d'idées dès lors les interprétations suivantes montrent au-delà d'une sensibilité à certains opérateurs plus qu'à d'autres chez ces enfants, une production de nouveauté. Dans cette mesure, le rôle central donné à la médiation et à la consommation de l'espace-temps monument par le visuel, par les dispositifs, invite les enfants à créer du nouveau, à établir des *microliens*. C'est dans cet espace de nouveauté et de re-création que se nouent les représentations du monument et pourquoi pas la naissance d'une pratique culturelle.

374 « La façon de nommer ces comportements, de pouvoir les dire participe de la formalisation des rôles et de la possibilité pour les sujets de les mobiliser. [...] ces différents rôles sont des médiateurs « de secteurs spécifiques du stock commun de connaissances » ; c'est-à-dire qu'ils révèlent une connaissance et une maîtrise des normes, des valeurs, des émotions attachées à certains comportements et pratiques.» (*Ibid* : 400)

CONCLUSION GENERALE

Si nous nous racontons tous des histoires, la relation au monument nous permet de nous raconter notre vie : qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ? *etc.* L'essence des médiations du monument et du traitement médiatique réservé à ce dernier dans les fictions industrielles repose sur cette narration propre aux hommes. En effet, en donnant une prégnance à la fonction expressive de la fiction dans les médiations ou en fabriquant un lieu symbolisant à la fois le cycle de la vie et de la mort et la quête identitaire d'un héros, médiateurs et concepteurs véhiculent *in fine* des questionnements liés à l'identité et au devenir des hommes en société. Cet aspect saillant de la fiction associée au monument se retrouve de bout en bout dans le développement précédent.

Les trois niveaux de recherche - correspondant respectivement aux trois chapitres de résultats (IV-VI) - avaient pour objectif de proposer une étude de certaines formes prises par le monument dans sa « circulation triviale » et des appropriations qu'en faisaient les enfants. Le parcours problématisé a permis de croiser les analyses de différents objets médiatiques et de situations interactionnelles pour mieux comprendre la construction de l'« être culturel » du monument c'est-à-dire son existence dans l'espace social, sa monumentalité.

Le premier niveau par exemple, a permis de déconstruire les médiations désignées explicitement comme telles, en cherchant à comprendre quels opérateurs participaient non seulement à l'expérience de visite, mais également, à l'établissement d'une relation entre enfants et monuments. Les différentes catégories d'analyse retenues - la narration, le faire-agir, la vulgarisation et le jeu - montrent que la fiction y est mobilisée à des fins d'implication attendues chez les enfants. Cette combinaison d'opérateurs de médiation agit ensemble pour faire en sorte que les jeunes s'engagent dans la relation proposée. Pour ce faire, nous avons vu que les médiateurs établissent des points de suture entre, par exemple, des trames fictionnelles et historiques. Dans cette mesure, trois fonctions dominantes du recours à la fiction dans un contexte médiationnel ont été identifiées - didactique, ludique et expressive. Ces dernières ont permis de comprendre combien l'expérience fictionnelle proposée est hybride, protéiforme et riche en propositions interprétatives.

Le second niveau a mis en lumière la fabrication de monuments stéréotypés dans les fictions industrielles *via* l'étude plus approfondie de deux monographies consacrées à des univers fictionnels emblématiques - *Harry Potter* et *Disney*. Nous avons vu comment les images et textes ainsi produits participent à leur tour à l'élaboration de la monumentalité en mettant en scène des valeurs propres au bâti ancien et aux motifs narratifs qui lui sont associés. Les industries culturelles inscrivent le monument dans des mondes possibles fictionnels paraphrasant des éléments actuels et insérant des éléments de fiction. Les opérateurs relevés dans ce niveau ont permis à leur tour de définir plusieurs fonctions propres au monument dans les fictions - cathartique, axiologique et diégétique. Ces propositions médiatiques associées à une vision nostalgique du monument de la part des concepteurs participent elles aussi à la création de cadres d'interprétation de la monumentalité chez les enfants.

Les résultats du dernier niveau de recherche ont quant à eux montré la portée de ces détails - contenus dans « l'infra-ordinaire » des médiations et de l'exposition médiatique en affirmant le caractère polychrétique des expériences vécues. Expérimenter le monument consisterait donc à vivre des expériences multiples, objets de constantes réappropriations et « prises(e) sans cesse dans un large spectre de logiques sociales différentes » (Jeanneret, op.cit. : 83). La monumentalité serait créée non seulement par les hommes proposant des médiations, des fictions mais aussi par les enfants produisant des valeurs, des idées et fictionnalisant à leur tour le monument.

Tel était le projet de cette recherche : mettre en lumière la circulation du monument en analysant un corpus hétérogène mais circonscrit proposant une pluralité d'expériences rendues possibles par la fiction. Cette orientation scientifique identifiant les liens existant entre les industries culturelles et les institutions du patrimoine assoit la place triviale qu'occupe le monument dans l'espace social. En effet, les résultats de l'enquête menée auprès des enfants corroborent l'influence exercée mutuellement entre différents domaines de la vie sociale (*cf. Chapitre sixième*). De la sorte, le terreau des *microliens*, composé - en partie - des fonctions sémiotiques relevées dans les deux premiers niveaux, permet de comprendre ce jeu intertextuel et intersémiotique.

Le rôle tenu par la fiction dans le rapport qui s'établit entre des enfants - âgés entre 6 et 12 ans - et des monuments est donc multiple.

Au regard de ces trois niveaux d'analyse, il apparaît nettement que la fiction est un **opérateur de médiation et de médiatisation du monument** permettant de faire cohabiter plusieurs dualités :

savoirs/jeu, récit fictionnel/récit historique, utopie/hétérotopie, *etc.* Elle fait exister le monument de manière transversale dans la vie sociale. Par son opérativité socio-culturelle, la fiction propose un univers de la monumentalité ne se limitant au seul cadre d'un dispositif unique. En effet, cet être culturel circule dans les situations de communication et fait exister le monument de façon intermédiatique. Dans cette mesure, nous avons vu que le motif prégnant du château relevé et analysé dans les deux monographies - *Harry Potter* et *Disney* - interfère dans la façon de concevoir le monument. Multipliant son exposition à travers les médias, les lieux, les temps, les domaines d'application, les hommes construisent sa monumentalité.

Si les uns, médiateurs professionnels, utilisent la fiction comme un opérateur, cela occasionne que les autres, jeunes membres d'un public, aient acquis la compétence fictionnelle permettant l'appropriation de cet univers monumental - ou soient en cours d'acquisition de celle-ci. Considérée dans le contexte médiationnel, la fiction devient dès lors une **compétence à part entière de la pratique culturelle du monument**. En effet, les logiques d'appropriations de ces expériences - notamment la visite - requièrent un savoir-faire fictionnel. L'aspect trivial de la monumentalité dans la fiction influe non seulement sur la façon de penser le monument mais aussi sur la manière de le pratiquer. Cette compétence suppose que les enfants sachent osciller entre d'une part, l'identification de cadres pragmatiques - par exemple, ceux de la fiction ou du jeu - et d'autre part, des coupures sémiotiques, des contaminations fictionnelles et des subversions de ceux-ci. Le monument devient le lieu où les enfants peuvent vivre cette fluctuation interprétative propre à l'expérience fictionnelle. Cette dernière est relayée par une charge émotionnelle importante lorsqu'elle est associée à un lieu bâti ancien.

De plus, cette compétence est telle qu'elle permet également aux enfants d'être en capacité de produire eux-mêmes un discours sur la fiction, sur la pratique culturelle et sur le monument - comme nous l'avons vu avec tel enfant reconnaissant le dispositif audiotechnique à Glanum. Pour finir, en devenant une compétence de la pratique, la fiction produit elle-même de la fiction. En effet, la teneur fictionnelle des expériences proposées par les médiateurs et les images stéréotypées du monument fabriquées dans les fictions industrielles encouragent les enfants à produire à leur tour de la fiction lorsqu'ils visitent un monument. Certains jeunes seront ainsi par exemple amenés à concevoir ce dernier comme un espace-temps utopique et hétérotopique à la fois en fictionnalisant certaines figures spatiales plus que d'autres. Effet de circulation incontestable, cette nouvelle production permet aux enfants de devenir acteurs de leur visite en

créant des *microliens* qui transforment singulièrement les opérateurs et les images auxquels ils sont soumis.

Enfin, associée au monument, trace tangible du cycle de la vie et de la mort, la compétence fictionnelle porte en elle une inscription plus générale dans la création d'un rapport au monde qui favorise la **connaissance de soi**. En établissant ces *microliens*, nous avons vu que les enfants faisaient preuve de réflexivité non seulement sur la situation vécue dans l'espace monument mais aussi sur leur propre vie et son inscription spatio-temporelle dans une histoire. Envisagée de la sorte, la fiction est un produit culturel agissant avec une forte intensité dans notre rapport au monde dans lequel le monument occupe une place importante : celle d'une figure d'ancrage dans la vie. Cette dimension heuristique de la fiction se mêle ainsi à la pratique *in situ*, à l'expérience et aux représentations du monument. La dualité fiction/monument joue en ce sens un rôle fédérateur auprès des jeunes en occupant par exemple à la fois des fonctions expressive et axiologique. Cet ensemble est générateur de valeurs, comme nous l'avons vu à propos de l'esthétique reconnue à l'ancienneté.

Les apports de cette recherche sont divers, à la fois théoriques et méthodologiques.

D'un point de vue scientifique, cette recherche contribue aux travaux menés en SIC depuis plusieurs années. En effet, elle participe pleinement aux études sur les institutions culturelles et leurs publics conduites au sein de l'équipe Culture et communication du Centre Norbert Élias à Avignon - laboratoire d'appartenance de cette recherche. De plus, au-delà de son apport au domaine culturel en tant que tel, notamment celui de la muséographie ou du patrimoine, elle s'inscrit dans la continuité de travaux développés par d'autres équipes de recherche en SIC, par exemple, celle du Gripic (Celsa –Paris IV) portant sur les savoirs, les médiations marchandes, les formes et cultures médiatiques ou encore du LABSIC (Paris XIII) à propos des industries culturelles et éducatives.

En montrant l'opérativité socio-culturelle de la fiction dans la relation au monument, il s'agissait de compléter les études proposées sur le patrimoine en y ajoutant le facteur fictionnel à l'instar du travail mené par Emilie Flon (Flon, *op.cit.*). Le lien établi ici entre les deux concepts et au-delà entre médiation culturelle et, industries culturelles et médiatiques, montre que la circulation du monument dépasse les genres et les domaines d'application en agissant plus généralement. Cette

ouverture des domaines sociaux et des théories qui leur sont associées respectivement, permet de proposer un objet de recherche singulier lié à la circulation des savoirs. Le développement des *microliens* a justement permis de jeter des ponts entre ces différentes théories.

Le présent travail constitue ainsi une proposition d'étude de la « trivialité des êtres culturels ». En effet, il interroge toute la complexité et surtout la richesse que constitue la circulation des savoirs en tant qu'objet de recherche, dans laquelle il est possible d'identifier des opérateurs au sein d'éléments composites et d'observer comment ceux-ci sont transformés, repris sous la forme de *microliens*. Cet objet dynamique par nature ne peut jamais être vraiment circonscrit sinon en délimitant des « unités objectivables » (Le Marec, 2002).

L'apport méthodologique de ce travail repose principalement sur la création de niveaux de recherche relativement à la délimitation de corpus et à la création de catégories d'analyse - le jeu, la vulgarisation, la diégétisation au cinéma, l'hétérotopie, la patrimonialisation, l'émotion, la réflexivité, par exemple. L'approche communicationnelle défendue repose sur un parti-pris socio-sémiotique proposant l'étude croisée de dispositifs, d'observations d'interactions et d'enquête auprès d'enfants. Dans cette optique et pour des questions de faisabilité, il convient donc de prélever certains objets et d'en écarter d'autres - par exemple, les maquettes de châteaux, les plateaux de jeux, *etc.* - auraient pu être intégrés dans ces corpus.

La prise en compte de cette circulation a donné lieu à un flottement permanent entre les catégories d'analyse retenues. Ces dernières ont permis de circonscire et d'analyser dans le détail des opérateurs et leur réinscription. Elles avaient en effet pour vocation d'aider à comprendre - en partie du moins - la construction et la destinée de ces objets prélevés dans la vie sociale. Les liens existants entre elles et propres à la circulation de savoirs montrent que ces objets ne relèvent plus uniquement de leur domaine d'application initial, mais de leur intervention dans les situations de communication. En effet, dans cette étude, chacun des objets saisis dans les corpus - qu'ils servent à équiper explicitement une pratique culturelle ou non - est actualisé dans une situation d'interactions - la visite. La médiation culturelle est étudiée en ce sens comme un espace ventilé. Considérer la circulation des savoirs, « la trivialité », en tant qu'objet scientifique revient donc à faire un travail constant d'aller et retour pour comprendre comment ces catégories sémiotiques interfèrent dans les situations.

De plus, le positionnement scientifique de ce travail questionne en profondeur des notions mobilisées dans le domaine de la médiation culturelle, notamment, celle de « **dispositif de médiation** », de « **public** » ou encore de « **pratique culturelle** ». En tenant compte d'objets mixtes, composites, relevant de régimes différents, *a priori* antinomiques, les frontières de ces notions se trouvent déstabilisées. Bien que, dans la pensée commune, ces qualifications permettent de nommer des éléments propres à certaines activités sociales et professionnelles, le travail de recherche permet de les mettre en perspective singulièrement.

En effet, le développement précédent pose la question du genre propre à tous ces documents (*cf. Chapitre quatrième, D.2. La confusion des genres*). Il apparaît désormais clairement que certains objets médiatiques produits par des industries proposent une exposition fictionnelle du monument participant à la création de la monumentalité d'une manière générale, au processus de patrimonialisation et à la circulation de valeurs (*cf. Introduction générale, Hypothèse 2*). Nous pourrions peut-être dès lors les envisager comme des dispositifs de médiation non désignés comme tels mais participant implicitement - en cela qu'il ne s'agit pas de l'intention initiale - à un processus de médiation culturelle. En véhiculant des images stéréotypées, les industries interviennent dans la relation et la représentation du monument ainsi créée. Cette dernière, considérée dans sa forme fictionnelle et sémiotique, s'inscrirait dans l'existence d'une « mémoire implicite » dans laquelle se stockeraient des savoirs - implicites eux aussi (Jacobi, *op.cit.*). Cette idée d'« empreinte mnésique à l'insu du sujet [...] par la récupération inconsciente de l'information » (*Ibid*) rencontre parfaitement le caractère trivial de l'être culturel, de la monumentalité, et le rôle que peuvent jouer les industries culturelles en ce sens. Le travail médiationnel implicite exercé par les industries culturelles et médiatiques se caractériserait donc par ces « empreintes mnésiques » de représentations de monuments. De la même façon, en mobilisant la fiction, les dispositifs de médiation désignés comme tels interviennent à leur tour comme des objets médiatiques participant à ces représentations. D'un point de vue fictionnel, ce jeu de va-et-vient entre dispositifs de médiation explicites et médiatisation du monument rend les frontières entre ces deux types d'objets floues.

De plus, la notion de public est au cœur de ce travail. En conclusion du chapitre sixième, je soulignais le fait qu'il était impossible d'homogénéiser ou de catégoriser les profils d'enfants rencontrés. L'analyse qualitative menée sur la circulation des savoirs et notamment sur les *microliens*, permet de mettre en évidence les différentes modalités d'implication, la pluralité d'engagements (Le Marec, *op.cit.*) ou de « prise de rôle » des membres des publics (Jutant, *op.cit.*).

De surcroît, étendre le regard sur cette circulation permet de considérer les publics dans cette même logique d'élargissement. Dans la perspective de cette recherche, les jeunes publics des monuments comprennent toute personne commençant à entrer en relation avec le monument, à vivre une expérience avec, y compris en dehors de ces murs.

De fait, la pratique culturelle, telle que nous l'envisageons, connaît la même extension pour devenir à son tour un regroupement d'activités croisées par différents médias, différents temps, différents lieux et faisant appel à un imaginaire fictionnel propre à chaque enfant. La définition de la pratique culturelle relevant uniquement de la fréquentation des monuments ou encore du développement d'un goût qui, dans l'idéal, perdurerait, est ainsi associée à la compétence fictionnelle faisant vivre les monuments hors de leurs propres bâtis. L'apport premier de la notion de *microliens*, tient dans cette co-construction de la pratique culturelle par la fiction. Dans cette optique, la pratique devient plutôt un portefeuille individuel d'expériences fictionnelles.

Plusieurs pistes se dégagent de ce travail, que ce soit dans le domaine scientifique, c'est-à-dire à travers des perspectives de recherche ou dans son application professionnelle, notamment dans le domaine de la médiation et plus largement de la communication des patrimoines.

Comme il était précisé dans le corps du texte de ce mémoire de thèse, si les *microliens* sont identifiés principalement ici dans les discours d'enfants et les observations d'interactions, il est parfaitement envisageable de mener une étude complémentaire portant sur ceux produits par les professionnels en charge de la médiation éducative ou par les concepteurs des industries culturelles³⁷⁵. De même, ce travail pourrait être complété par des études menées plus particulièrement sur un des niveaux de recherche. Par exemple, nous pourrions envisager une étude plus approfondie de l'interprétation d'un dispositif de médiation en identifiant les *microliens* produits spécifiquement à partir de celui-ci - livret, audioguide. De la même façon, nous pourrions imaginer une étude amenant les enfants à qualifier les monuments fictionnels après le visionnage d'un film ou d'une série télévisée. Il serait tout à fait passionnant aussi de suivre des enfants de façon individuelle du début à la fin de la médiation, et même, dans l'idéal, de voir comment ces expériences interviennent plusieurs années après l'expérience *in situ*.

³⁷⁵ « Si nous avons focalisé notre attention sur les formes du monument et ses appropriations chez les enfants, nous pourrions parfaitement envisager un autre versant à ce travail qui porterait, par exemple, sur l'identification de *microliens* établis par les médiateurs dans la conception de ces dispositifs à partir d'opérateurs auxquels ces derniers sont soumis (directives nationales, orientations stratégiques, influences et parcours personnels, etc.). » (cf. *Chapitre sixième, Introduction : à la recherche des microliens*)

Mais une piste encore plus importante s'offre à nous dans la mesure où les *microliens*, en tant que proposition d'étude de la « trivialité des êtres culturels », peuvent s'étendre à tous les domaines de la vie sociale. S'ils sont identifiés relativement à un contexte médiationnel dans la présente thèse, ils sont présents, par définition, partout, tout le temps, dans notre vie quotidienne. Le principe même de la circulation des savoirs et de leur intertextualité est justement de concerner la vie sociale en général. Dans cette mesure, une étude sur un autre être culturel - par exemple, la littérature - pourrait parfaitement être envisagée en créant de nouveaux terrains composites. Qu'est-ce qui fait littérature dans la société actuelle ? Quels sont les discours, les objets qui la construisent ? Les programmes de l'éducation nationale ? Les devantures de librairies ? Un genre littéraire en particulier ? Les expositions médiatiques de livres dans les émissions télévisuelles ou autres fictions ? Toutes ces questions entraînent avec elles autant d'éléments pouvant constituer à leur tour des corpus et niveaux de recherche respectifs permettant de saisir l'élaboration d'une catégorie sociale circulante. Constituer des corpus d'objets divers, saisir des discours, observer des interactions, constituent les étapes de l'étude de la trivialité. Cette approche par les *microliens* montre qu'il n'y aurait aucun sens à hiérarchiser les éléments du populaire intervenant dans l'élaboration de l'être culturel actualisée dans les situations de communication - chacun d'eux agissant à sa propre manière.

Pour finir, ce travail offre, je l'espère, des pistes de réflexion intéressantes quant à son application dans le champ professionnel, notamment celui de la médiation culturelle. Ce type d'analyse permet de penser la conception de dispositifs d'éducation au patrimoine en y intégrant une réflexion sur le rôle de la fiction et des monuments fictionnels. Par exemple, il pourrait être intéressant de favoriser certaines fonctions sémiotiques, relevées dans les chapitres quatrième et cinquième, plus que d'autres selon les publics concernés par la médiation - famille, scolaire. Cependant, ce sont plus particulièrement les points de suture existant entre ces fonctions qui pourraient nourrir les axes de développement des dispositifs. Cette acceptation reviendrait à considérer non plus la fiction comme un simple facilitateur de lecture dans une stratégie de médiation mais comme un opérateur plus vaste de médiatisation du monument et comme une compétence à part entière de la pratique culturelle des jeunes.

En effet, cette thèse porte avant tout en elle une réflexion sur le rôle de la fiction dans l'attribution de statut à l'objet patrimonial pris dans des logiques circulatoires. Si les pratiques

culturelles sont liées aux représentations que se font les publics d'un lieu, l'identification des *microliens* peut apporter une réflexion intéressante en termes d'évaluation et d'études qualitatives des publics. En effet, le décloisonnement des domaines de la vie sociale que propose l'étude de la « trivialité », montre que la naissance ou le développement d'une pratique pourrait se concevoir dans et avec un « ailleurs » imprégné de discours circulants comprenant des moments, des objets, des discours en dehors des monuments. *In fine*, les résultats de cette recherche permettent donc de rappeler que le rapport aux publics ne peut être pensé que du point de vue des actions définies par l'institution patrimoniale, mais également en tenant compte de la place qu'occupe le monument dans la culture des jeunes, dans leurs fictions.

SIGLES

APA : Atelier de Pratiques Artistiques
APAC : Classes À Projets Artistiques et Culturels
ATER : Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche
CATE : Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant
CEE : Communauté Économique Européenne
CEMEA : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active
CEREQ : Centre d'Études et de REcherches sur les Qualifications
CFMI : Centres de Formation des Musiciens Intervenants
CHA : Classes à Horaires Aménagés
CLEA : Contrat Local d'Éducation Artistique
CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire
CMJCF : Confédération des Maisons des Jeunes et de la Culture de France
CMN : Centre des monuments Nationaux (anciennement Monum')
CNC : Centre National de la Cinématographie
CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique
CNE : Centre Norbert Élias
CREM : Centre de REcherche sur les Médiations (Université de Lorraine)
CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique
CSP : Catégorie Socio-Professionnelle
CT : Collectivités Territoriales
DRAC : Direction Régionale des Affaires Culturelles
EAC : Éducation Artistique et Culturelle
EAP : Éducation Au Patrimoine
ESC : Éducation SocioCulturelle
ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (anciennement IUFM)
GREM : Groupe de Recherche sur l'Education et les Musées (UQAM)
GRIPIC : Groupe de Recherches Interdisciplinaires sur les Processus d'Information et de Communication (Celsa, Paris IV)
FIC : Fonds d'Intervention Culturelle
HCEAC : Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle
IFÉ : Institut Français de l'Éducation
INHA : Institut National d'Histoire de l'Art

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LABSIC : Laboratoire des Sciences de l'Information et de la Communication (Paris XIII)
PAC (Classe à PAC) : Projet Artistique et Culturel
PACA : Provence-Alpes-Côte d'Azur (région)
PACTE : Projet d'ACTivités Éducatives et culturelles
PAE : Projet d'Action Éducative
PEDT : Projets ÉDUcatifs Territoriaux
PIB : Produit Intérieur Brut
PLEA : Plans Locaux d'Éducation Artistique
PREAC : Pôles de Ressources Artistiques et Culturelles
RMN-GP : Réunion des Musées Nationaux et du Grand Palais des Champs Élysées
SIC : Sciences de l'Information et de la Communication
SHS : Sciences Humaines et Sociales
SRDT : Schéma Régional de Développement Touristique
TPE : Travaux Personnels Encadrés
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (en anglais
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
VPAH : Villes et Pays d'Arts et d'Histoire
UAPV : Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse
UQAM : Université du Québec à Montréal

BIBLIOGRAPHIE

- Adam J-M., 2008 [1997], *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Armand Colin (dir. Henri Mitterand), Paris.
- Amossy R., 1984. « Stéréotypie et valeur mythique - Des aventures d'une métamorphose », *Etudes Littéraires* 17 : 1.
- Amossy R., Herschberg Pierrot A., 2014, *Stéréotypes et clichés*, A. Colin, Paris.
- Arborio A-M et Fournier P. (1999) *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Nathan, Collection « 128 », Paris.
- Aristote, 1990 [335 .av. J.C.], *Poétique*, Éd. Le livre de Poche.
- Aubouin N., Kletz F., Lenay O., 2010, « Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines » *Culture études*, Paris.
- Audas N., 2008, « De l'espace fonctionnel à l'espace vécu : les modes d'appropriation affective d'un archétype du non-lieu, la gare. », in *Espaces de vie, espaces-enjeux : entre investissements ordinaires et mobilisations politiques*, disponible en ligne (http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Audas_2008_De-lespace-fonctionnel-a-lespace-vecu-la-gare.pdf), consulté le 29 avril 2015.
- Audigier F., 2004, « Rien ne sert de nier les émotions mais... » in Lafortune L., Doudin P-A., Pons F., R.Hancock D., (dir.), *Les émotions à l'école*, Presses universitaires du Québec, Québec.
- Augé M., 1997, *La guerre des rêves. Exercices d'ethno-fiction*, Éd. Du Seuil, Paris.
- Augé M., nov.-déc. 1985, « Note sur les rapports entre espace social et systèmes symboliques » in *Le jeu des pouvoirs et des lignages*, *Annales ESC*, n°6 pp 1251-1259.
- Augé M., 1992, *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Éd. Du Seuil, Paris.
- Babelon J-P., Chastel A., 2008, *La notion de patrimoine*, Éd. Liana Levi, Paris.
- Bachelard G., 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris.
- Bachelard G., 2010 [1957], *La poétique de l'espace*, PUF, Quadrige Grands textes, Paris.
- Barthes R., 2003 [1957], *Mythologies*, Éd. Du Seuil, Points, Paris.
- Barthes R., 1964, « Rhétorique de l'image », *Communications*, Volume 4, numéro 1 (pp.40-51), disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027, consulté le 12 octobre 2013.
- Barthes R., 1982 [1973], *Le plaisir du texte*, Éd. Du Seuil, Points Essais, Paris.
- Blanchet A., Gotman A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan université, Collection 128, Paris.
- Béghain P., 1998, *Le patrimoine : culture et lien social*, Presses de Sciences Po, Collection la bibliothèque du citoyen, Paris.

- Bideaud J., Houde O., Pedinielli J-L., 1999 [1993], *L'homme en développement*, PUF, Paris.
- Bordeaux M-C., 2003, *La médiation culturelle dans les arts de la scène*, Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la Communication, soutenue à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, le 6 novembre 2003.
- Bordeaux M-C., Deschamps F., 2013, *L'éducation artistique : l'éternel retour ?*, Éd. de l'attribut, La Culture en question, Toulouse.
- Boulaire C., 2003, *Le Moyen-Âge dans la littérature pour enfants*, Presse universitaire de Rennes, Collections interférences, Rennes.
- Bourdieu P., 1992, [1978], Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, in Questions de sociologie, Éd. de Minuit, Paris.
- Bourdieu P., 1992, *Réponses*, Éd. Du Seuil, Paris.
- Boutin P., 2010, *Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique*, Musique, musicologie et arts de la scène. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, soutenue à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, le 1^{er} décembre 2010.
- Brémond C., 1973, *Logiques du récit*, Éd. Du Seuil, Paris.
- Brougère G., 2005, *Jouer, apprendre*, Éd. Économica, Collection Éducation, Paris.
- Brougère G., 2012, « Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de *serious game* », Disponible en ligne http://www.univ-paris13.fr/experice/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux_.pdf, consulté le 7 avril 2014.
- Bruner J., 2010 [2002], *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Éd. Retz, Forum Éducation Culture Paris, Édition américaine originale : *Making Stories : Law, Literature, Life*, Farrar Straus & Giroux, New York.
- Buffet F.(dir.), 1998, *Entre école et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- Buffoni C., 2016, *Les marges de l'exposition muséale d'art : approche socio-sémiotique des distances péri-opérales*, Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la Communication et en Muséologie, Universités d'Avignon et des Pays de Vaucluse et du Québec à Montréal.
- Busquet G., 2003 [2002], « Henri Lefebvre, les situationnistes et la dialectique monumentale. Du monument social au monument-spectacle » in L'Homme et la société *Monument et ville* n°146, Éd. L'Harmattan 2002/4 n°146, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2002-4-page-41.htm> consulté le 14 février 2014.
- Bordeaux M-C., Deschamps 2013, *Éducation artistique : l'éternel retour ? Une ambition à l'épreuve des territoires*, Éd. de l'Attribut, La culture en questions.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » n° 18, Paris.

Boutaud J.-J., 2007, « Du sens, des sens. Sémiotique, marketing et communication en terrain sensible », in Ablali D., Mitropoulou Eléni (dirs.), *Sémiotique et communication. Etat des lieux et perspectives d'un dialogue*. Semen n°23 disponible en ligne : <http://semen.revues.org/5011> consulté le 28 juillet 2014.

Caillet E., 1995, *À l'approche du musée, la médiation culturelle* (avec la collaboration d'Evelyne Lehalle), Presses universitaires de Lyon, Muséologies, Lyon.

Caillois R., 1958, *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris.

Campion B. Carion F., Marion P., 2003, « Le narratif est-il soluble dans le cognitif ? Réflexions sur la sémiotique cognitive et le récit », in *Sémiotique cognitive-Cognitive Semiotics*, Fastrez P. (coord.), Recherches en communication, n° 19, 155-174, disponible en ligne : http://www.academia.edu/335280/Campion_B._Carion_F._and_Marion_P._2003_.Le_narratif_est-il_soluble_dans_le_cognitif_Recherches_en_communication_19_155-174, consulté le 21 février 2014

Carasso J.-G., 2005, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? (Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle)*, Éd. de l'attribut, La Culture en question, Toulouse.

Careri G. (dir.), 2008 Catalogue de l'exposition « Louis Marin. Le pouvoir dans ses représentations », INHA, du 29 mai au 26 juillet 2008.

Caune J., 1999, *Pour une éthique de la médiation*, PUF, Grenoble.

Caune J., 2010, *Pratiques culturelles et médiation artistique : la construction du lien social*, in *Médiations* Hermès, CNRS Éditions, Paris.

Chaintreau J.-F., Jamet D., 2001, « Éducation artistique et culturelle » in De Waresquiel E., *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Éd. Larousse/CNRS, Paris.

Charaudeau, 1995, « Ce que communiquer veut dire », in *Sciences humaines*, n°51.

Charaudeau P., Maingueneau D. (dir.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éd. Du Seuil Paris.

Charaudeau Patrick, 2007, « Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux », in Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Éd. L'Harmattan, Paris, disponible en ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les,98.html> , consulté le 8 avril 2015

Chastel A., 1997 [1993], « La notion de patrimoine » in Nora P., (dir.), *Les lieux de mémoire*. Quarto 1. Paris : Gallimard, collection Quarto.

Chauvier S., 2007, *Qu'est-ce qu'un jeu ?*, Vrin, Chemins philosophiques, Paris.

Choay F., 1999 [1992], *L'Allégorie du patrimoine*, Éd. Du Seuil, Collection la couleur des idées, Paris.

Choay F., 2009, *Le patrimoine en questions : anthologie d'un combat*, Éd. Du Seuil, Collection la couleur des idées, Paris.

Cohen C., 2007, *Quand l'enfant devient visiteur : Une nouvelle approche du partenariat École/Musée*, Éd. L'Harmattan, Paris.

Coleridge S.T., 2010 [1817], *Biographia literaria*, The Original Classic Edition, Tebbo.

- Coltier D., 1986, « Approches du texte explicatif », in *Les textes explicatifs*, Pratiques n°51, septembre 1986.
- Coulangeon P., 2010, *Sociologie des pratiques culturelles*, La Découverte, Collection « Repères Sociologie », Paris.
- Combessie J-C., 1996, *La méthode en sociologie*, La Découverte, Paris.
- Danic I., Delalande J. & Rayou P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses universitaires de Rennes (Didact éducation), Rennes.
- Davallon J., 1999, *L'exposition à l'œuvre, Stratégies de communication et médiation symbolique*, Éd. L'Harmattan communication, Paris.
- Davallon, J., Le Marec, J., 2000, « L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées », in *Questionner la société de l'information*, Réseaux, volume 18, n°101.
- Davallon J., 2004, « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », in *Les sciences de l'information et de la communication, Savoirs et pouvoirs*, Cognition, communication, politique n°38, Hermès, Éd. CNRS.
- Davallon J., 2006, *Le don du patrimoine. Une approche communicationnelle de la patrimonialisation*, Éd. Lavoisier, Paris.
- De Certeau M., 1990 [1980], *L'Invention du quotidien, 1. : Arts de faire*, Éd. établie et présentée par Luce Giard, Gallimard, Paris.
- Deroin Valérie, 2008, « Statistiques d'entreprises des industries culturelles », Source DEPS du Ministère de la Culture et de la Communication
- Deshayes S., 2001, « Interprétation du statut d'un audioguide » in *L'interprétation : entre élucidation et création*, Études de communication Langages, information, médiations n°24, Université Charles-de-Gaulle – Lille3, disponible en ligne : URL : <http://edc.revues.org/995>, consulté le 22 novembre 2012.
- Deshayes S., 2004, « Une nouvelle génération d'audioguide », in *La lettre de l'OCIM*, n° 92.
- Donnat O., 2009, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Enquête 2008, Ministère de la culture et de la communication La Découverte / La Documentation française Paris.
- Dor A., 2008, « Les audioguides... ont de l'oreille ! » in *La lettre de l'OCIM*, n° 120.
- Dortier J-F., 2010, « Idées reçues sur le monde de l'enfance », in « À quoi pensent les enfants ? » - Sciences Humaines, n° 219.
- Doyon H., 2007, *Hétérotopie : de l'in situ à l'in socius*, Thèse de doctorat en Études et pratiques des arts, Université du Québec à Montréal.
- Dubet F., 1994, *Sociologie de l'expérience*. Éd. Du Seuil, Paris.
- Dufays J-L., 2010, « Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire », Bruxelles, ThéoCrit, Volume 1, P.I.E. Peter Lang.

Dufays J-L., Kervyn B., 2012, « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? », *Éducation et didactique* vol. 4 - n°1, disponible en ligne : <http://educationdidactique.revues.org/728> mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 21 avril 2015

Duflo C., 1997, *Jouer et philosopher*, PUF, Pratiques Théoriques, Paris.

Duflo C., 1998, « Le jeu dans et par une légalité », interrogé par Pierre-Olivier Monteil, *Autres Temps, Cahiers d'éthique sociale et politique*, Volume 58, Numéro 1 http://www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_1998_num_58_1_2054, consulté le 17 octobre 2014

Dufrêne B., Gellereau M., 2010, « La médiation culturelle : enjeux professionnels et politiques », in *Médiations* Hermès, Les Essentiels d'Hermès, Éd. CNRS, Paris.

Durkheim E., 2013 [1922], *Éducation et sociologie*, PUF, Quadrige, Paris.

Eckardt F., 1953, « Le musée et l'école », in *Muséum*, Vol.4, n°4, Paris.

Eco U., 1979, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, traduction par Myriam Bouzaher, Éd. Grasset, Paris.

Eco U., 1987 [1983], *Apostille au « Nom de la rose »*, Éd. Le Livre de Poche, Collection Biblio Essais, Paris.

Esquenazi J-P., 2009, *La vérité de la fiction. Comment peut-on croire que les récits de fiction nous parlent sérieusement de la réalité ?*, Éd. Hermès-Lavoisier, Paris.

Fleury L., 2009, « L'influence des dispositifs de médiation dans la structuration des pratiques culturelles. Le cas des correspondants du Centre Pompidou », in Jacob L., Le Bihan B. (coord.) *La médiation culturelle : enjeux, dispositifs et pratiques*, Lien social et Politiques n°60, Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/revue/lsp/2008/v/n60/019442ar.pdf>, consulté le 20 décembre 2013

Flon É. 2012, *Les mises en scène du patrimoine, savoir, fiction et médiation*, Éd. Hermès-Lavoisier, Paris.

Flower J., 1992 [1991], *Disney, les managers du rêve De Walt Disney à Michael Eisner...*, Maxima.

Foucault M. 2001 [1984], « Des espaces autres » Conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967 *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5 in *Dits et écrits 1954-1988, II 1976-1988*, Paris, Quarto Gallimard.

Foucault M., 2012 [1966], « Les hétérotopies » et « L'utopie du corps », Conférences données les 7 et 11 décembre 1966 sur la radio France culture, disponibles en ligne - INA : <https://www.youtube.com/watch?v=lxOruDUO4p8> et « Le corps utopique » <https://www.youtube.com/watch?v=NSNkxvGIUNY>

Foucault M., 2009 [1966], « Les Hétérotopies - Le Corps Utopique », Éd. Lignes, Paris.

Frémont A., 1999 [1976], *La région espace vécu*, Champs Flammarion, Paris.

Gaudreault A., 1999 [1988], *Du littéraire au récit filmique*, Système du récit, Méridiens Klincksieck, Nouvelle Éd., A.Colin. in Odin R., 2000, *De la fiction*, De Boeck, Arts et Cinéma Bruxelles

Gellereau M., 2005, *Les mises en scène de la visite guidée. Communication et Médiation*, L'Harmattan, Paris.

Génette G., 1972, *Figures III*, Éd. Du Seuil, Collection Poétique, Paris.

Génette, G., 1982, *Palimpsestes*, Éd. Du Seuil, Collection Poétique, Paris.

Génette, G., 1983, *Nouveaux discours du récit*, Éd. Du Seuil, Collection Poétique, Paris.

Général Doreau, 2014 [1936] « Notes et souvenirs sur “Le Théâtre aux Armées” », Académie des Belles-Lettres, Sciences et Arts de la Rochelle. Annales pour 1931, 1932, 1933 et 1934, La Rochelle, Imprimerie de l'Ouest, in Hardier T., Jagielski J.-F., 2014 « Les loisirs des soldats : revue et théâtre aux armées » disponible en ligne : <http://centenaire.org/fr/espace-scientifique/societe/les-loisirs-des-soldats-revues-et-theatre-aux-armees>, consulté le 7 octobre 2015.

Genvo S., 2006, « Les conditions de validité de l'immersion vidéoludique : pour une approche descriptive de la jouabilité », Ludovia 2006, Saint-Lizier, disponible en ligne : http://www.ludologique.com/publis/articles_en_ligne.html, consulté le 3 avril 2012

Genvo S., 2012, « La théorie de la ludicisation : une approche anti- essentialiste des phénomènes ludiques », Communication lors de la journée d'études Jeu et jouabilité à l'ère numérique, disponible en ligne : <http://www.ludologique.com>, consulté le 12 octobre 2013

Georgescu Paquin A., 2014, *L'actualisation du patrimoine par la médiation de l'architecture contemporaine*, Presse de l'Université de Québec, Collection Nouveaux patrimoines, Québec.

Girveau 2006, « Il était une fois Walt Disney : Aux sources de l'art des studios Disney », catalogue de l'exposition « Il était une fois Walt Disney ».

Glaser, Strauss, 1967, *The Discover of grounded theory*, Chicago, Aldine Publishing.

Goffman E., 2013 [1963], *Comment se conduire dans les lieux publics, Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*, Éd. Economica, Paris.

Grefte X., 2003, *La valorisation économique du patrimoine*, La documentation française, Paris.

Greimas A.J., 1966, *Sémantique structurale, recherche et méthode*, Larousse, Paris.

Greimas A.J., 1970, *Du Sens, Essais sémiotiques*, « Les jeux des contraintes sémiotiques », « Éléments d'une grammaire narrative », Éd. Du Seuil, Paris.

Guitart C., 2009, « La bataille de l'imaginaire » in Guitart C. (dir.) *La bataille de l'imaginaire*, Éd. de l'attribut, Culture et société, Toulouse.

Halté J-F., 1988, « Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs », in *Les discours explicatifs*, Pratiques n°58.

Hamburger K., 1986 [1977], *Logique des genres littéraires*, Éd. Du Seuil, Paris.

Hamon P., 1981, *Introduction à l'analyse du descriptif*, Hachette Université, Paris.

Hartog F., 2012 [2003] *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Éd. Du Seuil, Collection Points, Paris.

Heurtin P-Y., 2007, « Événementiel vs action culturelle », in Internationale de l'imaginaire nouvelle série, Babel, Actes Sud, n°22, Arles.

- Huizinga J., 2008 [1951], *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*, Mesnil-sur-L'Estrée, Tel Gallimard, traduit du néerlandais par Cécile Seresia.
- Hunt V., 2006, « Regarde mais ne touche pas! : émerveillement de l'enfant, instruction et contrôle dans les livres à système de la fin du XIXe siècle. », in Boulaire C. (ed.) *Le Livre pour Enfants*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Jacobi, D. et Meunier, A., 1999, « Au service du projet éducatif de l'exposition : l'interprétation », in la Lettre de l'OCIM, n°61.
- Jacobi D., 1999, « Figures de rhétorique et communication : Le cas de la tectonique des plaques », in *La communication scientifique : Discours, figures, modèles*. Presses Universitaires de Grenoble (Communication, médias et sociétés.), Grenoble.
- Jacobi D., Meunier A. et Romano S., 2000, « La médiation culturelle dans les musées : une forme de régulation sociale », in Volckrick M.-E. (coord.), *Médiation et régulation sociale*, Recherches en communication, n° 13.
- Jacobi D., 2001, *Savoirs non-formels ou apprentissages implicites*, in Thomas F. (coord.), *Interfaccésémotiques et cognitions*, Recherches en communication, n°16.
- Jacobi D., Éthis E., 2001, *Les publics du Patrimoine Antique en Région Provence Alpes-Côte d'Azur*, Laboratoire Culture et Communication de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Avignon.
- Jacobi D., 2005, *Les sciences communiquées aux enfants*, Presses universitaires de Grenoble. La communication en plus, Grenoble.
- Jakobson, R., 2003 [1963], *Essais de linguistique générale*, Les Éd. De Minuit, Paris.
- Jeanneret Y., 1994, *Ecrire la science : Formes et enjeux de la vulgarisation*, PUF, Science, Histoire et Société, Paris.
- Jeanneret Y., 1996, *Hermès au carrefour. Éléments d'analyse littéraire de la culture triviale*, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VII-Denis-Diderot, Paris.
- Jeanneret Y., 2005, « Dispositif » in : *La « Société de l'information » : glossaire critique*, Souyri C. (dir.), Commission Nationale Française pour l'Unesco, La Documentation Française Paris.
- Jeanneret, Y., 2000, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Jeanneret, Y., 2007 [2000], *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Jeanneret Y., 2008, *Penser la trivialité. Volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Éd. Hermès-Lavoisier, Paris.
- Jeanneret Y. & Souchier E., 2009, « La socio-sémiotique des médias », et « Énonciation éditoriale », in Ablali, D. et Ducard, D., *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Honoré Champion-Presses universitaires de Franche-Comté, Paris.
- Jenkins H., 2013[2006], *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*, Armand Colin, Paris.

Jeudy H-P, (dir.), 1990, *Patrimoines en folie*, Ministère de la Culture et de la Communication, Collection Ethnologie de la France Cahier 5, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Jodelet D. (dir.), 1994, *Les Représentations sociales*, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, Paris.

Joly M., 2004 [1993], *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan université, Collection 128., Paris

Jost F., 1997, « La promesse des genres. », in *Le genre télévisuel. Réseaux*, volume 15, n°81, 1997, disponible en ligne http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1997_num_15_81_2883, consulté le 17 avril 2012.

Jost F., 2012, « La promesse des genres. Comment regardons-nous la télévision ? », in *Rastros Rostras*, Volume 14, Numero 27.

Jutant C., 2011, *S'ajuster, interpréter et qualifier une pratique culturelle : Approche communicationnelle de la visite muséale*, Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la Communication et en Muséologie, Universités d'Avignon et des Pays de Vaucluse et du Québec à Montréal, soutenue le 18 novembre 2011 à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

Korol C., 2001, « L'opération *Monument jeu d'enfant* Synthèse de l'enquête auprès des visiteurs », in Donnat O. et Octobre S. (dir.), *Les publics des équipements culturels Méthodes et résultats d'enquêtes*, Paris.

Kristeva J., 1968, « Le texte clos », in Barthes R. (dir.) *Linguistique et littérature*, Langages, vol.3, n°12 disponible en ligne http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2356, consulté le 8 février 2015.

Kristeva J., 1969, *Séméiotikè*, Éd. Du Seuil, Collection Points, Paris.

Lafortune L., Doudin P-A., Pons F., R.Hancock D. (dir.), 2004, *Les émotions à l'école*, Presse universitaire du Québec, Collection Éducation intervention, Québec.

Lambert E., 2003, « Multimédia et médiation culturelle : récréation, re-création de(s) sens ? », in Darras B. (dir.) *Jeux, médias, savoirs*, MEI (Médiation et Information) n° 18.

Lamizet B., 2000, *La médiation culturelle*, Éd L'Harmattan, Communication et Civilisation, Paris

Lauret J.-M., Cohen O.-I., 2009, « L'éducation artistique & culturelle de la maternelle au lycée », *Beaux Arts magazine*, Hors-série, Beaux Arts Éd., Paris.

Lefebvre H., 2000 [1974], *La Production de l'espace*, Anthropos Paris.

Lehmann P., 2012, « L'objet, vecteur de traditions : le cas des Masques Faux-Visages », in Dragan I., Stefanescu P., Pélissier N., Tétu J-F., Idjeraoui-Ravez L. (dir.), *Traces, mémoire et communication*, Actes du 18^{ème} colloque bilatéral franco-roumain « Traces mémoires et communication » les 31 juin et 1er Juillet 2011, Bucarest, Editura universitatii din Bucaresti.

Le Marec, J., 1998, « Interactivité et multimédia : lieux communs revisités par l'usage », in *Actes de l'Observatoire des lectures Hypermédia* co-organisé par Paris 8 et la BPI, 1997-1998 : Aspects des nouvelles technologies de l'information, Éd. du centre Georges Pompidou, collection la BPI en Actes, Paris.

Le Marec, J., 2002, *Ce que le terrain fait au concept, Vers une théorie des composites*. Mémoire d'habilitation à diriger le recherches, Université de Paris VII - Denis Diderot.

Le Marec J., Topalian R., 2003, « Évaluation et interactivité. Un modèle peut en cacher un autre. », in Desprès-Lonnet M. (coord.) *Interactivité : attentes, usages et socialisation*, Communication et langages, n°137, 3ème trimestre 2003.

Le Marec, J., 2007, *Publics et musées : la confiance éprouvée*, Paris, L'Harmattan

Lévy M., 2002, « Châteaux » in *Châteaux*, Revue Otrante, Éd. Kimé, Paris.

Limat-Letellier N., 1998, « Historique du concept d'intertextualité », in Limat-Letellier N., Miguet-Ollagnie M., *L'intertextualité*, Annales littéraires de l'université de Franche-Comté, 637 Besançon.

Liquète V. (coord.), 2010, « Présentation générale » et « Formes et enjeux de la médiation », in *Médiations* Hermès, Les Essentiels d'Hermès, Éd. CNRS, Paris.

Lovito G., 2013, « Le mythe du labyrinthe revisité par Eco théoricien et romancier à des fins cognitives et métaphoriques », in Abbrugiati P. (dir.), *Mythes sans limites. La réécriture 6 figures mythologiques*. Cahiers d'études romanes 27, Centre Aixois d'Études Romanes, Aix-en-Provence, disponible en ligne : <http://etudesromanes.revues.org/4141>, consulté le 06 mars 2016

Machinal H., 2002, « Regard croisés : architecture et littérature » in *Châteaux*, Revue Otrante, Éd. Kimé, Paris.

Marin L., 1973, *Utopiques : jeux d'espaces*, Éd. de Minuit, Paris.

Marion P., 1997, « Narratologie médiatique et médiagenie des récits », in Lits M. (coord.) *Le récit médiatique*, Recherches en communication, n°7.

Meunier A., 2011, « Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? » Lettre de l'OCIM, n° 133

Meunier A., Luckerhoff J., 2012, *La muséologie champ de théories et de pratiques*, Presse de l'Université du Québec, Québec.

Metz C., 1977, *Le signifiant imaginaire - Psychanalyse et cinéma*, Union Générale d'Éditions, Collection 10/18, Paris.

Miège B., 2004 [1984] « Postface » in Huet A., Ion J., Lefèbre A., Miège B., Peron R. (1984) : *Capitalisme et industries culturelles*, PUG, Grenoble.

Miège B., Moeglin P., Bouquillion M., 2013, *L'industrialisation des biens symboliques. Les industries créatives en regard des industries culturelles*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Mirgalet C., 1997, « Comment le goût esthétique vient aux enfants », in *Du goût : l'éducation à la sensibilité*, Tréma n°11, disponible en ligne : <http://trema.revues.org/1945> Consulté le 24 mars 2015.

Moeglin P., 2012, « Une théorie pour penser les industries culturelles et informationnelles ? » in Miège B. (dir.) *La théorie des industries culturelles (et informationnelles), composante des SIC*, Revue française des sciences de l'information et de la communication : <http://rfsic.revues.org/130>, consulté le 12 octobre 2014.

Moirand S., 2002, « Explication et transmission de connaissances », in Charaudeau P., Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éd. Du Seuil Paris.

- Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. (dir.), 2002, *Les représentations sociales : Pratiques des études de terrain*, Presses Universitaires de Rennes (PUR), Rennes.
- Montandon C., 1998, « La sociologie de l'enfance. L'essor des travaux en langue anglaise », in *Éducation et sociétés*, n°2.
- Montoya M., 2009, *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle : contribution à l'établissement d'une grammaire d'action de la démocratisation de la culture*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris III.
- Moscovici S., 1976, [1961], *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris.
- Moscovici S. (dir.), 1997, *Psychologie sociale*, PUF, Le psychologue, Paris.
- Moulinier P., 2011, « Histoire des politiques de « démocratisation culturelle. La démocratisation culturelle dans tous ses états. », Ministère de la culture et de la communication, Comité d'histoire, Paris, disponible en ligne : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/44026/350480/version/1/file/Ecrits%20sur%20la%20d%C3%A9mocratisation%20cult.pdf> , consulté le 2 juillet 2014
- Musset M., 2012, « Éducation au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune », Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 72, ENS de Lyon, Lyon.
- Negura L., 2006, « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS, Théories et recherches*, disponible en ligne: <http://sociologies.revues.org/993> consulté le 23 mars 2015
- Octobre S., 2004, « Les loisirs culturels des 6-14 ans », Bulletin du département des Études et de la Prospective, Paris.
- Octobre S., 2007, « Les loisirs culturels des 6-14 ans », Co-édition INJEP / DEPS / Centre Pompidou, Paris.
- Octobre S., 2009, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », *Culture prospective* n°1, Paris.
- Octobre S., 2014, « Les enfants du numérique : mutations culturelles et mutations sociales » in *Familles et loisirs*, n°181, Caisse National d'Allocations Familiales, (CNAF) Paris.
- Odin R., 2000, *De la fiction*, De Boeck, Arts et Cinéma Bruxelles.
- Origet de Cluzeau C., 2005, *Le tourisme culturel*, PUF « Que sais-je? », Paris.
- Pailé P., Mucchielli A., 2012, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Éd. A.Colin, Collection U, Paris.
- Passeron J.-C., 1991, *Le raisonnement sociologique : L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Essais et recherche Série Sciences Sociales, Paris.
- Pasquer-Jeanne J., 2008, « Qu'est-ce qu'une situation de médiation éducative au sein d'un lieu patrimonial ? », Mémoire de Master Stratégies du développement culturel, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Jeanneret, Y. (dir.).
- Pasquer-Jeanne J., Zerbib O., 2012, « Du plaisir de se perdre dans des lieux (re)connus, flâneries et quêtes vidéoludiques », Actes du 9ème Colloque Scientifique International Ludovia, *Plaisir et*

numérique, *Approche critique des enjeux dans la Création, les usages et les pratiques* à Ax-les-thermes, du 27 au 30 août 2012, disponible en ligne : <http://www.culturenumerique.free.fr>

Pasquer-Jeanne J., 2015, « Les dispositifs de médiation éducative au château de Versailles, Fiction, Transmedia et Multimodalité », Actes du Colloque jeunes chercheurs Dispositifs transmédiatiques, convergences et constructions des publics, à Metz les 24 et 25 mai 2012 (à paraître dans la série Actes de la revue *Questions de communication*)

Pasquier D., 1999, *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Éd. Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Peninou G., 1970, « Physique et métaphysique de l'image publicitaire », in *L'analyse des images*, Communications, n°15.

Perraton C., 2004, « L'hétérotopie disneyenne Introduction au concept d'hétérotopie » in *Un monde merveilleux : espace, cinéma et médiation*, Cahiers du gerse, numéro 6, automne 2004, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Peyron D., 2008, « Quand les œuvres deviennent des mondes Une réflexion sur la culture de genre contemporaine à partir du concept de convergence culturelle. » in *Réseaux*, n° 148-149.

Piaget, 2008 [1947], *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF, Quadrige Grands textes, Paris.

Platon, 2002 [315 av.JC.] *La République*, Éd. Flammarion, Paris.

Pollet M-C., 2001, *Pour une didactique des discours universitaires, Étudiants et systèmes de communication à l'université*, De Boeck Université, Pratiques pédagogiques, Bruxelles.

Pommier E., 1995, *Les Musées en Europe à la veille de l'ouverture du Louvre*, Klincksieck Paris.

Pons, Doudin, Harris, 2004 « La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. » in Lafortune L., Doudin P-A., Pons F., R.Hancock D., (dir.), *Les émotions à l'école*, Presses universitaires du Québec, Québec.

Poujol G., 1983, « Action culturelle-action socio-culturelle : Recherches », in Documents de l'INEP, Marly-le-Roi.

Poulot D., 1993, « Le sens du patrimoine : hier et aujourd'hui (note critique) », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, Volume 48 Numéro 6.

Poulot D., 1997, *Musée, nation, Patrimoine : 1780-1815*, Gallimard, Paris.

Poulot D., 1998, *Patrimoine et Modernité*, Éd. L'Harmattan, Collection Chemins de la mémoire, Paris.

Poulot D., 2001, *Patrimoine et musées : l'institution de la culture*, Hachette, Paris.

Prensky M., 2011, « Digital natives, Digital immigrants », in *On the Horizon*, MCB University Press, Vol.9 N°5, disponible en ligne : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, consulté le 15/08/11

Propp V., 1970 [1928], *Morphologie du conte*, Éd. Du Seuil, Collection Points, Paris.

Rautenberg M., 2003, *La rupture patrimoniale*, Éd. A la Croisée.

- Renaut C., 1997, *De Blanche-Neige à Hercule 28 longs métrages des studios Disney*, Dreamland Éd., Paris.
- Ricoeur P., 1983, *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*, Éd. Du Seuil, Paris.
- Riegl A., 1984 [1903], *Le culte moderne des monuments. Son essence et sa genèse* [Alois Riegl. Trad. de l'allemand par Daniel Wiczorek. Avant-propos de Françoise Choay], Éd. Du Seuil, Espacements, Paris.
- Rigaud J., 1975, *La culture pour vivre*, Gallimard, Collection Idées, Paris.
- Rouet F., 2001, « Industries culturelles » in Waresquiel De (dir.), 2001, *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse/CNRS éditions.
- Rousseau J.-J., 2001 [1762] *Émile ou de l'éducation, Livres I,II et III*, produit par Tremblay J.-M., Collection : « Les classiques des sciences sociales », en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, disponible en ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf, consulté le 7 juin 2010.
- Saez J.-P., 2008 [2002] « Education artistique et territoire » in Actes du colloque « Quelle gouvernance territoriale pour l'éducation artistique et culturelle ? », 29 mai 2008, Chambéry.
- Saez J.-P., 2013, « Grande cause troque CDD contre CDI » in Pignot L., Saez J.-P. (coord.), *Education artistique et culturelle : pour une politique durable* L'Observatoire, La revue des Politiques culturelles n°42.
- Salazar Ferrer O., 1996, *Le temps la perception, l'espace, la mémoire*, Éllipses Marketing, Philo notions, Paris.
- Saussure (de) Ferdinand, *Cours de linguistique générale*.
- Schaeffer J.-M., 1999, *Pourquoi la fiction*, Éd. Le Seuil, Paris.
- Semprini A., 1996, *Analyser la communication, Comment analyser les images, les médias, la publicité*, Éd. L'Harmattan, Paris.
- Smadja I., 2001, *Harry Potter, les raisons d'un succès*, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, Paris.
- Souchier E., 1998, « L'image du texte pour une théorie de l'énonciation éditoriale. », Les cahiers de médiologie N° 6, Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-mediologie-1998-2-page-137.htm. DOI : 10.3917/cdm.006.0137, consulté le 7 mars 2012.
- Souchier Emmanuel, 1998 *Lire et écrire : éditer, des manuscrits aux écrans, autour de l'œuvre de Raymond Queneau*, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, université Paris VII-Denis-Diderot.
- Souchier E., Jeanneret Y., Le Marec J. (dir.), 2003, *Lire, écrire, réécrire. Objets signes et pratiques des médias informatisés*. Paris, Bibliothèque publique d'information Coll. « Études et recherche ».
- Stolz C. 2002, « Polyphonie et intertextualité », « Intertextualité », « Dialogisme », disponible en ligne : http://www.fabula.org/atelier.php?Polyphonie_et_intertextualit%26acute%3B, consulté le 10 février 2015.
- Thomas B., 1999 [1976]. *Walt Disney Un américain original*, Dreamland Éd., traduit de l'américain par Catherine Pontecorvo, Paris.

Tisseron S., 2013, « Une transformation créatrice de soi pour soi », in Pignot L., Saez J.-P. (coord.), *Education artistique et culturelle : pour une politique durable* L'Observatoire, La revue des Politiques culturelles n°42.

Todorov T., 1987, *La Notion de littérature et autres essais*, Éd. Du Seuil, Paris.

Toulemonde B. (dir.), 2009, *Le Système éducatif en France*, La Documentation française, Les Notices, Paris.

Tourrette C., Giudetti M., 2000, *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*, Éd. Armand Colin, Paris.

Triquet É., Nguyen C., Chouteau M. & Bruguière C., 2013 [2012]. « Les représentations de la science et de la technique dans les séries policières à caractère scientifique, quel apport du récit ? » in Anne Masseran et Philippe Chavot (dirs.), *Les cultures des sciences en Europe, Dispositifs en pratique*, Presses Universitaires de Nancy, Coll. Questions de communication - série actes n°17, Nancy.

Triquet É., Bruguière C., 2014, « Album de fiction, obstacles sur la métamorphose et propositions didactiques » in Jean-Pierre Astolfi : *échos dans les recherches d'aujourd'hui*, Ecole normale supérieure de Lyon, Institut français de l'Éducation

Vergoupoulos H., 2010, *Tourisme et curiosités, Approche communicationnelle du légendaire dans les guides de voyage imprimés*, Universités d'Avignon et des Pays de Vaucluse et du Québec à Montréal, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication soutenue le 29 novembre 2010 à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

Verguet C., (2013), *La fabrique ordinaire du patrimoine. Étude de cas en milieu urbain : le quartier de la Libération à Nice*, thèse de doctorat soutenue le 13 février 2013, Université Nice Sophia Antipolis.

Veron E., 1983, « Il est là, je le vois, il me parle », in Simon J.-P., Vernet M., *Énonciation et cinéma*, Communications, n°38, Éd. Du Seuil, Paris.

Veyne P., 1996 [1971], *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Éd. du Seuil, « Points histoire », Paris.

Wallon E., 2012, « Une chance historique pour l'éducation artistique et culturelle », Revue socialiste, dossier culture n°47, disponible en ligne : <http://e.wallon.free.fr/spip.php?article107> consulté le 12 mars 2013

Wallon E., 2013, « Peut mieux faire, la difficile gestation d'un plan national pour l'éducation artistique » in Pignot L., Saez J.-P. (coord.), *Education artistique et culturelle : pour une politique durable* L'Observatoire, La revue des Politiques culturelles n°42.

Wallon E., 2013, « Préface » in Collin, P., « L'urgence de l'art à l'école : un plan artistique pour l'éducation nationale », Les éditions théâtrales.

Watremez A., 2009, *Le Patrimoine des Avignonnais : la construction du caractère patrimonial de la ville par ses habitants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la communication, Universités d'Avignon et des Pays de Vaucluse et du Québec à Montréal, soutenue publiquement le 1^{er} décembre 2009.

Watremez A., 2010, « Comprendre une relation au patrimoine par une analyse sémiotique » du sensible in *Communication & langages*, n°166.

Waresquiel De (dir.), 2001, *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse/CNRS éditions.

Winkin Y., 2001, *L'anthropologie de la communication*, Éd. Du Seuil, Points Essais, Paris.

Autres sources :

Avril 1996, « Le sens du récit », *Sciences Humaines* n°60.

Les théâtres antiques Arles, Orange, Vaison-la-Romaine, Agence Régionale du Patrimoine, Les cahiers 02, Février 2006.

L'impact économique et social du patrimoine en région Provence Alpes-Côte d'Azur, Agence Régionale du Patrimoine, Les cahiers 01, Novembre 2005.

Bulletin officiel n° 32 *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. École, collège, lycée* du 28 août 2008.

Webographie :

<http://www.elysee.fr>

<http://www.sites-vauban.org/Objets-et-missions> consulté le 21 mai 2014

<http://www.montdauphin-vauban.fr/> consulté le 21 mai 2014

<http://www.palais-des-papes.com/fr/> consulté le 21 mai 2014

<http://centenaire.org/fr/espace-scientifique/societe/les-loisirs-des-soldats-revues-et-theatre-aux-armees> publié le 28 juillet 2014, consulté le 7 octobre 2015.

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Education-artistique-et-culturelle/Historique> consulté le 7 juillet 2014

<http://www.mediationculturelle.net/charte-deontologique/>, consultée le 3 juin 2014

www.gouvernement.fr

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Regions/Drac-Nord-Pas-de-Calais-Picardie/Politique-et-actions-des-services/Pole-patrimoine/Conservation-regionale-des-monuments-historiques-CRMH/CRMH-Picardie/Villes-et-pays-d-art-et-d-histoire>

http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/dapamer_fr?ACTION=NOUVEAU&USRNAME=nobody&USRPWD=4%24%2534P

<http://spectacles.premiere.fr/Salle-de-Spectacle/Spectacle/Chut-Ecoute-bien-les-pierres-de-Glanum-parlent-2917096>

<http://www.site-glanum.fr/Espace-enseignant>

<http://www.sites-vauban.org/Objets-et-missions> consulté le 21 mai 2014

<http://action-educative.monuments-nationaux.fr/fr/accueil/bdd/monument/99/atelier/426>

<http://www.montdauphin-vauban.fr/> consulté le 21 mai 2014

<http://www.palais-des-papes.com/fr/>

<http://whc.unesco.org/fr/list/228> consulté le 21 mai 2014

http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf

<http://www.e-marketing.fr/Marketing-Magazine/Article/Disney-le-grand-manitou-du-divertissement-18493-1.htm>

<http://www.les-enqueteurs-du-net.com>

<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/prosopopée> consulté le 7 avril 2012

<http://www.visitbritain.com/fr/Travel-tips/Britain-for-kids-and-families/Top-10-Harry-Potter-locations.html>

<http://www.wipolo.com/blog/2014/02/10/voyage-sur-les-lieux-de-tournage-de-harry-potter-au-royaume-uni/>

<https://m.youtube.com/watch?v=Dxh7ia9v7dc>

<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2109071/Incredibly-detailed-model-Hogwarts-Castle-used-Harry-Potter-film-revealed-time.html>

http://www.lexpress.fr/culture/harry-potter-google-street-view-visiter-chemin-de-traverse_1265790.html

<http://www.momes.net/Apprendre/Heros-et-personnages/Harry-Potter2/J.K.-Rowling>

<https://youtube/pbjVjZrrE3w>

https://youtube/cmOo_pYMG1U

<https://www.youtube.com/watch?v=rIrk3RFUQPU>

<https://www.youtube.com/watch?v=noHhkzBmhRE>

http://logos.wikia.com/wiki/Walt_Disney_Pictures/Other

http://logos.wikia.com/wiki/Walt_Disney_Pictures/Other

<https://www.unamur.be/lettres/germaniques/activites/seminaire> consulté le 5 février 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=NSNkxvGIUNY>, consulté le 3 juin 2013

<http://www.cnrtl.fr/definition/labyrinthe/adjectif>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Labyrinthe_de_la_cathédrale_de_Reims

<http://www.avignon-congres.com> et <http://www.avignon-tourisme.com>

<http://www.montdauphin-vauban.fr>

<http://www.cnrtl.fr>

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	9
NOTE LIMINAIRE.....	13
AVANT-PROPOS.....	15
INTRODUCTION GENERALE.....	19
CHAPITRE PREMIER. COMPRENDRE ET ANALYSER LES EXPERIENCES DU MONUMENT CHEZ LES ENFANTS	32
A. L'ELABORATION D'UNE CATEGORIE SOCIALE CIRCULANTE : LE MONUMENT.....	34
1) La patrimonialisation comme processus de filiation inversée.....	35
2) Le système de valeurs rieglie : une approche communicationnelle.....	40
3) La monumentalité comme être culturel.....	48
B. LA FICTION DANS NOTRE RAPPORT AU MONDE	52
1) De la compétence fictionnelle au mode fictionnalisant	53
2) Le dispositif fictionnel dans une situation de communication	59
3) Jeu et fiction	65
a. Le jeu serait conditionné par une légaliberté.....	68
b. Délimitation spatio-temporelle du jeu fictionnel.....	70
c. Incertitudes des issues du jeu.....	72
d. Le jeu producteur d'idées	72
4) Fictionnaliser l'histoire pour mettre en scène le monument.....	73
C. DE LA MEDIATION AUX INDUSTRIES CULTURELLES ET MEDIATIQUES	76
1) La médiation culturelle : un espace ventilé	76
2) Médiation et éducation.....	83
3) Des formes circulantes dans des logiques industrielles et médiatiques	87
CHAPITRE DEUXIEME. L'EDUCATION AU MONUMENT DANS UN CONTEXTE SOCIO-POLITIQUE	93
A. ETUDE DIACHRONIQUE DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE EN FRANCE.....	96
1) Un engagement fort chez les militants et chercheurs.....	96
2) Dispositifs d'EAC : la réalisation des politiques culturelles	98
3) Le partenariat et la mise en réseau : une négociation des rôles.....	104
B. L'EDUCATION AU MONUMENT EN FRANCE	112
1) Les monuments comme lieux de ressources	112
2) Dispositifs standardisés et politique événementielle	114
C. LA REGION PROVENCE-ALPES-COTE D'AZUR PARTENAIRE DE CETTE RECHERCHE.....	119
1) Une région attractive : enjeux stratégiques de développement touristique.....	119
2) Un patrimoine bâti d'exception.....	121
CHAPITRE TROISIEME. OBSERVER ET ANALYSER LA TRIVIALITE.....	125

A.	LE TERRAIN COMME COMPLEXE D'OBJETS COMPOSITES.....	128
1)	Le site de Glanum à Saint-Rémy-de-Provence : rendre compte de l'inexistant	129
2)	La Place forte de Mont-Dauphin : un monument enclavé dans les montagnes	138
3)	Le Palais des Papes : le gothique monumental.....	144
4)	Un corpus hétérogène de dispositifs et produits médiatiques	148
B.	METHODOLOGIE	150
1)	Un protocole socio-sémiotique pour étudier la trivialité	150
2)	Organiser des circulations : analyse des données par catégories conceptualisantes.....	158
3)	Echantillonnage : des enfants âgés entre 6 et 12 ans.....	161
C.	ENQUETER AUPRES DES JEUNES PUBLICS : TERRAINS D'EXPERIENCES	167
1)	Une relation de confiance à instaurer dans une situation de communication	167
2)	Réunir les conditions favorables à l'enquête : une gestion spatio-temporelle délicate..	171
3)	Composer avec les comportements d'enfants.....	174
CHAPITRE QUATRIEME. LA MEDIATION FICTIONNELLE EN ACTES		178
A.	LA MISE EN RECIT DES MEDIATIONS	180
1)	Entrelacs de trames narratives	180
2)	Les ferments narratifs : ce que disent les images	192
3)	Vulgariser des savoirs en problématisant par la fiction.....	199
B.	LE FAIRE-AGIR : FAVORISER LE RAISONNEMENT PAR ANALOGIE	206
1)	Une relation dissymétrique entre médiateurs et enfants	206
2)	Prosopopée, anachronisme et paraphrase.....	211
C.	APPRENDRE A VISITER : USAGES ET PRATIQUES CULTURELLES ATTENDUS.....	217
1)	La jouabilité des médiations en question	217
a.	Le jeu serait conditionné par une légaliberté.....	219
b.	Délimitation spatio-temporelle du jeu fictionnel.....	222
c.	Incertitudes des issues du jeu.....	223
d.	Le jeu producteur d'idées	225
2)	L'implication communicationnelle proposée par la fiction dans des activités polysémiotiques	228
D.	LE MONUMENT ANCIEN FAÇONNE PAR LA FICTION	234
1)	Que dit-on du monument dans les médiations fictionnelles ?.....	235
2)	La confusion des genres : les fonctions de la fiction dans un contexte médiationnel...240	
CHAPITRE CINQUIEME. LE ROLE DES FICTIONS INDUSTRIELLES ET MEDIATIQUES DANS L'ELABORATION DE LA MONUMENTALITE		260
A.	HARRY POTTER : LA MISE EN CIRCULATION D'UN CHATEAU FICTIONNEL.....	263
1)	Caractéristiques d'un château-école extra-ordinaire	265
2)	Des procédés paraphrastiques pour rendre cohérente l'existence du château	273
3)	Un lieu patrimonialisé dans un espace-temps autre.....	276
B.	DISNEY : LE CHATEAU REVE.....	288
1)	La création d'un château emblématique.....	290
2)	Matérialiser un monument fictionnel.....	296
3)	Quand le château devient symbole	303
C.	PROCESSUS DE FABRICATION D'UNE MONUMENTALITE FICTIONNELLE	319

1) Des procédés communs : les fonctions du monument dans les fictions industrielles ..	319
2) Les châteaux fictionnels : un stéréotype ?	325
CHAPITRE SIXIEME. EXPERIENCES DU MONUMENT : LES JEUNES ACTEURS DE LA TRIVIALITE	329
A. HETEROTOPIE, UTOPIE ET PATRIMONIALISATION.....	334
1) Les enfants producteurs d'une mutation d'espaces	336
2) Le rapport au temps et la patrimonialisation	354
B. L'IMMERSION FICTIONNELLE ENTRE AFFECTION ET REFLEXIVITE.....	367
1) Une relation affective aux monuments et aux hommes du passé	370
2) La réflexivité en action : conscientiser le monument et ses pratiques	390
CONCLUSION GENERALE	403
SIGLES	412
BIBLIOGRAPHIE	414
TABLE DES MATIERES	430

Expérimenter le monument par la fiction

De la médiation en situation aux produits des industries culturelles à destination des enfants

Quel rôle est tenu par la fiction dans la relation qui s'établit entre des enfants - âgés entre 6 et 12 ans - et des monuments ? Financée par la région PACA, cette recherche s'intéresse aux formes prises par le monument dans sa « circulation triviale » (Jeanneret, 2008) et aux appropriations qu'en font les enfants. Partant du constat que la fiction nourrit les médiations proposées aux jeunes dans les monuments mais aussi que l'exposition médiatique de ces derniers est importante dans les fictions enfantines - notamment à travers le motif du château, trois niveaux de recherche ont été pensés. Le premier consiste à identifier, *via* une analyse sémiotique, les opérateurs de la fiction dans les médiations éducatives des monuments désignées explicitement comme telles - audioguides, livrets de visite, ateliers. La fiction mobilisée dans un tel contexte occupe des fonctions qui s'entrecroisent : didactique, ludique et expressive. Dans une démarche similaire, le second niveau propose d'analyser les processus de fabrication de monuments stéréotypés circulant massivement dans les fictions des industries culturelles - en prenant pour exemple, deux monographies : celle du château rêvé de Disney et de l'école Poudlard dans la saga *Harry Potter*. Le monument y agit principalement de façon cathartique, axiologique et diégétique. De fait, ces deux premiers niveaux mettent en exergue l'opérativité socio-culturelle de la fiction dans la relation proposée au monument. Mais que produisent ces opérateurs fictionnels ? Comment circulent-ils, se réinscrivent-ils et quelles valeurs confèrent-ils à la monumentalité ? Pour répondre à ces questions, le dernier niveau s'intéresse à leur réinscription dans les discours d'enfants sous une forme singulière de production de sens - appelés *microlinks*. Ces derniers sont entendus comme des connexions infimes créées par analogie par des sujets entre des opérateurs de dispositifs actualisés dans des expériences sociales - la visite par exemple - et participant à l'élaboration d'un « être culturel » - la monumentalité. Les résultats montrent que la fiction permet des appropriations singulières du temps et de l'espace du monument et différentes formes d'immersion fictionnelle prises et de réflexivité de l'expérience vécue chez les enfants. Pour ces raisons, les expériences liées au monument seraient « polychrésiques » c'est-à-dire objets de constantes réappropriations et « prises(e) sans cesse dans un large spectre de logiques sociales différentes » (Jeanneret, *op.cit.* : 83). Le décloisonnement des domaines de la vie sociale que propose l'étude de la « trivialité », en tant que circulation des savoirs, montre que la naissance ou le développement d'une pratique pourrait se concevoir dans et avec un « ailleurs » imprégné de discours circulant comprenant des moments, des objets, des discours en dehors des monuments, autrement dit dans un espace ventilé.

MOTS-CLES : fiction – trivialité – monument – patrimonialisation – enfants – médiation culturelle – médiatisation – industries culturelles - sciences de l'information et de la communication

Experience the historical monument through fiction

From cultural mediation to cultural industries products for children

Which role is played by fiction in the relationship established between children - aged from 6 to 12 years old - and historical monuments? Funded by the PACA region, this research focuses on the forms taken by the historical monument in its « trivial circulation » (Jeanneret, 2008) and the appropriations that children do. Noting that fiction feeds mediations offered to young people in the monuments but also that the media exposure of these is important in children's fictions - particularly through the pattern of the castle - three levels of search are thought. The first is to identify, through a semiotic analysis, operators of fiction in educational mediations of monuments explicitly designated as such - audio guides, visit booklets, workshops. Mobilized fiction in this context holds positions that intersect themselves: didactic, playful and expressive. In a similar move, the second level offers to analyse the manufacturing processes of stereotyped monuments massively flowing in the fictions of cultural industries - taking for example, two monographs: the dreamed castle of *Disney* and *the Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry* in *Harry Potter* saga. The monument mainly acts in a cathartic, axiological and diegetic way. In fact, these two first levels highlight the socio-cultural operability of fiction in the proposed relation to the monument. But what do these fictional operators produce? How do they run, re-enroll themselves and what values do they give to "monumentality"? To answer these questions, the last level is interested in their re-enrollment in children's speeches in a singular form of sense of production - called *microlinks*. These are understood as tiny connections created by analogy by subjects between updated devices operators in social experiences - the visit for example - and participating in the development of a « cultural being » - monumentality. The results show that fiction allows singular appropriations of time and space of the monument and different forms of fictional immersion taken and of reflexivity of the experience lived by children. For these reasons, the experiences linked to the monument would be « polychrésiques » which means objects of constant reappropriations and « taken constantly in a wide spectrum of different social logics » (Jeanneret, *op.cit.*: 83). The compartmentalisation of areas of social life that includes the study of the « triviality » as knowledge circulation, shows that the birth or the development of a practice can be conceived in and with an « elsewhere » imbued with running speech including moments, objects, speeches outside monuments, in other words in a ventilated space.

Keywords: fiction – triviality – monument – patrimonialisation – children – cultural mediation – mediatisation – cultural industries – information and communication sciences