



HAL
open science

Les gestes professionnels des médiateurs culturels lors d'une séquence de médiation

Jamila Al Khatib

► **To cite this version:**

Jamila Al Khatib. Les gestes professionnels des médiateurs culturels lors d'une séquence de médiation. Education. HESAM Université, 2022. Français. NNT : 2022HESAC003 . tel-03783699

HAL Id: tel-03783699

<https://theses.hal.science/tel-03783699v1>

Submitted on 22 Sep 2022

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.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE
Laboratoire Formation et Apprentissages professionnels

THÈSE

présentée par : **Jamila AL KHATIB**

soutenue le : **1^{er} juin 2022**

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline : **Sciences de l'éducation et de la formation**

Spécialité : **Formation des adultes**

Tome 1

Gestes professionnels des médiateurs culturels lors d'une séquence de médiation

THÈSE dirigée par :

Madame Anne JORRO, Professeure des Universités en Science de l'éducation et de la formation, Conservatoire national des arts et métiers

Jury

Mme Marie-Laure ELALOUF, Professeure des Universités en Sciences du langage,
Cergy Paris Université

Rapporteure

M. Cédric FRETIGNÉ, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation,
Université Paris Est Créteil

Rapporteur

Mme Muriel GROSBOIS, Professeure des Universités en Anglais,
Conservatoire national des arts et métiers

Présidente

Mme Jacqueline EIDELMAN, Conservatrice générale du patrimoine honoraire

Invitée

**T
H
È
S
E**

Affidavit

Je soussignée, Jamila Al Khatib, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique d'Anne Jorro, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Paris, le 1^{er} février 2022

A handwritten signature in black ink that reads "J. Al Khatib". The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.

Affidavit

I, undersigned, Jamila Al Khatib, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Anne Jorro, in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with the French charter for Research Integrity.

This work has not been submitted previously either in France or abroad in the same or in a similar version to any other examination body.

Paris, February 1st, 2022

A handwritten signature in black ink that reads "J. Al Khatib". The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.

« Si les gestes originaux sont les plus enchanteurs, les gestes communs sont les plus touchants. Ils signalent l'appartenance à la communauté des hommes. Si dandy que se croie le dandy, à un moment ou l'autre il tend la main pour en serrer une autre. »

Charles Dantzig, 2017. *Traité des gestes*

Remerciements

Je voudrai remercier tout d'abord Mme Anne Jorro, ma directrice de thèse, sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Je la remercie chaleureusement pour sa confiance, sa patience, son soutien et son encadrement inflexibles durant toutes ces années, sa bienveillance et ses encouragements. Elle a su m'aider à apprendre, comprendre, progresser et questionner chaque étape de ce travail de thèse.

J'adresse de grands remerciements à tous les médiatrices et médiateurs, responsables de musées et d'institutions de diffusion de culture, scientifique et technique, responsables de services pédagogiques, qui ont accepté de m'accueillir leurs institutions et jusque dans le cadre de leurs séquences de médiation et de partager avec moi leurs expériences professionnelles. Merci pour le temps qu'ils m'ont accordé et la confiance qu'ils m'ont témoigné. C'est ce qui a permis de réaliser un travail de thèse aussi riche.

Je tiens également à remercier chaleureusement Mme Muriel Grosbois, qui me fait l'honneur d'être présidente de ce jury, et qui m'a aidé à enrichir mes travaux, au fur et à mesure de nos discussions dans les bureaux du laboratoire Formation et apprentissages professionnels.

Mes remerciements s'adressent aussi Mme Marie-Laure Elalouf, M. Cédric Frégné et à Mme Jacqueline Eidelman pour avoir accepté de prendre connaissance de cette thèse et d'être membres du jury.

Merci également à tous les enseignants, intervenants et doctorants du laboratoire Formation et Apprentissages professionnels pour leur soutien et la richesse de leurs conseils qui ont contribué à nourrir ma réflexion.

Enfin, mes remerciements les plus sincères vont à tous mes amies et amis, pour leur présence à mes côtés, leurs encouragements, leur optimisme et leur patience. Je tiens particulièrement à remercier M. Thierry Lefèvre-Grave qui m'a patiemment accompagnée durant les analyses de résultats, la relecture et la finalisation de ce manuscrit.

Résumé

Dans une institution culturelle, le médiateur est un professionnel clef pour le visiteur. En effet, il contribue à faire découvrir et à appréhender l'oeuvre exposée dans un contexte muséographique (Allard, 1999). Cette transmission de connaissance se fait par le discours, mais également et simultanément par un agir et une gestuelle spécifiques (McNeill, 1992).

Les approches phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945), sociologique (Goffman, 1973) et anthropologique (Mauss, 1934) tendent à montrer que le geste est un instrument de première importance dans la communication avec le monde ainsi que dans l'instauration de relations selon des codes établis par la société. Ainsi, le geste professionnel (Jorro, 2002, 2004, 2018) se caractérise par son adressage, son efficacité. Pour être efficace, le geste professionnel est mobilisé à des moments adéquats en fonction des affordances perçues (Gibson, 1979). Il peut être défini selon une matrice d'agir élaborée par Jorro (2002, 2017) dans le cadre de ses travaux concernant l'agir enseignant ou celui d'un médiateur culturel.

Dans cette recherche, des séquences de médiation ont été filmées au Louvre-Lens, à la Cité des Télécoms de Lannion, au Musée des arts et métiers (Paris). Leurs analyses complétées par celle des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation des médiateurs filmés a permis d'identifier trois catégories de gestes professionnels : le **geste de mise en scène du savoir** qui est centré sur la présentation d'un objet de connaissance ou d'un dispositif, qui explicite un concept scientifique ou culturel ; le **geste de communication** visant à impliquer le visiteur dans l'animation ou à instaurer une atmosphère de bienveillance ou encore à marquer une écoute attentive ; le **geste d'ajustement de l'activité** permettant de gérer l'espace scénique, de modifier la présentation initiale d'un objet. Comment ces gestes spécifiques au métier de médiateur culturel sont-ils transmis aux médiateurs durant la formation organisée à leur arrivée dans une institution culturelle ? Une analyse d'entretiens semi-directifs menés auprès de médiateurs-formateurs a apporté quelques éléments de réponse. Les formateurs reconnaissent l'importance de mobiliser ces gestes professionnels spécifiques durant une séquence de médiation pour transmettre des connaissances bien que la formation reste impensée sur cette dimension professionnelle.

Mots clés : médiation culturelle, agir du médiateur, geste professionnel, transmission

Résumé en anglais

In a cultural institution, the mediator contributes to the discovery and understanding of the piece of art exhibited in a museographic context. He transmits this knowledge by creating linkages between the piece of art exhibited, the visitor and himself (Allard, 1999). This transmission is made through discourse, specific actions and gestures (McNeill, 1992).

Phenomenological (Merleau-Ponty, 1945), sociological (Goffman, 1973) and anthropological (Mauss, 1934) approaches tend to show that gesture is an important instrument in communicating with the world as well as in establishing linkages according to codes established by society. Thus, the professional gesture (Jorro, 2002, 2004, 2018) is characterised by its addressability and its efficiency. In order to be efficient, the professional gesture is mobilised at appropriate moments according to the perceived affordances (Gibson, 1979). It can be defined according to "la matrice d'agir" elaborated by Jorro (2002, 2017) in the context of research concerning the action of a teacher or that of a cultural mediator.

In this research, mediation sequences were filmed at the Louvre-Lens, the Cité des Télécoms in Lannion, and the Musée des arts et métiers (Paris). Their analysis, completed by the analysis of semi-directive and self-confrontation interviews of the filmed mediators, made it possible to identify three categories of professional gestures: the **gesture of staging knowledge** which is centred on the presentation of an object, of knowledge or a device, which explains a scientific or cultural concept; the **gesture of communication** to involve the visitor in the animation or establish an atmosphere of benevolence or mark an active listening; the **gesture of adapting the mediation process** to manage the scenic space, modify the initial presentation of an object. How are these gestures specific to the profession of cultural mediator transmitted to mediators during the training organised on their arrival in a cultural institution? An analysis of semidirective interviews conducted with mediator-trainers has provided some answers. The trainers recognise the importance of mobilising these specific professional gestures during a mediation sequence to transmit knowledge, although this question of professional gestures has not been addressed yet.

Keywords : human mediation in a museum context, mediator's action, professional gestures, Knowledge transfer

Table des matières

Remerciements	4
Résumé	5
Résumé en anglais	6
Table des matières	7
Liste des tableaux	11
Liste des figures	12
Liste des annexes (jointes dans le tome 2)	14
Introduction	15
Première partie : Contexte de la recherche	17
1. La place de la médiation muséale	19
1.1. Définition de la médiation culturelle.....	19
1.1.1. Une approche étymologique.....	19
1.1.2. Une approche par les sciences de l'information et de la communication	20
1.1.3. Une approche anthropologique	21
1.2. A qui s'adresse la médiation culturelle ?	22
1.2.1. Le visiteur dans le musée	23
1.2.2. Le visiteur hors-les-murs.....	26
1.3. La médiation culturelle : du 18 ^e au 20 ^e siècle	27
1.3.1. Une fonction éducative.....	27
1.3.2. Accompagner le visiteur.....	28
1.3.3. Une culture pour tous	29
1.3.4. L'accueil des groupes scolaires.....	30
1.3.5. L'émergence de programmes culturels	31
1.3.6. La création du métier de médiateur culturel.....	32
1.3.7. Le médiateur au temps du « Musée du 21 ^e siècle »	33
1.4. Synthèse	34
2. Le rôle du médiateur culturel	36
2.1. L'activité du médiateur culturel	36
2.2. Le positionnement du médiateur dans l'institution culturelle	37
2.3. Communiquer avec/par le non-verbal	42
2.4. Un référentiel de compétences pour le métier de médiateur	43

2.4.1.	Un métier, plusieurs dénominations.....	43
2.4.2.	Plusieurs statuts en fonction des missions.....	45
2.4.3.	Une fiche métier institutionnelle.....	46
2.5.	La formation du médiateur culturel.....	51
2.5.1.	Premières formations, premiers concours.....	52
2.5.2.	Les formations universitaires.....	52
2.5.3.	Les formations continues.....	53
2.5.4.	Les formations de terrain.....	54
	Synthèse.....	56
	Seconde partie : Cadre théorique et problématique de recherche	58
3.	Modéliser une activité de médiation culturelle.....	59
3.1.	Placer le visiteur dans une posture active de découverte.....	59
3.2.	Créer une rencontre entre le visiteur, l'objet et le médiateur.....	61
3.3.	Gérer les imprévus.....	62
3.4.	Répondre aux attentes personnelles du visiteur.....	63
3.5.	Diversifier les formes de l'activité de médiation.....	66
3.6.	Discussion des modèles au regard de cette recherche.....	68
4.	Le geste professionnel du médiateur culturel.....	70
4.1.	Le corps comme médiateur d'interactions.....	70
4.1.1.	Une approche sociologique.....	70
4.1.2.	Une approche ergonomique.....	73
4.2.	Le geste : un instrument pour communiquer.....	74
4.2.1.	Une approche philosophique.....	75
4.2.2.	Une approche anthropologique.....	77
4.2.3.	Une approche par les sciences de la communication.....	78
4.2.4.	Une approche par les sciences de l'éducation.....	80
5.	La question de l'incorporation du geste professionnel du médiateur culturel.....	86
5.1.	Enjeux d'une formation organisée.....	86
5.1.1.	Le cadre d'une formation.....	86
5.1.2.	Appréhender une activité professionnelle.....	88
5.1.3.	Modéliser une séquence de formation.....	89
6.	Construction de la problématique de recherche.....	94
	Troisième partie : Méthodologie de recherche	97

7.	Méthodologie de recherche	98
7.1.	Identifier les gestes mobilisés par un médiateur culturel	98
7.1.1.	Sélectionner un recueil pertinent de types de médiation	99
7.1.2.	Enregistrer du point de vue du visiteur	100
7.1.3.	Choisir des terrains de recherche	101
7.1.4.	Filmer depuis la place du visiteur	110
7.1.5.	Identifier les gestes à l'aide des entretiens des médiateurs culturels	111
7.2.	Analyser les séquences de médiation	112
7.2.1.	Préciser la spécificité des gestes du médiateur	113
7.2.2.	Relier les gestes identifiés aux enjeux recherchés par le médiateur	117
7.3.	Incorporer les gestes spécifiques du médiateur	119
7.3.1.	Profils des médiateurs-formateurs	120
7.3.2.	Construire l'entretien des formateurs de médiateurs	120
7.3.3.	Sélectionner les médiateurs-formateurs pour les entretiens	121
7.3.4.	Analyser les entretiens recueillis	122
7.4.	Réflexion éthique sur le recueil des séquences de médiation	123
	Quatrième partie : Identification des gestes professionnels du médiateur culturel en activité	125
8.	Identification des gestes professionnels du médiateur culturel	126
8.1.	Gestes de mise en scène du savoir	127
8.1.1.	Un répertoire du geste de mise en scène des savoirs	127
8.1.2.	Des gestes courants durant une situation de médiation	131
8.1.3.	Les gestes de désignation	135
8.1.4.	Quels gestes pour faire « vivre » une transmission du savoir ?	139
8.2.	Gestes de communication avec le visiteur	150
8.2.1.	Un répertoire du geste de communication avec le visiteur	150
8.2.2.	Les gestes pour impliquer le visiteur dans la séquence de médiation	153
8.2.3.	Les gestes pour instaurer une atmosphère bienveillante	158
8.3.	Gestes d'ajustement de l'activité	164
8.3.1.	Un répertoire du geste d'ajustement de l'activité	165
8.3.2.	Les gestes permettant de se positionner en tant que médiateur	168
8.3.3.	Le regard, un moyen pour exercer un contrôle	171
8.3.4.	Ajuster le rythme de l'activité	173

9.	Des gestes spécifiques en fonction des enjeux du médiateur.....	175
9.1.	Identification des catégories de gestes en fonction du déroulé d'une médiation...	175
9.1.1.	Ajustement des gestes de mise en scène du savoir.....	176
9.1.2.	Ajustement des gestes de communication avec le visiteur	178
9.1.3.	Quels types de gestes durant une médiation ?.....	181
9.2.	Types de gestes mobilisés en fonction de la forme de l'activité.....	186
9.2.1.	Cas d'une mise en situation d'un savoir.....	186
9.2.2.	Cas d'une co-animation.....	188
9.2.3.	Cas d'une théâtralisation	193
Cinquième partie : La question de l'incorporation des gestes professionnels des médiateurs culturels.....		198
10.	Quelle formation pour transmettre les gestes spécifiques du médiateur ?.....	199
10.1.	Parcours professionnel du médiateur-formateur	199
10.1.1.	Formation initiale des médiateurs-formateurs.....	199
10.1.2.	Formation sur les techniques de médiation culturelle.....	201
10.2.	Organisation des formations pour les médiateurs novices	201
10.2.1.	Pourquoi organiser une formation ?.....	202
10.2.2.	Formation des médiateurs-formateurs à leur arrivée.....	204
10.2.3.	Les types de formations organisées.....	207
10.2.4.	Déroulé d'une procédure dite « assistée ».....	212
10.3.	La place des gestes dans les formations	215
10.3.1.	Quels mots pour désigner les gestes ?.....	215
10.3.2.	La référence aux gestes	218
10.3.3.	Les gestes du médiateur selon les médiateurs-formateurs	219
10.3.4.	Transmettre des gestes durant une formation.....	223
Conclusion.....		227
Bibliographie.....		233
Résumé.....		239
Résumé en anglais.....		239

Liste des tableaux

Tableau 1 : Configuration professionnelle type de la médiation	39
Tableau 2 : Termes européens désignant un médiateur (source Pilots, 2010)	44
Tableau 3 : Codage du geste par Calbris (2001)	79
Tableau 4 : Postures du médiateur culturel	100
Tableau 5 : Description de la visite guidée au Louvre-Lens	103
Tableau 6 : Description de la visite démonstration à la Cité des Télécoms (Lannion)	105
Tableau 7 : Description de la co-animation au Musée des arts et métiers (Paris)	107
Tableau 8 : Description de l'atelier pédagogique à la Cité des Télécoms (Lannion)	108
Tableau 9 : Présentation générale du corpus des séquences de médiation analysées	110
Tableau 10 : Répertoire du geste de mise en scène du savoir	130
Tableau 11 : Répertoire du geste de communication avec le visiteur	153
Tableau 12 : Exemples de gestes d'enrôlement	154
Tableau 13 : Exemples de gestes d'ouverture	156
Tableau 14 : Répertoire du geste d'ajustement de l'activité	167
Tableau 15 : Modélisation d'une procédure dite « assistée » d'un médiateur novice	213

Liste des figures

Figure 1 : Typologies du visiteur du musée	23
Figure 2 : Deux exemples de posture du médiateur durant une séquence de médiation dans un musée des impressionnistes Giverny (© François Guillemin).....	25
Figure 3 : Activités du médiateur culturel décrites dans les fiches-métier	49
Figure 4 : Savoir-faire du médiateur culturel indiqué dans les fiches-métier	50
Figure 5 : La Médiatique (Guichard et Martinand, 2000).....	60
Figure 6 : Modèle d'Allard et du GREM (1999).....	61
Figure 7 : Modèle de Falk et Dierking (2002)	64
Figure 8 : Modèle de Falk et Dierking sur la temporalité d'apprentissage dans un musée (1992)	65
Figure 9 : Modèle de Hein (1998).....	66
Figure 10 : Modélisation d'une interaction par le regard	71
Figure 11 : Modèle MARO (Bationo-Tillon, 2013).....	73
Figure 12 : Matrice de l'agir du médiateur culturel (Jorro, 2017).....	82
Figure 13 : Modélisation d'un processus de formation (Kunégel, 2011)	90
Figure 14 : Trois postures adoptées par le médiateur culturel	100
Figure 15 : Visite guidée au Louvre-Lens.....	102
Figure 16 : Visite-démonstration à la Cité des Télécoms (Lannion)	104
Figure 17 : Vue de l'espace de co-animation au Musée des arts et métiers (Paris).....	106
Figure 18 : Vue de l'atelier pédagogique à la Cité des Télécoms (Lannion)	107
Figure 19 : Exemple d'identification de gestes de médiateur	114
Figure 20 : Grille d'analyse des gestes mobilisés durant les séquences de médiation	115
Figure 21 : Diagramme situant les gestes mobilisés en fonction du déroulé de la médiation	117
Figure 22 : Tutelle des musées des médiateurs-formateurs interrogés	122
Figure 23 : Grille d'analyse des gestes du médiateur culturel	126
Figure 24 : Schéma récapitulatif de la catégorie du geste de mise en scène du savoir	128
Figure 25 : Exemples de gestes de désignation précise	137
Figure 26 : Exemples de gestes de désignation globale	138
Figure 27 : Exemples de gestes de désignation approximative.....	139
Figure 28 : Exemple d'une théâtralisation d'un savoir.....	145
Figure 29 : Exemple d'une théâtralisation du savoir en compagnie d'un visiteur.....	148

Figure 30 : Schéma récapitulatif du geste de communication avec le visiteur	151
Figure 31 : Schéma récapitulatif du geste d'ajustement de l'activité	165
Figure 32 : Positionnement du médiateur durant son animation.....	169
Figure 33 : Extrait 1 : introduction des concepts scientifiques mis en jeu	176
Figure 34 : Extrait 2 : transmission des consignes pour l'atelier.....	177
Figure 35 : Extrait 1 : introduction des concepts scientifiques mis en jeu.....	179
Figure 36 : Extrait 2 : transmission des consignes de l'atelier	179
Figure 37 : Diagramme des gestes du médiateur identifiés dans l'extrait 1	182
Figure 38 : Gestes d'ajustement de l'activité dans le cas d'une co-animation	191
Figure 39 : Illustration de deux gestes d'ajustement dans le cas d'une co-animation.....	191
Figure 40 : Présentation des gestes de la médiatrice durant la séquence 1	194
Figure 41 : Motif pour organiser une formation pour les médiateurs novices	202
Figure 42 : Type de formations organisées pour les médiateurs-formateurs à leur arrivée ...	205
Figure 43 : Type de formations dispensées par les médiateurs-formateurs interrogés	207
Figure 44 : Procédures de formation utilisées par les médiateurs-formateurs interrogés	209
Figure 45 : Proportion d'utilisation de chaque procédure par les formateurs interrogés.....	210
Figure 46 : Nuage de mots des formateurs faisant référence aux gestes.....	215
Figure 47 : Catégories des gestes vus par les médiateurs-formateurs	217

Liste des annexes (jointes dans le tome 2)

1. Fiche métier du médiateur culturel
2. Grille des entretiens des médiateurs
3. Description des séquences de médiation
4. Grille des entretiens pour les médiateurs-formateurs
5. Analyse des entretiens des médiateurs-formateurs
6. Retranscription des entretiens des médiateurs-formateurs

Introduction

L'objet de cette thèse concerne l'agir des médiateurs et, plus précisément, les gestes mobilisés pour transmettre un savoir scientifique et/ou culturel. Ayant été médiatrice pendant 20 ans, cette préoccupation est directement issue de mon expérience professionnelle personnelle. Au fil de ma pratique, l'agir du médiateur en situation d'activité est devenu un questionnement permanent : comment procèdent les médiateurs jugés experts ? À les observer, au fil du temps, un constat a fini par s'imposer : une « bonne » transposition du contenu scientifique ne suffit pas : en effet, *les gestes et la posture sont aussi importants à la transmission d'un savoir durant une activité de médiation*. Je pouvais observer que *les gestes, l'orientation du corps, la direction du regard n'étaient pas anodins en ce sens qu'ils réussissaient à instaurer des interactions en début d'activité et surtout à les maintenir tout au long de la séance de médiation*.

La littérature de recherche montre que si le processus de transposition d'un contenu scientifique a été très étudié, il n'en est pas de même pour l'étude du corps des médiateurs culturels en situation professionnelle. Le lien établi entre le Musée des arts et métiers et le laboratoire CRF (Centre de recherche sur la Formation - Cnam) m'a permis de participer à un nouveau projet de recherche durant l'année 2016. Il s'agissait de mener une analyse précise et rigoureuse des gestes d'un médiateur du Musée des arts et métiers, expliquant un objet de collection. Ce cadre scientifique avec une méthodologie rigoureuse m'a passionnée et m'a décidé à entreprendre un travail de thèse afin de comprendre l'agir professionnel du médiateur culturel.

Ces cinq années de thèse m'ont rapprochée différemment des collègues médiateurs culturels. En effet, ce travail de recherche devrait fournir aux médiateurs confirmés des outils de réflexion et de discussion sur leurs savoir-faire et, aux médiateurs-formateurs, des pistes de formation pour sensibiliser les médiateurs apprenants sur l'importance des gestes professionnels dans la transmission d'un savoir et l'interaction avec le public.

Ce manuscrit est organisé en deux parties. Une première partie présente le contexte de la recherche, la problématique de recherche, le cadre théorique mobilisé et la méthodologie mise en œuvre. Dans une seconde partie, sont exposés et discutés les résultats de cette recherche.

Première partie :
Contexte de la recherche

Dans cette première partie, nous décrivons la place de la médiation culturelle et plus précisément la médiation culturelle « humaine » telle qu'elle se déroule dans un musée. Le médiateur culturel est une personne ressource permettant au visiteur d'appréhender le savoir exposé, que celui-ci soit présenté sous la forme d'un dispositif d'expérimentation, comme nous pourrions le voir à la Cité des Sciences et de l'Industrie, ou sous la forme d'objets ou d'œuvres d'art comme au Louvre ou encore au Musée des arts et métiers. Ce savoir exposé est contextualisé dans une muséographie dont le médiateur a les clefs de lecture qu'il explicite au visiteur. Au travers de notre propre expérience professionnelle, nous avons pu constater que cette explicitation était transmise par le langage oral et également par le langage corporel (position du corps, mobilisation de gestes spécifiques, direction du regard, inclinaison de la tête, etc.). C'est précisément ce langage corporel que nous cherchons à analyser et à comprendre en fonction des enjeux du métier de médiateur.

Dans le premier chapitre, il a semblé important d'une part de comprendre ce qu'est exactement la médiation culturelle, en nous basant sur sa définition et d'autre part d'en éclaircir les enjeux par un bref historique remontant au 18^e siècle. Le second chapitre, quant à lui, détaillera le rôle du médiateur culturel dans l'organisation de l'institution culturelle. Cette double vision pourrait d'une part influencer sur les attendus du métier sur le terrain et d'autre part se traduire directement sur les fiches-métier qui récapitulent les compétences, les savoir-faire et savoir-être attendus. Enfin, au regard de l'importance de l'exercice du médiateur culturel, une analyse des formations permettra de comprendre la transmission des clefs du métier.

1. La place de la médiation muséale

La médiation culturelle humaine est aujourd'hui présente dans de nombreuses institutions. Plusieurs professionnels s'en réclament, du directeur artistique, au médiateur, en passant par l'animateur socio-culturel. Elle se trouve dans les maisons de quartier, les galeries d'art, les centres d'interprétation artistique, les médiathèques, les festivals, les spectacles, etc. Dans chaque lieu, la médiation peut s'exercer de façon différente avec des enjeux divers. Deux exemples ont été choisis pour illustrer ces propos : la galerie d'art et la médiathèque. Dans le premier cas, la médiation est menée par l'artiste qui expose et porte sur l'inspiration qui a permis de réaliser l'œuvre. L'artiste n'est alors pas un médiateur professionnel et son discours relève plutôt d'un témoignage ou du partage d'une expérience personnelle. Dans le second cas, dans une médiathèque, la médiation porte surtout sur le contenu de livres et l'apprentissage de la lecture. Elle est alors assurée par des documentalistes, qui ne sont pas non plus des médiateurs professionnels. Dans ces deux cas, l'objectif n'est pas de transmettre un savoir mais de faire comprendre le processus de création d'une œuvre ou d'un livre. Le champ d'étude était si large que nous avons choisi de n'en étudier qu'une partie : la médiation culturelle animée par des médiateurs professionnels et se déroulant dans un musée.

1.1. Définition de la médiation culturelle

Aujourd'hui, les musées offrent aux visiteurs à la fois une exposition muséographique d'objets de collections et une programmation d'offres culturelles, conçue et animée par des médiateurs culturels professionnels. Pour mieux cerner les enjeux de cette médiation, la médiation culturelle sera définie, dans un premier temps, selon trois approches : une approche étymologique, une approche par les sciences de l'information et une approche anthropologique.

1.1.1. Une approche étymologique

Selon des éléments étymologiques, le mot médiation vient de *Medius* (en grec : *mesos*, d'une racine indoeuropéenne *medhyo*). Signifiant *milieu*, ce mot a donné naissance au terme latin *mediato*, en Français *médiation*, qui a d'abord signifié *division par le milieu*. Au 16^e siècle, il prend le sens d'entremise pour concilier les personnes d'abord avec la religion, ensuite avec le droit. Ainsi, étymologiquement, le médiateur serait un entremetteur. Mais, dans le cas d'un

musée, de quoi le médiateur serait-il l'entremetteur ? Les muséologues Aboudrar et Mairesse (2016) apportent un élément de réponse :

« *La médiation culturelle constitue un ensemble d'actions visant, par le biais d'un intermédiaire – le médiateur culturel - à mettre en relation un individu ou un groupe avec une proposition culturelle ou artistique afin de favoriser son appréhension, sa connaissance et son appréciation.* » (Aboudrar et Mairesse, 2016, p.3).

Cette approche souligne un premier élément important de définition de la médiation culturelle : il s'agit d'une mise en relation. Dans le cas de cette recherche, c'est précisément cette relation entre l'objet culturel, le médiateur et le visiteur qui sera observée. Pour continuer à investiguer, nous avons mobilisé les sciences de l'information et de la communication, parce qu'elles étudient notamment le champ des musées.

1.1.2. Une approche par les sciences de l'information et de la communication

Selon le dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication (1997), la médiation, dialectique entre le singulier et le collectif, suppose l'oubli du singulier pour la mise en œuvre d'une forme collective de l'appartenance.

Ainsi la médiation aurait pour fonction d'assumer la tension entre l'individuel et le collectif. Professeur en sciences de la communication, Caune (2008) élargit cette définition en plaçant *la médiation comme un lien entre le présent et le passé à travers l'héritage et le patrimoine et permettant de se projeter dans l'avenir*. La médiation culturelle passerait par la relation du médiateur à autrui, dans un monde de références partagées entre lui et le public. Selon les écrits de Caune, la médiation recouvrirait trois approches qui se superposent et interagissent : faire circuler le contenu de l'héritage (apporter une vision du monde) ; recueillir l'opinion du public à convaincre et le séduire ; constituer une signification partagée dans une communauté pour permettre à chaque personne de se construire dans son rapport à l'autre (Caune, 1999).

Des approches analogues se retrouvent dans la définition de la médiation culturelle indiquée dans un lexique édité par le ministère de la Culture (2003) :

« *Située à l'intersection du culturel, de l'éducation, de la formation continue et du loisir, la médiation culturelle s'inscrit dans le champ de ce qu'on appelle l'éducation informelle. À la différence de l'éducation, au sens usuel du terme, l'éducation informelle n'est ni*

obligatoire, ni contrainte par un programme exhaustif à dispenser, ni par une validation des acquis à organiser. Ces visées sont tout à la fois éducatives, récréatives et citoyennes. La médiation culturelle regroupe l'ensemble des actions qui visent à réduire l'écart entre l'œuvre, l'objet d'art ou de culture, les publics et les populations. »

Cette seconde approche, qui souhaite apporter aux praticiens des outils de compréhension à mettre en œuvre sur le terrain, reprend directement la thèse développée par Caune (1999) : la médiation culturelle crée un lien entre le singulier et le collectif, le passé et le présent, afin d'établir une communauté et partager une expérience. En revanche, un nouvel élément est noté : la référence à l'éducation informelle. Pourrions-nous supposer que le médiateur tiendrait un rôle particulier dans ses missions de transmission ? Comme indiqué dans la définition précédente, cette transmission se ferait avec une visée récréative et citoyenne, avec une activité de médiation qui devrait instaurer des relations sociales. Ce nouvel élément nous a convaincus de regarder l'approche anthropologique pour compléter la définition de la médiation culturelle.

1.1.3. Une approche anthropologique

Dans le cadre d'une animation guidée par un médiateur, la médiation culturelle crée des liens entre un savoir et le public. L'anthropologue Rasse (2000) définit la médiation par l'angle de pratiques concrètes, de techniques et de savoir-faire mis en œuvre par des médiateurs professionnels. Son approche repose sur le fait qu'une visite peut être une opportunité pour rattraper ce que l'école a raté, réorganiser des connaissances mal digérées, rectifier des erreurs de compréhension, chasser de fausses croyances, faire la guerre à l'irrationnel, expliquer, traduire les savoirs des experts pour les rendre accessibles au plus grand nombre, susciter la curiosité, l'envie d'apprendre et provoquer une attirance positive à l'égard des sciences et des techniques. Guedj, professeur d'épistémologie et Caillet, experte en sciences de l'éducation (1991), insistent sur l'idée selon laquelle le médiateur serait un *porteur*, différent d'un enseignant, utilisant un arsenal professionnel et technologique sophistiqué, pour faire transparaître son plaisir et son désir de transmettre et suggérer le plaisir d'apprendre ; sans aucune obligation d'évaluation formelle de contenu auprès des visiteurs.

Ces premières approches définissant la médiation culturelle font ressortir le point suivant : la médiation culturelle fait le lien entre le visiteur et le patrimoine exposé, dans un contexte de plaisir, de délectation et dans une ambiance récréative et citoyenne. Ce lien est assuré par un

médiateur culturel, personne qualifiée de l'institution, qui se place en complément de l'éducation formelle. Ainsi la médiation culturelle agit sur deux plans : la transmission d'un savoir et la mise en place de liens sociaux, avec un accompagnement différent des méthodes scolaires.

Pour compléter cette réflexion, nous avons regardé la notion de *médiation scientifique et technique* utilisée dans les musées de sciences et d'histoire des sciences et des techniques, afin de lister d'éventuelles différences à retenir pour cette recherche. Le rôle du médiateur s'exerce en complémentarité de celui du scientifique, du conservateur spécialiste des collections ou du commissaire d'exposition. Le reste des enjeux reste identique. Ainsi, la distinction entre une médiation culturelle et une médiation scientifique et technique semble tenir dans la discipline du contenu. Or, nous avons choisi de ne pas questionner directement la manière de transposer un savoir scientifique mais de vouloir étudier la façon dont un médiateur transmet son message (posture et gestes). Ainsi, la ressemblance des missions et des enjeux d'un médiateur culturel et scientifique permettra de disposer d'un choix de terrains d'étude plus large. Nous pourrions mener des observations et des entretiens aussi bien dans un musée de sciences que dans un musée d'art, en fonction des disponibilités des professionnels sollicités. Pour compléter l'état actuel de cette réflexion, nous avons voulu connaître le public auquel s'adresse le médiateur. Si une typologie particulière se dégagait, nous pourrions envisager de privilégier son étude.

1.2. A qui s'adresse la médiation culturelle ?

Aujourd'hui, la médiation culturelle est destinée à tout visiteur d'une institution culturelle. Elle constitue une opportunité de mise en place d'interactions entre le visiteur, l'objet du musée et le médiateur. Elle est surtout attentive aux jeunes publics, aux publics éloignés et aux groupes scolaires. D'après l'enquête du CREDOC¹ de 2018, pas moins de six personnes sur dix ont au moins visité un musée, une exposition temporaire ou un monument, avec une baisse de quatre points par rapport à 2016. Ce qui peut s'expliquer par le phénomène d'« *overtourisme* » (soit la fuite des visiteurs nationaux devant la forte fréquentation touristique), moins de départs en vacances et enfin par une hausse des tarifs d'entrée. Malgré cette baisse, de nombreux visiteurs franchissent les portes d'un musée et d'un monument. Dans le langage quotidien, ils sont désignés par le terme générique de « *visiteur de musée* ». Mais quelle typologie de visiteurs

¹ Enquête du CREDOC, n° 340, juin 2018.

retrouve-t-on exactement derrière ce terme ? Cet élément est intéressant dans le cadre de cette recherche car un médiateur culturel est susceptible d'intervenir devant tous ces publics, soit l'un après l'autre, soit simultanément dans une même séquence de médiation.

1.2.1. Le visiteur dans le musée

Le terme de *visiteur du musée*, désigne souvent des publics différents venant visiter avec des attentes différentes. Les muséographes Aboudrar et Mairesse (2016) définissent six ensembles : le public éducatif, le groupe périscolaire, le groupe d'adultes, le professionnel, le grand public et le public dit « empêché ». Pour une description plus claire, chaque ensemble est détaillé dans le schéma qui suit, sur la base des offres culturelles présentées sur les sites Internet de musées.

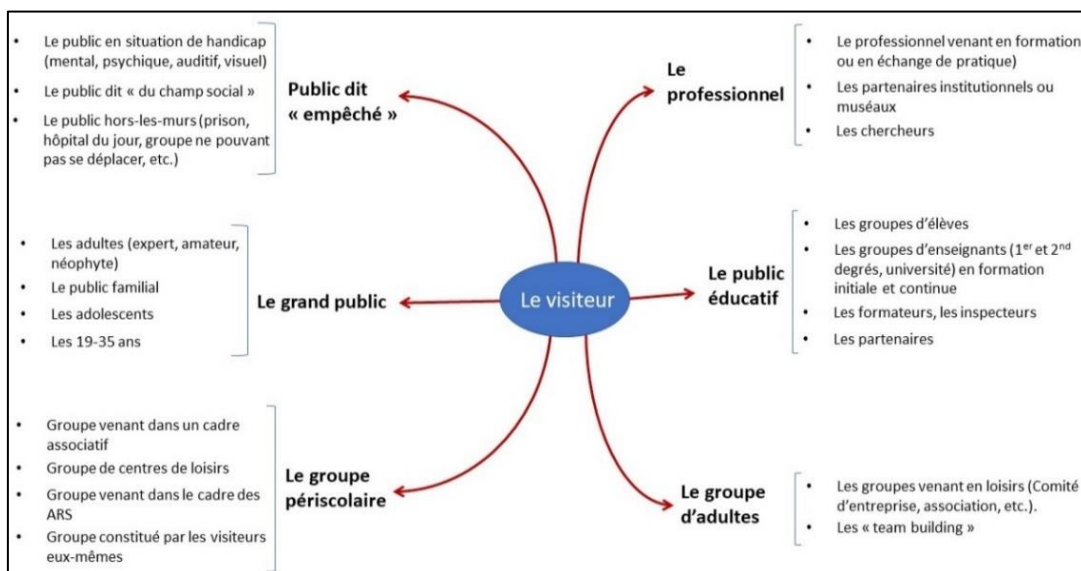


Figure 1 : Typologies du visiteur du musée

Le schéma ci-dessus montre la variété des publics susceptibles d'être accueillis par un médiateur culturel. Il n'est pas, bien sûr, exhaustif, mais énumère les typologies de visiteurs fréquemment accueillies dans les institutions culturelles, au moment de cette écriture.

Chacun des six ensembles regroupe plusieurs sous-ensembles, qui ont leurs propres attentes, ce qui démultiplie d'autant les besoins et attentes. Pour illustrer ce propos, deux exemples sont explicités. Dans l'ensemble *Public éducatif*, se retrouvent les groupes d'élèves du niveau maternelle jusqu'au niveau universitaire et également les enseignants des premier et second degrés qui viennent dans le cadre d'une formation initiale ou continue, les enseignants d'universités, les formateurs, les inspecteurs académiques et aussi les partenaires du monde

éducatif, telles certaines associations ou des fondations. Nous pouvons présumer de différences dans les attentes de chacun.

De même, dans l'ensemble *Groupe périscolaire*, sont identifiés des groupes d'enfants venant dans le cadre d'une sortie organisée par une association, des groupes de centres de loisirs, des groupes d'enfants participant dans le cadre des ARS² (aménagement des rythmes scolaires) et les groupes constitués de visiteurs individuels, comme les groupes d'enfants venant fêter l'anniversaire d'un camarade. Dans ce cas également, les attentes sont différentes d'un groupe à un autre.

Sans détailler les autres ensembles représentés sur le schéma, deux précisions devraient être apportées. Les attentes des visiteurs peuvent varier selon qu'ils constituent un groupe en amont de la visite (par exemple : un groupe scolaire) ou au moment de la visite, tel le *Grand public*, qui fait référence aux visiteurs individuels. Ceux-ci se rassemblent, durant une visite guidée, pour constituer spontanément et le temps d'une activité, un groupe face au médiateur. Ce dernier le découvre sur place et jauge des attentes et connaissances de celui-ci au fur et à mesure de son intervention, pour adapter son discours et sa posture. Dans ce cas de figure, le médiateur fait appel à ses connaissances des publics.

Mais l'adaptation peut aussi porter sur le contenu du discours, comme quand le médiateur accueille un public appartenant à l'ensemble *Le professionnel*. Dans ce cas de figure, le professionnel seul ou en groupe de quatre ou cinq personnes, vient pour recueillir des informations sur un sujet très précis. Bien qu'il s'agisse d'une autre attente, celle-ci est parfois traitée par le même médiateur.

La lecture du schéma demande encore une autre précision. Les ensembles présentés évoluent en fonction des habitudes de visite. Ainsi, un nouvel ensemble peut apparaître, un autre disparaître ou deux ensembles se fondre. Rien n'est figé, ce qui rend l'adaptabilité du médiateur culturel d'autant plus importante dans le discours, comme dans la posture. Ainsi, de même que le médiateur adapte son discours face à un groupe de maternelles ou face à un groupe d'adultes, il adapte sa posture. Il pourra, par exemple, s'accroupir devant un groupe de jeunes enfants et rester debout face à un groupe d'adultes.

² Aménagement des Rythmes Scolaires : cet aménagement relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, est fixé par le décret 2013-77 du 24 janvier 2013.



Figure 2 : Deux exemples de posture du médiateur durant une séquence de médiation dans un musée des impressionnistes Giverny (© François Guillemin)

En fonction de l'objectif (transmettre un savoir ou faire ressentir une émotion devant une œuvre d'art), le médiateur pourra aussi s'accroupir ou même se coucher devant un groupe d'adultes.

En somme, les objectifs de la médiation culturelle et le public accueilli se sont diversifiés au fil du temps. Adapter le contenu du discours ne suffit plus pour un médiateur : le corps est devenu un outil essentiel pour exercer ce métier. Par ailleurs, les ensembles décrivant les types de public sont poreux : une même personne peut effectuer plusieurs visites dans le même musée tout en appartenant à chaque fois à un ensemble potentiellement différent. Par exemple, au cours d'une même année, un enfant peut visiter un musée dans un cadre familial, scolaire, associatif ou entre amis. Il aura pour chaque visite des attentes différentes, auxquelles le médiateur s'efforcera de répondre, parfois en s'ajustant à la dernière minute. En effet, en fonction de l'organisation logistique de l'animation, le médiateur peut connaître son public en amont, quand une réservation est exigée, ou le découvrir au moment où il vient l'accueillir. Sur le terrain, cet ajustement pourra se traduire par le contenu du discours et/ou par la corporéité.

Pour conclure, la diversité des visiteurs accueillis fait appel à une solide connaissance des publics et à l'adaptabilité du médiateur. Ainsi, ce dernier prend en compte le fait que son public est différent et étranger au lieu et/ou au sujet. Il crée en conséquent un espace approprié où le visiteur se sent respecté et reconnu dans sa différence, grâce à l'attention dont il est l'objet. Par cet effort d'hospitalité, l'institution qui accueille le public ou l'évènement tente d'expliquer, d'informer et de traduire un savoir. Le médiateur ne s'adresse pas à tous les visiteurs à la fois mais tantôt au néophyte, tantôt au spécialiste, dans un discours fluide et cohérent. Il oriente et

place son corps de façon que chaque visiteur se sente concerné. Il y a autant d'actions de médiation que de publics et aussi, sans doute, de médiateurs. Devant cette multiplicité de type de visiteurs, nous nous demandons si certains médiateurs ne se sentent pas parfois démunis lors de la conception et/ou l'animation d'activités accessibles à tous. Aujourd'hui, la majorité des musées s'expose hors-les-murs et propose des activités à destination de ce nouveau type de public.

1.2.2. Le visiteur hors-les-murs

L'objectif de la médiation est de dépasser les contraintes d'un musée, de le faire sortir et d'aller à la rencontre du visiteur qui ne vient pas au musée parce qu'il est empêché soit géographiquement, soit socialement. La médiation hors-les-murs est alors utilisée selon les deux modes suivants : le déplacement physique d'objets de collection et/ou de supports de dispositifs pédagogiques et l'utilisation d'une médiation numérique. Si la première forme peut se rapprocher d'une installation muséale et nous ne la développerons pas, la seconde renverse le rapport au savoir de la relation médiateur/visiteur.

En effet, une exposition numérique n'existe plus uniquement ni sur sa durée, ni dans son lieu spécifique : elle devient virtuelle, consultable n'importe où et n'importe quand. Elle donne l'occasion aux visiteurs de s'exprimer, de proposer un autre contenu, un nouveau point de vue à offrir aux autres visiteurs. Se pose alors la question du garant du contenu. Ces outils numériques sont souvent créés à l'initiative des musées et des institutions culturelles qui gardent la main sur le contenu, répondant à un autre besoin du public : accéder à un contenu garanti par une institution légitime, tel les bases de données garanties par un copyright de musée (Vidal, 2018). Au même moment, de nombreux supports numériques sont créés par les visiteurs eux-mêmes, favorisant ainsi une multiplicité de parcours et de points de vue et permettant d'avoir un musée plus inclusif. Cependant, si le numérique permet une immersion et une approche multi-sensorielle d'une œuvre, il ne s'agirait pas de rater la rencontre avec l'objet vrai et la *charge émotionnelle* qui en résulte (Tardy, 2015). L'objet numérisé perd des informations au profit d'autres. Ainsi, sont perdus l'odeur, le poids, le toucher, au profit des informations sur l'auteur, la date de publication, etc., ce que Roger T. Pédaque (2007) nomme la *redocumentarisation*.

Comme cette recherche porte uniquement sur la médiation humaine dite « face public », se déroulant dans des salles d'exposition, ces questions concernant la médiation hors-les-murs ou numérique ne seront pas creusées davantage. Nous retiendrons cependant qu'un médiateur culturel intervient face à différents publics, parfois même durant la même journée de travail. Une bonne connaissance des publics est nécessaire. À ce stade, il semble important de mieux cerner les enjeux actuels du métier de médiateur. Et se baser sur l'évolution historique du métier semblerait être pertinent.

1.3. La médiation culturelle : du 18^e au 20^e siècle

L'action culturelle débute au 18^e siècle, même si elle ne porte pas encore explicitement le nom de « *médiation culturelle* ». Du 18^e siècle à aujourd'hui, les objectifs et les enjeux des actions culturelles évoluent : d'une fonction éducative avec la transmission d'un savoir scientifique ou culturel, elle tend aujourd'hui vers une médiation culturelle où le musée deviendrait un lieu collaboratif en vue d'« *un musée du 21^e siècle* ». Cette évolution se traduit directement sur les missions dévolues à l'action culturelle et aux services culturels. Ce point sera explicité dans les paragraphes qui suivent.

1.3.1. Une fonction éducative

Dès le 18^e siècle et jusqu'au début du 20^e siècle, de grands établissements culturels se voient assigner une fonction éducative. Il devient alors plus juste, indique Bordeaux (2013), de parler d'une mission de formation vis-à-vis d'un public de futurs artistes, architectes, ingénieurs, combinée à une ouverture pour un public plus large et indifférencié sans dispositif particulier au sein du musée pour assurer cet accueil.

Ainsi, au 19^e siècle, les musées industriels ont pour objectif de perfectionner l'industrie et de former la main d'œuvre. Ils proposent des cours du soir, avec l'idée qu'un ouvrier bien traité se met moins souvent en grève. D'ailleurs Georges Clémenceau³ plaide pour des musées du soir où le citoyen pourra apprendre à sentir alors qu'il apprend à apprendre à l'école.

³ « *Nous avons fait l'homme qui lit, écrit, compte, connaît et veut connaître encore. Il faut maintenant l'élever d'un nouveau degré, et faire l'homme qui sent. Il faut faire un public pour nos artistes, comme nous cherchons à faire un public pour nos savants. Et ce faisant, nous ferons jaillir des artistes de la foule obscure, comme nous en avons fait jaillir des hommes de science.* » (George Clémenceau, *Le Grand Plan*, Paris, Charpentier et Fasquelle, 1896, p. 401).

Étant donnés ces enjeux, ce sont surtout les conservateurs qui interviennent, avec comme objectif principal de transmettre un contenu très spécialisé, à destination d'un public professionnel. La visite au musée s'apparente alors à une éducation formelle, sans évaluation (Brougère, 2019). Le terme de *médiateur culturel* n'existe pas encore et quand le terme de *démonstrateur* est utilisé au Musée national des techniques du Conservatoire national des arts et métiers, c'est pour désigner le conservateur qui faisait fonctionner un objet technique, durant son intervention. Son sens diffère de celui qu'on sous-entend aujourd'hui (Al Khatib & Gacogne, 2018). Le sujet de cette recherche n'apparaît pas encore précisément, mais les prémisses des enjeux du médiateur culturel sont définies.

1.3.2. Accompagner le visiteur

À partir des années 1920, la notion d'accompagnement du visiteur s'ajoute à celle de la conservation des documents du passé et à celle de la formation pour un public spécialisé (Peyrin, 2010). Le directeur des musées nationaux propose au sous-secrétaire aux Beaux-Arts de l'Instruction publique de mettre en place une activité d'accompagnement des visiteurs du musée du Louvre. Il écrit dans une note datant du 3 mars 1920⁴ :

« Les conférenciers conduiraient leurs groupes devant les monuments et les œuvres les plus caractéristiques et donneraient toutes les indications utiles à la connaissance de leur histoire et de leur destination. Ils se mettraient à la portée de leurs auditeurs et chercheraient, tout en éveillant leur curiosité, à leur donner une première initiation. Encore aujourd'hui beaucoup de personnes ne viennent dans nos musées que dans un simple but de promenade. Les conférenciers qui leur seraient facilement accessibles les intéresseraient aux choses de l'art, développeraient leur goût et elles viendraient grossir par la suite la clientèle de nos musées. »

Il devient alors nécessaire de créer un nouveau métier et de recruter un personnel spécialisé pour l'animation des visites guidées. La régulation et l'embauche des conférenciers relèvent de la responsabilité des conservateurs, sachant que l'administration des musées français n'envisage pas de les intégrer au personnel du musée. Les recettes des visites leur sont directement reversées. Se crée alors un corps de professionnels attiré, autonome et autofinancé.

⁴ Note du directeur des musées nationaux et de l'École du Louvre au ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, 3 mars 1920, cote F17, École du Louvre.

En 1928, est créé par décret⁵ le premier service des visites guidées des musées nationaux avec un fonctionnaire chargé du planning des conférenciers. En 1929, onze étudiants de l'École du Louvre sont recrutés. La publicité de ce nouveau service est faite sur les murs du palais du Louvre et auprès des enseignants. Ce service rencontre un tel succès que, dès 1931, six nouveaux guides-conférenciers sont recrutés pour rejoindre le service (Peyrin, 2010). Un nouveau besoin de service semble naître auprès des publics. Cependant, le recrutement des conférenciers se fait par les conservateurs et les critères de sélection portent essentiellement sur la maîtrise du contenu à transmettre et non sur les compétences en termes de communication. Ainsi, l'évaluation des visites porte sur la justesse du discours transmis, tandis que les relations avec les visiteurs ne sont pas évaluées. De plus, au sein du musée, le fonctionnaire chargé du planning ne dispose pas toujours de connaissances en termes de communication pour « former » ou évaluer les conférenciers dans ce domaine. L'accompagnement du visiteur est surtout envisagé comme la vulgarisation d'un contenu culturel ou scientifique afin de le rendre accessible à des visiteurs éclairés. La manière de transmettre n'est pas prise en compte par les responsables des musées.

1.3.3. Une culture pour tous

En 1936-1938, le gouvernement du Front Populaire prône une culture pour tous et amplifie la fonction éducative des musées afin de faciliter l'accès au plus large public. Il faut faire comprendre l'œuvre d'art et non plus seulement l'admirer. L'idée est de populariser le musée, d'en ouvrir l'accès par une présentation intelligible et un accompagnement humain (Peyrin, 2010). Ainsi dans certains musées, dont le Louvre, sont mises en place des facilités d'accueil : une gratuité pour les groupes scolaires et une mise à disposition d'heures de décharge d'enseignants pour accueillir ces groupes. D'autres changements sont entrepris pour favoriser un accès plus large : révision du mode muséographique, développement des infrastructures d'accueil, modulation des heures d'ouverture (par exemple, avec l'éclairage électrique, les premières nocturnes du Louvre s'ouvrent en 1936), installation de signalétique, édition de guides de visite sous forme de plans-guides, de catalogues ou de livrets...

Au même moment, apparaissent les services éducatifs constitués d'enseignants mis à disposition pour répondre à la demande de l'Éducation nationale. Ces derniers prennent en

⁵ Le décret du 9 mars 1928 vise à établir les modalités de gestion financière de l'activité d'accompagnement. Il détermine également la rémunération des conférenciers et des guides.

charge l'accueil des groupes scolaires en transposant les savoir-faire et savoir-être acquis dans leur pratique d'enseignant, dans les salles du musée. Ainsi, le personnel des services éducatifs s'étoffe et, pendant que les conférenciers sont surtout dévolus au public général, les professeurs-relais le sont aux groupes scolaires. Excepté une collaboration avec les professeurs-relais, peu de différences apparaissent dans les missions des conférenciers. Et l'étude de cette nouvelle collaboration ne fait pas partie de cette recherche.

1.3.4. L'accueil des groupes scolaires

À la fin de la Seconde Guerre Mondiale, les mouvements d'éducation populaire réinterprètent le projet d'éducation pour tous, entamé avant-guerre avec l'objectif suivant : *ce qui se pratique par la transmission éducative doit aussi se faire dorénavant pour les œuvres d'art et de culture* (Bordeaux & Caillet, 2013). Ce volet éducatif se perdra un peu lors de la création, en 1959, du ministère de la Culture. En effet, le programme scolaire s'oriente davantage vers les besoins liés à l'insertion professionnelle et délaisse les humanités. Aujourd'hui, un retour s'observe grâce à l'instauration des programmes du parcours artistique et culturel pour chaque élève (Cohen & Girault, 1999).

Dans les années 1950, les musées sont contraints d'accueillir des groupes scolaires. Cette impulsion se généralise et se formalise lors d'un stage d'étude international de l'UNESCO (Brooklyn, 1952) portant sur le rôle des musées dans l'éducation, définissant le but à atteindre « *amener les écoles à utiliser davantage les musées et à le faire de façon plus efficace* » (Lewis, 1953). En France, deux manières d'appréhender un musée semblent apparaître : des musées d'art où les groupes scolaires sont accueillis par des conférencières et les musées de sciences et de techniques où des enseignants sont détachés pour assurer cette mission. En effet, ces enseignants semblent plus pédagogiques puisque les élèves ne sont pas accueillis comme des visiteurs mais comme des élèves visitant un musée. Le musée ne leur apparaît guère comme un espace muséographié différent de la salle de classe. Durant leur visite, ils font des exercices scolaires, en répondant à un questionnaire qui oriente leur regard vers la lecture des cartels et moins vers l'observation de l'objet et encore moins sur l'analyse du contexte dans lequel l'objet est exposé.

Ainsi dans un premier temps, face aux injonctions, les musées ont scolarisé leurs établissements pour répondre aux besoins et demandes des enseignants. Il est alors question d'utiliser les objets de collection pour illustrer un cours, avec éventuellement des prêts d'objets. Le Musée ne serait-

il qu'une réserve de matériel pédagogique en dehors de ses murs et un rappel de la salle de classe dans ses murs (Cohen & Girault, 1999) ? Ne serait-il pas plus judicieux de placer le musée comme un autre lieu d'apprentissage complémentaire à l'école ? Eckhardt posait déjà le problème, en 1953 :

« Vaut-il mieux faire donner les explications par le maître ou par un spécialiste formé au musée ? Les deux solutions présentent leurs avantages et leurs inconvénients. L'enfant est habitué à son professeur ; mais celui-ci n'a pas toujours les connaissances techniques voulues. Les spécialistes du musée possèdent ces connaissances, mais ne savent pas toujours se faire comprendre des jeunes visiteurs. Le débat se décide aujourd'hui en faveur du spécialiste du musée, qui devra toutefois s'adapter à la langue de l'enseignement. »

Cette question est toujours d'actualité. Qui peut intervenir dans un musée pour présenter un objet, le replacer dans son contexte historique, social et muséographique ? Doit-on le réserver au médiateur culturel « accrédité » par le musée ?

Dans l'état actuel de la situation, le métier de médiateur culturel n'est toujours pas formalisé. Les enjeux des animations sont essentiellement tournés vers la transmission d'un savoir par un médiateur accrédité par le musée. En même temps, apparaît une diversification des publics accueillis et les missions du médiateur s'élargissent. La question se pose de l'adaptation du discours comme celle de la posture à adopter. Elle sera d'autant plus remise à jour que les premiers programmes culturels apparaissent.

1.3.5. L'émergence de programmes culturels

Dans les années 1960-1970, la démocratisation de la culture et le développement du temps libre font émerger une nouvelle conception de la médiation culturelle. Il s'agit de mettre en place un programme culturel pour favoriser l'accès à l'art et à la culture, en accroissant et diversifiant la fréquentation des institutions culturelles, en visant notamment le public relevant du champ social. Ainsi, des offres sont développées pour occuper son temps libre et compléter éventuellement son éducation personnelle. Une formation informelle côtoie une formation formelle. Avec cette démarche de formation tout au long de la vie, s'établit une sorte de continuum entre différentes institutions éducatives, y compris les musées. Ces derniers changent alors leur positionnement, afin de devenir un espace de débat sur les changements sociaux, d'éducation permanente et de diffusion des connaissances. Les métiers des

intervenants évoluent. Il n'est plus question d'uniquement favoriser l'appréhension d'un objet de collection mais aussi de créer des espaces invitant le citoyen (et non seulement les visiteurs) à participer à des débats de société (Bordeaux & Caillet, 2013).

À ce stade de l'historique, les missions du médiateur évoluent à nouveau. En même temps qu'il transmet un savoir, le médiateur culturel devrait être capable d'animer des débats et de compléter ainsi sa posture de « sachant », pour la partager avec le visiteur autour de l'objet présenté.

1.3.6. La création du métier de médiateur culturel

Les années 1980-1990 voient une nouvelle approche de l'objet de collection, avec la démocratie culturelle et la création officielle du métier de médiateur culturel. En effet, la question du métier du médiateur commence à se poser dans certaines institutions muséales isolées. Le Centre Pompidou se questionne sur le rôle des artistes plasticiens vus alors comme des médiateurs ; le Musée d'Orsay invente une réelle profession de la médiation ; la Cité des sciences et de l'industrie place l'animation scientifique à part entière dans la diffusion des sciences. Le terme de « médiation » apparaît en 1982, sous l'impulsion de la politique de la ville et le développement social des quartiers. De fait, la médiation se développe à la Cité des sciences et de l'industrie et dans les centres de culture scientifique et technique, grâce aux travaux de chercheurs, et souvent de praticiens issus de l'éducation populaire (Bordeaux & Caillet, 2013).

La Direction des Musées de France se saisit alors de la question pour développer et définir ce nouveau métier. Certains points doivent encore être éclaircis : la médiation doit-elle répondre à des objectifs quantitatifs ou qualitatifs et quelle place définir entre l'action pédagogique, l'action culturelle et le marketing ? En effet, la question du développement du public et d'une certaine « commercialisation » de la culture a incité à diversifier les activités culturelles et pédagogiques, à organiser une spécialisation et une professionnalisation du personnel, avec une segmentation des fonctions au sein des structures culturelles (Davallon, 1997). En tout état de cause, il est évident qu'un personnel spécialisé doit être recruté au sein des institutions pour remplir les missions de la médiation culturelle. C'est pourquoi la fonction publique territoriale crée en 1992 une filière culturelle incluant la médiation, soit l'accueil du public et l'encadrement d'activités dans un musée, monument, centre d'art ou site archéologique (Caillet, 1994). Ainsi, les médiateurs commenceront à intervenir face à l'ensemble du public, y compris les groupes scolaires.

Cependant, définir des dispositifs de médiation différents de ceux utilisés dans le mode éducatif semble plus complexe que prévu. En effet, Bordeaux et Caillet (2013) indiquent que cette difficulté viendrait du rejet, par le monde de la culture, des solutions utilisées depuis longtemps par l'animation socioculturelle d'une part et par l'éducation d'autre part. La médiation se situe dans une temporalité courte, à la différence de la temporalité longue de l'éducation. Elle se distingue également de l'animation socioculturelle en posant le fait que ce qu'elle doit donner à comprendre ou ce dont elle doit faciliter l'appropriation, est déjà là, puisqu'il s'agit des travaux des scientifiques ou des œuvres d'art. La dimension d'expression de soi qui caractérise l'animation socioculturelle est considérée comme un moyen pour comprendre le processus créatif ou innovant, sans toutefois donner à croire à ceux qui approchent ces travaux et ces œuvres qu'ils puissent en être les auteurs. Cette distinction entre éducation et médiation a permis de développer des complémentarités entre ces deux modes de transmission des savoirs. Ainsi, sont créés plusieurs dispositifs de partenariat, particulièrement nombreux dans les multiples plans et conventions, liant l'Éducation et la Culture, à partir de 1983. Les compétences propres attribuées au métier de médiateur culturel commencent à se profiler parallèlement à l'élargissement des missions de celui-ci. En effet, le public accueilli s'élargit, ce qui demande une adaptation du contenu pour mieux le transmettre. La posture est diversifiée : le médiateur transmet du contenu, mais également le conçoit, facilite l'appropriation du lieu, développe des partenariats, etc. Cette évolution des savoir-faire et savoir-être est encore plus palpable avec l'arrivée du paradigme du Musée du 21^e siècle.

1.3.7. Le médiateur au temps du « Musée du 21^e siècle »

Le rapport de la mission *Musées du 21^e siècle* rédigé par Eidelman, conservatrice générale du patrimoine, à la suite de groupes de travail, indique que les vingt dernières années ont contribué à « *mettre la culture à la portée de chacun (physiquement comme intellectuellement). C'est la vocation nationale que le temps des attentats a réintroduite* » (2017). Il suggère des tendances préconisées sur plusieurs plans. Les deux premiers sont d'établir un musée éthique et citoyen avec un principe tarifaire accessible et de voir un musée comme un écosystème professionnel créatif, en introduisant le travail en mode-projet. Comme ces éléments ne relèvent pas directement des missions de la médiation culturelle, ils ne seront pas développés, contrairement aux deux points suivants.

En second lieu, Eidelman (2017) suggère dans son rapport, un musée protéiforme, avec des activités innovantes pour diversifier la relation du public au musée et donner l'image d'un musée vivant, contemporain et accessible à tous. Ainsi, les médiateurs culturels sont incités à générer de nouveaux parcours de visite et à inviter des artistes et des acteurs à relire les collections exposées. Le musée deviendrait une institution plus inclusive et collaborative et ces nouveaux enjeux semblent replacer la médiation culturelle comme un élément primordial dans un musée : la voix du médiateur « expert » devient un élément parmi d'autres dans une conversation généralisée. En effet, la médiation évolue, laissant plus de place aux interactions avec et entre les visiteurs. Elle utilise un langage qui convient à chacun et concourt à l'éducation du regard, à la formation de l'esprit critique, à l'agencement des points de vue. Le musée deviendrait un *tiers-lieu* et la médiation humaine réoccuperait une place centrale avec une pluralité des intervenants, mêlant professionnels et amateurs, spécialistes et novices curieux.

Ces enjeux présentés dans le rapport sous-entendent de retravailler sur les compétences professionnelles et le positionnement des personnels du musée, y compris des médiateurs culturels. Ces derniers devraient se questionner sur leurs postures et la place à laisser aux visiteurs, pour créer de nouvelles formes de relations et/ou d'interactions durant une séance de médiation. Comment transformer un musée en un espace participatif, offrant aux visiteurs la possibilité de contribuer par l'apport d'objets « authentiques » et/ou d'enrichir les savoirs sur ces objets (Martin, 2017) ? Nous pensons que cette question sera accompagnée d'une posture verbale et corporelle particulière, pour que le visiteur comprenne ce changement de paradigme et accepte d'adopter un comportement participatif. L'objet exposé deviendrait une opportunité pour discuter et surtout d'être au centre des interactions, alors qu'il n'était au préalable qu'un support pour transmettre un contenu scientifique.

1.4. Synthèse

Ce premier chapitre permet de comprendre le rôle de la médiation culturelle dans les institutions muséales. Elle fait le lien entre le visiteur et le patrimoine, et ce dans un contexte de plaisir, de délectation, dans une ambiance récréative et citoyenne. Cette relation sociale est assurée par le médiateur culturel, personne qualifiée de l'institution, qui se place en complément de l'éducation formelle. Une brève présentation de l'évolution historique de l'action culturelle, qui ne porte pas encore le nom de médiation, au 18^e siècle, a souligné l'importance de la médiation culturelle, dans le musée actuel : transmettre un savoir n'est plus le seul objectif. Dorénavant, la médiation s'adresse à tous les visiteurs, quels que soit leurs prérequis et leurs attentes, afin

de partager une expérience de visite. Le médiateur culturel doit d'une part maîtriser le contenu pour l'adapter aux diverses attentes des visiteurs et d'autre part savoir ajuster sa posture pour mieux transmettre son message. Cet équilibre est fragile mais important pour mener une activité de médiation réussie, la personne clef étant le médiateur culturel.

En effet, plus le public est varié, plus les compétences exigées du médiateur seront diverses et précises. Nous supposons effectivement que le médiateur élaborera plusieurs registres de langages pour transmettre un savoir. Mais chaque registre devrait être complémentaire d'une posture pour produire une communication adéquate. C'est peut-être un élément dont il faudra tenir compte lors de l'élaboration de la méthodologie de recherche. Dans le chapitre suivant, nous tâcherons de mieux cerner le rôle du médiateur dans l'organisation de l'institution culturelle car ses activités et implications en dépendent.

2. Le rôle du médiateur culturel

Le médiateur culturel est un professionnel qui joue un rôle majeur dans une institution culturelle recevant le public. Par ses interactions avec les visiteurs, l'objet de son intervention et l'institution elle-même, le médiateur installe une atmosphère de bienveillance. Son action est même parfois pensée pour relier le monde de la création et celui des publics. La rencontre entre ces deux mondes est importante pour offrir du plaisir en participant aux animations et pour fidéliser le visiteur afin qu'il appréhende mieux les espaces muséaux. Pour les muséologues Chaumier et Mairesse (2016), le médiateur devient l'accoucheur de quelque chose qui était déjà présent devant le visiteur.

Dans ce chapitre, nous reviendrons dans un premier temps sur l'activité du médiateur culturel, puis sur son positionnement dans l'organisation de l'institution culturelle. Dans un second temps, sera évoquée l'importance des gestes dans l'activité d'un communicant, le médiateur culturel dans notre cas. Enfin, en reprenant les éléments évoqués dans les deux temps précédents, l'étude de fiches-métier permettra de se questionner sur l'existence d'un socle commun de savoir-faire et de savoir-être définissant le métier du médiateur. Sera particulièrement analysée la manière avec laquelle y sont décrits les savoirs concernant les gestes et la posture professionnels.

2.1. L'activité du médiateur culturel

À première vue, une activité de médiation semble n'être qu'une suite d'improvisations spontanées de la part du médiateur. Mais en réalité, elle est précédée d'un rigoureux travail de préparation du contenu et des enchaînements du discours, ainsi que des gestes (Al Khatib & Gacogne, 2018). Les muséologues Gob et Drouguet (2014) présentent la visite guidée comme une « *interprétation singulière de l'exposition* ».

« [Le médiateur] *ne s'appuie pas sur les textes de l'exposition, mais construit son propre appareil sous la forme d'un commentaire, souvent tourné vers l'anecdote... il peut arriver que l'interprétation donnée par le guide soit sensiblement différente de celle adoptée par le concepteur de l'exposition. [Ainsi] le visiteur peut construire sa propre lecture en confrontant les différents points de vue.* » (Gob et Drouguet, 2014, p. 259).

Ce travail d'anticipation, bien qu'essentiel, ne peut être figé. En effet, le médiateur apporte des adaptations en temps réel dans le déroulement de son animation, en fonction des retours du public et des contraintes matérielles inopinées. Les médiateurs experts semblent mieux armés que les novices pour y répondre. En effet, ils s'appuient généralement sur leurs expériences antérieures, rarement formalisées, et qui constituent ce qui est appelé dans le langage commun « les bonnes recettes » volontiers transmises dans le cadre d'un tutorat suivi, mais rarement dans le cadre d'une formation stricto-sensu.

Enfin, si un décalage entre le synopsis de travail soigneusement préparé et la présentation devant le public est observé, le médiateur ne ressent pas de sentiment d'échec. En effet, il est plus important de faire passer un bon moment au visiteur, tout en respectant le code éthique du métier. Et s'il souhaite en savoir plus, le médiateur indiquera à son interlocuteur l'origine de ses propres ressources et celles du centre de documentation. Comme l'indiquent les muséographes Abouddrar et Mairesse (2016), il est illusoire de prétendre, à l'issue d'une médiation, à l'acquisition d'un savoir solide. La temporalité courte de la médiation vise surtout à montrer les possibles, telles la présentation d'un nouveau champ de connaissances, une lecture différente du réel, une découverte du patrimoine, etc., l'apprentissage se faisant sur un temps plus long avec une accumulation de visites (Falk et Dierking, 1992).

Ces éléments sur l'activité de médiation peuvent prendre forme différemment en fonction du positionnement du médiateur dans l'institution culturelle, puisqu'il peut induire des missions et responsabilités différentes et, par conséquent, des connaissances différentes sur le savoir et sur la manière de s'adresser aux publics. Ces connaissances ont été modélisées par Aubouin, Kletz et Lenay (2010).

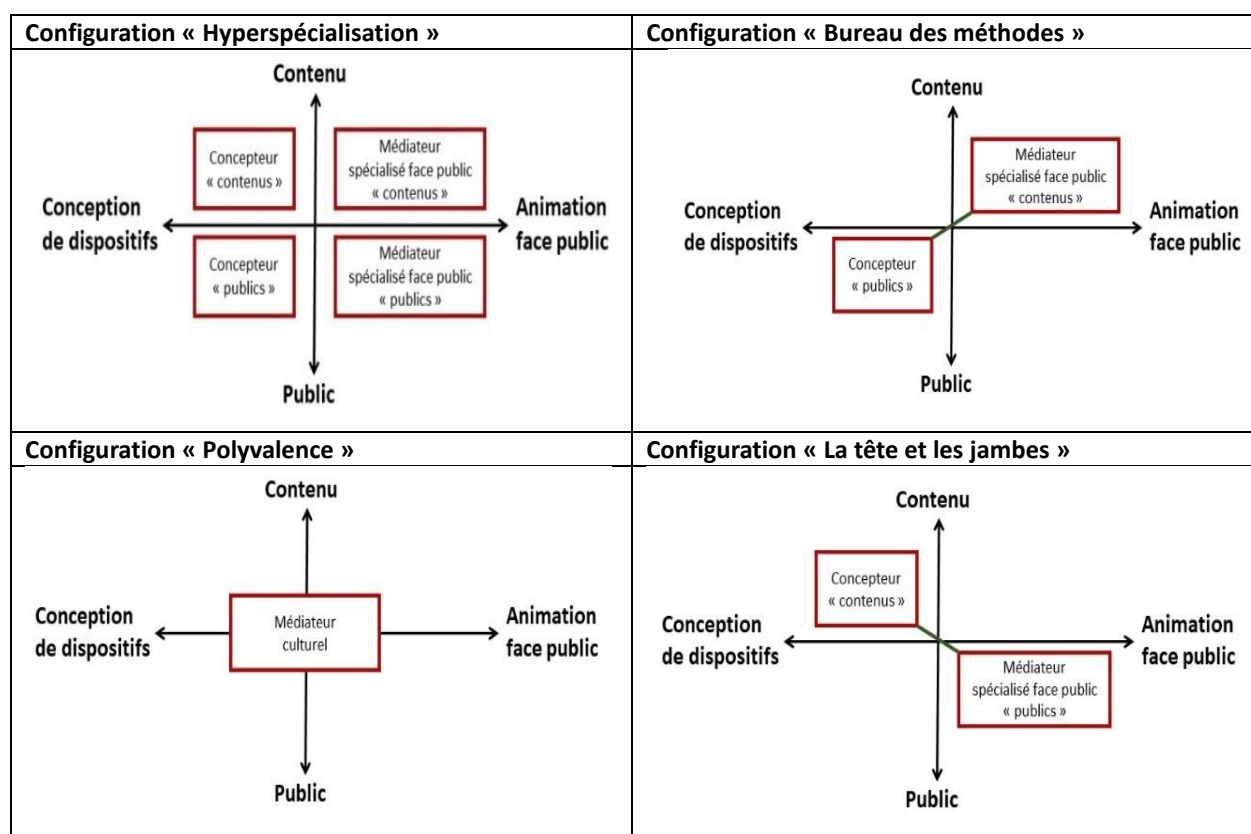
2.2. Le positionnement du médiateur dans l'institution culturelle

Le temps de travail d'un médiateur culturel se partage principalement en un temps dit de conception des activités et en un temps dit d'animation face-public. Durant ce premier temps, le médiateur se documente sur les collections présentées pour se les approprier. Ce travail intellectuel est remis à jour perpétuellement. Il devient approfondissement et la curiosité du métier est alors stimulée par la découverte de nouveaux sujets. C'est également un moment que se réserve le médiateur pour développer de nouveaux projets, préparer du matériel, s'auto-

former, analyser sa pratique, former les autres médiateurs et rédiger des éléments de communication pour ses activités.

Dans une institution culturelle, deux types de médiateurs au moins se côtoient et collaborent : le médiateur dit « de terrain » ou face public et le responsable de la médiation. Le premier est en contact direct avec le public et le second est plutôt chargé de l'organisation de l'offre culturelle. Si leurs mission et responsabilité sont différentes, leurs postes peuvent parfois porter le même nom : « médiateur culturel ». Pour mieux comprendre les implications de chacun, nous nous appuyons sur une modélisation du positionnement du médiateur développée par les travaux du Centre de gestion scientifique de l'École des Mines-Paris Tech menés par Aubouin, Kletz et Lenay (2010).

Ces chercheurs ont établi six configurations professionnelles type de la médiation, allant d'une situation où des médiateurs assurent eux-mêmes toutes les tâches (de la conception des dispositifs de médiation jusqu'à leur mise en œuvre, tout en intégrant des compétences de contenus et de publics) jusqu'à la situation opposée où chaque portion de l'espace des activités et des compétences est assurée par un acteur dédié. Ces six configurations professionnelles type de la médiation sont schématisées dans le tableau qui suit.



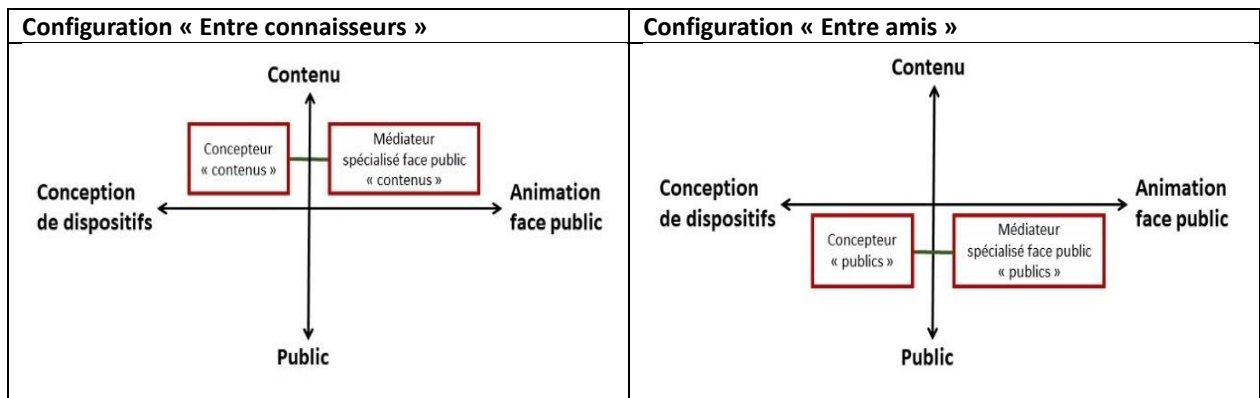


Tableau 1 : Configuration professionnelle type de la médiation

Dans chaque configuration professionnelle type de la médiation, l'axe horizontal montre le rapport du médiateur à la conception de l'animation et à son animation. L'axe vertical représente le niveau de connaissances du médiateur : connaissance du public et celle du contenu. Pour organiser une offre culturelle viable, il faut obtenir une rencontre entre les quatre compétences : concevoir des dispositifs de médiation, animer des activités face public, connaître le contenu et connaître le public. En fonction de l'organisation des institutions, ces compétences peuvent être distribuées entre des personnes différentes. Pour les muséographes Chaumier et Mairesse (2016), les configurations professionnelles type de la médiation les plus fréquentes dans les structures sont la configuration dite de l'« Hyperspécialisation » et celle du « Bureau des méthodes ». À présent, chaque configuration professionnelle type de la médiation sera détaillée et discutée en fonction de l'objectif de cette recherche.

- Configuration « Hyperspécialisation »

Quatre types de médiateur collaborent et se côtoient avec des missions différentes :

- le concepteur « contenus » : le médiateur est spécialisé dans la connaissance du contenu exposé et se consacre entièrement à la conception des dispositifs de médiation. Il n'anime pas « face public ».
- le concepteur « publics » : le médiateur est spécialisé dans la connaissance du public du musée et développe le contenu en fonction du public ciblé. Il n'anime pas « face public ».
- le médiateur spécialisé face public « contenus » : spécialisé en contenu, il anime « face public » et ne conçoit pas la séquence de médiation.
- le médiateur spécialisé face public « publics » : spécialisé dans la connaissance du public, il anime « face public » les séquences de médiation, qu'il n'a pas conçues.

Ce fonctionnement sous-entend une institution culturelle très structurée avec beaucoup de personnel.

- Configuration « Bureau des méthodes »

Il s'agit du second cas le plus souvent rencontré dans les structures culturelles. Il implique une division du travail assez hiérarchisée entre concepteur et médiateur face au public. Les premiers conçoivent des activités, étant spécialistes du public et les seconds interviennent « face public », étant spécialistes du contenu et non du public. Cette configuration implique une collaboration entre les responsables de programmation et les médiateurs qui ont été retenus parce qu'ils connaissent parfaitement le savoir à transmettre, soit parce qu'ils ont été recrutés sur ce critère, soit parce qu'il s'agit directement du créateur de l'œuvre exposée. Cette division des missions, comme dans la configuration « Hyperspécialisation » est parfois critiquée par les médiateurs dits « de terrain ». Ces derniers indiquent devoir animer parfois des activités sans signification, soulignant la difficulté d'inscrire ces activités dans l'espace de médiation (Montaya, 2008). Cette réflexion conforte dans l'idée, pour cette recherche, d'étudier des séquences de médiation filmées pour mieux appréhender l'activité du médiateur avec ses contraintes et ses imprévus.

- Configuration « Polyvalence »

Dans cette configuration, le médiateur est polyvalent. Il détient seul les quatre compétences et les dose en fonction des besoins de l'institution dans laquelle il exerce, et des projets dans lesquels il est impliqué. Cette adaptabilité sous-entend une maîtrise de différentes compétences, entraînant couramment des plaintes afférentes à la surcharge du travail ou aux incohérences de l'organisation, comme l'indique la sociologue Montaya (2008).

Cette configuration peut se retrouver dans des institutions de petite taille mais également dans de grandes structures quand le médiateur est porteur d'un projet particulier. Par exemple, au Musée des arts et métiers, un médiateur est chargé du projet « Les fabricateurs » : il assure seul la conception du contenu en fonction du public visé avec un partenaire extérieur. Puis il anime « face public », connaissant les attentes du public et le contenu à transmettre.

- Configuration « La tête et les jambes »

Ce cas de figure se caractérise par l'extériorité des concepteurs de projet concernant le développement d'une offre culturelle en fonction d'un public ciblé. Les concepteurs mettent

alors en place des synopsis de médiation, en assurant l'exactitude du contenu, et des médiateurs « face public » les mettent en œuvre, en les adaptant en fonction des attentes du public.

- Configuration « Entre connaisseurs »

Cette configuration professionnelle type de la médiation est fréquemment observée dans le secteur du patrimoine. En effet, historiquement les seuls intervenants étaient les guides conférenciers, recrutés principalement par les conservateurs pour leurs compétences dans le domaine du contenu scientifique. Comme le montrent les études de Peyrin (2010), portant sur le métier de médiateur culturel, ces derniers ont, dans ce cas de figure, une relation distanciée avec le public, tout en concevant des expositions à son attention et en prodiguant leur savoir au sein d'une communauté de sachants.

- Configuration « Entre amis »

À l'inverse de la configuration précédente, celle-ci est pertinente dans la mesure où l'institution prend en compte prioritairement les demandes et besoins du public. Elle suppose que le contenu soit défini par ailleurs et d'une façon appropriable par les concepteurs et les médiateurs face au public spécialisés dans la connaissance du public.

Cette modélisation en configurations professionnelles type de la médiation permet de décrire les positionnements potentiels occupés par un médiateur culturel, en fonction de l'organisation de l'institution culturelle dans laquelle il exerce. Dans certaines structures, plusieurs configurations peuvent se côtoyer et deux exemples sont fréquemment rencontrés. Le premier correspond au cas de figure d'un nouveau projet pédagogique émergent avec un médiateur en charge de celui-ci, placé dans une configuration de polyvalence. Le second est celui dans lequel le musée présente une exposition temporaire. Les configurations « La tête et les jambes », « Entre connaisseurs » et « Entre amis » peuvent alors se côtoyer pour concevoir et animer une offre culturelle adéquate.

Dans le cadre de cette recherche, les configurations dans lesquelles les concepteurs et les médiateurs sont spécialisés dans la connaissance du public ont été privilégiées. Ainsi pourrions-nous observer plus facilement la manière dans laquelle ils conçoivent eux-mêmes et préparent les séquences de médiation en fonction du public, voire échangent entre eux pour envisager des transformations efficaces. En effet, nous pensons qu'une séquence de médiation se prépare sur deux plans : le contenu scientifique et culturel ainsi que la manière de le transmettre. Vu cette position, la configuration « Entre connaisseurs » sera moins intéressante dans le cadre de cette

recherche. Avant de creuser les éléments constitutifs de la norme du métier de médiateur culturel, nous avons cherché à définir la place des gestes dans les moyens de communication, pour comprendre comment ils interviennent dans la manière de transmettre un message.

2.3. Communiquer avec/par le non-verbal

Si le médiateur est un professionnel de discours, parce qu'il transmet une grande partie du savoir scientifique et culturel par la parole, il est aussi une personne qui communique une partie du message par son corps. En effet, 90 % de la communication est portée par des éléments non verbaux (comportement, tenue du corps, gestes) et para-verbaux (rythme et ton de la voix). D'ailleurs, le destinataire perçoit parfois mieux le message grâce à ces éléments non-verbaux que directement par le discours (Maître de Pembroke, 2015).

Cette constatation du rôle des éléments non-verbaux se devine à demi-mots dans les missions du musée, quand l'éducation muséale partage progressivement sa place avec la médiation culturelle : la première étant davantage focalisée sur le contenu, alors que la seconde tient aussi compte de la manière avec laquelle le médiateur le transmet. Comme cette recherche porte plutôt sur ce second aspect, nous nous sommes appuyés sur des résultats de recherche dans le domaine des sciences de la communication pour mieux cerner le rôle du geste dans le processus de communication.

Dans une interaction en face à face, le mouvement corporel sert d'interaction, exprime une émotion, se substitue à la parole ou la complète. Pour McNeill (1992), les gestes occupent un rôle central dans la communication, à égalité avec les idées, le discours et les pensées. Il montre qu'un orateur prépare son intervention en pensant aussi bien au discours qu'aux gestes. Ainsi, cette approche multimodale permet de comprendre que dans la communication, tout passe par le verbal, les gestes, le regard, les expressions faciales, les postures, etc. Nous supposons alors qu'une mention importante relative aux gestes devrait apparaître dans les normes du métier du médiateur (y compris dans les référentiels de compétences requises) au même titre que la capacité d'appréhension et de vulgarisation d'un savoir scientifique et culturel. Des éléments de réponse seront apportés dans l'analyse présentée dans le paragraphe suivant.

2.4. Un référentiel de compétences pour le métier de médiateur

En fonction de son positionnement dans l'institution culturelle, le médiateur peut avoir des activités, des missions et des responsabilités différentes. Sa posture en sera modifiée. Malgré ces disparités, une question se pose : un référentiel de compétences propres aux gestes et à la posture professionnels est-il institué ? Définir une norme permettrait aux concepteurs de formations à destination des médiateurs culturels de s'y appuyer. En effet, si le métier de médiateur semble clairement déterminé dans la définition des missions du musée telles que décrites dans le chapitre précédent, cela ne semble pas aussi clair sur le terrain. Une première difficulté apparaît quand il s'agit de désigner le médiateur. Plusieurs dénominations sont utilisées dans les institutions, si bien que les médiateurs répondent qu'ils préfèrent prendre le temps d'expliquer ce qu'ils font plutôt que de résumer leur identité sociale par un terme insatisfaisant (Peyrin, 2010). Clarifier ces disparités permettrait de mieux comprendre les enjeux du métier du médiateur culturel « de terrain ».

2.4.1. Un métier, plusieurs dénominations...

En France, une personne exerçant le métier de médiateur culturel peut être désignée par différents noms, dont les suivants :

- Un animateur, surtout quand il intervient avec de jeunes visiteurs ;
- Un guide, un conférencier, quand il anime des visites guidées à destination des groupes d'adultes ou du grand public ;
- Un facilitateur, quand il est placé directement dans les salles d'exposition au service des visiteurs, sans une programmation d'activités à heure fixe ;
- Un démonstrateur : il s'agit d'un terme historique utilisé principalement au Musée des arts et métiers (Cnam, Paris) ;
- Un médiateur : ce terme est largement utilisé et sous-entend que le professionnel est chargé de missions plus larges que l'animation « face public » ;
- Un assistant en médiation ou un ingénieur en médiation : il s'agit d'un statut administratif, dont les missions sont définies dans une fiche de poste. Certains ne sont pas chargés d'animation « face public » ;

- Un professeur-relais : il s'agit d'un professeur détaché dans un musée pour un certain nombre d'heures afin de mener des activités et/ou de concevoir des ressources pédagogiques à destination des groupes scolaires.

Cette disparité de noms révèle la pluralité des missions assignées au médiateur culturel, mais aussi des postures différentes. En effet, face à un public, un animateur, un guide conférencier, un facilitateur, un professeur-relais ne réagissent pas de la même manière, et cette disparité se retrouve également auprès des professionnels européens de musée. Le projet Pilots⁶ énumère certains termes, dont voici un échantillon le plus couramment utilisé :

- animatore (Italie), animateur (France), animador (Espagne), animator (Pologne) ;
- demonstrator (Angleterre, Slovénie et Pologne) ;
- médiateur (France), mediator (Portugal, Espagne) ;
- pilot (Angleterre, Danemark et Slovénie) ;
- educator (Angleterre et Pays-Bas), éducateur (France), educador (Portugal et Espagne) ;
- monitor (Portugal et Espagne) ;
- facilitator (Angleterre), facilitateur (France) ;
- guía (Espagne), guide (Angleterre et France).

Sans être exhaustifs, ces termes employés pour un même métier sont non seulement différents, mais ont aussi des significations différentes. Des éléments d'explicitation cités dans le projet Pilots (2010) sont rassemblés dans le tableau ci-dessous.

Terme désignant le médiateur	Explicitation du terme (en Anglais)
animator	someone who brings life
monitor	someone who gives advices and guides others
pilot	someone who guides another person and shows the way
guide	someone who goes along with someone else to show the way, to give information or who conducts those persons through life
mediator	someone who is between party, groups or people and facilitates an understanding or agreement between them.
demonstrator	someone who demonstrates, explains a mechanism, teaches a procedure
éducateur	someone who teaches something
facilitator	someone who makes things easier

Tableau 2 : Termes européens désignant un médiateur (source Pilots, 2010)

Si la définition de la médiation culturelle est plutôt claire « *transmettre un savoir, dans une atmosphère de plaisir et différente des méthodes scolaires, avec la mise en place de liens*

⁶ Pilots : projet européen coordonné par la Cité des sciences en 2010. Il visait à décrire le métier de médiateur scientifique à un niveau européen.

sociaux », cette diversité de noms provoque un certain malaise. Nous semblons être dans le cas de personnes diplômées exerçant un métier sans nom exact, voire parfois non reconnu par leur institution, même si le nom d'animateur est le plus fréquemment employé (Peyrin, 2010). Néanmoins, le terme de « médiateur » semblerait mieux adapté que celui d'« animateur » plus attaché à la notion de l'animation socio-culturelle. Pourtant, il reste flou et cristallise l'incertitude du statut : « *"médiateur est un terme flatteur mais fourre-tout" ou "ça fait plus chic, mais le problème c'est qu'on ne voit pas quelle est l'activité préalable"* » (Peyrin, 2010).

Ce terme sera toutefois utilisé pour désigner les professionnels de la médiation culturelle dans la suite de ces travaux. Si le nom reste vague ou inexact, la fonction est régie par des statuts professionnels et un référentiel de compétences précis, qui peuvent servir de première base pour constituer une communauté de professionnels et définir un socle commun de savoir-faire et savoir-être. Dans un premier temps, ont été analysés les statuts des médiateurs.

2.4.2. Plusieurs statuts en fonction des missions

Si le métier du médiateur est désigné par plusieurs noms, qu'en est-il des statuts ? En effet, en fonction de l'organisation du service pédagogique, différentes responsabilités incombent au médiateur et des statuts différents sont ainsi constatés.

Peyrin (2008) distingue trois cas de fonctionnement explicités ci-après. Dans un musée de petite taille dans une petite ville, le médiateur est bien souvent seul et isolé. Il s'agirait de la configuration « Polyvalence » décrite par Aubouin, Kletz et Lenay (2010). Il parvient généralement à répondre à la demande de publics captifs (les scolaires essentiellement), mais ne dispose pas de temps suffisant pour renouveler l'offre existante ou prospecter de nouveaux publics.

Dans le cas d'un grand musée dans une grande ville, l'accompagnement est géré par des médiateurs vacataires. Ils travaillent de façon irrégulière et souvent imprévisible car sollicités au fil des besoins. Généralement, une personne travaille de façon permanente pour prendre en charge l'organisation des plannings de ces médiateurs.

Le troisième cas correspond au musée de taille moyenne dans une ville moyenne. Les médiateurs sont stabilisés (contractuels pour plusieurs années ou fonctionnaires), travaillent selon un emploi du temps fixé à l'avance et remplissent notamment d'autres missions comme organiser le travail de l'équipe, évaluer l'offre et la faire évoluer.

Ces trois types de statuts influent sur les temps de conception, réflexion et formation des médiateurs, que ce soit sur le contenu à transmettre ou sur la manière de le faire. Notre expérience professionnelle a montré que généralement la recherche de professionnalité est surtout favorisée dans un cadre d'échanges de pratiques et dans un travail d'équipe avec des professionnels impliqués dans les activités culturelles de l'institution dans laquelle ils interviennent.

Dans le premier cas (musée de petite taille dans une petite ville), l'apprentissage se fait par essais et erreurs par le médiateur lui-même. Étant seul, il pourrait disposer de peu de temps pour échanger sur sa pratique dans une communauté de pratique. Dans le second cas (grand musée dans une grande ville), les médiateurs qui interviennent sur le terrain ont un statut vacataire. Leurs temps de formation ne sont pas toujours rémunérés. Ils prennent le temps pour appréhender le savoir scientifique et culturel à transmettre, et des échanges avec les conservateurs ou les experts de contenu peuvent alors être organisés. Mais qu'en est-il de travailler sur leur gestuelle ? Qui pourrait les accompagner, sachant que le médiateur permanent chargé de l'organisation logistique n'intervient pas toujours sur le terrain ? Enfin, le troisième cas de figure (musée de taille moyenne dans une ville de taille moyenne) semblerait être le plus pertinent pour instaurer des échanges de pratiques tant sur le plan du contenu à transmettre que sur la meilleure manière de le faire.

Nous avons retenu des configurations professionnelles de médiation intéressantes pour cette recherche. L'analyse des statuts des médiateurs valide notre premier choix de nous placer dans le troisième cas de figure (musée moyen dans une ville moyenne avec des médiateurs stabilisés) pour étudier des séquences de médiation dans le cadre de cette recherche

Pour continuer cette réflexion, les fiches-métiers institutionnelles indiquant les normes du métier ont été analysées. En effet, l'inscription de la posture et des gestes dans ces référentiels permet plus facilement l'organisation d'une formation et d'une évaluation, avec des éléments exigés du médiateur quel que soit son statut. Si ces éléments sont absents des référentiels, il semble plus compliqué de les exiger, en dépit de leur importance.

2.4.3. Une fiche métier institutionnelle

Le métier de médiateur culturel est un élément clef dans la rencontre entre le visiteur et l'objet exposé. Mais la diversification de compétences professionnelles requises met en évidence une

difficulté à les discerner (Peyrin, 2010) et introduit le besoin de définir une fiche-métier précise permettant aux acteurs de reconnaître leurs compétences professionnelles et de défendre une identité professionnelle, avec des normes établies. Six fiches-métier institutionnelles principales existent, avec des points convergents et divergents. Nous avons cherché à identifier explicitement les compétences indiquées dans les fiches-métier, gardant à l'esprit l'identification des éléments qui feraient explicitement référence aux gestes et au corps.

Une étude⁷ évoquée précédemment montrait que le métier de médiateur était désigné par plusieurs noms. Nous avons voulu savoir si cette multiplicité de noms n'était pratiquée que dans les milieux professionnels. Se retrouve-t-elle dans des documents officiels, comme les fiches-métiers ? Est-elle liée à des missions différentes, des postures différentes ? Nous avons alors recherché les fiches correspondant au terme « médiateur culturel », en faisant référence à des médiations pouvant se dérouler dans un musée d'art, de science, de collectivité territoriale, etc. Six fiches de métier ont été recensées et la majorité des musées français s'y réfèrent pour définir les missions principales des médiateurs culturels. En fonction des attentes de terrain, ces fiches peuvent être adaptées (elles sont présentées dans l'annexe 1) :

- une fiche métier du Répertoire National des Certificats Professionnels, créé en 2002⁸ servant à référencer les diplômes à finalité professionnelle, y compris les formations universitaires.
- une fiche-métier consultable sur le site de Pôle Emploi.
- une fiche-métier consultable sur le site d'Oriane, un outil pour l'orientation, la formation et l'emploi destiné aux Franciliens. Elle fait référence au Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME), référentiel conçu par Pôle Emploi en 2005 et renouvelé en 2009.
- une fiche-métier de REFérentiel des Emplois-types de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (REFERENS), créée en 2007. Elle renvoie au REpertoire des METiers (REME) décrivant les métiers exercés par les agents de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative et du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Cette fiche définit les activités et les savoir-faire des médiateurs culturels dans tous les musées relevant du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

⁷ Cette étude a été menée dans le cadre du projet européen Pilots, coordonné par la Cité des sciences en 2010.

⁸ Référence à la loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, article L.335-6.

- une fiche-métier du référentiel métier du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), qui répertorie les métiers de la fonction publique territoriale (2009). Cette fiche sert de base pour tous les musées territoriaux.
- une fiche-métier élaborée par le ministère de la Culture en 2012. Elle fait référence au Répertoire Interministérielle des Métiers de l'État (RIME) et définit les activités des médiateurs culturels œuvrant dans les musées relevant du ministère de la Culture.

Les trois premières fiches-métier citées servent de base pour définir les activités des médiateurs culturels travaillant dans les musées privés ou dans les musées sous la tutelle du ministère des Armées. Nous nous sommes attachés à analyser les points suivants : la dénomination, les missions indiquées et le descriptif des activités et des compétences requises, afin d'étudier comment sont représentées les compétences relevant de l'appréhension du contenu et de la manière de le transmettre.

Les fiches-métiers indiquent également la présence de différents statuts pour un même métier, avec les mêmes missions. En effet, dans le cas précis des missions d'animation sur le terrain, le médiateur peut être contractuel, animateur territorial (fonctionnaire de catégorie B), adjoint administratif territorial d'animation (fonctionnaire de catégorie C), intermittent du spectacle ou assistant ingénieur (catégorie A). Ainsi le malaise manifesté par les médiateurs culturels sur le flou concernant la définition de leur métier (Peyrin 2010) se retrouve bien dans les fiches-métier. Dans le cadre de cette recherche, nous veillerons à dialoguer avec des médiateurs de terrain quel que soit leur statut si ce dernier n'influe pas sur les définitions des missions. Ce point a été vérifié par l'analyse des missions décrites dans chaque fiche et a permis de dégager une grille commune.

Les missions d'un médiateur culturel

Les quatre missions suivantes se retrouvent dans les six fiches :

- être en charge de la programmation culturelle, organiser des événements culturels et en faire la promotion ;
- organiser la rencontre entre l'œuvre et le public, en favorisant l'accès à la culture au plus grand nombre, que ce soit d'un point de vue physique, social ou intellectuel ;
- traduire la politique générale de son institution, le projet culturel et scientifique, en une offre culturelle ;

- sensibiliser le public en vue de l'initier ou le former à la connaissance, à la recherche scientifique et technique ou au patrimoine, au moyen d'actions pédagogiques et de vulgarisation, de parcours pédagogiques et de documents d'information.

En fonction de l'établissement culturel, dans lequel exerce le médiateur, certains points peuvent être plus ou moins accentués. Ainsi, par exemple, dans le référentiel REFERENS, l'accent est surtout mis sur une médiation scientifique, alors que sur la fiche-métier du ministère de la Culture, le patrimoine devient un point essentiel. Les quatre missions relevées ci-dessus sont ensuite décrites avec les activités concrètes à mettre en œuvre.

Descriptif des activités du médiateur culturel

Les activités attendues sont décrites en deux temps : les activités principales, parfois détaillées dans un second temps, par des activités secondaires. Les activités référencées dans les six fiches-métier sont représentées sur le diagramme récapitulatif suivant.



Figure 3 : Activités du médiateur culturel décrites dans les fiches-métier

Quatre activités principales se dégagent : concevoir une offre culturelle, l'animer, gérer des projets et communiquer sur ces animations. Elles sont en cohérence avec la définition du médiateur culturel présentée au début du second chapitre : le médiateur culturel est une personne ressource dans une institution culturelle recevant le public, pour créer un espace de confiance avec des interactions entre les visiteurs, l'objet de son intervention et l'institution

elle-même. Deux missions (l'animation et la conception) sont surtout pertinentes et nous veillerons à ce que les médiateurs participant à cette recherche, assurent ces deux missions de façon conséquente durant leur temps de travail, et ce quelle que soit l'institution culturelle.

L'analyse montre que la formation de guides conférenciers est indiquée comme étant une activité spécifique. La description des activités est suivie d'une liste des compétences souvent détaillées sous forme d'une liste de savoir-faire et de savoir-être. La lecture de ces savoirs permettra de nous interroger sur la façon dont sont présentées les compétences propres à la manière de transmettre un contenu scientifique et culturel.

Les compétences requises chez un médiateur culturel

Mener des activités de médiation sous-entend une maîtrise de compétences spécifiques, que les fiches-métier décrivent sous forme de savoir-faire et de savoir-être. La liste des savoir-faire est longue. Pour une meilleure lecture, ils ont été rassemblés par item, dans la figure qui suit.

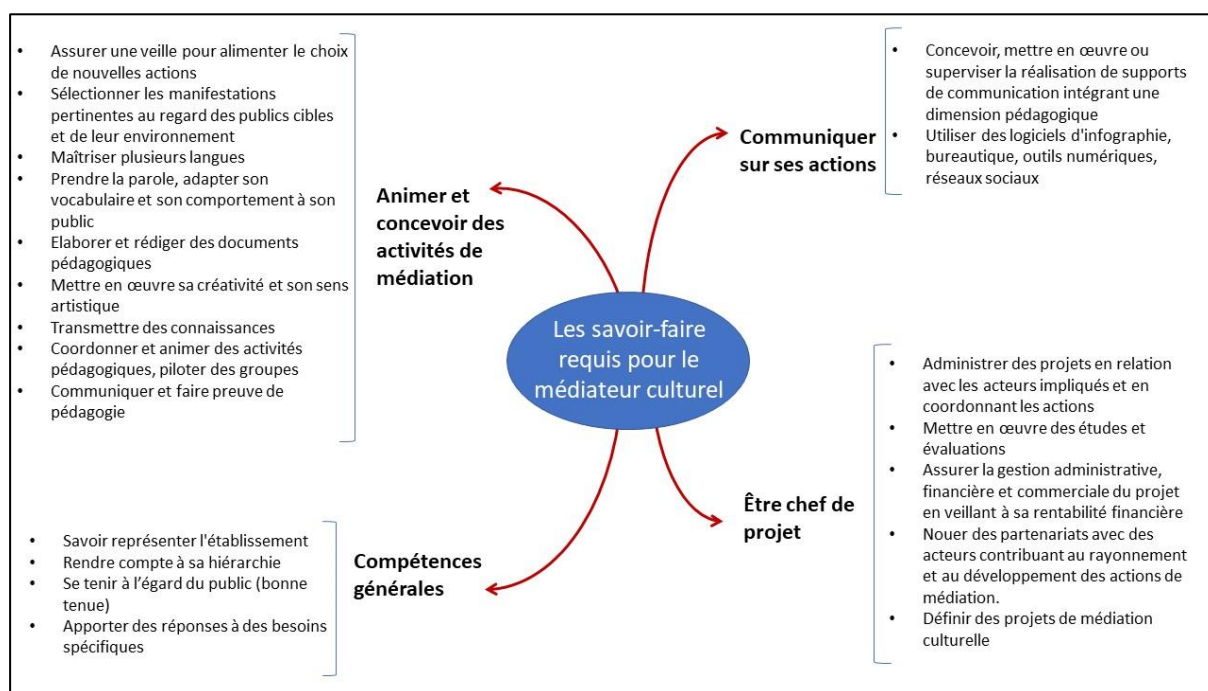


Figure 4 : Savoir-faire du médiateur culturel indiqué dans les fiches-métier

La liste des savoir-être indiquée dans les fiches-métier étant moins large que celle des savoir-faire, elle a été résumée ainsi :

- montrer une curiosité intellectuelle, être cultivé ;
- faire preuve d'autonomie, d'esprit d'équipe ;
- avoir une aisance à communiquer, un sens relationnel ;

- être pédagogue et savoir s'adapter ;
- être créatif et avoir le sens de l'innovation ;
- être neutre, sans jugement de valeur.

Nous avons conscience que ces fiches-métiers décrivent de façon générale le métier de médiateur culturel, avec d'une part des éléments très précis pour circonscrire le périmètre des activités, et d'autre part des éléments plus généraux pour correspondre aux besoins de l'ensemble des potentiels employeurs : petite entreprise, grande entreprise, institution culturelle, association ou collectivité territoriale. Néanmoins, il n'y a que cinq savoir-faire et quatre savoir-être qui soient directement reliés aux connaissances portant sur la manière de transmettre un message. Ainsi ces savoirs semblent essentiels et surtout vérifiables et observables sur le terrain lors d'une séquence de médiation. Ce qui sous-entend que notre méthodologie devrait s'orienter vers une observation de terrain avec un échange avec les médiateurs concernés. Cependant, la question du corps et des gestes n'est pas citée explicitement, même si ceux-ci transparaissent plusieurs fois. Comment ce point sera-t-il abordé au cours des formations, sachant que la manière de transmettre est aussi importante que le message transmis dans la définition des missions de la médiation culturelle ?

2.5. La formation du médiateur culturel

Les missions des médiateurs culturels sont diverses, avec des objectifs ambitieux et soumis à des contraintes multiples (objet de collection difficile à expliciter, injonctions institutionnelles et administratives, composition et attentes diverses du public, organisation logistique, etc.). Les médiateurs font appel à des compétences et un savoir-faire acquis lors de formations et développés par l'expérience de terrain. L'analyse des fiches-métier a montré que le temps de travail se partage globalement entre la conception et l'animation, l'autoformation et la formation et la mise en place de projets pédagogiques. Les compétences requises sont larges et sont soulignées dans les référentiels de compétences, qui servent d'outils pour mettre en place des formations efficaces. Comment sont formés les médiateurs ? Quels enjeux sont priorisés dans la formation : vulgariser les savoirs, connaître le public ou acquérir des techniques de communication ? Quelle place pour les formations sur le terrain par rapport aux formations initiales universitaires ?

2.5.1. Premières formations, premiers concours.

Dans les années 1990, le Bureau d'action culturelle du ministère de la Culture devient le Département des publics et s'attelle à trois chantiers : mettre en place des cadres d'emploi dans la fonction publique pour les médiateurs culturels ; alimenter ces emplois par des diplômes spécialisés ; légitimer ces diplômes par un dispositif théorique et conceptuel (Bordeaux et Caillet, 2013). Une réflexion sur le contenu des formations est alors entamée par la Direction des Musées de France (DMF), avec une prise en compte de la diversité des collections présentées dans les musées (œuvres d'art, objets du quotidien ou témoins de la société).

La mise en place des formations repose alors sur trois points : une réflexion théorique sur la place des médiateurs dans l'institution, une définition des fonctions ou des métiers à exercer et une précision des contenus des formations pour les médiateurs. Le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT) prend part à cette concertation et définit un répertoire des compétences avec une nouvelle filière culturelle de la fonction publique territoriale. En 1984, un concours territorial est ouvert pour les médiateurs. Ainsi, ce rappel montre que les métiers de la médiation sont d'abord définis officiellement dans la fonction publique territoriale, avant une harmonisation du statut des emplois dans la fonction publique d'État par la DMF (Direction des Musées de France). Par ailleurs, la création de ce concours provoque le besoin d'une formation pour préparer les candidats et des formations universitaires apparaissent alors.

2.5.2. Les formations universitaires

Afin que des candidats puissent postuler aux concours de médiateur culturel mis en place par le CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale), un chantier de formation s'ouvre en 1986 (Bordeaux et Caillet, 2013). À la clef se trouve une formation à double compétence (appréhender des contenus culturels et les techniques de médiation), avec une durée de 1500 heures en deux ans et une insertion professionnelle comprenant des périodes de stage dans des structures culturelles. Depuis les années 1990, les formations universitaires dans le domaine de la médiation se multiplient. Des licences en communication sont transformées sous l'impulsion du ministère de l'Enseignement supérieur en cursus de médiation, formant des étudiants de niveau bac+3, moins spécialisés que les étudiants formés dans les filières professionnalisantes (niveau bac+4).

En 1997, le dispositif « nouveaux services – nouveaux emplois » permet d'embaucher des jeunes dans des métiers dits « nouveaux ». Ce programme encourage à recruter des jeunes venus de toute formation initiale pour exercer le métier de médiateur, ce qui lui donne alors un nouveau souffle mais bloque le recrutement d'étudiants qualifiés. Cette situation entraîne une sorte de déqualification des métiers de la médiation par rapport aux autres cadres culturels.

Au final, sur le terrain, deux façons d'entrer dans le métier apparaissent : obtenir le diplôme relatif au contenu culturel de l'institution ou disposer d'une expérience professionnelle en médiation, puisque l'absence de reconnaissance du métier ne permet pas d'asseoir une identité (Peyrin, 2008). Néanmoins, il semble difficile de déployer une formation initiale pertinente et adéquate pour former des praticiens efficaces sur le terrain. La plupart du temps, les jeunes diplômés sont démunis devant ce qui leur est demandé sur le terrain comme, par exemple, se positionner face au public, structurer son discours, placer sa voix ou instaurer un rythme. Les médiateurs sont plutôt « *formés sur le tas et sur le terrain en confrontation avec le public, les objets et la vie du musée* » (Peyrin, 2010). C'est pourquoi la formation des médiateurs apprenants se déroule généralement dans un cadre de formation continue et directement sur le terrain, sollicitant des formateurs disposant d'une expérience de terrain. Ces formations s'inscrivent dans des formats d'échanges de pratique et de discussions sur les publics et les méthodes de médiation. Très souvent, elles complètent une formation initiale universitaire. Dans cette recherche portant sur les gestes et la posture du médiateur professionnel agissant sur le terrain, il nous semble pertinent d'échanger plutôt avec des formateurs exerçant sur le terrain et organisant soit des formations continues soit des formations de terrain, qu'avec des formateurs universitaires.

2.5.3. Les formations continues

Les formations continues ne sont pas diplômantes et sont organisées sur des périodes très courtes pour aborder des sujets très précis. Elles sont proposées par des institutions, comme l'INP (Institut National du Patrimoine) ou le CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale).

Au fil du temps, d'autres établissements publics ont proposé ces formations, pour apporter d'autres savoirs, comme l'OCIM (Office de Coopération et d'Information Muséographiques), des services ad hoc du ministère de la Culture, le Louvre, les associations et les réseaux

professionnels (par exemple : l'École de la médiation/Universciences) ou des agences privées comme l'AGECIF⁹. Le contenu de ces formations est très pragmatique et tâche d'apporter des éléments concrets à mettre en pratique directement sur le terrain. Ainsi, certaines formations peuvent traiter de l'inclusion des visiteurs dans une action de médiation ou de la mise en place de parcours à destination de jeunes visiteurs ou encore de la scénographie d'une exposition temporaire, etc. Face aux nouveaux enjeux des institutions culturelles, ces établissements adaptent leurs formations au fur et à mesure des besoins du terrain, afin de répondre à des besoins urgents et pressants. Néanmoins, l'appréhension du corps et des gestes n'apparaît pas explicitement dans les descriptifs détaillés du contenu des formations. Or, cette partie du métier, soit la « *manière de transmettre un message scientifique et culturel* », est aussi importante que la transmission du contenu scientifique lui-même. Même si quelques éléments apparaissent dans les formations universitaires et continues, ils ne semblent pas suffisants pour appréhender le terrain de l'institution dans laquelle intervient le médiateur culturel. Qu'en est-il alors de la formation sur le terrain ?

2.5.4. Les formations de terrain

En dépit de toutes les formations initiales et continues organisées, les médiateurs continuent à se former régulièrement sur le terrain avec un système de compagnonnage, en suivant des médiateurs « dits experts ». En effet, l'entretien de recrutement est surtout basé sur les connaissances scientifiques. Et les médiateurs débutants ne sont pas a priori compétents en matière de communication et de transmission, bien que ce soit deux éléments qui caractérisent les savoir-faire spécifiques de leur travail. Ainsi la première visite peut être un pas dans l'inconnu. Le médiateur débutant devra alors apprendre à conduire une visite, à acquérir une capacité de s'exprimer à l'oral, à faire preuve de pédagogie et aussi à connaître son public pour s'y adapter (Peyrin, 2008).

Cette auto-formation de terrain n'est ni suffisante ni définitive et doit être remise à jour régulièrement et notamment en collaboration avec les responsables des contenus scientifiques exposés. La formation et la reconnaissance se font au sein de l'équipe des médiateurs. Les plus anciens proposent aux débutants des astuces pour gérer des situations particulières de médiation ou des solutions pour aborder une œuvre particulièrement difficile. En effet, au-delà d'un savoir

⁹ L'AGECIF propose des formations aux professionnels du secteur culturel (théâtre, musique, danse, arts de la rue, musées, patrimoine, cinéma, etc.) pour renforcer leurs compétences professionnelles et faire en sorte qu'ils s'adaptent aux évolutions technologiques : www.agecif.com

théorique, le travail des médiateurs est fondé sur des pratiques (Peyrin, 2008). Il s'agirait de savoirs d'action appelés parfois savoirs profanes, parce qu'ils sont souvent tacites, imaginés et conçus par les praticiens durant leur exercice professionnel et la saisie de cette expérience sensible est difficile car elle est unique, singulière et appréhendée « dans sa chair » (Maître de Pembroke, 2015).

Des évaluations peuvent être menées régulièrement, suivies de suggestions d'améliorations portant sur le contenu ou sur la manière de conduire un groupe. Dans ce cas, la formation reste sous une forme non formalisée, du point de vue d'une certification de savoir-faire et de savoir-être. Mais quelle articulation pourrait être observée avec l'utilisation du corps et des gestes ? Nous pouvons supposer que ces aspects apparaissent dans les suggestions apportées par le médiateur dit « expert ».

Cette réflexion sur la formation du médiateur culturel amène à penser que ces savoirs d'action, qui font référence aux connaissances nécessaires pour transmettre un savoir, seraient transmis et acquis durant des formations de terrain menées par des médiateurs professionnels. Ainsi, pour revenir sur la question de recherche portant sur le corps et les gestes du médiateur culturel, un grand enjeu se jouerait sur le terrain durant une séquence de médiation. Ceci conforte l'idée de mettre en route une méthodologie permettant d'observer des séances de médiation et d'échanger avec les médiateurs concernés.

Synthèse

Dans cette première partie, a été évoquée l'importance du métier du médiateur culturel, dans une institution culturelle. En effet, les missions d'un musée sont tout aussi bien de conserver un patrimoine et d'exposer des œuvres que d'accompagner le public à les appréhender avec un personnel professionnel. Ce lien entre l'œuvre et le visiteur est tissé par un médiateur culturel sous forme d'interactions sociales, dans une atmosphère d'éducation informelle.

Au fil du temps, les objectifs de la médiation culturelle ont évolué. Au 18^e siècle, les musées avaient pour mission de former un public spécialisé, pour le rendre plus performant et l'accompagner dans l'adaptation nécessaire aux besoins industriels. Progressivement, les musées s'ouvrent aux publics scolaires et plus largement au public général. Des services éducatifs sont créés pour développer une offre culturelle à destination des groupes scolaires. Le terme de « médiateur culturel » apparaît en 1982, sous l'impulsion de la politique de la ville et le développement social des quartiers. La médiation se développe à la Cité des sciences et de l'industrie et dans les centres de culture scientifique et technique, grâce aux travaux de chercheurs et souvent des praticiens issus de l'éducation populaire. Cette évolution est suivie de la création de services culturels, qui pensent une offre culturelle dans le but de diversifier le public et d'assurer une large accessibilité des collections. Demain, le musée devrait prendre le statut de tiers-lieu, soit une place d'échange et de débat entre les visiteurs, sur les œuvres exposées, le tout piloté par le médiateur culturel.

Ainsi, les compétences requises du médiateur sont très spécifiques au métier et ont évolué avec les objectifs du métier. En effet, au fur et à mesure, a été observée une évolution d'importance entre la transposition suivie de la transmission d'un savoir scientifique et culturel et la manière de le faire. Actuellement, la balance semble à l'équilibre, contribuant à ouvrir le musée à un plus large public et par conséquent à le diversifier.

Aujourd'hui, le médiateur culturel est une personne ressource pour accueillir le public dans une institution culturelle et lui fournir les clefs de lecture muséographiques nécessaires pour mieux appréhender les œuvres exposées. Ceci sous-entend pour le médiateur, qui est une « personne de parole » pour laquelle les gestes sont un outil communicationnel, de préparer d'une part son discours et de penser d'autre part une gestuelle adaptée. Ces préoccupations dépendent de la

position et des responsabilités du médiateur dans son institution culturelle, éléments souvent explicités dans les référentiels de compétences professionnelles.

Face à ces enjeux ambitieux et à la diversité des publics reçus, le médiateur culturel mobilise des savoir-faire et des savoir-être très spécifiques, acquis lors de sa formation initiale et surtout continue. Mais ces dernières ne suffisent pas et ces savoirs sont régulièrement remis à jour lors des formations de terrain organisées par les institutions culturelles, dans lesquelles le médiateur exerce. Les évènements de l'année 2020 (crise sanitaire due à la Covid-19, confinement et inaccessibilité des salles d'exposition) ont encore montré la capacité des médiateurs à repenser leurs activités et à requestionner les enjeux de leur métier. Cette pratique réflexive s'est parfois faite lors d'échanges entre praticiens, sous forme de webinaires. Au moment de cette recherche, nous ne pouvons pas encore savoir comment les formateurs repenseront le contenu des formations initiales, continues et/ou sur le terrain en conséquence.

Seconde partie :
Cadre théorique et problématique de
recherche

3. Modéliser une activité de médiation culturelle

Visiter un musée est une opportunité pour le public de développer une autre image du monde et d'élaborer des réponses aux questions qu'il se pose. Par son récit, Gellereau (2005) souligne que le rôle du médiateur culturel est non seulement de transmettre un savoir scientifique et culturel, mais aussi de donner vie aux objets qu'il présente. En effet, dans le cadre de la démocratisation des institutions culturelles, Chaumier, muséographe, (2011) et Jammet, professeur de sociologie et de médiation culturelle, (2003) montrent que les musées passent progressivement d'une notion d'éducation muséale avec un rôle de transmission de savoir prépondérant à celle de la médiation intégrant de nouvelles formes de sociabilité, prenant en compte les attentes, les besoins et les motivations des visiteurs.

Ainsi, dans un environnement non-formel, celui du musée, le médiateur culturel opère autant pour tisser des liens avec et entre les visiteurs que pour transmettre des connaissances. Il choisit la position dans laquelle il placera le visiteur, sachant que Guichard et Martinand (2000) indiquent qu'une position active permet de s'approprier un contenu plus facilement. Nous supposons alors que des activités de ce type seraient assez fréquentes et c'est pourquoi elles ont été choisies pour cette recherche. Nous nous sommes appuyés sur des modèles qui placent le visiteur dans une attitude d'apprentissage et de découverte active telles que modélisées par Allard (1999), Falk et Dierking (2002) et Hein (1998).

3.1. Placer le visiteur dans une posture active de découverte

Pour favoriser la transmission d'un message scientifique dans le cas d'une médiation scientifique muséale, Guichard et Martinand (2000) indiquent que le visiteur devrait être placé dans une dynamique active de découverte, de construction et de mise en œuvre du savoir. En effet, le visiteur arrive avec une certaine expérience personnelle et n'acquiert de la connaissance supplémentaire que s'il peut la mettre en regard avec cette expérience (Uzzel, 1992). Vulgariser un contenu scientifique implique de chercher à avoir un impact en termes de transmission d'information, de motivation et de séduction. Ce qui sous-entend de mettre en jeu des processus de contextualisation des objets exposés, de balisage de savoirs dans un système reconnaissable

par le public (contexte, langage...), d'utilisation de moyens attractifs. Suivant ce schéma, trois volets ressortent durant le déroulé d'une médiation scientifique et technique.

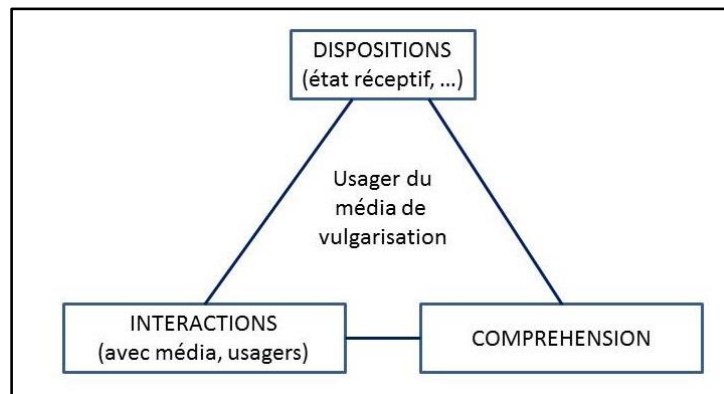


Figure 5 : La Médiatique (Guichard et Martinand, 2000)

Cependant, le modèle ci-dessus a été établi dans le cadre de l'étude d'une animation en utilisant le biais d'un média, sans intervention humaine (par exemple : un audioguide). Il ne correspond pas complètement à cette situation de recherche. Sera retenue néanmoins la notion des trois volets « dispositions », « interactions » et « compréhension », que le médiateur culturel utilise et dose afin de placer le visiteur dans une situation de découverte et compréhension d'un contenu, qu'il soit scientifique ou culturel. Falk (2006) précise que l'apprentissage ne consiste pas uniquement dans l'appréhension de concepts et de faits, mais est soumis à la motivation de l'apprenant. Cette dernière est favorisée sous certaines conditions : lorsque le visiteur se sent porté, lorsqu'il est engagé dans une activité qui prend sens pour lui et correspond à ses compétences et dans une ambiance non anxieuse. De façon générale, la motivation semble très centrée sur le soi (Falk, 2006). Le visiteur a le choix d'apprendre et doit s'en saisir. Nous retrouvons la notion d'affordance, telle que l'a définie Gibson (1979).

3.2. Créer une rencontre entre le visiteur, l'objet et le médiateur

Le modèle proposé par Allard et l'équipe du GREM (1999) – Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées, ayant adapté le modèle de Legendre (1983), décrit plus précisément les situations de médiation qui seront étudiées. Ce modèle décrit une situation pédagogique en dehors du contexte scolaire, inspiré du concept anglo-saxon "life-long learning" développé par Falk et Dierking (2000) et du triangle pédagogique de Houssaye (1988). Il montre que dans le contexte muséal, trois « acteurs » sont reliés par des relations autour d'un programme éducatif. Le terme de « *thématique* » représente l'objet muséal dans son contexte muséographique. Le terme d'« *intervenant* » représente tout agent facilitant la compréhension de l'objet en apportant les clefs de lecture muséographique pendant une activité de médiation au musée. Le troisième acteur représente le/les « *visiteur/s* ».

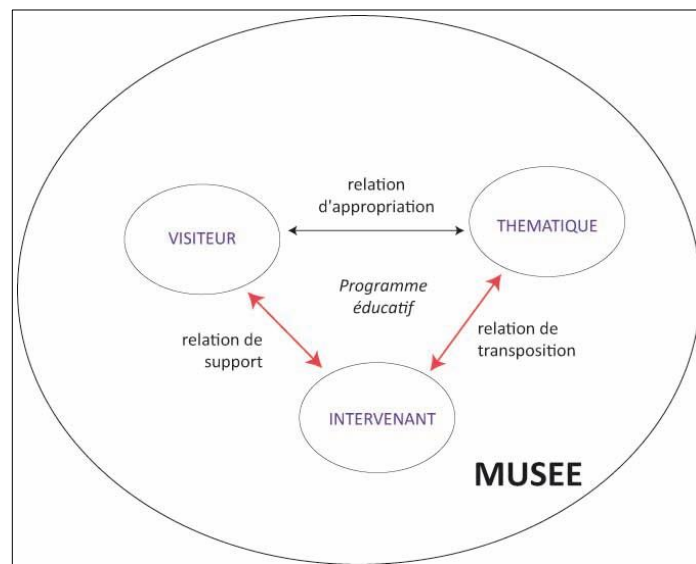


Figure 6 : Modèle d'Allard et du GREM (1999)

La **relation d'appropriation** est la relation par laquelle le visiteur fait sien intellectuellement, affectivement ou imaginativement un objet du musée.

La **relation de support** est l'aide apportée directement ou indirectement au visiteur de musée dans sa démarche d'appropriation de l'objet. Le musée favorise une démarche d'apprentissage inverse à celle de l'école : on appréhende d'abord l'objet dans sa totalité avant d'en analyser les parties laissant ainsi une large place au questionnement (Allard, 1999). Le visiteur jouit ainsi d'une plus grande liberté dans sa façon d'aborder l'objet.

La **relation de transposition** est l'adaptation de la thématique du musée à la capacité d'appropriation du visiteur. Nous rejoignons ici la transposition didactique telle qu'elle a été définie par Chevallard (1985) :

« [il en fait] *un ensemble de transformations adaptatives qui font d'un objet de savoir un objet propre à être enseigné* », soit « *le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement. La transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné.* » (Chevallard, 1985, p. 39).

Le modèle d'Allard (1999) décrit un déroulé idéal d'animation et d'apprentissage. En effet, il place l'intervenant dans une bulle à part, alors qu'il fait partie du milieu muséal. D'autre part, ce modèle ne tient pas compte d'éventuelles imperfections d'une visite ou d'imprévus qui obligeraient l'intervenant à s'ajuster, afin de mettre en place et maintenir une situation de convivialité. Cette dernière s'exprime, indique Dufiet (2012), par une participation silencieuse et/ou verbale du public. Ainsi durant son intervention, le rôle du médiateur culturel est tout autant de faire vivre à son public, une expérience exceptionnelle que de transmettre du savoir. Son propos est de faire comprendre un objet et de délivrer les clefs de lecture muséographique. Cependant, si ce modèle montre l'importance des interactions durant une activité de médiation, il ne modélise pas explicitement une situation d'apprentissage mise en tension avec les attentes des visiteurs et l'apparition d'imprévus, qui pourraient modifier cette situation établie. Ces deux éléments seront discutés dans les paragraphes suivants. Dans un premier temps, sera présentée la gestion des imprévus par le médiateur culturel pour maintenir l'équilibre de l'intervention.

3.3. Gérer les imprévus

En fonction de la réaction et de l'expérience professionnelle du médiateur, un imprévu peut devenir un évènement et infléchir effectivement la situation de médiation en cours. Mais il peut aussi ne rester qu'un simple imprévu sans suite et rester invisible aux visiteurs. Huber et Chautard (2001) suggèrent que la différence entre l'imprévu et l'évènement réside dans l'importance des conséquences de l'un et de l'autre sur la situation en cours. Un imprévu n'aura pas obligatoirement d'influence, alors qu'un évènement en aura. Dans le cas où l'intervenant le perçoit, il peut prendre la décision soit de l'ignorer soit de lui accorder dans ses actes une importance qui fera de lui un évènement. Huber et Chautard (2001) formulent ces conclusions pour une situation d'enseignement, mais elle peut tout aussi bien s'appliquer pour une situation

de médiation culturelle. C'est le médiateur qui transforme un imprévu en événement, ou pas, d'où l'importance de son activité pour ajuster la séquence de médiation au fur et à mesure de son déroulé. En effet, toute situation réelle est une situation prescrite à laquelle viennent se combiner des imprévus. Vermersch (1994) écrit :

« La prise de conscience ne se déclenche guère que sous la pression des échecs et obstacles rencontrés par le sujet quand il cherche à atteindre des buts qui le motivent. La cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet. Si dans sa confrontation à l'environnement, il ne rencontrait pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne ! » (Vermersch, 1994, p. 84)

De telles situations se retrouvent fréquemment en médiation culturelle. Et si elles influent sur la posture et la gestuelle du médiateur, elles seront soulignées dans les séquences de médiation analysées. Dans ce cas, nous nous appuyerons sur la classification proposée par Bucheton (2009) : un imprévu d'origine extérieure à l'espace d'animation (actes et/ou bruits se déroulant à l'extérieur, mais dont les effets sont perçus par les acteurs en situation d'activité), l'entrée d'un élément extérieur à la situation (entrée d'un autre intervenant ou d'un retardataire), l'action ou la réaction d'un/de visiteur(s) et puis, l'action ou la réaction de l'intervenant non prévue initialement (réactions d'étonnement, d'irritation, etc.).

Notre expérience personnelle de suivi d'animations et de visites guidées permet de dire que ces imprévus surgissent très fréquemment. Les gérer sous-entend une professionnalité spécifique du médiateur culturel, qui lui permet soit de l'écarter, soit de l'incorporer dans son intervention, sans sembler imposer quoi que ce soit, aux visiteurs. Cette gestion serait-elle observable sur sa gestuelle, à condition d'analyser assez finement ses gestes ? Ainsi le cours d'une médiation semble reposer sur un équilibre précaire, pouvant être perturbé soit par un imprévu, soit par les attentes personnelles du visiteur. Ceci sera discuté dans le paragraphe suivant.

3.4. Répondre aux attentes personnelles du visiteur

Falk et Storksdieck (2005) ont établi un modèle qui s'appuie sur des théories constructiviste, cognitive et socio-culturelle. Pour décrire l'apprentissage des visiteurs durant une visite dans un musée, ces chercheurs ont recours au "*free-choice learning*" qui peut se comprendre comme « *l'apprentissage que font les gens lorsqu'ils contrôlent où, quoi, quand et avec qui ils apprennent* ». L'apprentissage est vu comme « *un processus continu d'assimilation et*

d'aménagement de l'information par le biais du contexte social, du contexte physique et du contexte psychologique ».

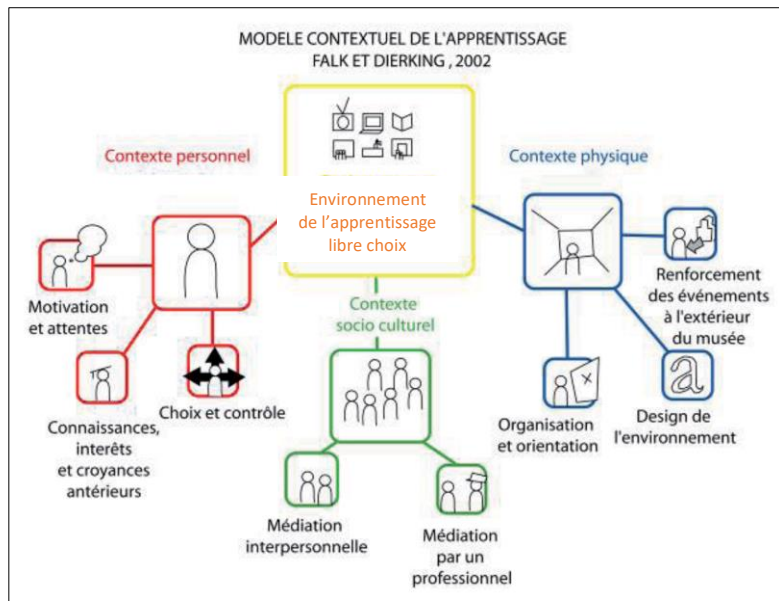


Figure 7 : Modèle de Falk et Dierking (2002)

Le contexte personnel indique que les apprentissages répondent aux motivations et attentes personnelles du visiteur, qui dépendent à leur tour, du passé, des intérêts et de la croyance de ce même visiteur. Ainsi, les interactions entre le médiateur et le visiteur jouent un rôle important dans le mécanisme de l'apprentissage, qui est assujéti au contexte et n'est pas uniquement un phénomène de superposition de connaissances.

Le modèle de Falk et Dierking (2002) s'appuie sur huit critères rassemblés en trois contextes :

- le contexte personnel rassemble la motivation, les attentes, les connaissances, les expériences et les intérêts primaires, le choix et le contrôle. Le visiteur ne rentre pas « vierge » dans un musée. Il arrive avec ses connaissances, ses intérêts, ses opinions, et ses expériences muséales antérieures (Falk, 2006).
- le contexte social et culturel correspond aux interactions dans le groupe de visiteurs, et avec les personnes n'appartenant pas au groupe.
- le contexte physique fait écho aux organisateurs, à l'orientation géographique, à l'architecture, au design des expositions et du programme culturel et aux évènements en dehors du musée.

Ainsi, le musée apparaît comme un environnement d'apprentissage complexe, devant combiner avec les expériences des visiteurs, leur niveau de connaissance, leurs attentes, etc. Mais est-ce qu'ils apprennent vraiment durant une animation ? Certaines recherches apportent quelques réponses à cette question.

En effet, les visiteurs ne prennent pas le temps de réfléchir de façon immédiate à leurs expériences de visite. Ainsi, l'apprentissage effectué dans un musée peut prendre des jours, des semaines, des mois avant que le visiteur n'en prenne conscience lui-même. Falk (1999) montre que la plupart du temps, l'apprentissage se fait plutôt sous forme de consolidation de connaissances antérieures et de pré requis, plutôt que de « création d'une nouvelle structure » de savoirs : le musée apprend aux visiteurs ce qu'ils savent presque déjà. Mais cet apprentissage reste différent de l'apprentissage scolaire puisque les visiteurs utilisent leurs sens et apprennent sur du long terme. Il faudrait prendre en compte cette notion de temporalité dans l'expérience d'apprentissage en contexte muséal, telle qu'elle est représentée dans le modèle de Falk et Dierking (1992).

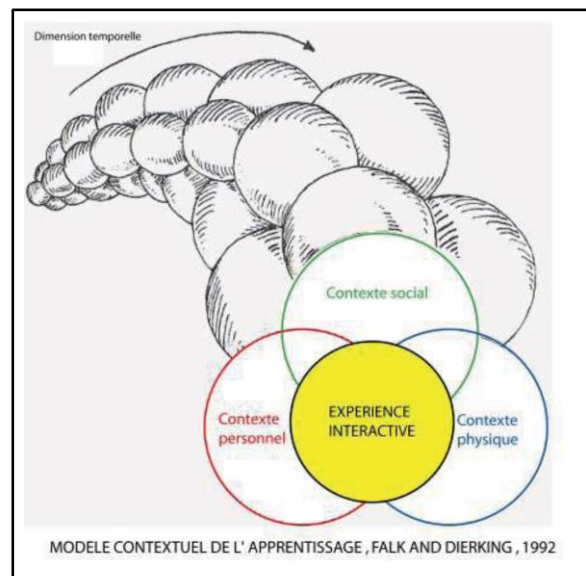


Figure 8 : Modèle de Falk et Dierking sur la temporalité d'apprentissage dans un musée (1992)

Falk et Dierking (1992) mettent en évidence les interactions entre le visiteur et le contexte muséal dans lequel se déroule la médiation. L'apprentissage se fait dans le temps et s'appuie sur le contexte personnel du visiteur pré existant à la visite, quelle que soit sa forme (attentes, connaissances et expériences antérieures, motivation, choix). Et dans d'autres situations, l'apprentissage ne se fera pas parce qu'il ne répond pas à une attente du visiteur. Parfois, le

visiteur procède à des « bricolages » pour mieux retirer de l'activité guidée les réponses à ses attentes (De Certeau, 2005). Nous retrouvons la difficulté du médiateur culturel pour maintenir l'équilibre d'une situation de médiation. Le mélange de visiteurs avec des attentes personnelles différentes complexifie d'autant une modélisation des attentes d'un groupe de visiteurs placés face au médiateur. Ces éléments ont déjà été évoqués dans la partie « contexte » de ce manuscrit. Mais si l'enjeu du médiateur est de transmettre un savoir, le choix de la forme même de l'activité pensé en amont ne serait pas anodin. Cette forme ne pourrait-elle pas influencer la disposition du visiteur à apprendre ou à participer à une animation ? Le modèle de Hein (1998) apporte quelques éléments de réponse. Si c'est le cas, la posture du médiateur culturel pourrait être adaptée en fonction, et, dans la mesure du possible, au fur et à mesure même que ce dernier décrypte les « feedbacks » des visiteurs.

3.5. Diversifier les formes de l'activité de médiation

Selon Hein (1998), le modèle constructiviste serait le mieux adapté à l'éducation muséale : réfléchir à l'acte d'apprendre exige de se centrer sur l'apprenant, et non sur le sujet ou la leçon à enseigner. Il n'y a pas de savoir qui soit indépendant de la signification que l'apprenant prête à l'expérience. Mais le fait qu'il existe plusieurs attentes du visiteur, telles qu'elles ont été décrites par Falk et Dierking (2002), sous-entend des formes variées de présentation d'un même contenu. Ainsi, le musée propose des contextes riches et variés en stimuli. Il est un lieu convivial et propice à la conversation, à l'échange, au débat, aux interactions. Et cette dimension sociale semble être un facteur déterminant de l'apprentissage.

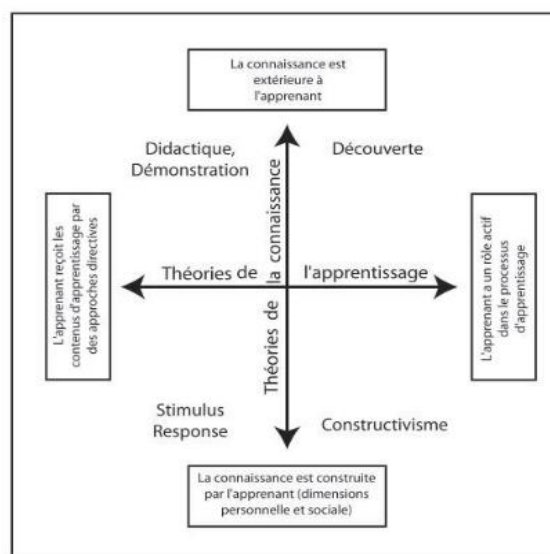


Figure 9 : Modèle de Hein (1998)

Le modèle élaboré par Hein (1998) est partagé en quatre régions. Dans la partie droite, l'apprenant maîtrise et contrôle lui-même son processus d'apprentissage alors que dans la partie gauche, il suit une hiérarchie de savoirs conçue et pensée sans lui. Dans la partie supérieure, l'apprenant est guidé et le savoir est « à piocher » dans les ressources offertes par le musée tels les dispositifs numériques interactifs, les panneaux explicatifs, la visite guidée, la conférence, les ateliers pédagogiques, etc. Dans la partie inférieure du schéma, le savoir est construit par l'apprenant lui-même, sans être guidé. C'est le cas des activités comme l'audioguide, les parcours avec questionnaire, les débats et défis collectifs, les activités répondant au modèle contextuel d'apprentissage de Falk et Dierking (2002). Au croisement des deux flèches, se retrouvent des pratiques dites « émergentes », comme les projets de science participative ou des ateliers Tinkering[©].

Hein (1998) suggère que l'éducation muséale se situe plutôt dans la partie droite du schéma, favorisant une attitude active de la part de l'apprenant, dans notre cas, le visiteur. Il renvoie à la conception de l'éducation vu par Dewey et à la construction sociale des apprentissages, qui correspond aux théories piagétienne et vygotkienne (Meunier, 2008).

Plus exactement, cette recherche recouvrirait deux régions : la région faisant référence aux activités relevant de l'« explication didactique et démonstration » parce que nous avons choisi d'étudier des séquences d'animation pendant lesquelles un médiateur transmet un savoir, dans une posture dite « frontale ». Mais, si l'échange se produit dans le sens « du médiateur vers les visiteurs », il se fait aussi « entre les visiteurs et en direction du médiateur » pour partager les connaissances acquises et les expériences vécues de façon antérieure à la visite. Et c'est pourquoi seront aussi sélectionnées pour cette recherche des séquences de médiation relevant de la région « Constructivisme ».

En somme, ces quatre modèles ont permis de mettre en évidence le fait qu'une situation d'animation de type constructiviste (Falk et al, 2004) serait la plus propice dans le contexte muséal pour instaurer une situation d'apprentissage pour le visiteur, un des enjeux de la médiation. En effet, dans ce cas-là, plusieurs ancrages du savoir sont possibles pour les visiteurs qui ont alors plus d'opportunités pour construire des liens entre l'expérience muséale qu'ils vivent et leurs connaissances antérieures. Ainsi, cette situation permet de développer de multiples points de vue et de favoriser des interactions entre l'ensemble des participants. Le musée apparaît alors comme un environnement stimulant pour l'apprentissage et souvent multisensoriel, offrant aux visiteurs différents outils pour amorcer et poursuivre la construction

du sens après leur visite. Par conséquent, une activité de médiation dans un musée se présente très souvent comme une activité interactionnelle. Et cet élément sera au cœur de cette recherche. Dans le paragraphe suivant, ces différents modèles seront discutés pour souligner les éléments pertinents pour la construction de notre grille d'analyse.

3.6. Discussion des modèles au regard de cette recherche

La pertinence des quatre modèles décrits précédemment est discutée par rapport aux questions de cette recherche, afin de construire une réflexion qui permettra d'analyser les résultats obtenus. Un premier élément montre l'importance du triple apport (objet/médiateur/visiteur) pour installer une situation d'apprentissage, avec une place prépondérante laissée à l'action du médiateur culturel. Le modèle d'Allard et du GREM (1999) définit des relations entre la thématique exposée, le visiteur et le médiateur dans le contexte muséal. Il place le médiateur au même niveau que la thématique et le visiteur. Et ainsi, son rôle dans l'instauration et le maintien des interactions n'est pas assez souligné. C'est pourquoi dans le modèle que nous construirons pour analyser les résultats, le médiateur sera placé au cœur des interactions, permettant alors de souligner son rôle prépondérant dans la conduite d'une activité culturelle.

Pour installer une situation d'apprentissage, Guichard et Martinand (2000) soulignent l'importance de mobiliser le visiteur dans une activité qui le rend actif. Cet élément d'apprentissage actif semble intéressant et sera le seul point retenu de ce modèle pour analyser l'activité du médiateur culturel. En effet, ce modèle décrit plus largement une situation de médiation, type « media », incluant une médiation humaine, mais pas uniquement. C'est pourquoi, le rôle du médiateur culturel n'y apparaît pas explicitement. Mais si une situation d'apprentissage actif doit être conçue, elle devra répondre aux attentes des visiteurs, en tenant compte de leur contexte personnel et socio-culturel et de la muséographie de l'exposition (Falk & Dierking, 2002). L'enjeu est important, puisque la typologie des visiteurs reste variée, de même que leurs attentes. C'est pourquoi le médiateur culturel envisage plusieurs types d'activités pour mieux pouvoir s'adapter (Hein, 1998) et proposer plusieurs opportunités d'affordances (Gibson, 1979). Certes, le retour des visiteurs ne sera pas directement étudié dans cette recherche, mais il pourrait transparaître dans les entretiens des médiateurs culturels et des formateurs lorsqu'ils évoquent la conception et l'animation d'une séquence de médiation ou de formation. Ces deux derniers modèles pourraient nourrir l'analyse de ces entretiens en fonction du corpus de données recueillies.

Ainsi, à partir de ces quatre modèles, les éléments suivants seront retenus : pour mettre en place une situation d'apprentissage active, le médiateur culturel instaure des interactions entre l'objet exposé et le visiteur. Il adapte au fur et à mesure cette situation en faisant varier le type des activités, pour tenir compte au mieux des attentes et des motivations du visiteur. Ceci implique le maintien d'un équilibre entre des éléments que le médiateur maîtrise (comme le savoir à transmettre, le contexte muséographique, la typologie des publics accueillis) et des éléments qui surviennent (par exemple : un imprévu d'origine extérieure à l'espace d'animation, à la situation, à l'action ou la réaction d'un visiteur non prévue initialement).

Pourtant, si une partie de la médiation est portée par le discours, les gestes et le corps du médiateur culturel sont tout aussi importants. Et la mise en interaction, ainsi que la gestion d'une activité de médiation, est aussi assurée par le corps. Dans le chapitre suivant, sont explicités des cadres théoriques permettant d'étudier le geste dans une activité de médiation, et plus exactement le geste comme instrument de communication, le corps comme médiateur d'interactions et la notion du geste professionnel.

4. Le geste professionnel du médiateur culturel

Le médiateur mobilise un savoir communicationnel : son discours et sa gestuelle sont des éléments importants dans son activité. Durant une séquence de médiation, le discours accompagne et complète la gestuelle afin d'instaurer des interactions entre l'objet du discours, les visiteurs et le médiateur. Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur l'importance du rôle du corps dans l'instauration des interactions avec le public (Goffman, 1973, 1988, Bationo-Tillon, 2013).

Dans un second temps, le geste en lui-même sera exploré. En effet, le médiateur est un professionnel qui agit directement sur son activité à travers le geste, utilisé notamment comme un instrument de communication. Ce concept sera explicité avec une approche de la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1945), de l'anthropologie (Mauss, 1934), des sciences de la communication (Calbris, 2001) et des sciences de l'éducation (Jorro, 2016 et 2017).

4.1. Le corps comme médiateur d'interactions

Durant son activité, le médiateur instaure des interactions entre le visiteur, l'objet de son discours, pour transmettre un savoir scientifique et/ou culturel. Cette communication s'établit par le discours, mais surtout par le corps et les gestes. Se noue alors une relation interactive, de nature sociale, entre le médiateur et le visiteur. Il semble important pour le médiateur culturel d'entretenir ces interactions, qui contribuent à une transmission des savoirs des visiteurs, acteurs de la séquence de médiation, mis en contact avec un expert. Dans ce cas, il s'agit du médiateur culturel. Pour mieux saisir cette particularité de la séquence de médiation, nous nous appuyons sur deux approches : sociologique avec Goffman (1973 et 1988) puis ergonomique avec Bationo-Tillon (2013).

4.1.1. Une approche sociologique

Selon Goffman (1973), une activité de médiation humaine est une activité interactionnelle :

« Il s'agit de cette classe d'évènements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des

gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve ». (Goffman, 1973, p.7).

Un descriptif correspondant également à l'activité de médiation peut se retrouver dans la seconde définition de l'interaction établie par Goffman (1988), comme étant :

« [L'interaction est] *définie, de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre.* » (Goffman, 1988, p. 230)

Pour Goffman, l'interaction n'existe qu'en présentiel, comme c'est le cas pour une séquence de médiation. L'émergence d'une interaction sociale est liée à une modification des liens informationnels entre les personnes, au niveau attentionnel (attention coordonnée) et perceptuel (échange de regard). Gomez (1991) distingue deux types de regards coordonnés : un regard porté sur l'objet du regard de l'autre, qu'il appelle *déictique* (cas A) et un regard social bi-directionnel (cas B), qu'il appelle regard *mutuel*.

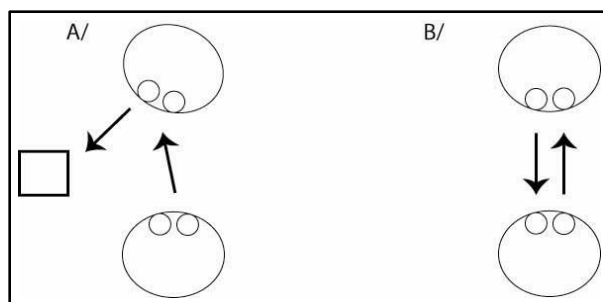


Figure 10 : Modélisation d'une interaction par le regard

Ces deux cas de figure se retrouvent durant une médiation. Le cas du regard dit « *déictique* » est observé quand le médiateur tient son discours tout en regardant l'objet qu'il présente sans regarder son public tandis que celui-ci le regarde. Le cas du regard dit « *mutuel* », est observé quand le médiateur s'exprime en regardant son public, qui le regarde. Ces deux cas mettent en place deux types d'interactions entre le médiateur et le visiteur et s'accompagnent d'une posture différente. Cette importance du regard accompagnée d'un positionnement différent, devrait se retrouver dans l'analyse des séquences de médiation menée pour cette recherche.

Les activités de médiation prennent place dans un espace formé par les trois points suivants : l'emplacement du médiateur, le lieu de présentation de l'objet (contenu du discours) et la place du visiteur. Cet espace est le lieu des interactions sociales, avec une sorte de théâtralisation. En effet, Goffman (1973) considère chaque interaction comme une dramaturgie jouée par les

participants. Elle se traduit aussi bien par leurs apparences (vêtement, uniforme, comportement, geste, etc.), que par les propos qu'ils tiennent. Il utilise la métaphore du théâtre qu'il partage en trois régions : la scène où se déroule la représentation, l'espace du public et les coulisses où sont stockés les accessoires et où se trouvent les membres ne participant pas directement à la représentation. Les protagonistes d'un échange jouent des rôles et se donnent en spectacle auquel assiste le public qui n'intervient pas directement dans l'échange. Ainsi nous avons la situation suivante : les protagonistes s'adressent les uns aux autres, au public en direct ou en aparté, et aux personnes qui sont dans les coulisses.

Avec ces éléments, une séquence de médiation peut être analysée comme une dramaturgie au sens de Goffman. En effet, la présentation se déroule dans l'espace d'animation (la scène) où est placé l'objet et où évolue le médiateur. L'espace du public correspond à l'emplacement des participants à l'activité du médiateur. En revanche, les coulisses sont plus nombreuses : elles correspondent aux endroits où ne se déroulent pas la séquence de médiation, comme les salles de préparation de l'activité, les autres salles de musées, les extérieurs du musée, etc. Cependant, il reste difficile d'énoncer exactement les personnes se trouvant dans les coulisses, comme les visiteurs ne participant pas à l'activité, le personnel du musée présent dans les salles du musée les agents de sécurité ou les autres médiateurs, etc. Cependant, contrairement à une pièce de théâtre, même si le spectacle est préparé en amont, il n'est pas écrit totalement. Ainsi le visiteur peut intervenir durant une animation et même en modifier le cours prévu initialement, par exemple en posant une question ou à l'issue d'un quiproquo lors de l'interprétation du discours et/ou des gestes du médiateur.

Ces différents éléments théoriques permettent de décrire les interactions mises en place par le médiateur culturel durant une situation de médiation. Cette dernière peut être vue comme une scène de théâtre dans laquelle les participants tiennent un rôle et « acceptent » le rôle de chacun. L'approche par le geste pour appréhender un objet du musée, restant encore assez globale, nous avons recherché des auteurs qui auraient modélisé ce caractère interactionnel apporté par le visiteur lui-même, lors d'une activité prenant place dans un musée. En effet, nous supposons que le médiateur ajuste la position de son corps et ses gestes afin de faciliter l'interaction avec l'objet exposé, et d'amener le visiteur à endosser le rôle du « visiteur capable », c'est-à-dire acteur de sa visite avec un pouvoir d'agir dépendant de la situation dans laquelle il évolue (Bationo-Tillon, 2013). Le modèle MARO (Modèle de l'Activité de Rencontre avec l'Œuvre)

avec une approche ergonomique, présenté dans le paragraphe suivant, permettrait de modéliser ce type d'interactions.

4.1.2. Une approche ergonomique

Le modèle MARO, Modèle de l'Activité de Rencontre avec l'Œuvre, modélise l'activité de rencontre entre un visiteur et une œuvre d'art. Il a été développé par Bationo-Tillon (2013), chercheuse en ergonomie, dans le cadre de recherches visant à expliciter la relation entre l'œuvre exposée, le visiteur et le médiateur. Même s'il n'évoque pas directement le rôle de gestes, il décrit deux types d'activité intéressants pour cette recherche :

- une activité sensitive pour faire émerger les sensations, les impressions au contact de l'œuvre, avec trois classes de situation : l'immersion, l'imprégnation et l'imagination.
- une activité analytique pour parcourir l'œuvre, l'objectiver et la lier à d'autres domaines d'activité. Elle se décompose en une description fine, une distanciation et l'émergence de questions.

Ce modèle est explicité dans le diagramme ci-dessous.

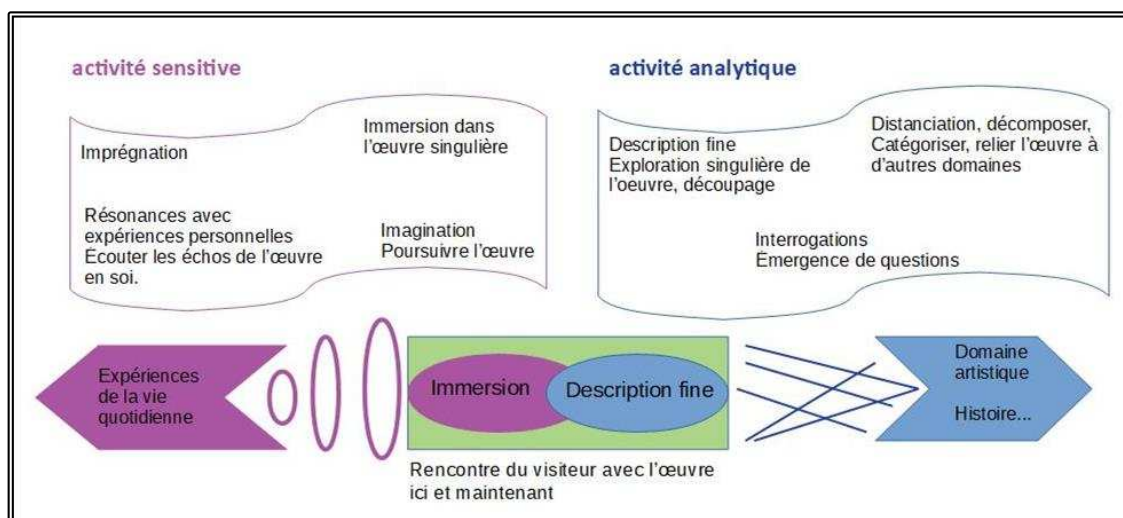


Figure 11 : Modèle MARO (Bationo-Tillon, 2013)

Le médiateur est une personne clef pour mettre en place le fonctionnement de ce modèle. Pour favoriser l'accessibilité et la compréhension des œuvres, il aplanit des allers-retours entre l'activité sensitive (en invitant le visiteur à exprimer les sentiments, explorer l'œuvre, etc.) et analytique (en délivrant des éléments de connaissance sur l'œuvre ou en incitant le visiteur à confronter ses points de vue). Ces deux classes de situation peuvent se déployer simultanément

durant une animation ou partiellement, et ce en fonction du contexte et des attentes des visiteurs (Bationo-Tillon, 2013).

Durant son activité de médiation, le médiateur a plusieurs enjeux. Il mobilise des gestes professionnels pour transmettre un contenu, amener son public à le suivre dans la découverte de l'objet présenté, l'inviter à poser des questions, partager ses ressentis et ses sensations, etc. Ces deux approches (sociologique et ergonomique) soulignent l'importance du corps et des gestes dans la mise en place des interactions sociales durant une séquence de médiation. Mais, si les gestes sont produits pour communiquer, ils sont aussi la marque indéniable de la professionnalité du médiateur culturel, qui les mobilise pour atteindre une performance professionnelle. Ainsi, inclus dans des processus mimétiques, ces gestes participent d'une part à intégrer l'auteur dans les codes de la profession et d'autre part à exprimer les relations qu'a le corps de celui-ci avec son entourage. La bonne connaissance des hommes et des groupes sous-entend une bonne connaissance de leurs gestes (Gebauer et Wulf, 1998). Ainsi, le médiateur culturel muni de ce savoir connaît la signification de certains gestes, sait de quelle façon les interpréter et trouve comment y répondre. Cette connaissance concerne tout aussi bien l'interprétation de ses propres gestes que ceux de son public. Dans le paragraphe suivant, sera particulièrement défini un cadre théorique permettant d'appréhender la notion du geste en tant qu'un instrument pour communiquer.

4.2. Le geste : un instrument pour communiquer

Le mot « geste » vient du latin *gestus*, qui désigne au sens large, un mouvement ou une attitude du corps, et en particulier, le mouvement de la main. Ce mouvement est dirigé vers d'autres mouvements d'hommes, d'animaux ou d'objets. Pour Gehlen (1987), ces mouvements forment un espace d'animation constitué d'interactions dans lequel les gestes sont faits dans des buts précis.

Le contexte de cette recherche met en évidence le fait que le médiateur est acteur de sa médiation, c'est-à-dire, qu'il agit sur son activité avec intentionnalité, anticipation, autorégulation, réflexivité en interaction permanente avec l'environnement. Ce qui fait référence au concept d'agentivité développé par Bandura en 2004. Dans ses travaux, Bandura se place dans la théorie socio-cognitive et donne un rôle central au sujet social dans l'action humaine. Dans ces perspectives, les acteurs sont considérés comme des agents auto-

organisateurs, proactifs, autoréflexifs et négociant leurs actions en fonction des contraintes de l'environnement. Ainsi, ce principe d'agentivité pourrait s'exercer selon deux modalités dans une séquence de médiation : d'une part l'agentivité personnelle, qui s'exerce par l'action propre du médiateur et d'autre part l'agentivité collective, qui s'observe dans la collaboration et la synergie des visiteurs. Quelle que soit sa modalité (personnelle ou collective), l'agentivité peut s'observer au travers des gestes.

Ces derniers seront explicités par le biais de plusieurs approches dans les paragraphes suivants : une approche philosophique pour comprendre le rôle du corps dans sa relation au monde, une approche anthropologique pour cerner la notion du corps comme un instrument de nos actions, une approche par les sciences de la communication parce que le corps pourrait être un outil de communication pour transmettre un message en complément du discours et une approche par les sciences de l'éducation parce que le médiateur agit dans un objectif de transmission des savoirs.

4.2.1. Une approche philosophique

Pour mieux comprendre l'importance du geste et la place du corps, nous avons choisi de nous appuyer sur la phénoménologie de la perception décrite par Merleau-Ponty (1945). Ce dernier développe le concept de corporéité, pour analyser l'importance de la perception par le corps.

Le philosophe construit sa réflexion en s'appuyant sur des travaux en médecine. Selon lui, comprendre le monde, c'est le percevoir avec son corps, ses gestes et ses mouvements. Ainsi, la perception des arts exposés dans un musée pourrait notamment être concernée par cette approche. En effet, une œuvre peut être perçue par les sens d'abord, puis intellectuellement. Merleau-Ponty (1945) parle alors de « *corps propre* » ou de « *corps phénoménal* », soit l'interface par laquelle l'individu perçoit le monde, par opposition au « *corps objet* » perçu comme une réalité biologique. Cette notion de « *corps propre* » évolue dans et chez l'individu en fonction de son expérience et de son vécu.

« Toute perception extérieure est immédiatement synonyme d'une certaine perception de mon corps, comme toute perception de mon corps s'explique dans le langage de la perception extérieure. » (Merleau-Ponty, 1945, p. 248)

Selon Merleau-Ponty (1945), connaître le monde, ce serait donc le percevoir, sachant que la perception serait le résultat d'un échange permanent entre l'intérieur (le vécu, la culture) et l'extérieur (les sensations captées). Cette approche philosophique intéresse cette recherche sur les médiateurs culturels. En effet, lors de la visite d'un musée, qu'elle soit libre ou guidée, une situation d'échanges analogue se produit : le corps est guidé par ses sensations, qui sont souvent des éléments déclencheurs soit pour découvrir l'œuvre exposée, dans le cas du visiteur, soit pour transmettre un savoir, dans le cas du médiateur. Ce dernier sélectionne ses gestes en s'appuyant notamment sur un répertoire constitué de ses expériences vécues et projetées des activités guidées vécues, depuis l'enfance. Et par ailleurs, comme toute nouvelle expérience vient nourrir ce répertoire, un médiateur souhaitant se former, développe sa professionnalité, en analysant sa pratique et ses expériences. Cette première réflexion philosophique rappelle que certains gestes mobilisés par le médiateur peuvent prendre leur source dans les expériences vécues antérieurement.

Après avoir questionné le rôle du « *corps physique* » du médiateur dans une activité de médiation, que dire du « *corps équipé* » ? Avant de rentrer davantage dans cette réflexion, nous souhaitons apporter une précision sur cette distinction. La notion de « *corps équipé* » fera référence à un médiateur muni d'un modèle de démonstration ou d'un support numérique. Comment alors modéliser l'ajout de cet objet au corps ? L'approche phénoménologique apporte un élément de réponse. En effet, le corps du médiateur n'a pas de dimension finie. Il change de voluminosité au fil de l'animation, et peut tantôt être réduit au corps physique, tantôt se prolonger avec des objets que le médiateur utilise. Cette dimension de l'activité de médiation, sera prise en compte, parce que lors des observations, le médiateur fait souvent corps avec les objets de son discours, désignant même des parties de ces objets, sans les regarder. Et pourtant, examinons précisément cette scène : sans regarder directement l'objet, le médiateur pointe l'endroit exact correspondant à son discours. Ce qui fait écho à l'exemple cité par Merleau-Ponty (1945) de la dactylographe, dont le « *savoir est dans les mains* » parce que son corps sait où se trouvent les lettres de la machine à écrire sans qu'elle n'ait plus besoin de la regarder.

Cette approche philosophique montre l'importance du corps pour communiquer avec le monde, dans cette recherche, les visiteurs, la salle d'exposition du musée et l'objet du discours. Néanmoins la communication gestuelle ne suffit pas en elle-même. Pour être comprise, elle devrait se faire selon des normes et des codes établis par la société. Pour expliciter ce point, l'approche anthropologique sera évoquée.

4.2.2. Une approche anthropologique

Avec la perspective anthropologique, le corps est ramené à un outil. Mauss (1934) conceptualise les gestes comme des techniques du corps, premiers instruments utilisés par l'Homme, à la fois comme objet et moyen techniques :

« J'entends par ce mot [les techniques du corps] les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps. » (Mauss, 1934, p. 5)

Selon Mauss, si le geste permet d'agir, il est aussi fait pour être vu et compris culturellement par le groupe. Dans cette recherche, le geste du médiateur culturel est fait pour être compris par les visiteurs et de toute personne se trouvant dans le lieu muséal dans lequel se déroule l'animation. Inversement, les visiteurs font des gestes que le médiateur doit pouvoir interpréter et comprendre correctement. C'est d'autant plus important pour le médiateur, qui occupe une position asymétrique, étant placé sous le regard du visiteur (Vion, 1996). Ainsi, il semble important pour le médiateur d'apprendre à maîtriser son corps, et par conséquent ses gestes et sa posture, pour acquérir une technique propre à ses interventions, voire se constituer ou élargir un répertoire de gestes professionnels. De ce fait, en fonction de ses objectifs, il pourra choisir entre deux manières de procéder. La première consisterait à adopter des techniques traditionnelles élaborées par l'équipe de médiation. En effet, chaque groupe professionnel élabore des conduites qui lui sont propres et lui permet de s'adapter et de se faire reconnaître dans son milieu. Mais le médiateur peut aussi choisir de s'éloigner le temps d'une intervention et se baser sur les réflexions et les évolutions de son groupe pour innover et se démarquer de sa communauté professionnelle. Quelle place laisser alors à la créativité, l'innovation et l'impulsion ?

En effet, pour Mauss (1934), il n'existe pas de corps naturel ni de gestes universels : c'est en effet la société qui fabrique les corps des individus qui la composent. Ainsi, le corps deviendrait un outil que le praticien développerait en fonction de ses habitus inscrits dans les normes d'une société. Dans le cadre de cette recherche, le médiateur mobiliserait le corps pour d'une part se faire reconnaître en tant que médiateur culturel face aux visiteurs et d'autre part transmettre son message. Ses gestes s'inscriraient alors dans la « norme de lecture » des visiteurs, de façon à être interprétés. En effet, pour Mauss (1934), chaque geste est un symbole, dont le sens dépend

de la société, dans laquelle ces gestes sont produits. Ces significations seraient prises en compte, de façon consciente ou non, par le médiateur lors de la conception de son animation et de son intervention. Ces gestes et leur interprétation permettent au médiateur de transmettre un message, tout en veillant à éviter toute incompréhension ou quiproquo.

Mais comment distinguer cet agir spécifique du médiateur dans un groupe possiblement hétérogène et avec des cultures différentes ? Chaque médiateur pourrait agir différemment, mais une observation de séquences de médiation montre un air de ressemblance. Et comme le disent Gebauer et Wulf (1998) si les actes sont individuels, nous ne sommes pas seuls et nous nous référons à des modèles, et ce, même dans le cas d'actes autonomes, où l'individu est placé sous sa propre responsabilité.

En somme, cette approche anthropologique met en évidence deux points : l'importance du corps comme instrument de travail d'une part et comme moyen de reconnaissance de son métier d'autre part. Ces deux éléments sont régulièrement mobilisés par le médiateur culturel durant son intervention : quand il estime utiliser les « bons » gestes pour transmettre un message et quand il se positionne comme professionnel devant les visiteurs. Dans le paragraphe suivant, est exploré plus précisément le corps comme instrument de travail. Vu la nature du travail du médiateur culturel, l'exploration sera surtout axée sur la notion du corps comme instrument de communication, et plus précisément dans le champ des sciences de la communication.

4.2.3. Une approche par les sciences de la communication

Pour les sciences de la communication, le geste est un moyen d'action et d'expression. Il s'agit de faire ou de dire par le faire, de signifier une chose en la reproduisant, en la figurant. Il s'agit d'un jeu dialectique entre le système gestuel et le verbal. Calbris (2001) indique que :

« Dans une interaction en face à face, le corps bouge pour diverses raisons. Le mouvement corporel compense le stress, sert l'interaction même, exprime une émotion, se substitue à la parole ou l'accompagne. Le mouvement corporel accompagnant la parole sert à battre le rythme, ou à désigner le référent, ou à figurer un référent concret en reproduisant son mouvement, sa forme ; il peut aussi référer à l'abstrait... »

Cette approche montre que la communication passe par deux supports : le discours et les gestes. En effet, pour les chercheurs en sciences de la communication, il existerait, dans le discours,

un jeu dialectique entre deux systèmes de signes : le signe verbal et le signe gestuel, qui sont de nature et de niveaux distincts. Le geste précède la verbalisation : il exprime la pensée, la plupart du temps, avant la parole elle-même, qu'il prépare et complète. Il accompagne la parole et est utilisé pour instaurer des interactions et/ou transmettre un savoir. Ainsi, le geste pourrait illustrer des symboles et des concepts tout en complétant une description orale. Dans le cadre de cette recherche, une analyse fine pourrait, non seulement de mettre en évidence les gestes mobilisés par le médiateur, mais encore d'identifier les moments où les gestes se substituent à la parole, voire également comment le geste est utilisé pour instaurer des interactions ou illustrer des savoirs.

Néanmoins, Calbris (2001) attire l'attention sur le fait que tout geste peut avoir plusieurs significations et que le choix entre les signifiés ne peut se faire qu'en fonction des contextes d'intervention. Elle en cite cinq : le contexte interactif (prise en compte de la situation dans son ensemble, des conditions et des rites de sa réalisation), le contexte sociopolitique (prise en compte des jeux et des enjeux), le contexte verbal (prise en compte de ce qui est dit), le contexte vocal et prosodique (prise en compte de la façon dont cela est dit) et le contexte kinésique (prise en compte des informations visuelles du corps, comme par exemple, la mimique faciale). Ces différents contextes permettent d'affiner notre grille d'analyse, où la signification des gestes sera identifiée en fonction de leur contexte, surtout quand des mouvements corporels sembleront identiques.

Décrire un geste semble être une gageure. C'est souvent un mouvement bref, plus simple à repérer qu'à décrire. Calbris (2001) propose un codage décomposant le geste en cinq éléments principaux décrits dans le tableau qui suit.

Nom de l'élément	Comment décrire l'élément ?
Le segment	Définir le segment corporel qui effectue le geste.
La latéralité	Préciser la partie droite/gauche du corps où se trouve le segment agissant.
La configuration	Décrire la forme prise par le segment.
L'orientation	Préciser la face interne ou les extrémités du segment différemment orientées.
Le mouvement	Décrire le déplacement du segment d'un point à un autre.

Tableau 3 : Codage du geste par Calbris (2001)

Ce codage est trop complet par rapport à cette recherche et ne seront retenus que les quatre éléments suivants : le segment, la latéralité, la configuration et le mouvement. Ces derniers

semblent suffisants au regard des questions de recherche, pour décrire le geste du médiateur, le faire comprendre et le faire imaginer.

Décrire un geste revient à mentionner les deux dimensions suivantes : une coordonnée spatiale et une coordonnée temporelle (McNeill, 1992). La coordonnée temporelle se décrit en trois temps : une position de repos, une position d'apogée (ou le *peak*) et un retour à une position de repos. Concrètement, il semble difficile de déterminer précisément le moment pertinent du geste. Et la plupart du temps, le chercheur se focalise sur l'instant de l'apogée (le moment le plus visible du geste), tout en sachant que la fin d'un geste se confond souvent avec le début d'un nouveau. Comme dans cette recherche, l'analyse sera menée selon les gestes du médiateur selon le point de vue du visiteur (le côté visuel du geste), seuls les moments saillants seront retenus. En effet, nous supposons que le visiteur ne verra que ces éléments interprétables du geste, soit le moment de son apogée. Comme le médiateur communique avec son corps, pour atteindre les objectifs fixés dans le cadre de son métier, dans un but d'efficacité et de performance, des références théoriques dans le champ des sciences de l'éducation, permettront de définir plus précisément les gestes produits dans un but de performance professionnelle.

4.2.4. Une approche par les sciences de l'éducation

La corporéité du professionnel et ses gestes sont des outils indispensables pour le médiateur culturel, au même titre que le discours. Ils lui permettent de communiquer avec son environnement et de faire face aux enjeux professionnels, telles que la transmission d'un savoir scientifique et l'appropriation d'un objet de musée et/ou d'une muséographie. Afin d'analyser plus précisément ces points, nous nous sommes appuyés sur des travaux menés dans le champ des sciences de l'éducation par Jorro, dans des situations d'enseignement (2002, 2004, 2010) puis dans celles de la médiation culturelle (2017, 2018).

4.2.4.1. Le « corps parlant »

Dans ses recherches portant sur l'analyse du corps d'un enseignant, placé dans une situation d'enseignement en classe, Jorro (2004) évoque la notion de « *corps parlant* ». En effet, dans une salle de classe, les élèves écoutent le discours de l'enseignant ; mais en même temps, ils le regardent. Le corps de l'enseignant apparaît comme un outil de communication, qui « *construit un espace de parole - pensée – action - relation* » (Jorro, 2004). Buste droit, face aux élèves, l'enseignant imposerait sa place dans la salle. Jorro (2004) décrit cette situation en la comparant

à celle d'un comédien évoluant sur une scène, utilisant des effets de mise en scène pour impressionner les élèves. Cette situation a fait l'objet d'un rapprochement avec l'activité du médiateur culturel (Jorro et al, 2017). En effet, le médiateur se positionne généralement face aux visiteurs, avec une stature droite. Il use de mises en scène, comme la variation de registres de voix, l'utilisation d'instruments ou d'artefacts, la mobilisation de gestes précis, dans le but d'attirer l'attention du visiteur.

Or, si cette notion de « corps parlant » se manifeste par la stature de l'intervenant, qu'il soit enseignant ou médiateur culturel, elle l'est également par les gestes produits. Dans ce cas, deux types de gestes se dégagent : le geste de métier et le geste professionnel. À la suite de Clot (1999), les gestes de métier feront référence aux gestes invariants du métier. Jorro (2002) introduit une différence avec les gestes professionnels, qui se réfèrent davantage à une performativité visant la mise en place d'interactions entre les acteurs de la situation.

4.2.4.2. La définition du geste de métier et du geste professionnel

La distinction « geste de métier » et « geste professionnel » est ici importante. Le geste de métier, comme le définit Clot (1999), est un geste codifié selon les normes, la culture socio-historique du métier. Il appartient au genre de l'activité (Clot, 1999), qui constitue une sorte de répertoire dans lequel le professionnel peut puiser. Ceci sous-entend qu'il y aurait des invariants de situations d'activités, permettant ainsi au professionnel de s'y référer pour mobiliser le geste adéquat. Dans les situations de médiation, des normes tacites et partagées entre les professionnels existent, mais elles ne sont pas encore formalisées, comme peuvent l'être les gestes de métier. Ainsi, le médiateur culturel aurait donc peu d'occasion de conscientiser des gestes de métier. Qu'en est-il concernant les gestes professionnels ?

Jorro (2002) introduit plusieurs dimensions pour construire la distinction. Elle définit ainsi, un geste professionnel, comme étant « *un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet* ». Ce geste suppose une interaction de soi vers autrui. Basé sur la notion du *kaïros*, le professionnel l'apporte au moment opportun en fonction du contexte et l'ajuste au besoin, afin de le rendre efficient. Ainsi, le geste professionnel apparaît quand le professionnel croise son objectif opératoire, son expérience professionnelle et personnelle, le savoir lié à son métier et le contexte dans lequel se déroule son activité.

« *Le geste professionnel apporte une contribution inédite à l'action... il est lié à l'affordance, puisqu'il s'insinue dans les possibles de la situation. Autrement dit la perception que l'acteur a des opportunités d'agir façonne le geste à venir* » (Jorro, 2018, p. 15)

Il s'appuie sur le principe d'affordances et s'enrichit au fur et à mesure du déroulé de l'activité (Jorro, 2018). Dans le cas de cette recherche, le geste du médiateur culturel est adressé au visiteur, qui interagit par geste, et influence à son tour le geste du médiateur et ainsi de suite.

Dans cette approche, le geste professionnel n'est significatif que dans le contexte particulier où il est mobilisé. Après la définition générale évoquée ci-dessus, les gestes professionnels seront précisés plus finement dans la « matrice de l'agir du médiateur culturel » établie par Jorro (2017).

4.2.4.3. La matrice de l'agir du médiateur culturel

Pour définir la matrice de l'agir du médiateur culturel, Jorro (2017) s'appuie notamment sur les courants théoriques de Mauss (1950), de Merleau-Ponty (1945, 1960), et enfin sur la mimésis sociale (Gebauer et Wulf, 1998). Avec ces fondement théoriques, Jorro (2004) définit quatre gestes fondateurs de la pratique d'un enseignant, sous la forme d'une matrice. Il s'agit d'analyseurs « *décrits sous la forme de gestes professionnels parce qu'ils rendent compte d'une action symbolique corporelle en interaction avec un milieu* » (Jorro et Croce-Spinelli, 2010). Jorro (2017) étudie l'activité de médiateurs culturels dans un musée de sciences et de techniques et un musée d'art et adapte cette matrice pour analyser ce nouvel agir.



Figure 12 : Matrice de l'agir du médiateur culturel (Jorro, 2017).

Chaque type de gestes formant la matrice d'agir est explicité, afin de mieux comprendre leur complémentarité dans l'activité professionnelle du médiateur.

(a) Les gestes langagiers

Le médiateur utilise ces gestes pour s'adresser à son public, capter son attention et l'inciter à la réflexion par rapport à son discours. Ces gestes permettent d'observer la « posture énonciative » de l'intervenant (Jorro, 2004) : comment présente-t-il les objets ? Est-il dans la description, l'explication, l'injonction ou la fiction ? Utilise-t-il un langage précis, spécifique à la thématique présentée ? Quel registre de langue utilise-t-il ?

(b) Les gestes de mise en scène des savoirs

Quand le médiateur transmet un contenu, il envisage une mise en scène spécifique, en fonction de la culture supposée partagée par le public. Il choisit alors un registre énonciatif suffisamment explicite pour être compris. La mise en scène des savoirs est envisagée du côté des processus de traduction afin de considérer la manière dont le médiateur présente une œuvre ou un concept scientifique donné (Jorro, 2017).

(c) Les gestes d'ajustement de l'activité

Ces gestes relèvent de la capacité à gérer les imprévus, qui surviennent pendant son animation, tout en veillant à ce qu'ils restent inaperçus. Jorro (2004) précise que les gestes d'ajustement peuvent avoir des effets de plusieurs ordres sur le rythme de l'activité (geste d'accélération, de ralentissement...), l'activité (geste de reprise de l'activité...), l'intervenant (gestes d'appui et de réassurance...) et les apprenants (geste de régulation, d'écoute...).

(d) Les gestes éthiques

Le médiateur utilise les gestes éthiques pour souligner le caractère unique et précieux de l'objet de la médiation (fragilité de l'œuvre d'art, rareté du monument historique, etc.).

Cette présentation détaillée des gestes professionnels met en évidence la large palette de gestes susceptible d'être utilisée par le médiateur, durant son intervention. Si certains gestes sont réfléchis en amont, beaucoup sont ajustés pour s'adapter en fonction de l'activité et du contexte environnant. « *Les gestes professionnels ne se livrent pas dans un moule type mais apparaissent sous des configurations plus ou moins performantes pour la réussite de l'action* » (Jorro, 2004).

Durant son activité, le médiateur peut être amené à réagir sur le coup, pour gérer un imprévu, traiter un évènement, répondre aux attentes des visiteurs. Il peut se retrouver à répondre à plusieurs sollicitations en même temps et devoir prendre des décisions rapidement.

4.2.4.4. Les gestes professionnels et les processus d'affordances

Le concept d'affordance (Gibson, 1979) semble être un outil intéressant pour comprendre l'agir des médiateurs. En effet, une activité de médiation suppose des ajustements, afin de répondre à la diversité des sollicitations auxquelles est soumis le médiateur : les imprévus, les attentes personnelles du visiteur arrivant avec son histoire, sa culture, son rapport à l'institution et au savoir présenté (Falk & Dierking, 2002) et dont le médiateur n'a pas connaissance. Ainsi, très vite, des tensions entre l'activité programmée et l'activité déroulée peuvent être observées et l'ajustement devient alors indispensable. C'est pourquoi, au début de son activité, le médiateur peut tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre visiteurs différents par l'âge, la culture et l'intérêt, parce qu'il ne connaît pas toujours les participants à l'activité à l'avance. Mais il ne pourra jamais tout prévoir et jongle avec les registres langagiers et les savoirs multiples des visiteurs, pour installer un registre commun le temps de la médiation. Cet équilibre repose sur les affordances de l'environnement directement perçues par le médiateur.

Selon Gibson (1979), le concept d'affordance permet de désigner ce que les objets matériels permettent (ou « afford ») comme usage grâce à leurs propriétés physiques, avec une perspective écologique. Par exemple, une chaise permet notamment de s'asseoir. En 1979, Gibson affirme que *l'on ne doit pas confondre la perception des propriétés d'un objet avec leurs affordances*. En somme, nous pouvons rajouter des affordances à un objet, en fonction de notre perception de celui-ci et de son environnement. Par exemple, en fonction des besoins, une chaise peut être utilisée pour s'asseoir, mais également pour danser. Mais quel que soit l'usage qu'on fait (ou pas) de l'objet, l'affordance est toujours présente et c'est à l'observateur de s'en rendre compte. Ainsi l'affordance est certes liée à la propriété physique d'un environnement, mais également aux relations sociales entretenues avec l'environnement. Dans cette recherche, le médiateur culturel est considéré comme étant un professionnel qui évolue dans un environnement (une activité de médiation avec les visiteurs), qu'il perçoit (en enregistrant les feedbacks des visiteurs et des personnes qui « entourent » son animation) et dont il profite des affordances pour mener son activité et atteindre son objectif (transmettre un savoir). Pour cela, il ajuste son discours au fur et à mesure et puise dans son répertoire de gestes acquis ou inventés sur le moment, la décision relevant parfois d'une intuition de l'instant (Jorro, 2002).

Ces quatre approches (philosophique, anthropologique, les sciences de la communication et les sciences de l'éducation) ont permis de souligner l'importance du corps et des gestes dans l'activité du médiateur culturel. Dans ces conditions, comment organiser la formation d'un médiateur arrivant dans une institution culturelle, pour transmettre efficacement ces gestes spécifiques ? Quel processus d'apprentissage permettrait l'incorporation de ces gestes ?

5. La question de l'incorporation du geste professionnel du médiateur culturel

Les gestes constituent un élément essentiel dans l'activité professionnelle du médiateur : ils sont des outils pour transmettre un savoir et communiquer efficacement avec son environnement. Ils représentent des savoir-faire et savoir-être spécifiques, qui sont requis pour cette profession. Si l'agir du médiateur culturel est étudié sous un angle professionnel (gestes et posture), il relève plutôt d'un savoir en acte, souvent singulier et tacite, et difficile à transmettre. L'apprentissage ne pourrait se faire qu'en situation, avec un accompagnement de type tutoral, ponctué d'échanges post-animation et informels. Il s'agirait pour le médiateur apprenant, dans le cadre d'une formation, de trouver un équilibre entre son savoir-faire, ses compétences initiales et les nouveaux éléments transmis par l'institution où il va désormais exercer. Dans ce chapitre, sont décrits les cadres théoriques permettant d'explorer ces aspects de formation.

5.1. Enjeux d'une formation organisée

Quelles que soient sa formation initiale et son expérience professionnelle, quand un médiateur arrive dans une institution, une formation est organisée. Elle est souvent encadrée par un médiateur jugé expert, qui l'accompagne dans ce nouveau développement professionnel, voire dans de nouvelles pratiques. Cet accompagnement devrait porter sur les deux enjeux majeurs du métier du médiateur culturel : appréhender un savoir scientifique et culturel et le transmettre. Comment se déroule cette formation ou cet accompagnement ?

5.1.1. Le cadre d'une formation

Accompagner des professionnels, c'est leur donner la capacité d'analyser les composantes d'une situation, leur permettre l'accès à un répertoire de gestes le plus large et le plus riche afin de multiplier les choix possibles, mais aussi de leur faire prendre conscience des gestes qui émergent de façon adaptée, constitués des expériences accumulées (Maître de Pembroke, 2016).

Cet accompagnement peut prendre la forme d'un tutorat avec des temps de suivi, d'échanges et d'observations sur le terrain.

Dans le cas de cette recherche, la vision ne se limite pas à une version duelle entre un médiateur « novice » et un médiateur « expert ». Il faut prendre en considération, comme le suggère Filliettaz (2018), « *les usagers comme des agents et des partenaires de l'interaction et de l'activité tutorale* ». Tous interagissent dans des interactions verbales croisées. En effet, elles ne procèdent pas seulement d'une relation dyadique entre des « locuteurs » et des « récepteurs », mais consistent en des « rencontres sociales » dans lesquelles les participants se trouvent engagés, selon des positions de participation diversifiée (Goffman, 1987). Les « récepteurs » peuvent être des destinataires ratifiés ou de simples témoins, perçus ou non par les participants à l'interaction. Filliettaz (2018) souligne que dans le cas des interactions tutorales, ces mécanismes à trois interlocuteurs obligent le tuteur et le novice à orienter leur attention vers l'usager et à le prendre en compte durant leur rencontre.

Cette situation particulière, à trois interlocuteurs, exige une haute professionnalité de la part du médiateur formateur, qui lui permette de tisser les liens avec les deux autres interlocuteurs. Comment intégrer la question des gestes durant la formation, les temps de suivi et les échanges à l'issue des observations de terrain ? Cette organisation des formations dépendrait-elle des missions et des attendus du formateur ?

Ce qui amène à se questionner sur les modalités d'organisation des séquences de formation et sur le partage d'espace entre le formateur et l'apprenant. Chaix (1993) montre que le tutorat relève de l'engagement des deux acteurs pris dans un système d'échange. Le formateur gagnerait-il l'admiration de l'apprenant parce qu'il possède ce qui est le plus précieux dans la situation de travail : « il sait y faire », comment réaliser une tâche, comment se sortir de situations complexes ou les rattraper ? Mais est-ce toujours le cas ? Est-ce que le médiateur apprenant y est sensible ? Et si le formateur n'a pas la capacité de tout maîtriser, surtout en termes de gestes et de posture, et ne parvient pas à montrer alors systématiquement l'exemple à l'apprenant, comment se déroule alors la formation ? Il faut que le binôme trouve un équilibre plus fin pour rendre efficace cette situation de formation, et la plupart du temps, notre expérience de terrain a montré que la formation se déroule dans deux espaces : dans le bureau pour le débriefing et les apports théoriques et sur le terrain pour la pratique de l'activité.

5.1.2. Appréhender une activité professionnelle

Dans les formations en médiation, une partie se déroule directement en situation de travail, pour être comprise et appréhendée dans son ensemble. Ainsi, le formateur explicite en même temps la relation entre l'activité sur laquelle il forme et le contexte dans lequel l'activité s'inscrit, dans ses dimensions sociale et technique. Mais il demeure que la séquence de médiation ne peut jamais être reproduite exactement d'une fois sur l'autre. Toute activité est spécifique : elle est unique et ajustée à son environnement, mais présente en même temps des régularités. Alors comment apprendre un métier ?

Un premier élément serait de concevoir la formation en s'appuyant sur le champ de signification et de pratiques de référence de l'apprenant. Martinand (1986) suggère que ces pratiques sociales de référence correspondent à toutes les situations sociales, vécues, connues ou imaginées, auxquelles peut se référer une personne pour donner du sens à ce qu'elle apprend. La didactique professionnelle décrit certains apprentissages comme un processus de mimésis, d'intériorisation des attitudes d'autrui. Chaix (1994) indique que :

« L'intégration de comportements du groupe socioprofessionnel est une voie d'appréhension des savoirs de ce groupe, c'est la voie d'accès à ces savoirs. Il faut mimer l'autre pour intégrer ce qu'il sait. »

La notion de groupe socioprofessionnel se retrouve également dans les équipes de médiateurs culturels, et nous pouvons envisager que le médiateur apprenant commence par mimer les actes des autres médiateurs dits « experts » de façon à intégrer l'équipe. Mais mimer suffirait-il pour incorporer le savoir gestuel d'une activité ? Leplat (1997) montre que la conduite d'une activité professionnelle ne peut être une simple application d'une prescription. Les agents produisent une activité avec des écarts dans la manière de la réaliser, marquant ainsi leur appropriation du savoir-faire et assurant la bonne réalisation de l'activité. Ainsi transparait la différence entre la tâche et l'activité. Et pour Kunégel (2011), choisir le bon geste, la bonne action efficace, la bonne procédure, dépend de la capacité du sujet à faire le bon diagnostic.

C'est par la confrontation aux situations réelles, nouvelles et résistantes aux manières de faire habituelles, que les professionnels cherchent à concevoir et à acquérir de nouvelles façons de procéder et de penser. Cette tâche de diagnostic est au cœur du métier et devrait l'être également au cœur de la formation organisée. Dans le paragraphe suivant, a été questionnée l'organisation

d'une formation en sollicitant le modèle de Kunégel (2011). Quelle structure ? Quels enchaînements de séquences ?

5.1.3. Modéliser une séquence de formation

L'objectif de l'apprentissage est de voir le novice prendre sa place dans l'organisation du travail. Chacun doit jouer son rôle : au formateur, le désir de transmettre, au novice, d'apprendre de lui. Dans cette recherche, l'apprentissage se fait sur le terrain, dans les salles du musée. Le médiateur apprenant, arrivant récemment dans l'institution culturelle, est formé par un médiateur expert, pour trouver sa place dans la nouvelle équipe de médiation et être rapidement efficace. Pour fonctionner, ce binôme « expert/apprenant » reconnaît les règles de la formation : le médiateur expert accepte de partager son savoir-faire et savoir-être et le médiateur apprenant, quelle que soit son expérience professionnelle antérieure, accepte d'apprendre auprès du médiateur expert.

Le formateur construit un micro-monde, dans lequel sont favorisées des relations personnelles, pour préserver l'apprenant et ne pas le mettre en danger. Ce micro-monde permet de redimensionner le travail (dans cette recherche, la situation de médiation), à la hauteur des compétences de l'apprenant, en sélectionnant une thématique plus simple, une typologie de visiteurs adéquate, etc. Ainsi cette organisation permet à l'apprenant de prendre ses marques petit à petit, de comprendre ce qu'il peut demander, comment exprimer sa demande, etc.

Pour modéliser les séquences de formation des médiateurs apprenants organisées sous forme d'un accompagnement tutorial, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Kunégel (2011). Selon lui, la formation se déroule en quatre étapes, représentées dans la figure qui suit.

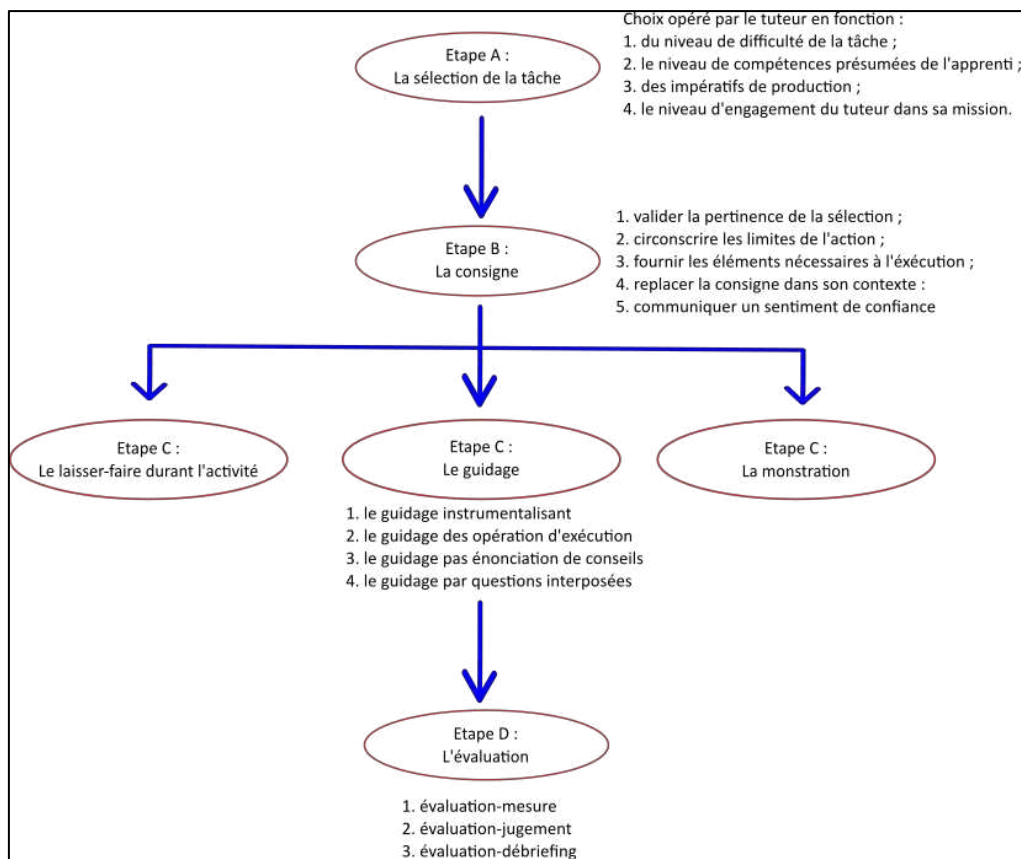


Figure 13 : Modélisation d'un processus de formation (Kunégel, 2011)

Les quatre étapes ont été explicitées pour les mettre en regard avec la situation de cette recherche. Durant l'**étape A** (phase de sélection de la tâche), le formateur a l'intention de déléguer une tâche à l'apprenant, après avoir fait un diagnostic de la situation, en tenant compte des contraintes environnantes, de la difficulté de la tâche, du niveau de compétences présumées de l'apprenant et des impératifs de production. Ainsi, le médiateur-formateur sélectionne des séquences de médiation à transmettre à l'apprenant l'une à la suite de l'autre. Il établit son diagnostic en fonction des difficultés du savoir à transmettre, de la typologie du public, de la muséographie. D'autres contraintes peuvent aussi interférer, comme les prérogatives de l'institution culturelle dans laquelle travaille le formateur, et ce, indépendamment des impératifs de production et du statut du médiateur apprenant.

L'**étape B** correspond à la rencontre entre le formateur et l'apprenant. Le formateur a choisi la tâche à faire faire et formule la consigne, replaçant la formation dans ses trois niveaux : l'individu, le collectif et l'institution. Au niveau « collectif », la consigne est une validation de la pertinence de la sélection de la tâche et le formateur vérifie que l'apprenant l'a bien comprise. Au niveau « individuel », la formulation permet aussi de circonscrire les limites de l'action et

de fournir les éléments nécessaires à l'exécution, pour communiquer un sentiment de confiance, reprenant la notion de dévotion de Brousseau (1998), avec les trois conditions suivantes : la responsabilisation (le formateur suscite une activité pour laquelle l'apprenant se sent responsable pour trouver une solution), la capacité à s'en sortir (le formateur n'engage l'apprenant que dans une tâche qu'il a une chance de réussir), l'absence de culpabilité (l'apprenant s'engage dans son acte d'apprentissage sans ressentir une culpabilité en cas d'échec). Kunégel (2011) rajoute une quatrième condition : la responsabilité de l'apprenant pour trouver une solution l'engage à prendre des initiatives mesurées. Enfin, au niveau « institution », le formateur replace la consigne dans son contexte et apporte des éléments pour que l'apprenant puisse mieux comprendre la situation.

L'**étape C** correspond au déroulé de l'activité et permet de regarder comment se placent le formateur et l'apprenant. Plusieurs configurations sont possibles en fonction de l'autonomie laissée à l'apprenant et de la pédagogie du formateur. Elles sont au nombre de six : la familiarisation, la familiarisation avancée, la transmission, la mise au travail assistée, la mise au travail semi-assistée et la mise au travail. Elles reposent sur le principe d'une zone de développement potentiel, qui correspond à une zone des apprentissages possibles (Kunégel, 2011). En deçà, l'action d'apprentissage est vouée à l'échec en raison de l'écart trop important entre les possibilités de l'apprenant et la difficulté de la tâche à résoudre ou de la connaissance à acquérir. Au-delà, elle est inutile en raison du manque de difficulté. Ces six configurations sont perméables et cohabitent souvent.

Dans la suite, est détaillée chaque configuration, telle qu'elle a été décrite par Kunégel (2011). Dans les deux premières (la *familiarisation* et la *familiarisation avancée*), seul le formateur maîtrise l'activité. Il guide l'apprenant, qui n'est qu'un exécutant. Dans la *familiarisation avancée*, le formateur apporte également des éléments techniques à l'apprenant.

Dans la configuration « transmission », le formateur met à disposition les ressources nécessaires pour faire progresser l'apprenant. Il prend la décision d'accélérer les acquisitions, s'il estime que le potentiel de son apprenant est arrivé à maturité : il suit un modèle de progression. Il prend alors le temps de faire comprendre un geste, un raisonnement, une procédure, avec parfois une mise en scène, dans un effort de didactisation. Une part de cet apprentissage est réalisée par l'observation et l'imitation.

Dans la configuration « mise au travail assistée », une séparation, par intermittence, entre le formateur et l'apprenant, est observée. En effet, le formateur garde le contrôle des opérations

tout en menant une activité parallèle, ailleurs sur un autre poste, en même temps que l'apprenant exécute sa tâche. Ce dernier a des moments de liberté restreints, entrecoupés de consignes longues et appuyées, de contrôles et de reprises en main fréquents.

Dans la configuration « mise au travail semi-assistée », l'apprenant possède lui-même les ressources pour mener seul l'activité. Et dans la configuration « mise au travail », l'apprenant est devenu un producteur autonome. Faire progresser un apprenant passe par la dévolution de tâche dont la complexité déborde les ressources dont il dispose. L'écart doit être suffisant pour susciter la construction de nouvelles connaissances mais raisonnable pour ne pas inhiber l'envie de progresser.

Enfin l'**étape D** (phase de l'évaluation) peut prendre trois formes : l'évaluation-mesure (le formateur fait savoir qu'il évalue le niveau de connaissance), l'évaluation-jugement (le formateur exprime, sous forme de reproche ou d'encouragement, ce qu'il pense de la prestation), l'évaluation-débriefing (le formateur commente ce qu'il s'est passé).

Le modèle de Kunégel montre que les formes d'accompagnement évoluent en fonction de la montée en compétences de l'apprenant. Lorsque le potentiel de ce dernier arrive à maturité (configuration de la transmission), les échanges ont pour objectif la maîtrise effective de la tâche. Cette étape franchie, débute alors l'émancipation progressive de l'apprenant, qui prend en charge l'activité d'abord de manière assistée, avec le formateur prescrivant et contrôlant l'exécution. Ensuite la mise au travail est semi-assistée lorsque l'apprenant est capable d'assurer en partie la conduite de la tâche, d'anticiper les erreurs en initiant les demandes d'aide. Enfin la mise au travail est mobilisée lorsque l'apprenant sait agir seul, les échanges avec le formateur se réduisant aux consignes : est retrouvée la notion d'appropriation, c'est-à-dire une intégration par l'acteur des éléments relevant de son environnement physique, culturel et social.

Mais comment incorporer les gestes spécifiques du médiateur culturel mobilisés durant son intervention ? La difficulté dans cette transmission réside dans le fait, qu'il s'agit d'une acquisition d'un savoir en acte, plus difficile à transmettre qu'un savoir académique. En effet, si le geste pourrait éventuellement être décrit par des mots, il en est autrement de l'acte de faire. Il faudrait revoir la séquence, la repenser, la narrer pour mieux comprendre son activité et l'objectiver par la mobilisation d'outils intellectuels adéquats (Barbier, 1996). Ainsi le praticien pourrait confronter et enrichir sa pratique avec celles de sa communauté professionnelle. À quelle étape et sous quelle configuration, le formateur traite-t-il de la question du geste ? Notre expérience professionnelle permettrait d'émettre quelques hypothèses, mais des médiateurs-

formateurs seront interrogés à ce sujet. Il s'agira aussi de vérifier dans quelle mesure, cette formation organisée est complétée par un apprentissage plus personnel, non déclaré de l'apprenant, basé sur un processus de mimétisme ou de mimésis.

Alors, comment transmettre un geste dans une formation, sachant que l'expert professionnel vise un geste réussi ? L'enjeu est ambitieux. En effet, plus le geste est fait, et plus il devient lisse, machinal et donc difficile à expliciter. Ce processus de compréhension et d'appréhension du geste sera fait par le médiateur apprenant. Il devra décortiquer chaque geste du travail saturé par les intentions de celui qu'il observe afin de parvenir à les appréhender, les mimer et les faire siens.

Pour conclure cette réflexion, est évoqué l'exemple de la posture du conférencier cité par Gebauer et Wulf (1998). En effet, cette posture peut être facilement transposée au cas du médiateur culturel. Comme le conférencier, de prime abord, le médiateur peut ne pas avoir d'autorité naturelle, mais compte l'acquérir avec ses gestes en installant un effet de mise en scène propre à l'acte de médiation. Pour cela, il crée et surtout reproduit des scènes déjà vues ou étudiées : *l'autre constitue un modèle*. D'où cette différence observée dans les interventions d'un médiateur débutant par rapport à un médiateur expérimenté. En effet, à ses débuts, le médiateur culturel imite les mouvements observés lors de médiations précédentes. Il s'y réfère comme à des modèles. Gebauer et Wulf (1998) indiquent que la mimésis offre une liberté créatrice, qui permet de transformer progressivement les représentations et les expressions des gestes ainsi que leur sens. Cette modification se fait en fonction de la personne, mais aussi du contexte. Et ce modèle évolue au fur et à mesure des interventions. Néanmoins, un tronc commun de gestes subsiste, marquant ainsi un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle, indiquant notamment la place de chacun dans cette communauté et la conduite convenable à adopter. Se retrouve ainsi, entremêlé, un agir relevant du caractère propre au sujet, soit le « style », tel que le définit Clot (1999) avec un caractère renvoyant à l'ensemble de la profession, soit le « genre » (Clot, 1999).

Ces réflexions théoriques ont permis de mettre en évidence, d'une part, une spécification des gestes professionnels du médiateur qui seront définis plus précisément à l'aide d'analyse de séquences de médiation, et d'autre part, d'explicitier la problématique de recherche exposée dans le paragraphe suivant.

6. Construction de la problématique de recherche

La définition de la médiation culturelle souligne l'importance du médiateur culturel professionnel dans l'accueil du public. En effet, son rôle est de faire comprendre les collections exposées, en transmettant un savoir scientifique et culturel, et d'instaurer des interactions entre l'œuvre, les visiteurs et lui-même. Si certains éléments sont transmis dans le discours, d'autres le sont par le corps, la posture et la gestuelle. Durant la séquence de médiation, il tâche d'atteindre cet objectif, en veillant à répondre aux attentes des visiteurs et en choisissant une activité adaptée. Ce qui implique une maîtrise du contenu à transmettre et de la manière de le faire en fonction du public, du contexte, de sa personnalité, etc.

Cette transmission est vue comme un continuum allant de la transmission d'un savoir scientifique ou culturel, à une appréhension des espaces muséographiques, en passant par la compréhension du comportement à adopter et du regard à porter sur une œuvre pour profiter au mieux d'une visite du musée. Ces situations d'apprentissage ont été modélisées par Allard (1999), et affinées avec les cadres théoriques exposés précédemment, afin de mieux cerner l'activité du médiateur culturel, objet de cette recherche.

Pour mettre en place une situation d'apprentissage, le médiateur pense l'activité de médiation, en amont, de façon à placer le visiteur dans une position de découverte active des contenus (Guichard et Martinand, 2000) et à lui offrir la possibilité de se saisir du savoir présenté, selon le principe de l'affordance (Gibson, 1979). Cette posture est d'autant plus facilitée que l'animation se déroule dans une situation constructiviste (Hein, 1998), en lien avec d'autres acteurs (Allard, 1999) et qu'elle correspond aux motivations et attentes du visiteur (Falk et Dierking, 2002). La difficulté reste dans la capacité à maintenir cette situation de médiation, malgré les imprévus qui pourraient survenir.

À ce stade de la réflexion, le triple apport (objet/médiateur/visiteur) est important pour instaurer une situation d'apprentissage et les interactions nécessaires pour la maintenir durant toute la médiation. Cet enjeu est porté en partie par le discours, et en partie par les gestes. Quatre approches (philosophique, anthropologique, les sciences de la communication et les sciences de l'éducation) ont mis en évidence que les gestes sont des outils précieux pour communiquer

avec son environnement et s'inscrivent en complémentarité du discours. Le médiateur s'appuie sur le regard des visiteurs pour voir son propre corps et ses propres gestes et les réactions qu'ils produisent pour réajuster au besoin.

Durant une activité de médiation, le médiateur a plusieurs enjeux : transmettre un contenu, amener le public à le suivre dans la découverte de l'objet présenté, l'inviter à poser des questions et partager des ressentis et des sensations. Les approches sociologique et ergonomique soulignent l'importance du corps et des gestes dans la mise en place des interactions sociales durant une séquence de médiation. Ce qui sous-entend une mobilisation du corps et de gestes professionnels très précis, modélisés dans la matrice de l'agir du médiateur culturel (Jorro, 2017). Mais le médiateur peut être amené à ajuster son intervention pour gérer un imprévu, traiter un évènement, répondre aux attentes inattendues des visiteurs.

C'est pourquoi, quand une formation au contenu scientifique de l'animation est organisée pour le médiateur apprenant, une formation à la manière de le transmettre, concernant les gestes et le corps devrait la compléter. Cette question semble d'autant plus importante que ces formations sont conçues et organisées par des médiateurs jugés « expert » par leur institution culturelle et qui sont par conséquent sensibilisés sur la question de l'agir.

Ces réflexions théoriques ont mis en évidence une spécification des gestes professionnels du médiateur, permettant de formuler la question de recherche ainsi : comment le médiateur culturel met-il en place une situation d'apprentissage ou de transmission par son corps et ses gestes ?

Nous nous sommes placés dans une approche où le médiateur culturel est acteur de son intervention et se positionne en tant que professionnel avec des gestes spécifiques pour communiquer avec les visiteurs. Ce qui sous-entend la maîtrise de savoir-faire et savoir-être précis et d'un ajustement en fonction de la situation de médiation (attentes des visiteurs, environnement d'une salle d'exposition, circulation avec les autres visiteurs, etc.). Cette réflexion a permis de formuler les deux questions de recherche suivantes.

La première question de recherche aura pour objet de repérer et catégoriser les gestes mobilisés par le médiateur culturel et sera formulée ainsi :

Quels gestes spécifiques mobilise le médiateur culturel durant la séquence de médiation pour atteindre les objectifs de transmission de connaissances ?

Cette question de recherche permet de supposer que des gestes sont spécifiques au métier de médiateur, dans le contexte précis au sein duquel il exerce en fonction des trois éléments : le contenu scientifique et culturel à transmettre, les attentes du visiteur et l'environnement muséal. Si cette hypothèse est vérifiée, il s'agira alors d'identifier et de catégoriser si possible les différents gestes professionnels mobilisés au fur et à mesure des enjeux de la médiation.

L'importance du rôle du médiateur semble indiscutable dans une institution culturelle. Mais dans tout domaine professionnel, les équipes évoluent : des agents deviennent des experts du fait de leur ancienneté, des agents partent et de nouveaux intègrent l'équipe, avec leurs motivations, leurs connaissances et attentes. Pour les rendre efficaces, des formations sont organisées avec des médiateurs dits « experts » pour accompagner le novice dans son apprentissage du savoir culturel et du savoir d'action, mais aussi dans la manière de les transmettre.

Ainsi, la deuxième question de recherche s'intéressera à la manière dont ces gestes sont transmis aux médiateurs novices à de leur arrivée :

Comment est transmise la gestuelle professionnelle des médiateurs lors des formations des médiateurs novices ?

En nous appuyant sur le contexte décrit dans le chapitre précédent, nous supposons qu'une formation initiale d'un médiateur doit être complétée par une formation dispensée au sein même de l'institution, et ce, avant qu'il n'intervienne face à un public. Il s'agira de savoir comment est discutée la manière de transmettre un contenu.

Ce travail de recherche portera essentiellement sur l'identification et la catégorisation des gestes du médiateur culturel d'une part et sur l'incorporation de ces gestes professionnels d'autre part. Dans les chapitres suivants, sera présentée la méthodologie de recherche mise en œuvre pour recueillir des données pertinentes afin d'apporter des éléments de réponses aux deux questions de recherche et la méthodologie employée pour construire une grille d'analyse.

Troisième partie :
Méthodologie de recherche

7. Méthodologie de recherche

Cette recherche qualitative a pour objectif de mieux comprendre deux éléments : d'une part identifier les gestes professionnels utilisés par le médiateur culturel durant son activité de médiation et d'autre part questionner l'incorporation de ces gestes durant la formation organisée pour les médiateurs arrivant dans une institution.

Nous avons choisi ni de participer à l'animation de la séquence ni de prendre le rôle du visiteur, mais uniquement de filmer, sans intervenir dans l'animation en cours. Ce rôle permettait de prendre le recul nécessaire pour l'analyse et de porter l'attention sur les gestes et les postures des médiateurs.

Cette recherche porte sur un petit nombre de médiateurs, avec des séquences de médiation peu nombreuses et peu différentes, mais courantes dans la carrière professionnelle d'un médiateur. L'analyse des séquences filmées devrait contribuer à une identification des gestes professionnels des médiateurs dans le but de reconnaître des gestes similaires entre les différentes séquences, relever d'éventuelles corrélations ou divergences et définir des catégories de gestes. Dans un second temps, l'identification de cette spécificité nous fera réfléchir sur l'incorporation de ces gestes. Comment se forment les médiateurs ? En suivant les formations organisées par les médiateurs experts ou par mimésis ? Ce point sera exploré à partir d'entretiens menés auprès de médiateurs-formateurs de différentes institutions culturelles. La méthodologie de recherche est présentée dans ce chapitre.

7.1. Identifier les gestes mobilisés par un médiateur culturel

Durant une séquence de médiation, le médiateur culturel utilise des gestes spécifiques. Quels sont-ils ? Pour y répondre, nous avons opté pour une recherche qualitative, avec une approche inductive. Nous avons sélectionné des séquences de médiation afin de repérer ces gestes, puis de les identifier avec une grille d'analyse exposée dans ce chapitre.

Nous avons choisi de filmer et d'analyser une situation concrète d'une séquence de médiation, soit une activité professionnelle en cours, en l'accompagnant d'un entretien semi-directif

préalable et d'un entretien post-observation, pour comprendre la signification donnée par le médiateur et enrichir cette analyse. Notre posture de chercheur ne se place pas dans une logique d'expertise, bien que certains praticiens interrogés la recherchaient lors des entretiens. Nous avons volontairement gardé une distance en analysant une activité réelle, et non idéalisée.

7.1.1. Sélectionner un recueil pertinent de types de médiation

Étudier plusieurs séquences de médiation s'est avéré compliqué parce qu'il était difficile de trouver des médiateurs qui acceptent de se laisser filmer puis de se regarder durant une séance d'auto-confrontation. Sans doute pour la raison que Gellereau (2005) développe dans son analyse de la mise en scène de la visite guidée : une séquence de médiation est souvent vécue comme une performance effectuée une seule fois en tenant compte de l'environnement et qui ne peut pas être reproduite à l'identique. Alors pourquoi regarder une séquence déjà réalisée et y porter une analyse réflexive ? Le médiateur sait qu'une médiation est assujettie à plusieurs contraintes et qu'elle se construit au fur et à mesure des contraintes environnantes, différentes d'une médiation à une autre. Il sait qu'il n'en maîtrisera qu'une grande partie et que des imprévus lui échapperont et qu'il devra ajuster ses gestes en conséquence.

Néanmoins, quatre médiateurs nous ont fait confiance et se sont prêtés au jeu. Ils ont accepté de se faire filmer, puis de porter un regard réflexif sur leur intervention. Ils ont aussi apprécié d'échanger avec une ancienne professionnelle, mise dans la posture de chercheuse. Connaissant les ficelles du métier, nous les avons mis à l'épreuve lors des entretiens, pour retirer au mieux des éléments permettant de répondre aux questions de recherche.

Pour définir la posture et les gestes du médiateur culturel, nous avons choisi de filmer et d'analyser cinq séquences de médiation représentant des situations particulières mais fréquentes pour un médiateur culturel, quelle que soit l'institution dans laquelle il exerce. Il s'agit par conséquent de séquences de médiation courantes dans une carrière professionnelle de médiateur. Notre expérience professionnelle et les échanges avec les médiateurs le confirment. Ainsi des situations ont été choisies en fonction des trois postures du médiateur « affichées » face aux visiteurs.

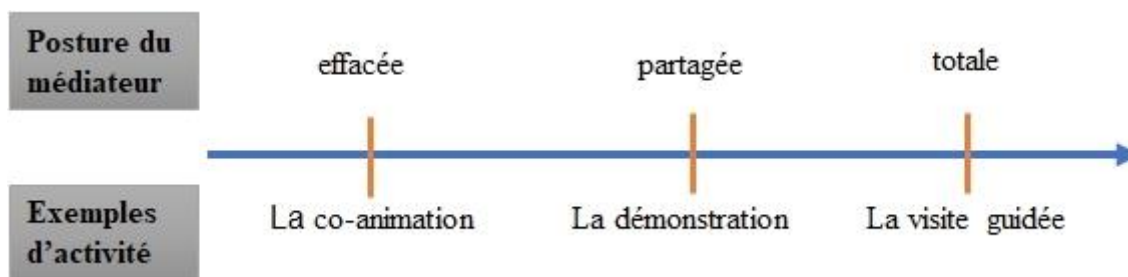


Figure 14 : Trois postures adoptées par le médiateur culturel

Ne sont citées que les postures du médiateur présentées dans les activités pour l'analyse. Elles sont développées dans le tableau suivant.

Posture effacée devant le visiteur ou avec un autre intervenant	une co-animation : séance durant laquelle un intervenant extérieur à l'institution culturelle mène l'animation. Le médiateur intervient de façon indirecte, pour gérer la logistique, présenter l'activité, accueillir les visiteurs. Parfois, il ne maîtrise pas le contenu scientifique transmis par l'intervenant, qui lui en est maître.
Posture partagée avec le visiteur	une démonstration : séance durant laquelle le médiateur transmet un savoir culturel. Ponctuellement, il fait intervenir des visiteurs pour manipuler des objets. Il attribue au groupe de visiteurs deux statuts : ceux qui écoutent et partagent l'animation de façon verbale et ceux qui partagent physiquement la médiation avec lui. Les échanges entre les trois groupes (le médiateur, les visiteurs faisant la démonstration et les autres visiteurs) se font sur le mode verbal et corporel.
Posture totale	une visite guidée : activité durant laquelle le médiateur se place en position frontale et transmet de façon directe, un savoir scientifique et culturel. Les échanges avec les visiteurs se font entre eux et en direction du médiateur.

Tableau 4 : Postures du médiateur culturel

Ces postures ne sont pas toujours aussi cloisonnées et le médiateur peut glisser de l'une vers une autre durant l'animation. Nous avons choisi de fixer un cadre commun pour les séquences de médiation constituant le matériau d'étude : le médiateur devra intervenir face à un groupe d'au moins 15-20 personnes. Nous souhaitons éviter des moments de connivence entre le médiateur et un visiteur particulier, qui pourraient ne pas être visibles pour l'ensemble du groupe. Et ce type de gestes ne sera pas étudié dans cette recherche.

7.1.2. Enregistrer du point de vue du visiteur

L'action du médiateur en situation est primordiale pour répondre aux questions de recherche relatives aux gestes. Une description minutieuse des gestes est rendue possible par le visionnage de séquences filmées. Nous avons choisi de filmer les séquences en zoomant prioritairement sur le buste du médiateur. En effet, c'est surtout cette partie du corps qui est visible pour

l'ensemble des visiteurs. Et nous supposons que le médiateur veille à communiquer avec cette partie précise du corps, soit le haut du buste (au-dessus de la taille), ses bras, son visage et son regard.

Les gestes des visiteurs adressés au médiateur et les interactions entre les visiteurs ne font pas partie des questions de recherche présentées ici. C'est pourquoi nous ne les avons pas filmés, ni fait de démarche administrative dans ce sens. Selon le courant de la multimodalité défini par Kress (2019), nous pensons que c'est la réaction du visiteur qui garantit une réussite de la médiation. En nous mêlant aux visiteurs, nous captions l'action du médiateur et interprétons le message qu'il souhaite nous transmettre. Certes, nous avons rencontré le risque que la qualité vidéo et sonore laisse à désirer, par moment. Afin de disposer suffisamment de matière pour l'analyse, nous avons choisi de filmer les séquences de médiation dans leur intégralité, quand cela était possible. Nous les avons ensuite visionnées, plusieurs fois, pour déterminer les extraits les plus pertinents à analyser en fonction des besoins de cette recherche. En partant des principes évoqués ci-dessus, nous avons sélectionné des terrains de recherche pertinents pour recueillir notre matériau de recherche. Ce choix est explicité dans le paragraphe suivant.

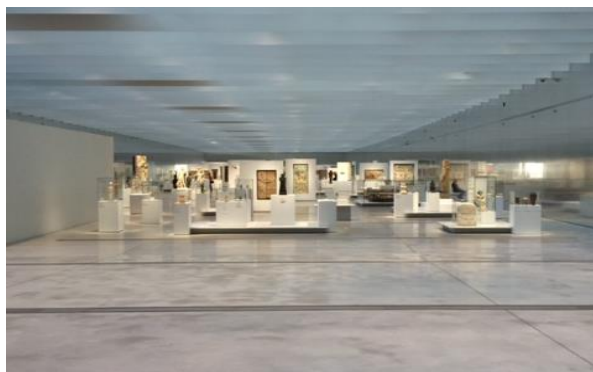
7.1.3. Choisir des terrains de recherche

Les séquences de médiation choisies se déroulent avec les différentes typologies de visiteurs évoquées dans la partie du contexte (adultes, famille, groupe scolaire). Différentes thématiques sont présentées, comme l'histoire de l'art, la science et la technique, sous différentes formes d'intervention (visite guidée, démonstration, atelier, co-animation). Les références théoriques, présentées précédemment, ont montré que les gestes et la posture du médiateur culturel dépendent notamment de trois éléments : l'objet présenté, le type de visiteur participant à l'activité et le type d'activité animée. En choisissant des séquences de médiation avec des thématiques différentes, un public différent et un type d'animation différente, nous avons voulu, à travers cette disparité, rechercher les points communs dans la gestuelle et la posture des médiateurs intervenants.

Dans les paragraphes suivants et dans l'annexe 3, sont détaillées les cinq séquences retenues pour l'analyse. Pour chaque séquence, sont décrits le contexte muséal et les moments importants de la séquence de médiation filmée.

7.1.3.1. Séquence 1 : une visite guidée dans un musée d'art

Cette séquence se déroule au musée du Louvre-Lens, dans la Galerie du Temps avec un groupe de vingt adultes faisant partie de l'association des Amis du musée. L'objectif de cette visite guidée est de découvrir les pièces maîtresses de la Galerie du Temps.



Vue d'ensemble de la Galerie du Temps (Louvre-Lens)

Placé au cœur de l'exposition permanente, la Galerie du Temps est un espace présentant une muséographie particulière, comme l'indique sa directrice : « *L'espace est ouvert, sans cloisonnement, ni structuration spéciale. C'est un espace pour présenter 250 œuvres qui correspondent à près de 5000 ans d'histoire de l'art.* »



Statue du pharaon Psammétique

Durant près de quatre minutes, la médiatrice présente la statue du pharaon Psammétique (photo ci-contre), en la replaçant dans son contexte historique, social et muséographique.

Figure 15 : Visite guidée au Louvre-Lens

Cette séquence de médiation a été filmée par un membre¹⁰ du laboratoire Formation et Apprentissages professionnels (Cnam). La responsable de la recherche nous a autorisé à utiliser ce film pour notre recherche¹¹. Plusieurs films ont été réalisés, mais nous avons sélectionné celui qui répond le mieux à cette problématique, c'est-à-dire celui où le buste et les gestes de la médiatrice sont visibles distinctement tout le long de la séquence. Pour mieux décrire cette séquence de médiation, nous avons précisé les moments essentiels dans le tableau qui suit.

¹⁰ Cette séquence de médiation a été filmée, en janvier 2017, par Marie-José Gacogne avec l'appui du service technique du Musée du Louvre-Lens, qui a donné son accord pour son utilisation dans le cadre de la recherche.

¹¹ Nous remercions Anne Jorro, Marie-José Gacogne et l'équipe du Louvre-Lens pour l'autorisation d'exploiter cette séance de médiation pour cette recherche.





Minutage	Contenu de la séquence	Illustration
0 → 0'54	<u>Présentation du contexte (moment de transaction, Dufiet, 2012) :</u> La médiatrice replace la réalisation de la statue dans son contexte historique et social.	
0'54 → 2'45	<u>Présentation de la statue (moment de transaction, Dufiet, 2012) :</u> La médiatrice décrit la statue et explicite les clefs de lecture des symboles représentés.	
2'45 → 4'07	<u>Présentation de la statue dans son contexte muséographique (moment de transaction, Dufiet, 2012) :</u> La médiatrice replace l'objet dans son contexte politique pour raconter les échanges politiques et commerciaux de l'époque.	
4'07 → 4'16	<u>Micro-fermeture (Dufiet, 2012) :</u> La médiatrice fait le lien avec une autre œuvre. Elle se dirige vers elle et les visiteurs la suivent.	

Tableau 5 : Description de la visite guidée au Louvre-Lens

7.1.3.2. Séquence 2 : une visite démonstration dans un CCSTI

Cette visite se déroule à la Cité des Télécoms (Lannion) devant un groupe constitué de seniors¹². Elle dure 30 minutes et retrace l'histoire du réseau téléphonique, en partant des demoiselles du téléphone (années 1900) jusqu'à aujourd'hui. L'espace est constitué de quatre îlots où est expliqué le fonctionnement du réseau de téléphonie fixe avec les quatre dates phare suivantes : 1900, 1930, 1970 et 1990. La visite se termine avec une présentation de l'évolution de la numérotation téléphonique.

¹² Nous remercions Jean-Pierre Roche, directeur de la Cité des Télécoms, Violaine Cogneau Paturel, responsable de la médiation, Maxime Billardey, médiateur culturel, pour nous avoir autorisé d'une part à filmer cette séquence de médiation et d'autre part à l'exploiter dans le cadre de nos recherches.



Vue d'ensemble de l'espace muséographique.



Détails de l'îlot présentant le travail des demoiselles du téléphone.

Autour d'un espace central où est placé un banc pour les visiteurs, est retracée l'évolution technique des réseaux téléphoniques.


La visite a été pensée de façon que les visiteurs restent assis au centre et que le médiateur se déplace d'un îlot à un autre, au fil de son discours.

La visite débute avec les premières mises en relation téléphonique avec les demoiselles du téléphone.

Dans cet îlot, le médiateur dispose de plusieurs supports pédagogiques pour son intervention : un film, un panneau avec des données chiffrées, un central pouvant être manipulé et un central avec un mannequin montrant le positionnement de la demoiselle.

Figure 16 : Visite-démonstration à la Cité des Télécoms (Lannion)

Dans le tableau suivant, sont décrites les 7 premières minutes, que nous avons choisies d'analyser, soit le moment durant lequel le médiateur explique comment se faisait un appel téléphonique avec les demoiselles du téléphone. Cet extrait a été choisi parce qu'il a été le plus commenté par le médiateur durant son entretien d'auto-confrontation.

Minutage	Contenu de la séquence	Illustration
0 → 6'04	<u>Transaction (Dufiet, 2012) :</u> Le médiateur explique l'utilisation du téléphone avec les demoiselles du téléphone. Il complète son discours (parole et gestes) avec une démonstration et un modèle pédagogique. Il invite une visiteuse à faire la démonstration avec lui.	

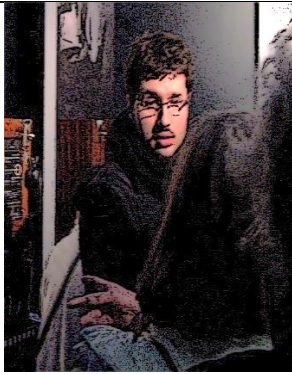

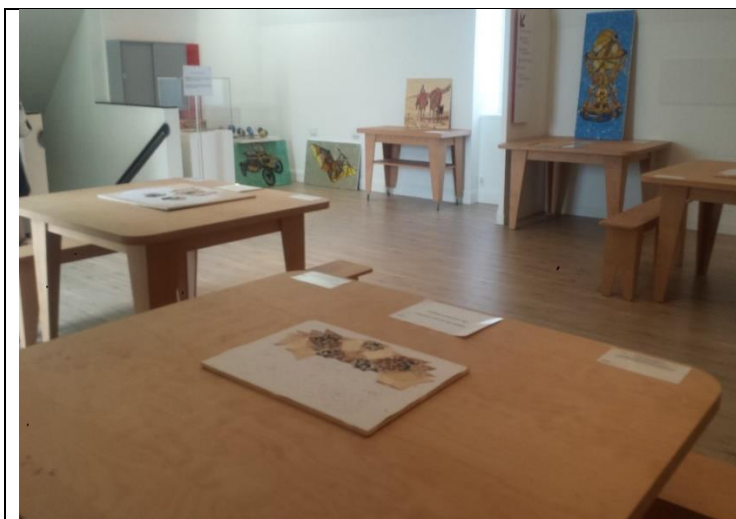
6'04 → 7'01	<p><u>Micro-fermeture (Dufiet, 2012)</u> Le médiateur fait une micro-fermeture avant de changer d'îlot. Mais une question/remarque d'un visiteur l'arrête et il revient sur ses pas pour y répondre.</p>	
7'01 → 7'18	<p><u>Déplacement du médiateur vers l'îlot suivant</u> Le médiateur se fraye un chemin à travers les visiteurs pour atteindre l'emplacement suivant de sa visite guidée.</p>	

Tableau 6 : Description de la visite démonstration à la Cité des Télécoms (Lannion)

7.1.3.3. Séquence 3 : séance d'une co-animation dans un musée d'histoire des techniques

Cette co-animation se déroule au Musée des arts et métiers (Paris), dans le cadre de l'exposition « *Les Meilleurs Ouvriers de France* » (30 mai 2017 – 7 janvier 2018)¹³. L'activité est prévue pour un public familial et a été conçue par un Meilleur Ouvrier de France, un intervenant extérieur à l'équipe pédagogique du Musée. Une nouvelle thématique est présentée chaque premier dimanche du mois. Le Meilleur Ouvrier de France installe son matériel, présente le contenu le matin même aux médiateurs et anime l'après-midi la première séance avec les visiteurs, en présence d'un médiateur. Il s'agit d'une situation particulière puisque l'activité est co-animée par un médiateur de l'équipe interne du musée (expert dans la manière de transmettre un savoir et dans la connaissance du public) d'une part et un intervenant extérieur (expert du contenu) d'autre part.

¹³ Nous remercions Yves Winkin, directeur du Musée des arts et métiers et Rachida Aubry, médiatrice culturelle, pour nous avoir autorisés d'une part à filmer cette séquence de médiation et d'autre part à l'exploiter dans le cadre de nos recherches.



Placé au cœur de l'exposition permanente, l'atelier filmé dure 30 minutes et permet aux familles (les visiteurs âgés de 7 à 12 ans et leurs parents) de participer à la réalisation d'une mosaïque collective.

Aucune réservation n'est demandée et les intervenants découvrent leurs participants, au moment où ils s'installent.

Figure 17 : Vue de l'espace de co-animation au Musée des arts et métiers (Paris)

Le médiateur introduit la thématique et le concept de l'activité, puis passe le relais à l'intervenant Meilleur Ouvrier de France. Cet atelier s'inscrit dans le cadre d'un *postmuseum* (Juanola et Colomer, 2005), soit un musée avec une fonction sociale et éducative, où le visiteur prend lui-même part à son processus d'apprentissage avec l'aide d'un médiateur.

Nous avons choisi de ne filmer que le début de l'atelier (6'50) qui correspond au moment où la médiatrice et l'intervenante extérieure s'adressent au groupe de visiteurs pour présenter les objectifs de l'activité. Suit la description des moments essentiels de l'animation.

Minutage	Contenu de la séquence	Illustration
0 → 0'54	<u>Mise en scène de l'animation (fin de l'introduction, Dufiet, 2012) :</u> La médiatrice explique le cadre de l'animation et présente l'intervenante extérieure (la Meilleure Ouvrière de France).	
0'54 → 6'12	<u>Présentation de l'activité (moment de transaction, Dufiet, 2012) :</u> L'intervenante présente l'objectif de l'atelier : réaliser une mosaïque collective. Elle explique les différentes étapes techniques.	


6'12 → 6'49	<p><u>Micro-fermeture (Dufiet, 2012)</u> La médiatrice et l'intervenante expliquent l'organisation logistique de l'atelier.</p>	
-------------	--	--

Tableau 7 : Description de la co-animation au Musée des arts et métiers (Paris)

7.1.3.4. Séquences 4 et 4 bis : séance d'un atelier pédagogique dans un CCSTI

Cette séance se déroule à la Cité des Télécoms (Lannion), un centre de culture scientifique et technique (CCSTI)¹⁴. Cet atelier pédagogique « *Le numérique de A à Z* » dure 90 minutes et a pour objectif de montrer comment programmer un robot. L'activité se déroule dans une salle isolée des salles d'exposition pour le groupe scolaire qui a réservé. Dans ce cas, il s'agit d'élèves de niveau primaire.

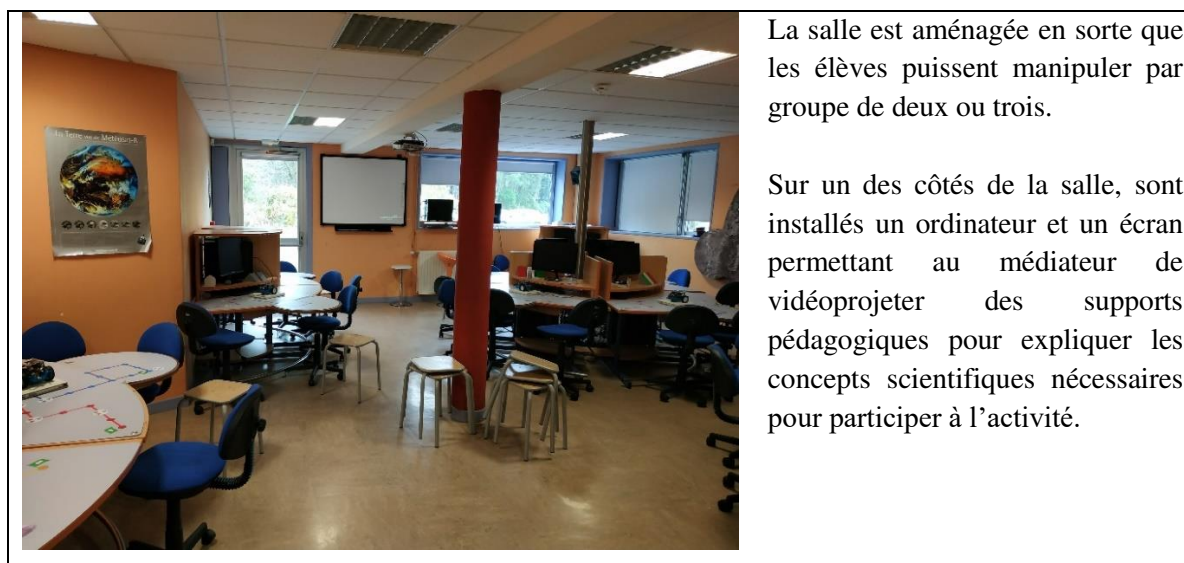


Figure 18 : Vue de l'atelier pédagogique à la Cité des Télécoms (Lannion)

Pour filmer, nous avons choisi de nous placer dans un coin de la salle et de ne pas nous déplacer. Nous n'avons filmé que le début de l'atelier, soit le moment où le médiateur s'adresse au groupe entier : ce qui correspond à l'un de nos critères de sélection des séquences formant notre matériau de recherche. Nous avons retenu deux extraits pour notre analyse : la présentation des notions scientifiques (extrait de 9'48 à 14'22) et celle du matériel de l'atelier que les élèves

¹⁴ Nous remercions Jean-Pierre Roche, directeur de la cité des Télécoms, Violaine Cogneau Paturel, responsable de la médiation, Christophe Le Bris, médiateur culturel, pour nous avoir autorisé d'une part à filmer cette séquence de médiation et d'autre part à l'exploiter dans le cadre de nos recherches.

utiliseront (extrait de 14'21 à 22'57). Néanmoins, l'ensemble de la séquence filmée est décrite dans le tableau qui suit.






Minutage	Contenu de la séquence	Illustration
0 → 0'47	<p><u>Ouverture (Dufiet, 2012) :</u> Le médiateur accueille et installe les élèves sur les postes de travail.</p>	
0'47 → 14'22	<p><u>Transaction 1 (Dufiet, 2012) :</u> Le médiateur jauge la connaissance des élèves sur la programmation et l'informatique. Il présente le matériel de l'activité. Puis il explique les notions scientifiques nécessaires pour l'atelier (éléments de programmation, notion de capteurs, etc.).</p> <p>Un extrait de 9'48 à 14'22 (durée : 4'34) a été retenu pour cette analyse.</p>	
14'22 → 22'21	<p><u>Transaction 2 (Dufiet, 2012)</u> Le médiateur présente les étapes que les élèves devront suivre durant leurs manipulations dans l'atelier.</p> <p>Un extrait de 14'21 à 22'57 (durée : 8'36) a été retenu pour cette analyse.</p>	
22'21 → 22'35	<p><u>Micro-fermeture (Dufiet, 2012)</u> Le médiateur signifie aux élèves qu'ils vont changer de posture et passer à la phase « programmation/manipulation » de l'atelier, où ils seront plus actifs.</p>	
22'35 → 23'36	<p><u>Déplacement du médiateur vers les élèves</u> Le médiateur se déplace dans la salle d'atelier pour allumer les tablettes et les robots et s'assurer que le matériel mis à disposition est fonctionnel.</p>	

Tableau 8 : Description de l'atelier pédagogique à la Cité des Télécoms (Lannion)

Un seul musée a refusé de laisser filmer une séquence de médiation ou d'enregistrer un entretien. Cependant, le responsable des activités pédagogiques a pris le temps de nous accueillir, de faire visiter les salles du musée et de répondre à nos questions concernant la formation des médiateurs arrivants. Comme ces données n'ont pas pu être enregistrées, nous n'en avons pas tenu compte pour cette étude.

Les descriptifs des cinq séquences constituant le matériau pour cette recherche ont été récapitulés dans le tableau qui suit.

Descriptif de l'animation	Public concerné	Posture du médiateur
<p>Séquence 1 (filmée en mars 2019) Visite guidée au Louvre-Lens (musée d'art). Durée analysée : 4'16 minutes</p> <p>Enjeu du médiateur : Présenter le contenu culturel des objets constituant la visite Susciter l'échange avec les visiteurs</p>	Un groupe d'adultes connaissant le musée	<p>Posture frontale</p> <p>Le médiateur transmet directement le contenu scientifique aux visiteurs.</p>
<p>Séquence 2 (filmée en mars 2019) Visite guidée à la Cité des Télécoms Durée analysée : 7'10 minutes</p> <p>Objectif : Présenter le contenu scientifique des objets de la visite Manipuler des objets de démonstration Susciter l'échange</p>	Un groupe d'adultes découvrant la nouvelle muséographie	<p>Posture frontale et en duo avec un visiteur pour la démonstration.</p> <p>Le médiateur transmet directement le contenu scientifique aux visiteurs.</p>
<p>Séquence 3 (filmée en juin 2018) Co-animation au Musée des arts et métiers avec un intervenant extérieur, expert du contenu présenté. Durée analysée : 6'50 minutes</p> <p>Objectif : S'assurer de la bonne transmission du contenu scientifique Accueillir le public Montrer des supports pédagogiques</p>	Un public familial venant découvrir et pratiquer la mosaïque (thématique de l'atelier filmé)	<p>Posture frontale et en duo avec un intervenant extérieur.</p> <p>Le médiateur installe une ambiance d'animation puis passe le relais à l'intervenant extérieur qui transmet le contenu.</p>
<p>Séquence 4 (filmée en mars 2019) Atelier pédagogique de programmation à la Cité des Télécoms. Durée analysée : 4'32 minutes</p> <p>Objectif : Transmettre le contenu scientifique Manipuler des objets de démonstration Faire participer</p>	Un groupe scolaire de niveau primaire	<p>Posture frontale</p> <p>Le médiateur transmet le contenu, il inclut une participation active des élèves.</p>
<p>Séquence 4 bis (filmée en mars 2019) Atelier pédagogique de programmation à la Cité des Télécoms. Durée analysée : 8'36 minutes</p>	Un groupe scolaire de niveau primaire	<p>Posture frontale</p> <p>Le médiateur fait le lien entre le savoir transmis et le</p>

Objectif : Transmettre le contenu scientifique Présenter les étapes de l'atelier Manipuler des objets de démonstration Faire participer		matériel pédagogique que les élèves vont utiliser.
---	--	--

Tableau 9 : Présentation générale du corpus des séquences de médiation analysées

7.1.4. Filmer depuis la place du visiteur

Une grille a été établie pour analyser les cinq extraits de médiation pour lesquelles ont été recueillies les données suivantes : une vidéo de la séquence d'animation, un entretien avec le médiateur concerné sur son parcours professionnel et un entretien d'auto-confrontation avec le médiateur concerné.

Dans l'exposé des résultats, nous avons choisi de mettre en regard l'analyse basée sur une compréhension de l'activité du médiateur de la « position du visiteur », c'est-à-dire que nous nous sommes placés à la place du visiteur (données issues de l'analyse des vidéos des séquences de médiation) avec les intentions et objectifs du médiateur (données recueillies lors des entretiens d'auto-confrontation). Nous avons exploré, durant la séquence de médiation, la volonté du visiteur de se placer face au médiateur, afin de le voir et de l'entendre correctement. En fonction de la muséographie et du placement des autres visiteurs, ceci peut s'avérer compliqué et le médiateur peut parfois sortir du champ de vision de certains visiteurs. Cette situation s'est traduite parfois sur nos séquences filmées lorsque le médiateur n'est pas visible et son discours n'est pas assez audible.

Malgré cela, nous avons choisi de filmer une activité réelle, avec les difficultés que cela sous-entend : des moments où le médiateur est peu audible, avec une difficulté par la suite pour retranscrire correctement le discours et/ou pour repérer un geste qui se fait parfois hors-champ de la caméra. Mais ce choix a permis de nous fondre avec les visiteurs et ainsi de moins perturber le médiateur avec la présence de notre caméra.

Ne pouvant pas joindre directement les vidéos dans ce manuscrit, les séquences de médiation ont été décrites précisément dans l'annexe 3. Nous avons, d'une part, retranscrit les discours du médiateur et ceux des visiteurs quand ils interagissent avec le médiateur et, d'autre part, décrit les gestes du médiateur illustrés avec une capture d'écran, complétée par une description des gestes identifiés.

7.1.5. Identifier les gestes à l'aide des entretiens des médiateurs culturels

L'analyse de chaque séquence de médiation filmée a été complétée par un entretien avec le médiateur filmé pour connaître son parcours professionnel dans la médiation culturelle, ainsi que les objectifs qu'il s'est fixés pour la séquence de médiation filmée. Cet entretien était mené à l'issue de la prise de vue, en suivant une grille d'entretien élaborée au préalable, présentée ci-après et jointe en annexe 2. L'entretien a été conçu en deux parties. La première partie se déroule sous la forme d'un entretien semi-directif, dont l'objectif est de comprendre le parcours professionnel du médiateur et la seconde sous forme d'une auto-confrontation sur la séquence de médiation filmée.

Durant la première partie, nous avons choisi le format d'un entretien semi-directif (Blanchet, 2007) permettant ainsi au médiateur d'aborder plus librement son parcours professionnel, tout en gardant une certaine trame pour l'analyse. Cette partie de l'entretien a été conçue en deux temps. Dans le premier temps, le médiateur est questionné sur son parcours professionnel :

« Peux-tu me raconter ton expérience dans le domaine de la médiation culturelle. Depuis quand en fais-tu ? Pourquoi avoir rejoint l'institution culturelle dans laquelle tu exerces aujourd'hui ? Comment as-tu été formé à ton arrivée ? Quelles sont tes missions ? »

Dans un second temps, l'entretien porte sur les enjeux de l'activité de médiation filmée et sur la manière avec laquelle le médiateur s'était préparé pour l'animer :

« Quel est le but de la visite ? Comment as-tu été formé sur cette activité ? As-tu été accompagné par d'autres médiateurs ? Comment as-tu travaillé et préparé ton discours et tes gestes ? »

Ainsi, le médiateur interrogé précisait ses missions actuelles et racontait son vécu professionnel : expérience professionnelle dans l'institution où il exerce au moment de l'entretien, les expériences antérieures, sa formation initiale et organisée sur le terrain et ses motivations pour postuler. Nous supposons que ces éléments permettront de comprendre la conception des enjeux de la médiation selon le médiateur interrogé. Au cours de l'entretien, nous nous sommes attardés pour discuter de l'activité que nous allions filmer afin de dégager des éléments que le médiateur pourrait discuter ou compléter dans la seconde partie de son entretien. Le médiateur avait-il été formé (ou accompagné) par les autres médiateurs culturels

sur la partie gestuelle ? Le discours a-t-il été travaillé en cohérence avec ses gestes et inversement ?

La seconde partie était dédiée à l'entretien d'auto-confrontation sur la séquence de médiation filmée que le médiateur avait animée. En fonction de la disponibilité du médiateur, cet entretien était mené soit le jour suivant l'enregistrement de la séquence de médiation, soit le mois suivant. Durant cet entretien, le médiateur décrivait sa situation de travail. Il était placé devant l'ordinateur sur lequel était visible la vidéo et arrêtait lui-même le film quand il souhaitait apporter un commentaire. Il le remettait en route ensuite lui-même. Durant cet entretien, nous avons filmé l'écran de l'ordinateur pour retrouver exactement les moments d'arrêt sans interrompre le médiateur durant son commentaire. L'objectif de cette seconde partie de l'entretien était de faire parler le médiateur sur son activité, voire de noter des gestes produits et constatés par le médiateur mais invisibles lors de notre analyse et depuis notre place de visiteur/cinéaste.

Cette méthode d'analyse, qui consiste à faire commenter une personne sa propre activité, l'incite à prendre de la distance sur son action et à la verbaliser en prenant appui aussi bien sur l'historique de son métier que sur son intégration dans l'équipe et son histoire personnelle. L'agir d'un médiateur peut être influencé par des prescriptions officielles (la fiche métier, l'institution, la direction de l'institution), par les normes, par les manières de faire personnelles ou propres aux équipes pédagogiques, mais aussi plus généralement par l'appartenance à un genre professionnel, tel qu'il est défini par Clot (1999). L'ensemble des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation constituant le matériau de cette recherche a été retranscrit et joint dans l'annexe 3. Après avoir décrit notre méthodologie de recueil de données, nous abordons à présent la méthodologie d'analyse de ces données.

7.2. Analyser les séquences de médiation

Les séquences de médiation ont été filmées durant une l'animation « réelle », en fonction de l'environnement, de l'obtention des autorisations et du choix du médiateur. Certaines animations ont été entièrement filmées et d'autres partiellement. Tous les films durent au moins dix minutes, ce qui permet de disposer de suffisamment de données pour choisir un extrait pertinent pour cette recherche. L'analyse porte très souvent sur un extrait plus court, en fonction d'une part de l'intérêt que nous y avons porté et d'autre part de l'intérêt que le médiateur y a

porté durant son entretien d'auto-confrontation. Cette analyse a toujours été croisée avec les éléments recueillis lors des entretiens semi-directifs (Blanchet, 2007) et d'auto-confrontation simple (Vermersch, 1994) des médiateurs filmés. En effet, pour tâcher de saisir les subtilités du geste produit et son action complémentaire au discours, nous avons pris le temps d'arrêter, de visionner et de repasser le film en le ralentissant au besoin, pour mieux distinguer les actions mises en jeu.

Les données ont été analysées selon deux axes : identifier les gestes professionnels du médiateur mobilisés durant son activité et les mettre en relation avec les objectifs de l'animation en cours.

7.2.1. Préciser la spécificité des gestes du médiateur

Durant la séquence de médiation, le médiateur culturel transmet un savoir scientifique aux visiteurs et une lecture muséographique dans laquelle l'objet est exposé. Durant la situation de médiation, il évolue dans un « espace d'animation » défini par les trois points suivants : sa position, l'emplacement des visiteurs et celui de l'objet de la médiation. L'enjeu de l'activité du médiateur culturel est double : favoriser une rencontre entre ces trois points selon le modèle d'interactions d'Allard (1999) et se positionner en tant que professionnel reconnu par les visiteurs. Pour cela, le médiateur instaure des interactions sociales, telles qu'elles sont définies par Goffman (1973, 1988), par le biais d'une approche émotionnelle par l'objet exposé (Bationo-Tillon, 2013) simultanément avec un positionnement du médiateur en tant que professionnel, (Clot, 1999). Le médiateur joue alors avec l'image qu'il transmet de lui-même et évolue dans un décor dans lequel il installe une « scène » aussi bien pour les visiteurs que pour lui-même, avec des accessoires (des modèles patrimoniaux et pédagogiques), des règles (une bienveillance sollicitée et une intrusion non tolérée) au sens de Goffman (1973).

Pour cela, le médiateur met en œuvre le décor et s'appuie sur une gestuelle spécifique, modélisée par la matrice de l'agir du médiateur culturel par Jorro (2017, 2018) présentée dans la partie théorique de cette recherche. Nous avons choisi de nous concentrer sur les gestes que le médiateur adresse au visiteur avec le buste, le regard, les bras et le mouvement général. La position des jambes ne sera pas analysée.

Nous avons choisi de repérer l'apogée du geste, tel qu'il est défini en tant que *peak* par McNeill (1992). En effet, il semble le plus visible et par conséquent le plus interprétable d'un point de

vue externe. Ceci répondra à l'un des critères de sélection des gestes utilisés pour constituer les données : un geste est fait pour être vu et compris culturellement.

Ainsi, sont filmés les gestes et la posture du médiateur. Ne seront retenus que les gestes qui durent au moins une seconde. Les résultats sont présentés sous la forme d'un tableau en trois colonnes : le minutage de la vidéo, la retranscription du discours du médiateur et celle des visiteurs quand elle est audible, une description des gestes du médiateur avec une capture d'image et une identification du geste identifié.


Minutage de la vidéo	Retranscription du discours du médiateur	Descriptif des gestes du médiateur et identification du geste
3'07 → 3'29	Médiateur : « <i>Lorsque le premier abonné décrochait son téléphone...</i> »	<p>Le médiateur reprend son explication. Il désigne au fur et à mesure les éléments qu'il cite, tout en gardant autant que possible le contact visuel avec le public. Il relève avec sa main droite le combiné quand il parle du téléphone.</p>  <p>→ <i>Geste de mise en scène du savoir : le médiateur désigne les éléments cités dans son discours. Il relève le combiné avec la main droite pour le désigner aux visiteurs (geste de désignation)</i></p>

Figure 19 : Exemple d'identification de gestes de médiateur

Pour identifier le geste professionnel observé dans un contexte de transmission de savoir, une grille d'analyse a été élaborée mettant en évidence trois enjeux : la transmission d'un savoir, la mise en place d'interactions entre l'objet du discours, le médiateur et le visiteur et l'ajustement de l'activité permettant d'atteindre les deux enjeux précédents.

Pour expliciter la fonction « *de mise en place d'interactions entre l'objet du discours, le médiateur et le visiteur* », nous nous sommes appuyés sur Guichart et Martinand (2000) qui préconisent de placer le visiteur dans une situation pédagogique active. Concrètement, ceci peut se formaliser par la mise en place d'interactions, nommées « relations » dans le modèle énoncé par Allard (1999). Elles sont au nombre de trois : une relation d'appropriation de l'objet du musée, une relation de support aidant le visiteur dans l'appropriation et une relation de transposition traduisant l'adaptation de la thématique à la capacité d'appropriation du visiteur. Ainsi, nous pensons identifier les gestes permettant cette mise en interactions ou mise en

relation entre l'objet, le visiteur et le médiateur. Ce type de geste sera nommé le geste de communication avec le visiteur.

Puis, nous avons cherché à expliciter la fonction « *transmission d'un savoir* », en nous appuyant sur la matrice de l'agir du médiateur culturel, élaborée par Jorro (2017), à l'issue de l'analyse de recherches menées dans un musée d'histoire de techniques et un musée d'art. Cette matrice explicite quatre types de gestes professionnels : les gestes langagiers permettant d'observer « la posture énonciative » de l'intervenant, les gestes de mise en scène du savoir mobilisés pour transmettre un contenu dans une mise en scène spécifique, les gestes éthiques montrant le caractère précieux de l'objet de collection et les gestes d'ajustement d'activité pour faire évoluer le rythme en fonction du contexte.

Enfin, pour orchestrer de façon efficiente la transmission d'un savoir et la mise en place de relations, nous pensons que le médiateur assure une mise en scène de son espace de médiation. Nous nous sommes appuyés sur l'approche sociologique de Goffman (1973), philosophique de Merleau-Ponty (1945) et anthropologique de Mauss (1934) pour définir des gestes dont la fonction propre serait d'organiser l'espace de médiation d'une part et l'activité d'autre part.

Ainsi, notre grille d'analyse présente trois objectifs du geste professionnel du médiateur culturel mobilisé durant une activité professionnelle et, consistant à transmettre un savoir (ou mettre en scène un savoir), à se mettre en communication avec le visiteur (ou mettre le visiteur dans une posture active de découverte d'un savoir par le biais d'interactions) et à gérer (ou ajuster son activité afin de permettre la transmission du savoir malgré les imprévus).

Cette grille d'analyse est schématisée ci-après.

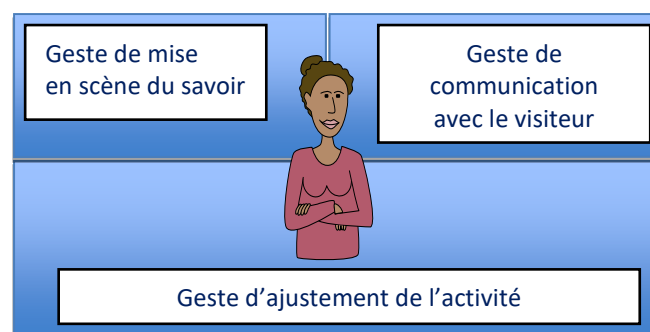


Figure 20 : Grille d'analyse des gestes mobilisés durant les séquences de médiation

Ainsi, durant une première analyse et un premier visionnage de la séquence de médiation, est décrit chaque geste professionnel du médiateur en fonction du segment, de la latéralité, de la configuration et du mouvement (Calbris, 2001). Sa fonction est définie en relation avec le discours. Ensuite, chaque geste est identifié selon l'une des trois catégories suivantes de la grille d'analyse : le geste de mise en scène du savoir, le geste de communication avec le visiteur et le geste d'ajustement de l'activité.

Par la suite, chaque catégorie de gestes de la grille d'analyse présentée ci-dessus a été explicitée. En effet, nous supposons que chaque catégorie devrait se décliner en des gestes plus fins, plus précis. Avec le **geste de mise en scène du savoir**, le médiateur explicite un savoir en lien avec l'objet présenté. Ce geste devrait se décliner en geste d'institutionnalisation pour souligner l'importance d'un savoir ou en geste de désignation pour cibler un élément précis de l'objet par le geste. Le **geste de communication avec le visiteur** témoigne du soin que le médiateur porte au visiteur, pour maintenir son attention et sa motivation, dans une posture active. Ainsi, il peut inviter le visiteur à partager son animation par un geste de co-participation ou valoriser la réponse d'un visiteur par un geste d'amplification. Avec le **geste d'ajustement de l'activité**, le médiateur gère son espace d'animation et ajuste au besoin le rythme de l'activité en fonction des contraintes et des affordances perçues, comme par exemple : l'intérêt d'un visiteur sur un détail de l'objet présenté, qu'il peut manifester en racontant une anecdote à ce sujet. Il se positionne en tant que professionnel, se faisant reconnaître en tant que tel par le visiteur et les autres personnels de l'institution.

Ces enjeux sont en partie présentés dans les travaux de Tellier (2008) dans le contexte d'une situation d'enseignement. Le geste pédagogique est défini selon trois fonctions : informer, animer et évaluer. Sachant que nous nous sommes placés dans une situation de médiation culturelle, la fonction d'évaluation n'a pas lieu d'être, c'est pourquoi nous n'avons gardé que les deux premières fonctions : informer et animer, et avons remplacé la troisième par une fonction d'organisation de l'espace de médiation.

Dans une seconde analyse, nous avons cherché à définir un répertoire de gestes professionnels du médiateur culturel. Et chaque catégorie a été reprécisée en créant des sous-catégories pour analyser le type de geste de deux manières, dans la manière de le faire (par exemple, un geste de mise en scène de savoir peut se traduire par un geste de désignation ou un geste d'explicitation), puis dans la précision de le faire (par exemple : un geste de désignation peut

montrer une zone de l'objet présenté de façon plus ou moins précise en fonction de l'objectif du médiateur). Cette variation se traduit par des gestes et des mouvements différents. Enfin, dans un troisième temps, le corpus de données est revu afin de relier les trois catégories de gestes aux objectifs et contraintes du médiateur qui apparaissent au fur et à mesure du déroulé de l'animation.

7.2.2. Relier les gestes identifiés aux enjeux recherchés par le médiateur

Pour compléter cette première analyse, le déroulé de l'animation est mis en regard avec les trois catégories de gestes mobilisés. En effet, le choix d'étudier le geste professionnel (Jorro, 2002, 2016), suggère de croiser soigneusement l'intention du producteur du geste, avec le geste au moment où il le fait.

Afin de les étudier plus simplement, nos résultats ont été présentés sous forme d'un diagramme réalisé avec le logiciel Word. Un exemple est indiqué ci-dessous. Les étapes de l'animation sont présentées sur la première ligne, le minutage de la vidéo sur la seconde ligne et l'identification des catégories de gestes du médiateur sur les troisième, quatrième et cinquième lignes.

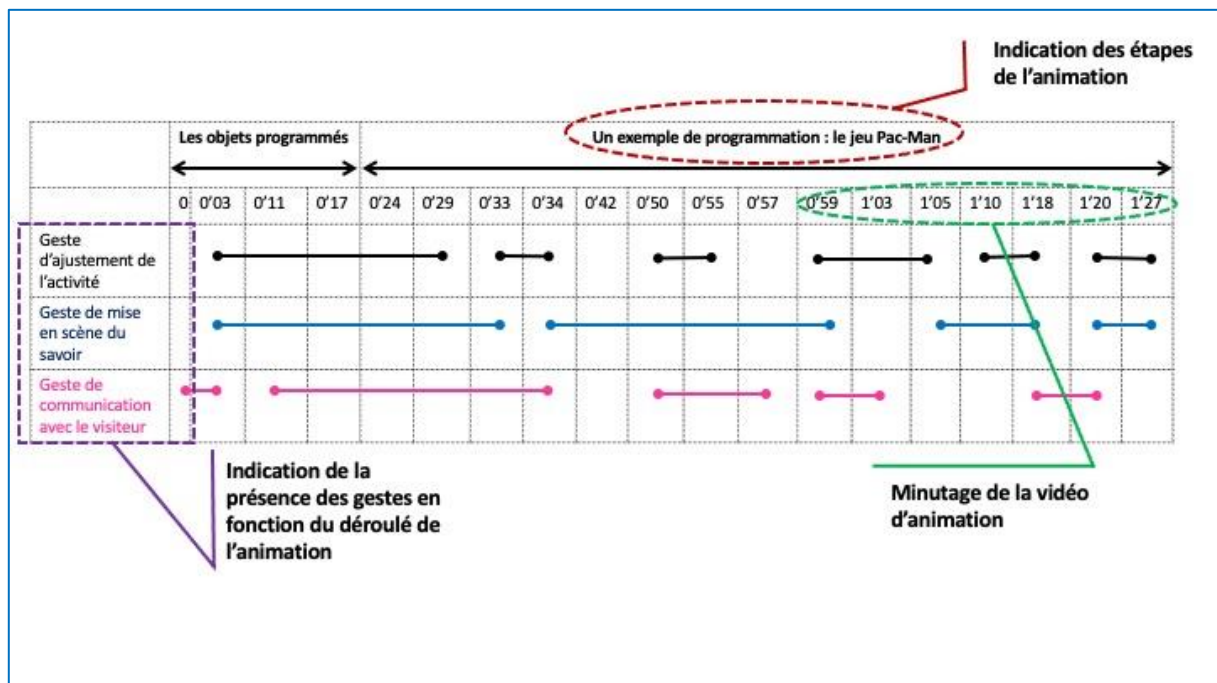
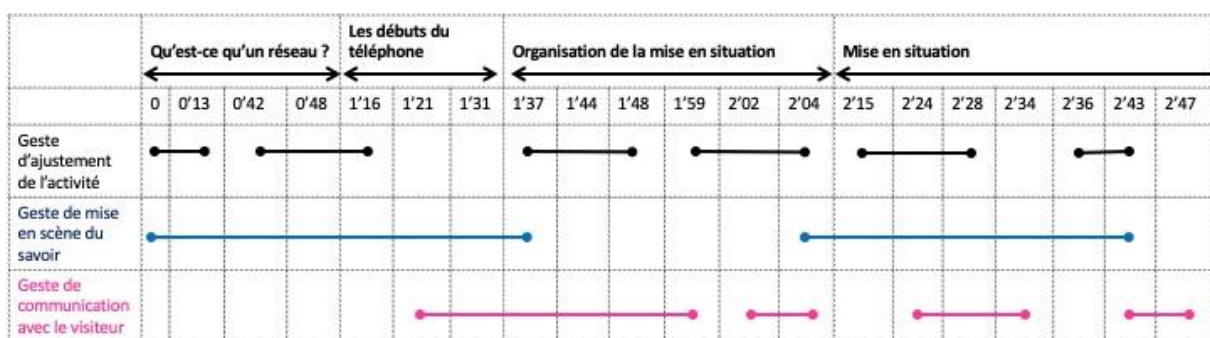


Figure 21 : Diagramme situant les gestes mobilisés en fonction du déroulé de la médiation

La lecture de ces diagrammes permet d'avoir une vision « globale » de la séquence de médiation, montrant le lien entre le geste mobilisé et les étapes de la médiation, tout en mettant en évidence ce qui précède et succède au geste considéré. Cette représentation synthétique peut servir d'outil de comparaison visuel. Y sont lues directement les catégories de gestes mobilisés en fonction de l'enjeu de la séquence de médiation en cours. Ainsi, dans l'exemple suivant, le diagramme montre que les catégories de gestes mobilisés sont différentes en fonction des enjeux de la séquence. Les gestes d'ajustement de l'activité, de mise en scène du savoir et de communication avec le visiteur ne sont pas mobilisés en même temps, ni dans les mêmes temps de l'activité.



Lire le diagramme ci-dessus montre que le médiateur mobilise ponctuellement tout le long de cette séquence des gestes d'ajustement de l'activité, afin d'assurer l'objectif général de la séquence de médiation : transmettre un savoir. Il s'agit, dans cet exemple, d'expliquer le fonctionnement du téléphone dans les années 1900. Tant que le médiateur transmet du contenu scientifique, il mobilise des gestes de mise en scène du savoir. En revanche, à partir du moment, où le médiateur commence à mettre en place une mise en situation (faire manipuler un objet exposé par un visiteur), les gestes de communication avec le visiteur apparaissent et remplacent au fur et à mesure les gestes de mise en scène du savoir. Et réciproquement, quand la démonstration se termine et que le médiateur reprend son explication, il mobilise à nouveau des gestes de mise en scène du savoir, à partir de 2'04 de la séquence de médiation). Cette analyse plus fine des temps de mobilisation des gestes professionnels souligne la spécificité de l'agir du médiateur, qui s'appuie sur son objectif professionnel, l'environnement et les affordances perçues.

Néanmoins, nous avons conscience que tous les gestes ne seront pas clairement identifiables et identifiés par nous. En effet, pour atteindre ses objectifs et mener une « bonne médiation », le médiateur mobilise parfois des gestes très fins et donc peu visibles, qu'il ajuste rapidement en

fonction des contraintes et des imprévus qu'il rencontre (environnement, public, savoir). Ces gestes efficaces dans la médiation peuvent ne pas être assez visibles pour cette analyse. Afin d'affiner cette première étude, la première interprétation des vidéos est systématiquement complétée avec celle des données recueillies durant les entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation du médiateur filmé. Ce qui ajoute ainsi le point de vue du producteur du geste. Nous pensons que cette méthodologie permettra de mettre en exergue les tensions entre ce que le médiateur devrait faire avec son corps, ce qu'il fait, ce qu'il voudrait faire et ce qu'il n'arrive pas à faire.

Pour le dernier temps de cette recherche, nous nous appuyerons sur une étude qualitative, pour identifier les mécanismes de prise en compte de ces gestes spécifiques par les médiateurs-formateurs pour les transmettre (ou seulement les discuter) lors des formations pour les médiateurs nouvellement arrivés dans l'institution culturelle. Pour obtenir des éléments de réponse, nous avons choisi d'interroger des formateurs de médiateurs. Afin d'avoir une vue d'ensemble et tâcher de généraliser un peu les résultats, nous avons choisi de panacher dans la mesure du possible et d'interroger des formateurs travaillant dans des musées de tutelle et de contenus disciplinaires différents.

7.3. Incorporer les gestes spécifiques du médiateur

Dans la première partie de cette analyse, auront été identifiés des gestes spécifiques liés au métier du médiateur culturel : les gestes de mise en scène du savoir, les gestes de communication avec le visiteur et les gestes d'ajustement de l'activité. Ces éléments nous ont amenés à nous questionner sur l'incorporation de ces gestes mobilisés en fonction du contexte où se déroule l'animation, de l'intention du médiateur, de l'objet présenté durant le discours et des visiteurs participants. Ces gestes professionnels sont spécifiques au métier, mais aussi à l'environnement où la séquence de médiation prend place. Sont-ils transmis lors des formations des médiateurs arrivant et apprenant ? Si c'est le cas, comment sont organisées ces formations ? Comment les médiateurs experts les accompagnent-ils ? Et si ce n'est pas le cas, comment les médiateurs apprenants incorporent-ils ces gestes importants pour mener une médiation dite « réussie » ?

7.3.1. Profils des médiateurs-formateurs

Les médiateurs-formateurs des institutions culturelles sont souvent en prise avec la réalité du terrain en continuant parallèlement à la formation, leurs actions de médiation face public. Ce qui sous-entend qu'ils connaissent les évolutions du savoir à transmettre, mais aussi des manières de le faire, en fonction de l'évolution des attentes du public. Ces éléments pourraient être injectés dans les formations organisées par les médiateurs-formateurs, pour rendre le médiateur apprenant autonome plus rapidement. Nous avons voulu comprendre comment les formateurs s'inspiraient de leur expertise de terrain pour concevoir des dispositifs de formation efficaces. Adoptent-ils le rôle de tuteur ou de formateur ? Est-ce que leur posture change en fonction du statut et des connaissances des médiateurs apprenants ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, nous avons d'abord envisagé de filmer des séquences de formation et de les analyser en auto-confrontation avec les médiateurs-formateurs concernés. Mais pour sélectionner de façon pertinente les séquences de formation à filmer, nous avons besoin de précisions sur les formations et d'informations à recueillir auprès des professionnels de musée. C'est pourquoi des entretiens semi-directifs ont été menés pour établir un premier état des lieux.

7.3.2. Construire l'entretien des formateurs de médiateurs

Nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs (Blanchet, 2007) afin que les médiateurs-formateurs interrogés puissent répondre plus ouvertement aux questions, en décrivant plus précisément les points qui leur semblent importants d'aborder, même si ceux-ci peuvent à première vue s'éloigner de l'objet de l'entretien. En fonction de notre questionnement, nous pensons que cette ouverture pourrait apporter des compléments d'information intéressants.

Une grille a été élaborée pour cet entretien et jointe en annexe 4. L'objectif principal est de comprendre l'organisation globale de la formation de terrain d'un médiateur apprenant et de l'évaluation de ses premières visites, en se focalisant sur l'aspect « gestes et posture ». Comme les premiers résultats mettaient en évidence que cet aspect était spécifique et important dans le métier du médiateur culturel pour mener une séquence de médiation, nous avons supposé que ces aspects seraient discutés en formation et évalués lors des premières visites du médiateur apprenant. Ces éléments pourraient transparaître dans le discours des entretiens.

Les entretiens semi-directifs sont organisés en trois parties. La première partie est consacrée au vécu du médiateur-formateur interviewé, son ancienneté, son parcours professionnel. Ces éléments permettraient de comprendre pourquoi le formateur est considéré comme expert par son institution culturelle et dans quel domaine précisément (le contenu disciplinaire de la médiation ou dans la manière de transmettre un savoir), puis de comprendre comment ce vécu professionnel influence l'organisation des formations pour les médiateurs apprenants. Dans la deuxième partie, le médiateur-formateur exposerait son point de vue sur les enjeux de la médiation culturelle, tout en expliquant comment il organise les formations en fonction des destinataires. Sont abordées alors les questions du statut des médiateurs apprenants, du suivi de ces médiateurs, de l'évaluation de leurs premières interventions. Enfin, dans une troisième partie, sera abordée la question des gestes et de la posture : comment cet aspect est-il discuté lors de la formation, de l'évaluation, du suivi du médiateur-apprenant ? Est-ce que le formateur prend conscience de l'importance des gestes ?

Tous les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et sont consultables dans l'annexe 6. Des annotations ont été ajoutées pour expliciter les sigles cités par les interviewés, pour définir les titres d'expositions temporaires ou les services culturels évoqués.

7.3.3. Sélectionner les médiateurs-formateurs pour les entretiens

Pour mener ces entretiens, nous souhaitons contacter des institutions culturelles de tutelle différente afin d'avoir une vision plus globale. Nous avons supposé que chaque tutelle pourrait fixer des injonctions différentes, qui transparaîtraient dans les formations organisées pour les médiateurs apprenants. Pour des questions de logistique, nous avons choisi de solliciter des médiateurs-formateurs clairement identifiés en tant que tels soit par leur institution soit par le réseau des professionnels des musées. Au moment de la prise de contact, nous leur expliquons notre objectif : comprendre comment ils font « incorporer » les gestes spécifiques de médiation par les médiateurs apprenants durant les séquences de formation.

La plupart des médiateurs-formateurs contactés ont admis l'importance des gestes durant une séquence de médiation et ont souhaité prolonger leurs réflexions avec nous dans le cadre d'un entretien. Ceci semblait leur permettre de mener une réflexion sur ce sujet précis, lorsqu'ils conçoivent et animent leurs formations. Dix-neuf entretiens semi-directifs ont été effectués auprès de médiateurs-formateurs de quatorze musées, selon la répartition représentée dans le diagramme suivant.

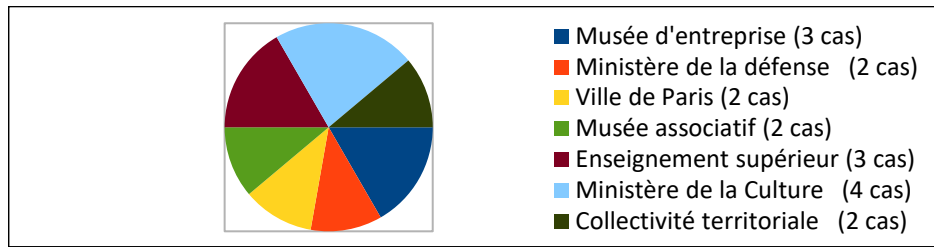


Figure 22 : Tutelle des musées des médiateurs-formateurs interrogés

Trois formateurs ont refusé de participer à cette recherche : un responsable pédagogique d'un musée de collectivité territoriale qui a reconnu ne pas disposer de temps pour en discuter, un formateur d'un musée placé sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur parce qu'il n'a pas reçu l'accord de sa hiérarchie et un responsable pédagogique d'un musée associatif, qui a refusé d'être enregistré mais qui a cependant pris le temps de répondre à toutes nos questions.

Au fur et à mesure des entretiens, nous avons pris la liberté de reformuler les questions de la grille initiale ou de modifier l'ordre des questions afin de mieux cerner et creuser les points répondant à cette recherche, tout en gardant l'esprit général. Ces adaptations ont été faites en sorte que le médiateur-formateur interrogé puisse développer sa pensée et expliquer ses contraintes. Dans le paragraphe suivant, est explicitée la méthode d'analyse pour étudier les entretiens recueillis.

7.3.4. Analyser les entretiens recueillis

L'analyse des entretiens s'est faite selon la méthode de l'analyse catégorielle exposée par Bardin (1977). Elle a été menée sur la retranscription de chaque entretien, avec une pré-analyse pour définir des catégories. Nous avons repéré les thèmes évoqués fréquemment dans les entretiens pour les regrouper en catégories significatives, sans pour autant mener une étude quantitative. Cette première approche a été complétée par une analyse de co-occurrence, puis par une étude d'association de thèmes dans les entretiens. Enfin, une interprétation des résultats obtenus a été faite à la lumière de cette recherche, afin de mieux comprendre le fil conducteur de réflexion de la personne interrogée.

Ainsi, chaque entretien a été analysé en quatre parties. Premièrement, le parcours professionnel des médiateurs-formateurs interrogés a permis de mieux comprendre leur implication dans les activités de l'institution culturelle et de cerner leur interprétation de la médiation culturelle.

Nous supposons que ces aspects dépendent d'une part de leur ancienneté dans le domaine de la médiation et d'autre part de leur implication statutaire. A été ensuite regardée la formation qu'ils ont reçue à leur arrivée dans l'institution. Enfin, a été analysée la manière dont ils conçoivent les formations pour les médiateurs apprenants (les raisons, les types de formation, le déroulé de la formation). Les résultats des analyses ont été mis en regard avec le modèle de Kunégel (2011). Dans la quatrième et dernière partie, a été étudiée la place occupée par les gestes dans le discours des formateurs.

7.4. Réflexion éthique sur le recueil des séquences de médiation

Nous avons souhaité terminer l'exposé de la méthodologie par une réflexion portant sur notre posture en tant que « chercheur observateur et filmant une activité » qui servira de données pour l'élaboration de nos résultats.

Les questions de recherche portant sur les gestes mobilisés par le médiateur durant son activité professionnelle, le filmer semblait indispensable. Mais comment placer la caméra ? Comme nous avons décidé d'étudier les gestes orientés vers le visiteur, nous avons filmé en nous plaçant du point de vue du visiteur. Notre position sera d'observer le médiateur, avec le statut de visiteur, sans participer activement à l'activité de médiation.

Ainsi, placés au milieu des visiteurs et munis d'une caméra à main, sans trépied, nous avons veillé à maintenir une distance qui permette de déranger le moins possible le déroulé de l'activité. Pourtant, nous savons qu'une activité de médiation s'appuie sur une transmission d'un savoir, dans un contexte de mise en relations et d'interactions entre l'objet exposé, le visiteur et le médiateur. Ainsi, notre intervention ne pouvait pas passer inaperçue.

En effet, les médiateurs nous dévoileront lors de leur entretien que nous étions déjà présents à leurs yeux avant même le début de l'activité filmée :

« Donc déjà pour commencer, j'espère que tu as remarqué que je m'étais rasé avant de faire cette visite exprès bien sûr, pour que tu puisses capturer mon meilleur profil. »

Même si, à la fin de l'activité, les médiateurs filmés ne se préoccupaient plus ni de nous ni de notre caméra : *« Je ne t'ai pas regardée une seule fois. J'étais pris dans la médiation. »* Quoiqu'il en soit, notre présence aura influencé le déroulé de l'activité de médiation. Mais, il nous a semblé difficile d'inclure cette dimension dans l'analyse des données.

Un second point que nous souhaitons évoquer est le sentiment de contrôle. En effet, nous voyant placés en tant qu'observateurs, certains médiateurs pouvaient penser que nous allions évaluer leur contenu scientifique, leur manière de faire et d'être. C'est pourquoi nous avons pris soin de n'analyser que les gestes et, ni la personne ni la teneur scientifique de leur discours. Ce point a été précisé à chacune de nos rencontres avec le médiateur : lors de la prise de contact, juste avant de filmer la séquence de médiation, à l'issue de l'enregistrement de cette séquence, avant de mener l'entretien semi-directif et d'auto-confrontation et finalement au moment de prendre congé. Cette démarche a permis d'installer un climat de confiance et d'orienter les discussions sur les gestes mobilisés. De plus, comme cet élément ne semblait pas a priori être évalué par les responsables des équipes de médiation, les médiateurs ne se sont pas sentis jugés. En conséquence, ils ont accepté de prendre le temps d'examiner leur pratique professionnelle, en notre compagnie. Leurs réflexions seront analysées dans les chapitres suivants.

Quatrième partie :
Identification des gestes professionnels du
médiateur culturel en activité

8. Identification des gestes professionnels du médiateur culturel

Dans ce paragraphe, seront analysés les gestes professionnels du médiateur mis en œuvre durant une séquence de médiation. Cette étude est une gageure. En effet, ces gestes sont nombreux et l'analyse en devient rapidement complexe. Une médiatrice interrogée le reconnaît durant son entretien :

« Incroyable ce nombre de gestes à la seconde que je peux faire ! Tout est ponctué comme pour un chef d'orchestre. On s'amuse de cela quand on s'observe entre différents médiateurs. On dit qu'on ressemble à des hôtes de l'air ou des stewards ou à des agents qui font la circulation ! Mais en fait on le fait tous et on a une gestuelle qui ponctue chacun de nos mots, c'est incroyable mais c'est élégant en même temps, c'est comme un ballet ! »

Dans la partie *Méthodologie d'analyse*, trois catégories de gestes ont été définies pour analyser les gestes professionnels du médiateur mobilisés durant une séquence de médiation :

- Le **geste de mise en scène du savoir** : pour expliciter un savoir scientifique ;
- Le **geste de communication avec le visiteur** : pour instaurer des interactions avec le visiteur sans transmettre de savoir ;
- Le **geste d'ajustement de l'activité** : pour organiser la situation de médiation.

Ces trois catégories sont rappelées dans la grille qui suit :



Figure 23 : Grille d'analyse des gestes du médiateur culturel

Néanmoins, nous avons conscience que durant son animation le médiateur mobilise tant de gestes que ces derniers peuvent se trouver au croisement de différentes catégories de gestes. En fonction de ses besoins, de ses enjeux et des retours des visiteurs qu'il interprète, le médiateur

puise dans les différentes catégories. Le dosage de ces types de gestes devrait différer. Dans ce chapitre, seront décrits succinctement les gestes de mise en scène du savoir, les gestes de communication avec le visiteur et les gestes d'ajustement de l'activité.

8.1. Gestes de mise en scène du savoir

Pour faciliter la transmission d'un savoir, le médiateur culturel mobilise des gestes de mise en scène du savoir. Dans les quatre séquences de médiation analysées, treize gestes de mise en scène du savoir ont été repérés et rassemblés en trois sous-catégories :

- les gestes permettant d'expliquer et de raconter un objet concret, en utilisant un artefact (un modèle de démonstration, un objet patrimonial, un objet contemporain, etc.) : il s'agit de **présenter un objet**.
- les gestes reliés à l'explicitation d'un concept scientifique, artistique, etc. : il s'agira d'**explicitier un concept**.
- les gestes accompagnant le discours scientifique pour accentuer des éléments ou institutionnaliser un savoir : il s'agira d'**accompagner un discours**.

Dans la suite du chapitre, chaque sous-catégorie est précisée.

8.1.1. Un répertoire du geste de mise en scène des savoirs

L'analyse des séquences de médiation montre une diversité des gestes de mise en scène du savoir mobilisés par un médiateur culturel. Le jeu du corps et des gestes est important pour accompagner et compléter le discours. Dans l'exemple qui suit, la médiatrice interrogée en a pleinement conscience et n'évoque que le jeu des mains.

Discours de la médiatrice :

« Le jeu de mes mains est important, je ponctue mon discours de gestes, il y a une de mes mains complètement immobile parce que je tiens la tablette qui va apporter un complément de visuel, mais l'autre main est très mobile, en même temps je ne pense pas que ce soit dérangeant. C'est vraiment le régime de la rhétorique en fait, où l'on ponctue son discours de gestes, en fait à chaque instant. »



Les gestes de mise en scène repérés dans ce corpus de données sont indiqués dans le schéma suivant.

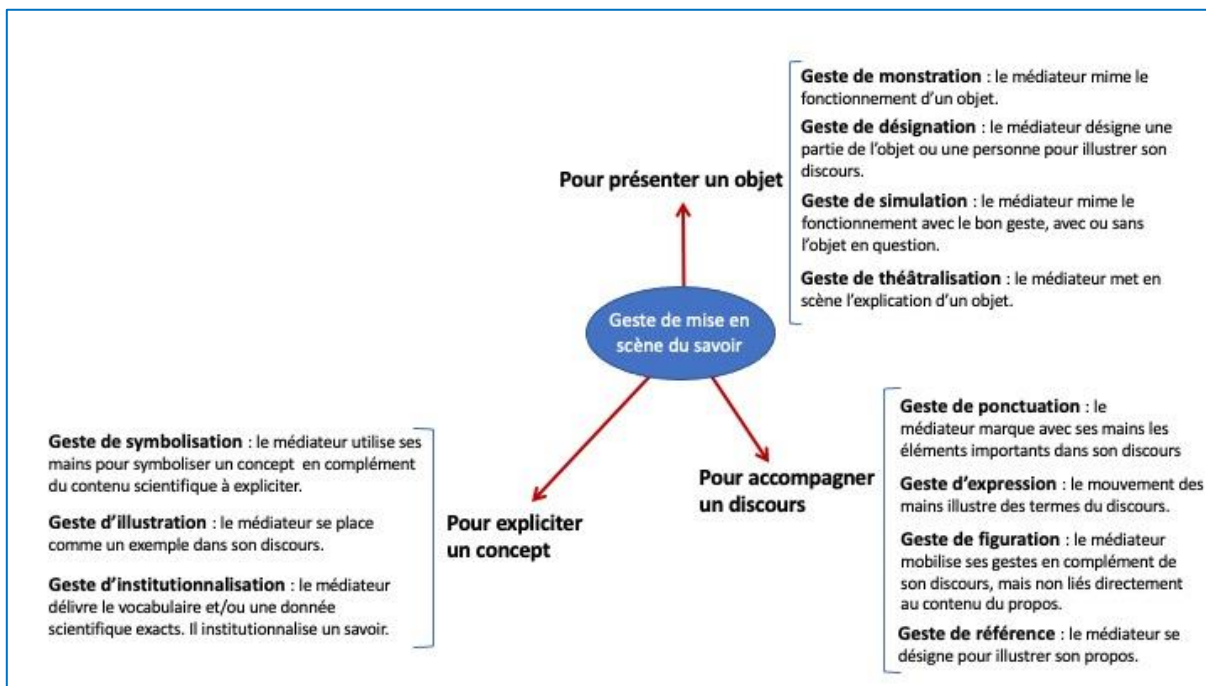






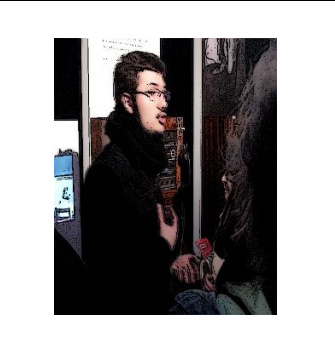







Figure 24 : Schéma récapitulatif de la catégorie du geste de mise en scène du savoir

La lecture de ce schéma est certes difficile, mais cette difficulté est significative et souligne la richesse des gestes mobilisés par le médiateur culturel. Cette dernière sous-entend, en arrière-plan, une préparation importante de l'activité avec la maîtrise d'une boîte à outils permettant de disposer d'une variété de gestes et d'expériences de terrain pour les mobiliser en fonction des affordances perçues par le professionnel (Jorro, 2018).

Pour une meilleure visibilité, les onze gestes indiqués dans la figure précédente ont été illustrés dans le tableau qui suit. Chaque geste est défini.

Geste pour présenter un objet	<p>Geste de monstration : Le médiateur mime le fonctionnement d'un objet.</p> <p><i>Le médiateur explique le fonctionnement d'un appel téléphonique dans les années 1900. Il utilise un modèle de démonstration (un téléphone dans l'exemple ci-contre).</i></p>		
	<p>Geste de désignation : Le médiateur désigne une partie de l'objet ou une personne pour attirer l'attention du visiteur sur cet objet ou cette personne.</p>		

	<p>Geste de simulation : Le médiateur mime le fonctionnement d'un objet, avec ou sans l'objet en question.</p> <p><i>Le médiateur fait référence au pilotage avec une manette de jeu.</i></p>		
	<p>Geste de théâtralisation : Le médiateur met en scène l'explication d'un objet.</p> <p><i>La médiatrice explique la statue d'un pharaon. Elle lève son poing fermé pour représenter la force : il s'agit de la force nécessaire au pharaon pour guider son peuple.</i></p>		
<p>Geste pour expliciter un concept</p>	<p>Geste de symbolisation : Le médiateur symbolise un concept.</p> <p><i>La médiatrice ferme son poing pour symboliser le concept de pouvoir du pharaon.</i></p>		
	<p>Geste d'illustration : Le médiateur se choisit comme exemple.</p> <p><i>Le médiateur explique comment passer un appel téléphonique dans les années 1900. Il demande aux visiteurs d'imaginer qu'il se trouve à Montmartre, en 1900.</i></p>		
	<p>Geste d'institutionnalisation : Le médiateur consolide un savoir transmis avec ses gestes.</p> <p><i>Le médiateur marque une courte pause pour consolider le savoir concernant le principe de la programmation informatique. Il cite les différentes étapes nécessaires pour programmer un robot.</i></p>		
<p>Geste pour accompagner un discours.</p>	<p>Geste de ponctuation : Le médiateur indique avec ses mains les éléments importants de son discours.</p> <p><i>La médiatrice expose le contexte dans lequel cette activité est proposée. Elle tient à ce que les</i></p>		






	<i>visiteurs sachent que le contenu de l'activité est conçu par des intervenants extérieurs.</i>		
	<p>Geste d'expression : Le mouvement du médiateur illustre son discours.</p> <p><i>La médiatrice parle du personnage qui est un chef. Elle gonfle sa poitrine en même temps pour illustrer son propos.</i></p>		
	<p>Geste de référence : Le médiateur se désigne pour illustrer son propos, sans expliciter un concept.</p>		
	<p>Geste de figuration : Le médiateur fait vivre son discours avec des gestes non liés directement au contenu de son propos.</p> <p><i>La médiatrice parle du désert et l'illustre en faisant courir ses doigts dans l'air.</i></p>		

Tableau 10 : Répertoire du geste de mise en scène du savoir

Si les différents types de gestes ont été séparés pour mieux les présenter, il n'en est rien dans la situation réelle, durant une séquence de médiation. En effet, les intentions du médiateur sont multiples au même moment pour répondre aux multiples attentes des visiteurs (Falk et Dierking, 2002) et placer le visiteur dans une démarche d'apprentissage active (Guichard et Martinand, 2000 et Allard, 1999). Ce qui se traduit directement par son agir (Jorro, 2017). Ainsi les différents gestes s'entremêlent et se réajustent avec l'environnement.

Pour mieux comprendre cette diversité, certains gestes professionnels ont été précisés et leur analyse a été mise en regard avec les verbatim des entretiens d'auto-confrontation des médiateurs concernés. Dans un premier temps, ont été analysés les gestes « jugés courants » par les médiateurs interrogés, comme les gestes de ponctuation et les gestes mobilisés pour expliciter un concept. Dans un deuxième temps, le geste de désignation a retenu notre attention

parce qu'il est utilisé de façon courante durant la séquence de médiation, mais en fonction des objectifs du médiateur, le geste peut être différent. Enfin, dans un troisième temps, seront analysées les situations impliquant davantage le corps du médiateur : le cas de la mise en situation d'un savoir et celui de la théâtralisation.

8.1.2. Des gestes courants durant une situation de médiation

Deux cas de gestes seront précisés dans ce paragraphe : les gestes mobilisés pour ponctuer un discours d'une part et pour expliciter un concept scientifique d'autre part.

8.1.2.1. Accompagner un discours avec des gestes

Si le discours permet au médiateur de transmettre un savoir, il est souvent accompagné d'une gestuelle spécifique. Les gestes le plus souvent mobilisés par les médiateurs interrogés semblent être le geste de ponctuation et d'expression. Un médiateur interrogé reconnaît utiliser son corps à ce dessein : *« C'est vrai que j'utilise beaucoup mon corps, mon visage pour ponctuer mes paroles et matérialiser en fait. »*

Durant son animation, nous avons observé que le médiateur ponctue des éléments de son discours avec des gestes, notamment quand il énumère des éléments. Pour marquer leur importance, certains utilisent leurs mains, d'autres leurs doigts. Dans la photo ci-contre, le médiateur cite les éléments nécessaires pour exécuter une programmation informatique. Il ponctue chaque énumération avec les doigts de la main gauche.



Dans l'exemple de la vignette qui suit (séquence de médiation 2), le médiateur énumère les routes de communication (satellites, fibre optique, DSL, etc.). Chacune est ponctué par un mouvement précis des mains.

Discours du médiateur :

« Or ces routes, on en a parlé tout à l'heure des satellites, c'est un type de route... on a parlé de la fibre optique, c'est un autre type de route. De la DSL, pour ceux qui ont la DSL, etc., etc. »

Le médiateur ponctue son énumération avec ses mains, en les faisant aller vers lui et vers le public, en les arrêtant à chaque fois qu'il cite un type de route. Nous avons nommé ce geste : un geste de ponctuation.



Le médiateur utilise aussi des gestes pour « illustrer » certains mots de son discours, pour maintenir l'attention du public. Par exemple, dans la séquence de médiation 2, le médiateur évoque l'activité professionnelle de la demoiselle de téléphone et utilise en même temps, un geste faisant référence à la délicatesse (deux doigts joints en cercle). Le geste est si rapide, que nous ne sommes pas parvenus à en faire une capture d'image à partir de la vidéo et avons alors choisi de le schématiser dans la vignette qui suit.

Discours du médiateur :

« Eh bien justement, est-ce que quelqu'un a envie de jouer le rôle d'une demoiselle de téléphone ? ».

Le médiateur joint alors en cercle, le pouce et l'index de sa main droite. Puis il pivote sa main de droite à gauche. Le mouvement était trop rapide pour que nous parvenions à capturer le geste de façon significative sur la vidéo. C'est pourquoi, nous avons choisi de le schématiser. Nous avons dénommé ce geste : le geste d'expression.



Ces gestes semblent importants au médiateur pour apporter un complément au discours. Ils y font référence durant leur entretien d'auto-confrontation. Serait-ce alors un type de geste qui serait transmis durant la formation d'un médiateur novice ? Ou bien est-il considéré comme étant inné et le médiateur novice devrait l'apprendre sur le terrain ? Des éléments de réponse pourraient être apportés durant les entretiens auprès des médiateurs-formateurs.

8.1.2.2. Quels gestes pour expliciter un concept ?

Les médiateurs choisissent parfois d'expliquer un concept en mobilisant des mouvements spécifiques de leur corps. Les gestes le plus couramment observés dans les séquences de médiation analysées sont de trois types : les gestes de symbolisation, d'institutionnalisation et d'illustration. Chacun de ces gestes sera décrit dans ce qui suit.

Dans le premier temps, est explicité le geste de symbolisation. Dans la séquence de médiation 1, la médiatrice explique l'importance de représenter le pouvoir du pharaon sur la statue qui le représente. Elle symbolise cette force et ce pouvoir en fermant le poing de sa main droite (geste de symbolisation).

Discours de la médiatrice :

« En fermant le poing, je vais concentrer mon énergie. »

La médiatrice ferme progressivement le poing de sa main droite et son visage exprime la concentration. Son regard et son corps sont complètement tournés vers les visiteurs.



La médiatrice commente ainsi cet extrait de séquence de médiation :

« En fait, je veux vraiment ponctuer mon discours par un geste. Si je parle du symbole du poing levé je vais lever le poing, naturellement, je ne suis pas obligée. Je suis devant un public qui comprend bien les choses mais je le fais. Je pense que c'est un désir de pédagogie. »

Utiliser ce geste de symbolisation pour expliciter un concept est aussi observé dans des séquences de médiation à caractère scientifique. Ainsi, dans la séquence de médiation 2, le médiateur explique le fonctionnement d'une communication téléphonique. Il symbolise avec ses mains le fait de se mettre en relation. Il est illustré dans la vignette qui suit : le geste est trop rapide pour réaliser une capture d'image.

Discours du médiateur :

« Un réseau c'est un ensemble de routes et d'équipements, qui vont nous permettre de nous mettre en relation. »

En parlant de mise en relation, le médiateur garde sa main gauche immobile et déplace sa main droite, de gauche vers sa droite, comme s'il dessinait des piliers de pont, comme un moyen de mise en relation. Il s'agit d'un geste de symbolisation.



Parfois, durant son animation, le médiateur se prend en exemple pour rendre son discours plus sensible et plus vivant et impliquer davantage les visiteurs (Gellereau, 2011). Il mobilise alors des gestes d'illustration. Ce geste est observé, par exemple, quand le médiateur explique comment les appels téléphoniques se faisaient dans les années 1900.

Discours du médiateur :

« Par exemple, si on est en 1920, à Paris et que là je suis par exemple, à Montmartre. Et que je demande le 23, on va dire le 22, le 23 à la Villette. »

Le médiateur se désigne avec sa main droite et se place en un exemple de son discours pour illustrer la phrase suivante : *« et que là je suis par exemple... »*

Il s'agit d'un geste d'illustration.



Enfin, le médiateur institutionnalise le savoir qu'il transmet avec un geste précis. Ce dernier intervient soit à la suite d'une discussion avec les visiteurs, soit pour énoncer un élément d'information.

Ainsi dans la séquence de médiation 2, le médiateur procède à une mise en situation pour transmettre un savoir précis : le fonctionnement d'un appel téléphonique dans les années 1900, avec le système des « demoiselles du téléphone ». Il met en place une mise en situation avec une visiteuse pour animer une démonstration en utilisant un modèle pédagogique (un ancien central téléphonique). Il pose d'abord la question aux visiteurs, échange avec eux sur les réponses recueillies. À la fin de cette mise en situation, il institutionnalise le savoir concerné, avec sa main droite tenue droite.

Discours du médiateur :

« Donc ça, ça a duré pendant tout le premier quart du 20^e siècle, puisqu'après on est arrivé à un autre système. Il faut dire que l'évolution du téléphone a fait... »

Le médiateur institutionnalise ces données, avec sa main droite tenue droite. Ce geste est qualifié de geste d'institutionnalisation.



Ces types de gestes (geste de symbolisation, d'illustration et d'institutionnalisation) sont fréquemment utilisés par les médiateurs pour expliciter et transmettre un savoir. Cet élément est également souligné dans les entretiens menés auprès des médiateurs filmés. Cette importance questionne quant à l'incorporation de ces gestes professionnels : sont-ils explicités lors des formations organisées pour les médiateurs novices ? Et comment les transmettre ? En effet, une analyse fine du geste de désignation a montré qu'il n'existait pas un seul geste, mais plusieurs en fonction des objectifs du médiateur au fur et à mesure de son activité de médiation.

8.1.3. Les gestes de désignation

Le geste de désignation est mobilisé par le médiateur pour attirer l'attention des visiteurs sur une partie précise de l'objet du discours ou sur un endroit. L'analyse montre que le geste de désignation pourrait se décliner de façon différente en fonction de l'enjeu du médiateur. En effet, ce geste est différent selon qu'il souhaite montrer un point précis ou cibler une zone plus globale. Une médiatrice l'évoque dans son entretien d'auto-confrontation :

« Quand je montre le marbre je vais tenir ma main à plat, les doigts écartés pour donner l'ampleur de la pierre, et après, si je montre les détails je vais pointer ou utiliser l'index et le pouce comme si je retirais une petite chose, ce sont des gestes dont je n'ai absolument pas conscience. »

Parfois les différences sont plus subtiles. Ainsi, dans la vignette a, la médiatrice fait référence à une cité de Mésopotamie, cité jugée « lointaine » en comparaison aux œuvres exposées directement dans les salles du musée. Nous sommes dans le cas d'une désignation lointaine puisque cette cité n'est pas représentée dans la salle quel qu'en soit la manière. Ce geste est réalisé avec la paume de la main droite ouverte.

Vignette a :

Discours de la médiatrice :

« Et cela fonctionne puisque Gudea avec toutes ses statues en diorite, cinq millions d'années après, on continue à parler de ce même roi prêtre de ce même gouverneur d'une des cités de Mésopotamie. »

Avec la paume de sa main droite, la médiatrice désigne un endroit géographique non représenté dans la muséographie de l'exposition. Ce geste qui complète le discours a été nommé : geste de désignation lointaine.



En revanche, quand la désignation est précise, la médiatrice utilise son index (vignette b). Elle l'évoque lors de son entretien : *« J'utilise beaucoup mon index, il y a un côté professeur. »* L'index et le pouce peuvent être mobilisés simultanément pour désigner une zone précise sur l'objet du discours (vignette c).

Vignette b :

Discours de la médiatrice :

« *Donc on a ces deux éléments...* »

La médiatrice désigne avec son index droit des éléments sur la statue. Est identifié un geste de désignation précise.



Vignette c :

Discours de la médiatrice :

« *Donc dans les statues de l'Égypte la plus ancienne, on avait ces bâtons de commandement qui dépassaient.* »

La médiatrice désigne un endroit précis de la statue, avec son pouce et son index réunis, marquant avec ses deux doigts l'épaisseur du bâton de commandement. Il s'agit aussi d'un geste de désignation précise.



L'analyse de la séquence du médiateur met aussi en évidence que le geste de désignation peut parfois s'accompagner du regard, et parfois même n'être porté que par le regard (vignette d).

Vignette d :

Discours de la médiatrice :

« *Mais on va se concentrer sur son mouvement.* »

La médiatrice rabaisse son regard sur la partie inférieure de la statue. Son corps est tourné vers la statue et vers les visiteurs. Sa position et l'orientation de son regard constituent un geste de désignation.



Dans cette séquence de médiation, trois types de gestes de désignation ont été identifiés :

- une désignation lointaine : le médiateur fait appel à l'imagination des visiteurs ;
- une désignation précise : le médiateur mobilise ses doigts et son regard pour désigner une zone précise ;
- une désignation par le regard : le médiateur n'utilise que son regard pour désigner une zone.

Ce répertoire de gestes de désignation a été complété avec la séquence de médiation 4. Le médiateur explique les principes de la programmation informatique à un groupe d'élèves. Il s'appuie sur des images projetées sur un écran situé à sa droite et sur un robot de démonstration que les participants vont programmer dans la suite de l'activité. Le médiateur s'appuie sur la

multimodalité décrite par Kress (2019) pour transmettre son savoir et mobilise son agir et deux supports pédagogiques de natures différentes : un objet (un robot) et une image (une image projetée sur un écran). Quatre types de gestes de désignation ont été identifiés, dont un décrit précédemment. Il s'agit du geste de désignation précise.




<p>Type de désignation : une désignation précise : le geste est fait avec un doigt (index ou majeur) pour désigner un élément précis sur l'image projetée sur l'écran ou sur le modèle pédagogique (le robot).</p>	
<p>Discours du médiateur : « <i>Et bien, on a dit au robot d'activer ses moteurs droit et gauche pendant un certain temps... »</i></p>  <p>Le médiateur pointe les moteurs du robot, avec son index droit. Il le regarde, pour inviter tacitement les élèves à en faire de même.</p>	<p>Discours du médiateur : « <i>quand j'aurai appuyé sur le bouton vert »</i></p>  <p>Le médiateur montre avec son majeur droit le bouton vert sur l'image projetée sur l'écran. Son corps et son regard sont orientés en direction des élèves.</p>

Figure 25 : Exemples de gestes de désignation précise

L'hypothèse que le médiateur regarde le point qu'il désigne pour inviter les visiteurs à en faire autant est vérifiée lors de l'entretien d'auto-confrontation du médiateur. Dans la séquence 4, le médiateur lance une vidéo pour débiter son activité. Même s'il la connaît, il la regarde en même temps, pour inviter les élèves participant à l'activité à en faire de même.

<p>Un médiateur utilise son regard pour désigner la vidéo projetée, parce que, comme il le précise lors de son entretien, les élèves suivront son regard :</p> <p>« <i>Ouais parce que je me dis que c'est ce que je veux qu'ils fassent aussi, alors je me mets un peu à leur place. Je fais comme si je la découvrais pour la première fois aussi. Cela fait comme si j'avais quelque chose à vous dire et on va le regarder ensemble. »</i></p>	
--	--

Revenons au geste de désignation précise. Nous observons que le geste du médiateur est le même que celui de la médiatrice dans la séquence de médiation présentée précédemment. Ils utilisent les doigts (index ou majeur) pour désigner une zone précise. En revanche, l'usage de la main est privilégié pour une désignation plus globale, comme cela peut être vu dans la vignette ci-dessous. Nous dénommerons une « désignation globale » quand il s'agira pour le médiateur de désigner une large zone « précise ».



Type de désignation : une désignation globale : le geste est fait avec la main pour désigner une zone.	
<p>Discours du médiateur : « <i>C'est son petit nom, Mbiot, la tablette qui vous sert de guide.</i> »</p>  <p>Le médiateur désigne sur l'écran avec sa main droite l'image de la tablette vidéoprojetée. Son corps et son regard sont orientés vers les élèves.</p>	<p>Discours du médiateur : « <i>Alors ça c'est un petit logiciel qui s'appelle Scratch que vous verrez à l'école.</i> »</p>  <p>Le médiateur présente l'interface de programmation Scratch. Il désigne cette zone avec sa main droite, sur l'écran. Son corps et son regard sont toujours orientés vers les élèves.</p>

Figure 26 : Exemples de gestes de désignation globale

L'allusion à ces gestes de désignation est directement faite dans l'entretien avec la médiatrice. Elle reconnaît utiliser sa main pour montrer un marbre et ses doigts pour cibler des détails :

« *Quand je montre le marbre je vais tenir ma main à plat, les doigts écartés pour donner l'ampleur de la pierre, et après, si je montre les détails je vais pointer ou utiliser l'index et le pouce comme si je retirais une petite chose, ce sont des gestes dont je n'ai absolument pas conscience.* »

Cette distinction est retrouvée dans l'analyse de la séquence de médiation 4, illustrée dans la vignette suivante.



<p>Type de désignation : une désignation approximative : le médiateur désigne approximativement un espace (dans l'exemple, il s'agit de l'écran de projection) ou désigne un élément qui n'est pas à portée de main.</p>	
<p>Discours du médiateur : « <i>Le déroulement et le matériel que vous allez utiliser.</i> »</p>	<p>Discours du médiateur : « <i>En fait, il va permettre au robot d'avancer d'un point à un autre.</i> »</p>
	
<p>Le médiateur fait référence au matériel à utiliser dans la suite de l'activité. Cette liste est projetée sur l'écran. Il la désigne approximativement avec sa main droite.</p>	<p>Le médiateur désigne avec son index droit le robot posé sur les tables de travail des élèves. Il est hors de portée, mais reste un point précis à désigner.</p>

Figure 27 : Exemples de gestes de désignation approximative

Pour conclure, le geste de désignation est souvent mobilisé par le médiateur pour mettre l'accent sur un point précis présenté sur l'objet du discours. Une analyse de ce geste a montré une large palette de gestes variant en fonction des objectifs du médiateur : l'usage de la main ou de doigts (index ou majeur) pour pointer un endroit ou un objet précis, l'usage de la main pour désigner une zone précise, faire allusion à un objet non présenté dans l'endroit où se tient la médiation ou désigner approximativement une zone. Ce geste peut combiner plusieurs parties du corps simultanément : le regard et le corps, le regard et l'index, etc. Néanmoins si l'objectif de ce geste reste commun (désigner quelque chose), une disparité du geste même est observée en fonction du style de l'acteur professionnel, tel que l'a défini Clot (1999) ou en fonction de l'appropriation de ce geste analogue dans d'autres situations (enseignement, animation culturelle, vie quotidienne, etc.) selon la mimésis évoquée par Gebauer et Wulf (1998). Enfin, pour finaliser l'explicitation des gestes de mise en scène du savoir, ces derniers seront analysés dans deux cas particuliers : la mise en situation d'un savoir et la théâtralisation.

8.1.4. Quels gestes pour faire « vivre » une transmission du savoir ?

Transmettre le savoir peut se faire par le biais du discours. Pour ce faire, les médiateurs se positionnent souvent en position frontale, c'est-à-dire seul, face aux visiteurs. Mais, ils choisissent le plus souvent la multimodalité au sens de Kress (2019), et mettent en scène le savoir, avec une implication plus importante au corps, que ce soit le leur que celui du visiteur. Ainsi, ils peuvent inviter des visiteurs à se joindre à eux. Deux cas de figure ont été observés :

la mise en situation avec une expérimentation à l'aide d'un artefact pédagogique et la théâtralisation d'une explication d'un savoir.

8.1.4.1. Mettre en situation la transmission du savoir

Dans la séquence de médiation 2, le médiateur explique le fonctionnement d'un central téléphonique datant des années 1900 et permettant de téléphoner. Il choisit de procéder à une mise en situation en invitant un visiteur à partager la démonstration avec lui. Il explique dans son entretien l'importance de ce choix pour faire comprendre au public les gestes dans leurs détails :

« [je voulais utiliser] au maximum l'interactivité, et rendre acteurs les gens, y compris quand ils sont en situation de visiteurs individuels mais aussi en médiation en présentiel. Donc c'est important de montrer, pour décortiquer le moment jusqu'au bout, parce que la situation d'un appel à ces différentes époques... ce qu'on montre ici et puis ce qu'on explique que la mise en relation via ces appels-là, cela nécessite un certain nombre de gestes. Ces gestes-là, c'est bien de les récréer. Ces gestes-là, ils sont d'ailleurs liés aux objets. »

Ainsi le médiateur choisit de placer le visiteur dans un apprentissage dit actif, comme l'évoquent Guichard et Martinand (2000). Ce choix est explicité durant son entretien :

« Donc là, c'était introduire un concept pour arriver à une mise en situation d'un appel en 1900. Donc moi qui prend le téléphone pour me mettre dans la peau d'un abonné. Et donc l'idée c'était de demander à quelqu'un de jouer le rôle de l'intermédiaire... »

Durant cette séquence de médiation, les gestes de mise en scène du savoir du médiateur sont accompagnés de ceux d'un visiteur partageant cette mise en situation. Il semble d'ailleurs important pour le médiateur que le visiteur fasse les gestes nécessaires lui-même. Comme le médiateur l'indique, il sait comment fonctionne l'objet qu'il présente :

*« **Médiateur** : Je laisse [...] que la dame le fasse quand même.*

***Chercheur** : C'était important pour toi ?*

***Médiateur** : Oui, parce que moi je sais [le fonctionnement de l'objet] »*

Lors de cette mise en situation, l'enjeu du médiateur est double : transmettre un savoir aux visiteurs, mais également à la visiteuse qui partage le temps de démonstration avec lui. Dans ce paragraphe, l'analyse porte uniquement sur les gestes de mise en scène. Mais ont été repérés des gestes de désignation et de simulation.

Par exemple, le médiateur mobilise des gestes de désignation pour expliciter des notions compliquées, comme la notion de circuit et de mise en réseau. A priori, cette notion semble difficile à expliquer et le médiateur reconnaît qu'elle devient très visuelle et plus simple à comprendre avec une démonstration :

« Donc là j'explique la notion de circuit. C'est important aussi de montrer parce que là, c'est vraiment très visuel du coup. On voit que c'est branché deux à deux et qu'on va avoir un circuit donc une liaison physique dans laquelle la communication va passer. Il n'y a pas 36 endroits dans la visite où on peut le montrer aussi clairement que ça. »

Discours du médiateur :

« Et on devait se mettre en relation avec l'autre demoiselle [du téléphone]. »

Le médiateur désigne un central téléphonique pour expliquer comment les demoiselles du téléphone mettaient en relation plusieurs centraux pour les appels à longue distance. Est identifié un geste de désignation.



Pour compléter son explication, le médiateur utilise des gestes de monstration, en mimant le fonctionnement du téléphone en le manipulant et porte à son oreille un combiné téléphonique de démonstration.

Le médiateur porte un combiné de téléphone de démonstration à son oreille avec sa main droite, pour mimer le rôle de l'appelant. Son regard et son corps sont tournés vers les visiteurs.



Si le médiateur ne dispose pas de modèle pour expliciter son discours scientifique (comme avec le central téléphonique), il choisit de simuler la présence de l'objet pour expliciter le geste de la demoiselle de téléphone. Ainsi, quand il explique l'arrivée d'un appel téléphonique sur le poste de travail de la demoiselle de téléphone, il doit simuler la présence d'une partie du central. En effet, l'appelant décrochait son combiné et faisait tomber un clapet sur le central téléphonique, indiquant ainsi à la demoiselle du téléphone qu'il souhaitait passer un appel. Or,

ce clapet est absent sur le modèle exposé. Le médiateur va alors simuler sa présence : ce geste est défini comme étant un geste de simulation.

Discours du médiateur :

« Lorsque le premier abonné décrochait son téléphone, il y avait un petit clapet qui tombait sur le mobilier. »

Le médiateur symbolise le mouvement du clapet « absent » avec le mouvement de sa main gauche. Il touche le mobilier comme si un clapet venait de tomber sur le mobilier (geste de simulation).



Cette première analyse montre la spécificité des gestes de mise en scène du savoir mobilisés dans le cas d'une mise en situation d'un savoir. Le corps et le regard du médiateur sont principalement tournés vers les visiteurs, afin de ne pas perdre le contact avec le groupe. Le médiateur n'entame pas encore de relation privilégiée avec la visiteuse qui partagera la démonstration avec lui. D'ailleurs, cette première analyse sera complétée dans le chapitre suivant avec l'observation des gestes de communication avec le visiteur. Dans ce qui suit, sera analysé plus précisément le cas d'une théâtralisation.

8.1.4.2. Théâtraliser la transmission du savoir

Si le geste de désignation est très souvent utilisé pour expliciter un savoir, un autre type de geste est observé avec un enjeu analogue, que nous avons nommé « geste de théâtralisation ». Ce dernier met en jeu le corps entier du médiateur. Deux cas ont été analysés. Le premier cas est extrait de la séquence de médiation 1 où la médiatrice utilise la théâtralisation pour expliquer la marche apparente de la statue du pharaon et mimer l'utilisation du bâton de commandement. Le second cas correspond à une situation où le médiateur met en jeu son corps avec un visiteur pour expliquer le fonctionnement de capteurs électroniques.

Le médiateur théâtralise seul face aux visiteurs

Cette partie de la séquence de médiation analysée se déroule en trois temps. La médiatrice insiste dans son discours sur l'importance de la position de marche de la statue. Pour expliquer la posture de la statue, la médiatrice choisit de la mimer. Elle adopte la position de la marche à côté de la statue. Elle choisit cette mise en scène pour que le visiteur puisse comparer sa posture à celle de la statue et le comprendre par le biais des sensations. D'abord, elle n'explique rien et

laisse le visiteur ressentir et garder son impression, comme ceci est visible dans la vignette suivante.

Discours de la médiatrice :

« Lui, aussi, il est dans la position de la marche apparente. »

La médiatrice ramène sa main droite le long de son corps. Les deux bras le long de son corps, elle marque une courte pause. Elle s'avance vers les visiteurs, en mimant une marche « accentuée ».

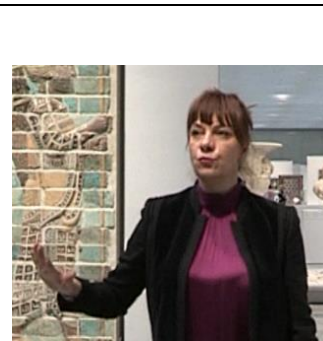


C'est en continuant son récit que la médiatrice explique pourquoi il est plus pertinent de représenter un pharaon en position debout plutôt qu'assis. Ensuite, après avoir mimé la marche, la médiatrice adopte une position assise.

Discours de la médiatrice :

« C'est logique un homme de pouvoir, je peux le représenter sur son trône. »

Pour rendre son discours explicite, la médiatrice fait mine de s'asseoir sur un trône. Elle se place toujours à côté de la statue. Son corps et son regard sont orientés en direction des visiteurs.



Enfin, elle invite les visiteurs à comparer les deux positions : la sienne (position assise) et celle de la statue (position en marche). Elle les invite à réfléchir sur la symbolique de cette position et du leadership représenté par la statue du pharaon.

Discours de la médiatrice :

« Mais alors est-ce qu'on a l'impression qu'il guide le pays ? »

La médiatrice interpelle ses visiteurs. Ses yeux parcourent les visiteurs et elle tourne sa main droite (paume ouverte, doigts écartés) vers soi. Elle semble s'avancer vers les visiteurs, dans un geste d'ouverture.







Plusieurs types de médiation peuvent être mobilisés pour transmettre un savoir (Hein, 1998). Mais la médiatrice choisit volontairement de procéder à une théâtralisation, pour atteindre son objectif. Elle s'appuie sur les sensations provoquées chez les visiteurs, pour leur faire découvrir l'œuvre exposée (Bationo-Tillon, 2013). C'est ainsi qu'elle l'évoque lors de son entretien d'auto-confrontation :

« Le fait de mimer la position assise, je descends d'un cran, je m'abaisse, et là aussi, la réponse du public est immédiate. On comprend bien qu'en étant assis sur le trône on est moins grand, il y a cette idée d'arrêt. Pour le public il y a cette idée de passivité du pouvoir sur le trône ou de mise en marche du pouvoir d'action, avec la position de la marche en avant, elle est immédiatement compréhensible. Je le fais à chaque fois, y compris avec des adultes. »

Un soin analogue apporté par la médiatrice est retrouvé lors de l'explication du symbole du bâton de commandement. Elle veille alors à trouver le meilleur moyen pour transmettre ce savoir complexe et à choisir soigneusement les images sans induire de quiproquo. C'est pourquoi elle choisit délibérément de ne pas rapprocher le bâton de commandement de celui du bâton du chef d'orchestre :

« On peut penser à un bâton de chef d'orchestre mais je n'aime pas utiliser un objet comme le bâton de chef d'orchestre car c'est un objet du 18^{ème} siècle, même si cela permettrait de comprendre immédiatement. Je ne peux pas l'utiliser pour parler de l'Égypte ancienne. Pour transmettre un contenu scientifique cohérent, c'était un bâton pour marquer le rythme. »

De plus, le bâton de commandement n'est pas visible sur la statue et la théâtralisation prend alors toute son importance. A été illustré par la suite l'extrait de la séquence de médiation en question. Les discours de la médiatrice sont notés en italique, au début de chaque case. Cette suite de captures d'images de l'extrait de la séquence de médiation permet de mieux voir l'agir corporel de la médiatrice.

<p>1.</p> 	<p>2.</p> 	<p>3.</p> 	<p>4.</p> 
<p><i>M (médiatrice) : Alors, on pense...</i></p>	<p><i>M : ... mais on le voit aussi...</i></p>	<p><i>M : ... que tout homme de pouvoir...</i></p>	<p><i>M : ... pour guider...</i></p>
<p>La médiatrice désigne avec son index un point précis de la statue.</p>	<p>La médiatrice ramène sa main vers elle, comme pour se citer comme exemple.</p>	<p>La médiatrice se tourne vers les visiteurs, maintenant sa main au niveau de sa poitrine.</p>	<p>La médiatrice tend sa main en direction des visiteurs avant de la relever poing fermé.</p>









<p>5.</p> 	<p>6.</p> 	<p>7.</p> 	<p>8.</p> 
<p><i>M : ... une troupe...</i></p>	<p><i>M : ... il a besoin de se faire remarquer...</i></p>	<p><i>M : ... et donc il va avoir...</i></p>	<p><i>M : ... un bâton de commandement.</i></p>
<p>La médiatrice tend son bras droit et le fait tourner au-dessus de sa tête.</p>	<p>La médiatrice fait encore un tour encore plus grand, au-dessus de sa tête.</p>	<p>La médiatrice rabaisse sa main, au niveau de sa taille. Elle tourne la tête.</p>	<p>La médiatrice relève sa main, comme si elle tenait un « bâton de commandement ».</p>
<p>9.</p> 	<p>10.</p> 	<p>11.</p> 	<p>12.</p> 
<p><i>M : Donc dans les statues de l'Égypte...</i></p>	<p><i>M : ... la plus ancienne...</i></p>	<p><i>M : ... on avait ces bâtons...</i></p>	<p><i>M : ... de commandement qui dépassaient.</i></p>
<p>La médiatrice se retourne vers la statue et la désigne avec sa main droite, paume verticale.</p>	<p>La médiatrice désigne l'endroit précis de la statue, avec son pouce et son index réunis.</p>	<p>La médiatrice mime le bâton non représenté sur la statue, en dessinant une ligne dans l'espace avec son index et son pouce réunis.</p>	<p>La médiatrice se positionne avec sa main à côté de la statue. Sa main droite est au niveau de sa taille, comme si elle portait elle-même un bâton de commandement.</p>

Figure 28 : Exemple d'une théâtralisation d'un savoir

Nous pouvons noter le détail apporté par la médiatrice lorsqu'elle mime l'usage du bâton de commandement pour se rapprocher au plus près de la réalité. Elle lève son bras, le fait tourner au-dessus de sa tête. Son visage est sérieux. Elle semble vraiment tenir un véritable bâton tout le long de sa théâtralisation. Pour elle, ces détails permettent de faire ressentir aux visiteurs la symbolique de cet objet hors du commun :

« Je vais mimer le bâton de commandement et je vais m'imaginer devant une troupe et je vais aussi montrer le prolongement du bâton de commandement hypothétique. »



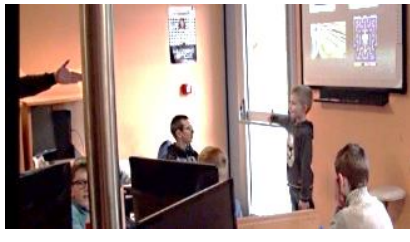
Cette mise en scène du savoir est voulue et soigneusement préparée en amont de l'animation. En effet, pour la médiatrice, cet objet est rare et difficile à se représenter par le visiteur :




« Là, je vais mimer le bâton de commandement parce que ce n'est pas forcément évident. On pense au sceptre du roi mais on oublie cet objet qui était le bâton de commandement. »










Durant cette séquence de médiation, la médiatrice fait appel à des compétences professionnelles spécifiques pour mimer une situation, pour transmettre un savoir. Elle fait appel aux connaissances cognitives des visiteurs, mais également à leurs sensations. Elle s'appuie sur la multimodalité (Kress, 2019) pour transmettre le savoir : discours, représentation visuelle, imagination et peut-être souvenir. Cette représentation est très soigneusement préparée en amont, que ce soit pour le discours ou pour le positionnement du corps et des gestes. Nous supposons qu'une situation analogue devrait être observée dans le cas d'une théâtralisation d'un savoir par le médiateur accompagné d'un visiteur.

Le médiateur théâtralise avec un visiteur

Pour les préciser sur la théâtralisation, ces premiers résultats ont été croisés avec l'analyse d'une seconde séquence de médiation. Dans la séquence 4, le médiateur explique le principe de fonctionnement d'un capteur électronique. Pour rendre ce concept plus intelligible pour les élèves participant à l'activité, il choisit de le théâtraliser avec un élève. Comme précédemment, nous avons procédé à des captures d'images de la séquence de médiation en question et les présentons ci-dessous.

<p>1.</p> 	<p>2.</p> 	<p>3.</p> 
<p><i>M (Médiateur) : Allez, tu fais la barrière ici...</i></p>	<p><i>M : ... et moi, je fais le véhicule qui arrive devant.</i></p>	<p><i>M : Donc...</i></p>
<p>Le médiateur indique de façon directive avec sa main droite la place pour l'élève.</p>	<p>Le médiateur s'avance. L'élève et le médiateur se croisent. Ce dernier lève son bras pour le laisser passer.</p>	<p>Les deux se placent l'un en face l'autre. L'élève mime la barrière avec son bras droit et le médiateur le désigne avec sa main gauche.</p>

<p>4.</p> 	<p>5.</p> 	<p>6.</p> 
<p><i>M : ... déjà, tu es une barrière parlante...</i></p>	<p><i>M : Dis ce que tu fais. Élève (E) : Euh, je reste comme ça et puis si quelqu'un...</i></p>	<p><i>M : Donc, je reste baissé.</i></p>
<p>Le médiateur donne les consignes et fait un rond avec son pouce et son index droits.</p>	<p>Le médiateur garde sa main gauche au niveau de la taille, recule et regarde l'élève. Il hoche la tête.</p>	<p>Le médiateur simule avec son bras droit et sa main gauche, la barrière baissée.</p>

<p>7.</p> 	<p>8.</p> 	<p>9.</p> 
<p><i>M : ... baissé tant que...</i></p>	<p><i>E : Tant que quelqu'un ne passe pas.</i> <i>M : Tant qu'il n'y a pas quelqu'un...</i></p>	<p><i>M : ... qui arrive devant...</i></p>
<p>Le médiateur garde sa pose avec le bras droit et descend sa main gauche.</p>	<p>Le médiateur regarde son bras gauche qui simule la barrière et avec sa main droite, il désigne son bras gauche.</p>	<p>Le médiateur illustre le devant avec ses deux mains, comme si elles étaient devant la barrière. Ses deux mains sont tournées vers l'enfant.</p>
<p>10.</p> 	<p>11.</p> 	<p>12.</p> 
<p><i>M : ... je reste baissé.</i></p>	<p><i>M : Ok. Moi, j'arrive.</i></p>	<p><i>M : Oh zut, une barrière. Tu es une barrière parlante. Parle-moi...</i></p>
<p>Le médiateur refait rapidement le geste de la barrière baissée avec son bras droit.</p>	<p>Le médiateur bruit une voiture qui roule et qui freine. Il s'avance vers l'élève et s'arrête devant, les deux bras levés.</p>	<p>Il regarde l'élève, tourne le dos aux autres élèves. Il rappelle les consignes, en se désignant avec sa main droite.</p>
<p>13.</p> 	<p>14.</p> 	<p>15.</p> 
<p><i>M : ... pour me dire ce qu'il faut que je fasse.</i></p>	<p><i>E : Il faut que je vérifie ta carte d'identité ?</i> <i>M : Ah ouais, d'accord.</i></p>	<p><i>M : Tout le monde n'a pas le droit de prendre cette route...</i></p>
<p>Le médiateur regarde l'élève, sans bouger, les mains au niveau de sa taille.</p>	<p>Le médiateur cherche sa carte dans sa poche</p>	<p>Le médiateur se tourne davantage vers les élèves.</p>






<p>16.</p> 	<p>17.</p> 	<p>18.</p> 
<p><i>M : ... donc il faut la carte d'identité.</i></p>	<p><i>M : Tiens, ma carte d'identité</i></p>	<p><i>E : C'est bon.</i></p>
<p>Le médiateur montre sa carte d'identité à l'élève.</p>	<p>Le médiateur tend sa carte d'identité à l'élève.</p>	<p>Le médiateur regarde l'élève. Il joint ses deux mains derrière son dos et attend.</p>
<p>19.</p> 	<p>20.</p> 	
<p><i>M : Merci. Je suis autorisé à passer ?</i></p>	<p><i>E : Oui.</i> <i>M : Voilà, je passe et je me prends un mur blanc ...</i></p>	
<p>Il reprend sa carte d'identité et la range dans sa poche, avec sa main droite.</p>	<p>L'élève lève son bras et le médiateur fait un pas et le regarde partir. Ce dernier ferme la barrière et retourne à sa place.</p>	

Figure 29 : Exemple d'une théâtralisation du savoir en compagnie d'un visiteur

Dans la séquence représentée précédemment, le médiateur doit expliquer le fonctionnement d'une barrière à capteurs. Pour simplifier le sujet, il choisit de recourir à une théâtralisation, en compagnie d'un visiteur (dans ce cas, il s'agit d'un élève). Il fait évoluer son espace de médiation en y admettant un élève, ce qui pourrait se rapprocher de la scénographie développée par Goffman (1973). Ainsi, il démarre cette intervention par des gestes d'ajustement de l'activité (geste de consigne et geste de gestion de l'espace). Il prend le temps de placer le cadre et les règles pour l'élève qui fait la démonstration : « *Allez, tu fais la barrière ici* ». Les autres élèves savent qu'ils gardent le contrat tacite d'une médiation reconnue par la société (Mauss, 1934) : écouter, répondre aux questions et se manifester auprès du médiateur pour en poser.

Une fois les règles établies, le médiateur mobilise des gestes de mise en scène du savoir et de communication avec le visiteur et plus spécifiquement avec l'élève qui partage sa démonstration, afin que la transmission du savoir se fasse ensemble (médiateur-élève). C'est

pourquoi, le médiateur ne donne pas de réponse à ses questions à l'élève mais le met sur la voie pour les trouver lui-même. Cette suggestion se fait simultanément par le discours et les gestes.

Par exemple, pour inviter l'élève à réfléchir sur la réaction d'une barrière fermée devant l'arrivée d'une voiture, le médiateur garde son bras droit à angle droit de son corps, correspondant à la position d'une barrière baissée, comme l'imité au même moment l'élève. Puis le médiateur passe au rôle de la voiture et l'annonce « *Ok. Moi, j'arrive. Zut, une barrière* ». Il accentue son arrivée avec un bruitage : il fait le bruit d'une voiture qui arrive et qui freine.

Par la suite, le médiateur s'avance les mains levées devant l'élève, qui garde la barrière baissée. Il s'arrête pour rappeler les consignes à l'élève participant à la théâtralisation : « *Tu es une barrière parlante. Parle-moi pour me dire ce qu'il faut que je fasse* ». Tout en jouant son rôle de voiture, le médiateur reste dans le sien (un médiateur culturel, qui transmet un savoir durant sa séquence de médiation). Il garde cette posture professionnelle pour structurer l'activité et rappeler les consignes au besoin. Intervient alors un imprévu au sens de Bucheton (2009), parce que l'action de l'élève n'est pas prévue initialement :

« **Élève** : *Il faut que je vérifie ta carte d'identité.*

Médiateur : *Ah ouais, d'accord. »*

Mais il accepte de jouer ce rôle inattendu et demandé par l'élève. Il présente sa carte, tout en se justifiant par rapport aux autres élèves : « *Tout le monde n'a pas le droit de prendre cette route, donc il faut une carte d'identité* ». Cette improvisation maîtrisée permet d'instaurer une atmosphère bienveillante entre les participants. Mais le médiateur garde en tête le temps imparti pour revenir rapidement au cœur du sujet de la démonstration et clôt l'épisode de la carte d'identité : « *Merci, je suis autorisé à passer ?* » pour passer la barrière et passer à une phase d'institutionnalisation des savoirs devant les participants.

Si les gestes de désignation et de théâtralisation sont majoritairement mobilisés pour expliquer le fonctionnement ou la symbolique d'un objet, d'autres gestes ont été observés pour expliciter un concept. Les gestes d'illustration, de symbolisation ou encore d'institutionnalisation sont alors mis en œuvre pour expliciter un concept ou l'institutionnaliser.

Cependant une médiation ne peut se réduire à la transmission d'un savoir scientifique. Toute séquence de médiation se construit dans un contexte où se tissent de multiples interactions et

relations entre l'objet exposé, le médiateur, le visiteur et les visiteurs entre eux. Dans le paragraphe suivant, nous analyserons spécifiquement les gestes de communication avec le visiteur mobilisés par le médiateur durant son activité.

8.2. Gestes de communication avec le visiteur

Durant son animation, le médiateur transmet un savoir en mobilisant des gestes de mise en scène du savoir. Cette transmission se fait avec une instauration de relations entre l'objet exposé, le visiteur et le médiateur, comme l'évoquent dans leurs recherches respectives Allard (1999) et Jorro (2017). Ainsi, le médiateur interagit beaucoup avec les visiteurs pour les impliquer dans la séquence de médiation. Il interpelle oralement en même temps qu'il interagit avec son corps et ses gestes. En fonction de l'animation en cours, des affordances de l'environnement (Gibson, 1979) et des imprévus (Bucheton, 2009), le médiateur mobilise des gestes différents issus du type des gestes de communication avec le visiteur.

8.2.1. Un répertoire du geste de communication avec le visiteur

L'analyse des séquences de médiation filmées a permis d'identifier dix gestes rassemblés en trois sous-catégories suivantes :

- impliquer directement le visiteur dans le déroulé de l'animation ;
- montrer l'attention et l'écoute vis-à-vis d'un visiteur ;
- instaurer une atmosphère bienveillante durant son intervention.

Les résultats sont représentés dans le schéma ci-dessous.

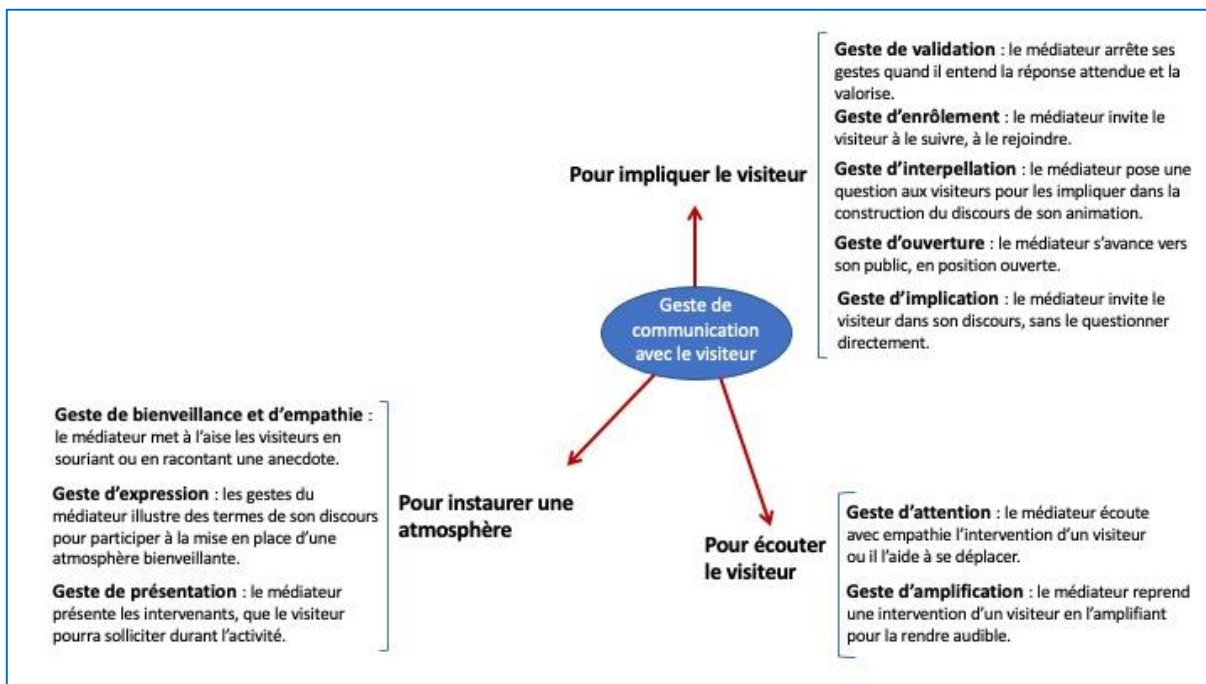
















Figure 30 : Schéma récapitulatif du geste de communication avec le visiteur

Les gestes de communication avec le visiteur semblent être divers et spécifiques. Curieusement, ils sont peu commentés par les médiateurs durant leur entretien. Afin de mieux les visualiser, des captures d'écran dans chaque séquence de médiation ont été réalisées et rassemblées dans un tableau récapitulatif.

Geste pour impliquer le visiteur	Geste de validation : Le médiateur valorise une réponse attendue d'un visiteur.		
	Geste d' enrôlement : Le médiateur invite un visiteur à partager son animation. <i>Le médiateur invite avec sa main gauche, l'élève à le rejoindre pour partager une démonstration avec lui.</i>		

	<p>Geste d'interpellation : Le médiateur interpelle les visiteurs pour les impliquer dans son animation.</p> <p><i>La médiatrice questionne les visiteurs sur l'objet du discours et marque une pause pour entendre leurs réactions.</i></p>		
	<p>Geste d'ouverture : Le médiateur s'avance vers les visiteurs, en position ouverte.</p>		
	<p>Geste d'implication : Le médiateur implique le visiteur en le questionnant indirectement. Il le laisse réfléchir sans attendre de réponse, et continue son discours.</p>		
<p>Geste pour instaurer une atmosphère</p>	<p>Geste de bienveillance et d'empathie : Le médiateur met à l'aise le visiteur par son attitude.</p> <p><i>Par son geste, la médiatrice invite les visiteurs à traverser l'espace de médiateur, pour leur permettre de continuer leur visite de musée.</i></p>		
	<p>Geste d'expression : Le médiateur illustre des éléments scientifiques avec un discours de langage courant contribuant à la mise en place d'une atmosphère bienveillante.</p> <p><i>Le médiateur évoque le fait de battre des œufs avant de faire un gâteau et le mime avec ses gestes.</i></p>		







	<p>Geste de présentation : Le médiateur présente les intervenants de la séquence de médiation en cours.</p> <p><i>La médiatrice désigne l'intervenante, qui va animer la séquence de médiation.</i></p>		
<p>Geste pour écouter le visiteur</p>	<p>Geste d'attention : Le médiateur écoute avec empathie l'intervention ou le besoin d'un visiteur.</p>		
	<p>Geste d'amplification : Le médiateur reprend une intervention d'un visiteur en l'amplifiant pour la rendre audible pour tous.</p>		

Tableau 11 : Répertoire du geste de communication avec le visiteur

Même si visuellement certains gestes se rapprochent des gestes de mise en scène du savoir, ces dix types de gestes ne servent ni à transmettre un savoir ni à organiser une animation. Ils ont été observés dans les quatre séquences de médiation analysées, bien que les contextes soient différents. La suite de cette analyse a permis de préciser les trois sous-catégories de geste de communication avec le visiteur.

8.2.2. Les gestes pour impliquer le visiteur dans la séquence de médiation

Parfois, le médiateur implique corporellement le visiteur dans la séquence de médiation. Il partage alors son espace de médiateur avec un visiteur, bien qu'entrer dans l'espace du médiateur puisse être difficile pour le visiteur. Cela semble contraire au contrat tacite de médiation établi durant l'ouverture (Dufiet, 2012). En effet, le médiateur instaure implicitement, au début de son animation, des règles de conduite. Entrer dans l'espace du médiateur pour le visiteur est transgresser une règle sauf si le médiateur l'y invite. Le geste du médiateur prend alors une grande importance pour permettre au visiteur de se sentir à l'aise, dans cette situation particulière.

8.2.2.1. Laisser pénétrer le visiteur dans l'espace du médiateur

Pour mettre à l'aise le visiteur, le médiateur mobilise plusieurs gestes, dont celui de l'enrôlement. Ce geste a été observé dans les trois situations présentées dans le tableau ci-dessous.




<p>1. Le médiateur invite le visiteur à le rejoindre dans l'espace du médiateur pour partager une démonstration</p> <p>Discours du médiateur : « <i>Allez venez avec moi.</i> »</p> <p>Dans la séquence de médiation 2, le médiateur demande aux visiteurs de se porter volontaires pour jouer le rôle de la demoiselle de téléphone. Les visiteurs discutent entre eux et une volontaire se propose. Le médiateur l'encourage avec sa main droite à le rejoindre. Il mime avec sa main le fait de se lever (la visiteuse concernée était assise sur le banc). Comme le geste est trop vif pour être capturé informatiquement, nous avons choisi de le schématiser.</p>	
<p>2. La médiatrice invite les visiteurs à se rapprocher de l'objet expliqué pour mieux l'appréhender.</p> <p>Dans une séquence de médiation 1 (partie non analysée), la médiatrice accueille les visiteurs. Le groupe se place devant elle, mais loin de l'œuvre présentée. Elle les invite à s'approcher de l'œuvre pour mieux l'appréhender.</p>	
<p>3. La médiatrice invite les visiteurs à traverser son espace de médiateur.</p> <p>Dans la séquence de médiation 3, l'espace du médiateur se trouve sur le parcours de visite des salles d'exposition. Un contrat tacite empêche les visiteurs de le traverser. La médiatrice les invite alors à traverser son espace de médiation pour poursuivre leur visite en autonomie.</p>	

Tableau 12 : Exemples de gestes d'enrôlement

Ces trois situations différentes mobilisent un geste d'enrôlement identique : la main droite est « recourbée », paume ouverte orientée vers le haut avec un mouvement dirigé vers le médiateur. Parfois le geste d'enrôlement n'est pas adapté à la situation ou n'est pas mobilisé au moment adéquat, et le médiateur renforce cet enrôlement en mobilisant un geste d'interpellation. Il pose alors une question pour relancer l'attention des visiteurs.

8.2.2.2. Interpeller le visiteur durant son animation

Par le geste d'interpellation, le médiateur questionne le visiteur dans deux cas de figure :

- Poser une question et attendre une réponse à sa question ;
- Poser une question pour faire réfléchir le visiteur sans attendre de réponse.

Dans la séquence de médiation 1, la médiatrice utilise ces deux cas de figure. Parfois, elle interpelle le visiteur avec des questionnements directs pour lesquels elle attend une réponse et marque une pause pour une écoute active. À d'autres moments, elle fait appel à des questionnements indirects, n'attendant pas de réponse, invitant juste le visiteur à une réflexion personnelle par rapport à l'objet présenté. Interpeller et impliquer le visiteur serait un moyen pour instaurer une atmosphère accueillante et bienveillante, afin de transmettre un savoir scientifique. Dans la vignette qui suit, la médiatrice regarde les visiteurs et adopte une posture bienveillante.

Discours de la médiatrice :

« Mais alors est-ce qu'on a l'impression qu'il guide le pays, est-ce qu'on a l'impression qu'il agit ? »

La médiatrice marque l'importance de cette partie de son discours avec son corps : elle se ramasse et se soulève, tournée vers les visiteurs. Elle sourit.



Ce choix est reconnu par la médiatrice dans son entretien d'auto-confrontation :

« Là je vais caricaturer, reprendre les termes du public, je vais volontairement utiliser les termes de truc, de chose, de machine comme ça parce que je veux que le public regarde l'objet et après je lui donnerai l'information scientifique avec le terme scientifique exact. Je suis en attente comme une maman qui attend. Je souris vraiment. Est-ce que je me vois observer la réponse, lorsqu'ils découvrent l'œuvre. Et j'acquiesce quand enfin ils ont vu ce que j'ai voulu leur montrer. »

La chercheuse intervient à l'issue du commentaire pour questionner la posture de la médiatrice : « C'est une posture bienveillante ? » et la médiatrice répond : « Oui, très bienveillante. »

D'autre part, pour impliquer les visiteurs, un geste d'ouverture peut être mobilisé. Cette posture est observée dans plusieurs séquences de médiation. Ne sont cités que deux exemples : la visite

guidée dans une institution de diffusion de culture scientifique et technique (séquence de médiation 2, première ligne du tableau qui suit) et la visite guidée dans un musée d'art (séquence de médiation 1, seconde ligne du tableau qui suit).



<p>Discours du médiateur : « ... qu'on a eu de plus en plus de personnes qui avaient le téléphone chez eux. »</p> <p>Le médiateur s'adresse aux visiteurs. Il s'avance et ouvre ses deux mains, paumes vers le haut, en direction du public, avant de les renfermer vers lui. Il regarde attentivement les visiteurs placés devant lui.</p> <p>Un geste d'ouverture est identifié, suivi rapidement d'un geste d'expression.</p>	
<p>Discours de la médiatrice : « Tandis que là au contraire, on a l'impression d'un homme d'action, d'un leader, comme on dirait aujourd'hui ... »</p> <p>La médiatrice s'avance vers les visiteurs, position ouverte. Sa main accompagne son mouvement d'avancer.</p> <p>Ce geste d'ouverture est suivi de gestes d'expression et de contrôle visuel.</p>	

Tableau 13 : Exemples de gestes d'ouverture

Dans les situations citées ci-dessus, le médiateur mobilise le geste d'ouverture pour attirer l'attention des visiteurs et les réimpliquer dans sa médiation. Cependant, cette ouverture peut être une prise de risque pour le médiateur dans le cadre de l'organisation de l'activité. En effet, elle peut donner lieu à des discussions entre les visiteurs, soit un lâcher-prise. Et il devra reprendre le contrôle par la suite. C'est pourquoi nous supposons que cette ouverture est mesurée et que les médiateurs ont déjà testé ces situations lors d'expériences de terrain antérieures, afin d'en tirer des réflexions alimentant le professionnalisme du médiateur (Perrenoud, 2001). Cette prise de risque « mesurée » reposerait-elle sur une capitalisation de savoir-faire et savoir-être ? Une analyse précise des séquences de médiation pourrait apporter des éléments de réflexion.

8.2.2.3. Une prise de risque mesurée ?

Impliquer un visiteur dans son animation peut s'avérer être une prise de risque « mesurée » pour le médiateur. Ce point est énoncé par le médiateur animant la séquence de médiation 2. Dans son entretien, il explique comment deux personnes téléphonaient dans les années 1900,

avec le système des demoiselles du téléphone. Il invite oralement puis gestuellement, un visiteur à partager son espace de médiateur pour jouer le rôle de la demoiselle. Quand une volontaire se propose, il lui indique l'endroit précis où elle doit se placer.

Discours du médiateur :

« Vous pouvez vous mettre là s'il-vous-plaît ? »

Le médiateur s'occupe exclusivement de la visiteuse, qui va partager la démonstration avec lui. Il lui désigne de façon directive, avec sa main gauche, la place qu'elle occupera.



En même temps, il a conscience que ce rôle peut être impressionnant pour quelqu'un dont ce n'est pas le métier, comme le montre le verbatim de son entretien :

« Donc voilà, j'ai le combiné et je demande d'être mis en relation avec telle personne. C'est la deuxième fois que je le fais et c'est pas facile pour les visiteurs également de se mettre en acteurs, donc en général ils ont toujours une petite gêne, ils trouvent toujours la petite blague. En tout cas c'est la deuxième fois que je le fais et c'est la deuxième fois que cela arrive, de ne pas jouer le rôle à fond. On ne peut pas leur en vouloir. »

C'est pourquoi le médiateur envisage dès le début de sa médiation d'aider la visiteuse. Cette aide est effectivement observée durant la séquence.

Discours de la visiteuse :

« Où est le numéro 13 ? Je ne sais pas. »

Le médiateur tend la fiche à la visiteuse et recule pour dégager la vue de la scène de monstration (le central et la visiteuse) au public. Il regarde attentivement la visiteuse, qui semble perdue et regarde elle-même le médiateur. Il s'avance pour l'aider. Son corps est principalement tourné vers la visiteuse.



Dans la capture d'image, nous voyons que la visiteuse ne sait pas exactement comment tenir son rôle : manipuler une fiche d'un central téléphonique des années 1900 et simuler la mise en relation de deux abonnés. Patiemment, le médiateur le lui explique avec des gestes d'attention. Il installe une sorte de « bulle d'empathie » avec la visiteuse, en négligeant pendant un court

instant, les autres visiteurs. D'ailleurs, placé parmi les visiteurs, nous n'entendons pas le dialogue entre le médiateur et la visiteuse.

Discours du médiateur :

« *Alors vous avez là ... (inaudible) ».*

Le médiateur apporte des éléments de connaissance pour permettre à la visiteuse de faire la démonstration avec lui. Il semble attentif à ses besoins et attentes. Son corps reste tourné vers la visiteuse.



Quand le médiateur demande un volontaire pour partager sa démonstration, il cherche une personne pour partager sa mise en scène et en prendre le risque, au sens de Goffman (1973). Mais il accepte de préparer le visiteur à ce risque et désigne exactement l'endroit où le visiteur doit se placer, gère ses gestes, l'aide au besoin, avant de reprendre la parole pour continuer son animation. Si l'implication des visiteurs semble un élément important pour instaurer des relations entre le médiateur et les visiteurs, il l'est tout aussi pour instaurer une atmosphère qui facilite les relations. Ainsi, durant son animation, le médiateur mobilise des gestes de bienveillance et d'expression pour atteindre cet objectif.

8.2.3. Les gestes pour instaurer une atmosphère bienveillante

Un visiteur qui participe à une séquence de médiation vient tout aussi bien pour apprendre et conforter ses connaissances (Falk et Dierking, 2002), mais également pour vivre une expérience sociale et de délectation. Cette attente impose un autre enjeu au médiateur : instaurer une atmosphère d'empathie et de bienveillance. Cet objectif passe par le discours mais également par la gestuelle, et notamment par des gestes de bienveillance, d'empathie et de présentation, soit à destination d'un visiteur en particulier soit pour l'ensemble du groupe.

8.2.3.1. Prendre soin des visiteurs

Ce cas de figure est observé durant la séquence de médiation 2. Quand le médiateur partage sa démonstration avec une visiteuse, il constate qu'elle hésite sur les gestes à faire et met en place une bulle d'empathie, le temps de l'aider. Puis, il poursuit son animation, malgré ce contretemps. Le médiateur le sait et l'avait prévu en amont de son intervention. Il l'indique durant son entretien :

« Comme ils [les visiteurs] ne le font pas... il faut expliquer ce qu'il se passe. Tu décortiques une situation et puis tu l'expliques en fonction de ce que tu décortiques ce qui se passe sur le mobilier. Donc là forcément tu accompagnes ça par des gestes. »

La vignette suivante montre un extrait pendant lequel le médiateur gère un contretemps créé par la visiteuse qui participe à la démonstration. Elle ne sait pas comment réagir selon le déroulé prévu de la démonstration. Le médiateur reprend le contrôle de la situation, en mettant à l'aise l'ensemble des visiteurs, avant d'échanger discrètement avec la visiteuse.

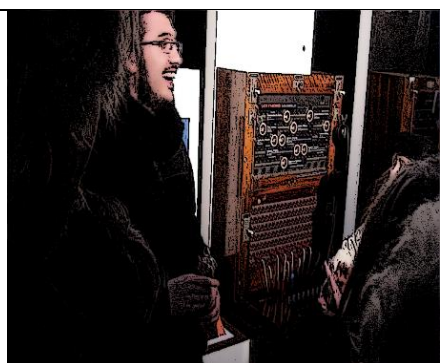
« Médiateur :

Merci Madame, je souhaiterais parler au numéro 13 à Lannion.

Visiteuse :

Je vais voir ce que je peux faire. »

Le médiateur hoche la tête et sourit, pour encourager la visiteuse à continuer la démonstration, bien que sa réponse ne corresponde à celle qu'il attendait. Le médiateur baisse le combiné et se tourne vers le public. Cette scène se termine par un rire général.



Pour compléter cette analyse, une autre situation de médiation peut être intéressante : une séquence de co-animation. Dans la séquence de médiation 3, la médiatrice n'intervient pas directement et mobilise en priorité des gestes de communication avec le visiteur et d'ajustement de l'activité pour instaurer une atmosphère de bienveillance. Ces gestes sont d'autant plus importants que la médiatrice ne maîtrise pas le savoir transmis durant l'activité et ne peut pas remplacer l'intervenante. Elle est en phase de formation, comme elle l'évoque elle-même durant son entretien :

« En même temps je vais quand même continuer à regarder ce qu'elle est en train de faire, parce qu'encore une fois pour moi c'est une phase où j'apprends où je suis en train d'essayer de digérer sa technique. »

Elle veille à instaurer une atmosphère bienveillante avec les visiteurs participant à l'activité, tout en mettant en valeur l'animation de l'intervenante. Elle regarde l'intervenante régulièrement, sans mot dire, sans doute pour inviter les visiteurs à la mimer et à regarder eux-mêmes l'intervenante qui transmet le contenu de l'activité. Cet élément n'est pas commenté par la médiatrice durant son entretien. Cette posture est illustrée dans la vignette suivante.

Explication de l'intervenante :

« Et cette pince, on la met... »

La médiatrice regarde attentivement l'intervenante.



Au fur et à mesure de l'animation, la médiatrice prend conscience des soucis que pose l'emplacement de l'atelier : il se trouve sur le parcours des visiteurs qui visitent le musée en autonomie, sans participer à l'activité. Beaucoup hésitent à le traverser. La médiatrice prend alors en charge la scénographie de l'espace (Goffman, 1973) et la gestion des visiteurs avec des gestes très explicites pour les inviter à traverser l'espace. L'invitation se fait avec la main droite, repliée vers la médiatrice et un murmure d'une invitation à traverser l'espace.

Explication de l'intervenante pour réaliser une mosaïque :

« ... comme ça avec des plus petits carrés à l'arrivée qui font un centimètre. Vous allez devoir couper et coller aussi. »

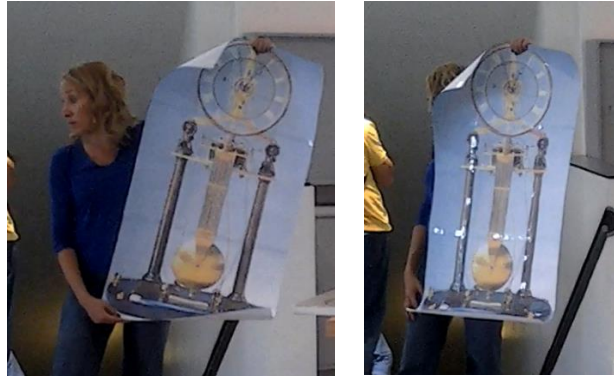
Pendant que l'intervenante explique comment réaliser une mosaïque, la médiatrice invite les visiteurs avec sa main droite à traverser l'espace. Elle murmure cette invitation à voix basse.



La médiatrice en a conscience et l'évoque durant son entretien :

« Et effectivement, au fur et à mesure on voit que les gens passent et donc j'ai un petit regard qui fait 360° ou en tout cas, 180° et qui ... et qui est en train de voir si le passage des gens ne gêne pas, comment je peux intervenir et est-ce que je peux intervenir. Il se passe plein de choses dans ma tête par rapport à ça. Et effectivement, je me rends compte qu'on peut pas arrêter, empêcher les gens de passer et que ... effectivement, voilà on fait un atelier dans un lieu de passage, donc il faut accepter que voilà, les visiteurs passent. »

Cette préoccupation est observable dans les gestes et les mouvements du corps de la médiatrice. Elle se tourne régulièrement pour vérifier derrière elle, quitte à disparaître derrière l'illustration qu'elle porte (elle est placée à la sortie d'un escalier qui permet aux visiteurs de remonter du 1^{er} étage pour continuer leur visite au 2nd étage et réciproquement).



La médiatrice commente cette séquence dans son entretien d'auto-confrontation :

« Il va être question des flux, puisqu'on est dans un lieu de passage. Il faut toujours avoir un regard. Alors j'ai vu, j'ai regardé derrière moi, je me demandais s'il n'y avait pas des gens qui voulaient passer dans l'autre sens. »

Progressivement, dans le déroulé d'une co-animation, après avoir instauré des relations avec les visiteurs participant à l'activité, la médiatrice fait de même avec ceux qui ne participent pas (Falk et Dierking, 2002). Elle veille à répondre à leurs besoins afin de mieux structurer l'activité en cours. Pourtant, si des gestes de bienveillance et d'empathie permettent d'instaurer une atmosphère, le médiateur mobilise aussi des gestes de présentation pour introduire les intervenants aux visiteurs et contribuer ainsi à la mise en place du contrat tacite de la séquence de médiation (Mauss, 1934). Les identifier permet au visiteur de savoir qui solliciter pour l'aider à mieux réussir son expérience de visite.

8.2.3.2. Présenter les intervenants

Lors de l'ouverture de l'animation (Dufiet, 2012), le médiateur veille à présenter les intervenants qui animent durant la médiation, que ce soit lui-même ou les intervenants extérieurs dans le cas d'une co-animation. Dans la séquence de médiation analysée 3, la médiatrice partage l'animation avec une intervenante extérieure, qui a conçu et qui anime l'activité. Au début de la séquence, elle veille à présenter l'intervenante en accentuant l'importance de sa présence, en agitant son index gauche près de son visage : *« Là c'est exceptionnel. Le MOF¹⁵ est uniquement présent le premier jour »*. Un nouveau geste est observé : le geste de présentation.

¹⁵ MOF : Meilleur.e Ouvrier.ère de France

Discours de la médiatrice :

« Là c'est exceptionnel. Le MOF¹⁶ est
uniquement présent le premier jour. »



Cette intention est importante et soulignée par la médiatrice, durant son entretien. Elle tient à désigner l'intervenante et à s'assurer qu'elle soit bien identifiée par le public. Puis elle s'arrange pour que le regard des visiteurs ne soit plus porté sur elle, mais sur l'intervenante :

« Effectivement je vois C. s'installer pendant ce temps-là... voilà, elle est repérée vraiment par le public. Puis elle a effectivement son col « Meilleur ouvrier de France ». Donc on voit voilà, que le public commence à la repérer. C'est vrai que l'intention à travers mon discours... je ne veux pas qu'elle soit portée sur moi, je veux qu'elle soit portée vers, elle, en fait. Donc ... c'est ... elle s'installe, on la regarde, on m'écoute mais en tout cas on la regarde, elle, en fait. »

Puis, elle présente les autres interlocutrices de l'atelier, que les participants à l'atelier pourront solliciter : « Après, c'est nous qui relayons, S. juste là, et moi-même ».



Médiatrice :

Après c'est nous qui relayons...

La médiatrice se désigne avec les deux mains (c'est la première interlocutrice pour les visiteurs).

Médiatrice :

... S. juste là, ...

Puis elle désigne avec sa main droite, la seconde interlocutrice de l'activité.

En somme, les gestes de présentation et d'empathie sont souvent mobilisés par le médiateur, pour instaurer une atmosphère bienveillante. Avec les premiers, le médiateur présente les intervenants, contribuant à placer le cadre de l'animation pour que le visiteur identifie les personnes à solliciter dès l'ouverture (Dufiet, 2012). Avec les gestes d'empathie, le médiateur

¹⁶ Idem.

met à l'aise le visiteur, surtout quand il doit transgresser le cadre fixé au début de l'animation, comme par exemple, pénétrer dans l'espace du médiateur. Nous souhaitons analyser un dernier élément relevant des gestes de communication avec le visiteur : quels gestes pour marquer explicitement son écoute ?

8.2.3.3. Écouter le visiteur

Durant son animation, le médiateur interpelle le visiteur avec des questionnements directs ou indirects. Il sollicite son attention et marque cela par des gestes très spécifiques : par exemple, montrer son écoute active par des gestes d'attention ou reprendre une réponse d'un visiteur pour la rendre audible à l'ensemble du groupe avec des gestes d'amplification.

Un exemple est observé dans la séquence 4. Le médiateur explique les étapes de la programmation informatique. Il demande aux élèves participant à l'atelier d'énoncer les étapes : « *Dans cette configuration-là, dans ce petit exercice, qui est le tout premier, dites-moi ce que je dois faire ?* ». Il attend et balaie la salle du regard en cherchant un élève qui souhaite répondre. Puis il donne la parole à un élève qui a levé la main. Il s'approche de l'élève pour marquer son attention et s'appuie sur une chaise.

« **Élève :**

Alors avancer d'une case ?

Médiateur :

Alors avancer d'une case. »

Le médiateur s'est approché très près de l'élève. Il s'appuie sur une chaise placée à côté, pour se pencher davantage et le regarde en écoutant son intervention. Son corps et son regard sont orientés vers l'élève. Puis il reprend la proposition de l'élève pour la rendre audible à l'ensemble des participants.



Ce geste d'attention s'observe également quand le médiateur intervient face à un groupe d'adultes. Dans la séquence de médiation 2, le médiateur a fermé son animation, au sens de Dufiet (2012) et se dirige vers la prochaine étape de son intervention. Soudain, une question d'un visiteur l'arrête, le médiateur se retourne et regarde le visiteur tout en écoutant la question et reprend l'intervention d'une visiteuse, qui a pris l'initiative de répondre. Le médiateur transforme cet imprévu en évènement, selon la définition d'Huber et Chautard (2001).

Discours du médiateur :

« *En quelle année pour ?*

La visiteuse décrit un endroit où étaient entreposés des centraux jusqu'aux années 1965. »

Le médiateur se dirigeait vers le prochain îlot, mais il entend une question d'un visiteur (inaudible pour nous) et se retourne. Il reprend une partie de la question en regardant le visiteur. Il l'écoute attentivement, revient sur ses pas et hoche la tête pour apporter la réponse.



En somme, les gestes de communication avec le visiteur semblent importants pour instaurer une situation d'empathie et de bienveillance. Ce qui permet au visiteur de vivre une visite guidée, mais également une expérience exceptionnelle. Mais ils sont cependant peu commentés par les médiateurs lors de leurs entretiens d'auto-confrontation, alors qu'ils les mobilisent le long de leur intervention. Il est vrai que ces gestes se confondent très souvent avec les gestes d'ajustement de l'activité, qui permettent au médiateur de se positionner en tant que professionnel et d'assurer le bon déroulé de l'intervention. Ils assurent notamment la gestion de l'espace scénique de la médiation et du médiateur, et l'ajustement de l'activité en fonction des retours des visiteurs. Ce dernier type de gestes est analysé dans le paragraphe suivant.

8.3. Gestes d'ajustement de l'activité

Durant son activité, le médiateur mobilise des gestes de mise en scène du savoir, des gestes de communication avec le visiteur, mais également des gestes d'ajustement de l'activité pour tenir sous contrôle le déroulé de l'animation. Pour cela, il évalue l'attention de son auditoire, veille au rythme de l'activité pour le réajuster au besoin. Il gère à la fois l'espace d'animation, son espace propre et son positionnement. Comme l'indique un médiateur interrogé, la gestuelle sert à cadrer le groupe de visiteurs. Mais elle dépend du public et le médiateur compare le cas d'un groupe scolaire de niveau maternel avec un groupe d'adultes :

« La gestuelle, elle sert aussi à cadrer. Ça on ne l'a pas abordé aussi. Avec les maternelles, c'est difficile de cadrer, je trouve que c'est plus difficile. Il y en a qui y arrive très bien. Chapeau à eux. Moi, j'ai un peu plus de mal. Là c'est un peu plus facile parce que tu as la parole en plus. Avec les maternelles, tu ne vas pas employer les mêmes mots, tu es déjà plus limité. Donc là effectivement, tu as une gestuelle qui est peut-être un peu plus importante. »

Le cadrage reste important et dépend du public de la médiation. L'analyse des séquences de médiation a montré que le médiateur mobilisait plusieurs gestes différents pour atteindre cet objectif.

8.3.1. Un répertoire du geste d'ajustement de l'activité

En analysant les séquences de médiation, dix gestes différents d'ajustement ont été identifiés et indiqués dans le diagramme suivant. Ils sont classés selon trois sous-catégories :

- se positionner en tant que médiateur professionnel, en installant un cadre de conduite sans l'imposer explicitement, parce que le musée reste un contexte d'éducation non formelle ;
- gérer l'espace scénique de la médiation (disponibilité du matériel pédagogique et de l'espace, attention du groupe, déroulé de l'activité) ;
- recueillir les retours des visiteurs pour ajuster le déroulé ou le contenu de l'animation.

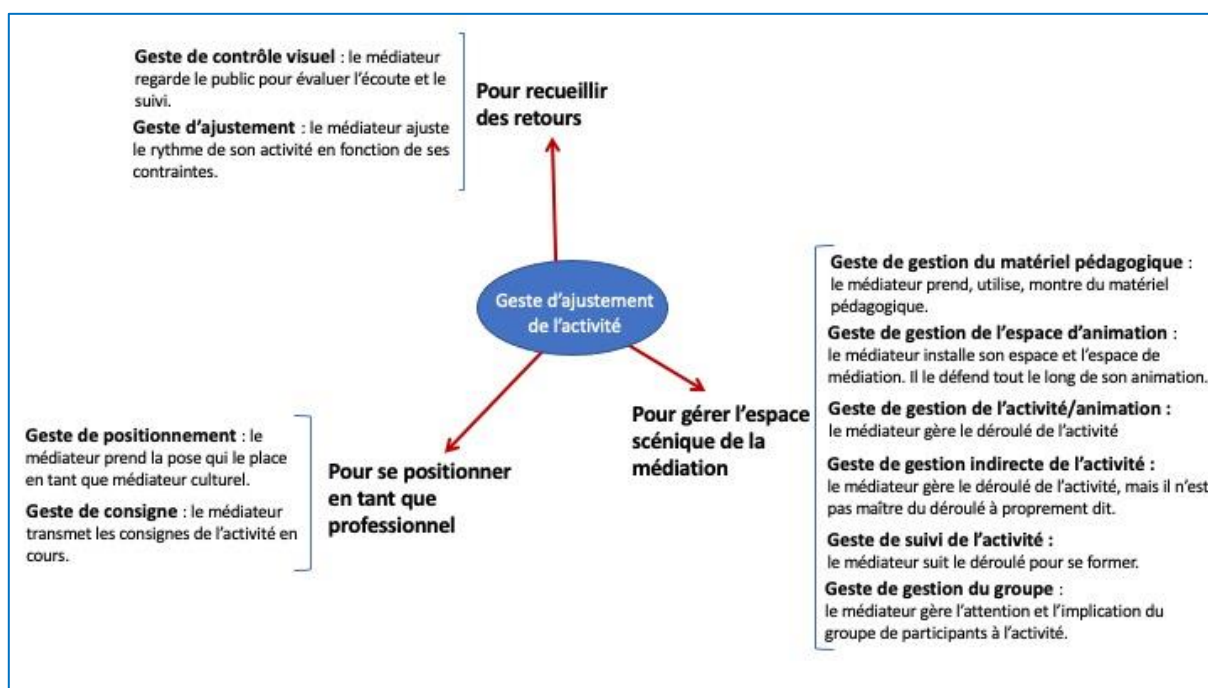







Figure 31 : Schéma récapitulatif du geste d'ajustement de l'activité

Afin de préciser chaque catégorie, un geste a été « capturé » dans les séquences de médiation analysées. Nous avons choisi de ne pas isoler le geste du contexte. En effet, étant très liés, ces gestes pourraient parfois se rapprocher des gestes de mise en scène du savoir ou de communication avec le visiteur.

Geste pour se positionner en tant que professionnel	Geste de positionnement : Le médiateur prend la pose qui le place en tant que médiateur culturel : buste droit face aux visiteurs.	
	Geste de consigne : Le médiateur transmet les consignes de l'activité en cours. <i>La médiatrice se tourne progressivement vers l'œuvre exposée et invite les visiteurs à regarder cette œuvre en la pointant avec son index et sa position de son corps. Elle regarde elle-même l'œuvre.</i>	
Geste pour recueillir les retours des visiteurs	Geste de contrôle visuel : Le médiateur regarde le public pour évaluer l'écoute et le suivi. <i>Le médiateur baisse le niveau de sa voix après avoir posé sa question. Il guette une réponse en regardant les visiteurs et marque une pause.</i>	
	Geste d'ajustement : Le médiateur ajuste le rythme de son activité en fonction des contraintes de l'environnement. <i>Le médiateur a transmis un contenu scientifique aux participants de l'activité. Il se tait et marque un temps de pause, tout en désignant l'écran.</i>	
Geste pour gérer l'espace scénique de l'animation	Geste de gestion du matériel pédagogique : Le médiateur prend, utilise, montre un artefact pédagogique. <i>Le médiateur garde sa main droite sur le clavier de son ordinateur et regarde l'écran. Il jette un coup d'œil aux élèves avant de regarder à nouveau l'écran.</i>	

	<p>Geste de gestion de l'espace de médiation : Le médiateur installe un espace de médiateur et de médiation. Cet espace lui sera réservé par un accord tacite durant son intervention.</p> <p><i>Dans cet exemple, le médiateur prépare l'installation du prochain espace avant de se déplacer et d'inviter le groupe à le suivre.</i></p>	
	<p>Geste de gestion de l'activité/animation : Le médiateur gère le déroulé de l'activité.</p> <p><i>La médiatrice se penche pour chercher sous l'établi le support nécessaire pour animer l'activité.</i></p>	
	<p>Geste de gestion indirecte de l'activité : Le médiateur gère le déroulé de l'activité, sans en être le maître à proprement dit.</p> <p><i>La médiatrice sourit pour encourager l'intervenante extérieure dans son animation.</i></p>	
	<p>Geste de suivi de l'activité : Le médiateur suit le déroulé pour se former.</p> <p><i>La médiatrice regarde les gestes de l'intervenante pour s'approprier les gestes et les avoir en main pour animer par la suite.</i></p>	
	<p>Geste de gestion du groupe : Le médiateur gère l'attention et l'implication du groupe à l'activité.</p> <p><i>Le médiateur se tourne régulièrement vers les élèves pour s'assurer de leur attention.</i></p>	

Tableau 14 : Répertoire du geste d'ajustement de l'activité

L'analyse des séquences de médiation montre que les gestes d'ajustement de l'activité sont omniprésents durant l'activité. Mais ils sont faits de façon très subtile. Il devient alors complexe pour le chercheur de les identifier précisément. Pourtant, le médiateur a conscience de ces gestes et les mobilise très souvent en lien avec les deux autres catégories : les gestes de mise en scène du savoir et les gestes de communication avec le visiteur :

« Là, le groupe est dans une position circulaire autour de l'objet. Donc je vois bien comment mon regard balaie régulièrement l'ensemble du groupe, de façon à m'adresser à chacun et ne pas uniquement cibler une personne ou regarder uniquement l'objet dont je parle, mais être attentive à chaque membre du public. Et je vais reformuler la réponse à la question puisque j'ai conscience que la personne qui m'a donné la réponse, si elle le dit beaucoup plus bas, elle ne le dit pas pour l'ensemble de l'assemblée, donc je répète la réponse et je rebondis sur la réponse, qu'elle soit bonne ou mauvaise, ou qu'elle m'amène à développer un autre argument. »

Le répertoire des gestes d'ajustement de l'activité montre la diversité de ces gestes. Leur maîtrise souligne le contrôle nécessaire par le médiateur du contenu de l'activité, de la gestion de l'espace de médiation et de la connaissance de son environnement et du public. Dans le paragraphe suivant, certaines sous-catégories de ce type de gestes ont été précisées. Nous avons choisi de montrer les gestes les plus fréquemment observés et ceux pour lesquels les médiateurs ont apporté des commentaires durant leur entretiens d'auto-confrontation.

8.3.2. Les gestes permettant de se positionner en tant que médiateur

Tout le long de son animation, le médiateur est constamment en mouvement : *« On bouge quand même pas mal, mais comme je te le disais c'est important de ne pas être statique »*. Ce détail lui semble important. En effet, se positionner en tant que médiateur professionnel, c'est avant tout attirer l'attention des visiteurs et organiser son animation. Et cet enjeu semble être atteint par le mouvement, comme l'explique un médiateur interrogé :

« La médiation, c'est quelque chose de vivant. Donc la personne que tu as devant toi, ce n'est pas un arbre. Et c'est aussi comme ça qu'on attire l'attention des gens, par le discours, par la voix, mais aussi par le déplacement, par la posture et par la variation de tout cela dans le temps. Donc c'est important oui. Et parce qu'on n'est pas un audioguide... Et puis cela fait partie pour moi d'une manière de capter l'attention des gens. »

Ces mouvements permettent au médiateur de se placer en tant que professionnel sur plusieurs plans : il peut délimiter virtuellement un espace d'animation et un « espace de médiateur » (Goffman, 1973) et maintenir une continuité dans son animation. En effet, cette dernière peut être interrompue à la suite d'un imprévu évoqué dans notre partie « cadre théorique », en

référence à Bucheton (2009). Ainsi, le médiateur reste en alerte pour reprendre la main sur l'animation. Quatre cas de figure ont été observés dans les séquences de médiation :

- une **interruption produite par un élève** qui n'a pas compris les propos du médiateur, et qui souhaite apporter ou demander des compléments : le médiateur marque son attention envers l'élève et apporte les éléments attendus. Cet exemple est illustré dans la vignette qui suit (séquence de médiation 4).



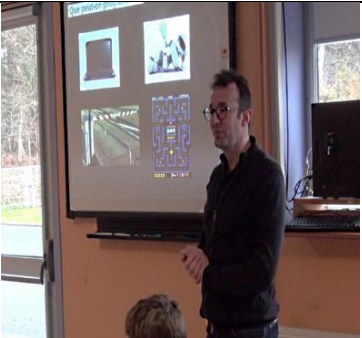
	
<p>Médiateur : « Vous connaissez celui-là ? »</p> <p>Le médiateur questionne les élèves sur leurs connaissances sur les programmes informatiques. Il regarde les élèves en désignant avec l'index de sa main droite, l'image représentant un jeu vidéo particulier.</p>	<p>Les élèves : <i>Oui. C'est Pac-Man.</i> Médiateur : <i>Pac-Man, cela ...</i></p> <p>Le médiateur écoute les réponses des élèves. Il hoche la tête, quand il entend la réponse attendue.</p>

Figure 32 : Positionnement du médiateur durant son animation

- une **intervention de l'enseignante** (séquence de médiation 4), qui souhaite apporter un complément : le médiateur se met en retrait (position illustrée dans la vignette qui suit) : « *Là j'ai le professeur qui intervient. C'est fréquent, mais du coup, moi je suis un peu en retrait. Cette fois-ci c'est l'institutrice qui interroge un élève. Je reprends la main.* » avant de se repositionner et poursuivre la médiation.

<p>« L'enseignante : <i>Mais vous avez tous fait des algorithmes dès la maternelle. Les fameux colliers de perles.</i></p> <p>Les élèves : <i>Ah oui.</i> »</p> <p>Le médiateur se met en retrait, il écoute l'enseignante et hoche la tête. Il attend la fin de son intervention avant de reprendre la main sur l'activité.</p>	
--	---

- une **intervention par un visiteur** pour apporter des éléments complémentaires à la visite : le médiateur montre une écoute active. Il reprend l'intervention pour la rendre audible et compréhensible à tous les visiteurs, en la reformulant avec le langage scientifique adéquat. Cette posture est visible dans la vignette qui suit.

Discours du médiateur :

« *En quelle année pour ?* »

Le médiateur se dirigeait vers le prochain îlot pour continuer son discours. Soudain il entend une question de la part d'un visiteur (inaudible pour nous) et se retourne. Il s'arrête et reprend une partie de la question en regardant la visiteuse, pour mieux la comprendre. Il l'écoute attentivement décrire un endroit où étaient entreposés des centraux téléphoniques jusqu'aux années 1965.



- une **attente de réponse ou de réaction** à une question posée par le médiateur, qui ajuste alors le rythme de son animation : « *Ben là, tu vois je suis dans l'attente. Je suis dans l'attente d'une réponse visiblement, avec les mains en tout cas. J'ai souvent les mains liées, ça c'est sûr. Encore là, tu vois.* », comme vu dans la vignette qui suit.

Discours du médiateur :

« *Ça marche ?* »

Le médiateur regarde les élèves et prépare la fermeture de cette séquence. Il pose une question et garde ses deux mains jointes au niveau de la taille, avant d'ouvrir la séquence suivante. Son corps est orienté vers les élèves.



Ce positionnement semble important pour le médiateur, pour assurer une bonne tenue de la séquence de médiation. Le médiateur ajuste et dose ces gestes de façon à les mobiliser au moment adéquat, ce qui sous-entend une maîtrise des savoir-faire et savoir-être spécifiques au métier. Mais comment évalue-t-il le moment adéquat pour mobiliser le bon geste ? Un des moyens repérés dans les séquences analysées serait le regard.

8.3.3. Le regard, un moyen pour exercer un contrôle

Par son regard, le médiateur évalue l'environnement de la médiation. Il regarde la plupart du temps le public placé devant lui pour garder le contact (Gomez, 1991) :

« C'est important de rendre les choses vivantes. J'essaie de regarder un petit peu tout le monde. Je me tourne aussi en permanence. »

Discours du médiateur :

« Pour pouvoir comprendre que cette évolution a énormément évolué, changé au fil du temps, on va basculer au 20^e siècle et on a pris l'exemple du réseau qui a été alors le plus utilisé, qui était le réseau de téléphonie fixe. »

Pendant ce temps, le médiateur vérifie l'écoute de son public avec le regard. Il balaie du regard son espace d'animation et les visiteurs. Il regarde alternativement l'objet du discours et les visiteurs.



Ce contrôle visuel du médiateur est très souvent visible dans les séquences de médiation analysées, toujours avec le même enjeu : recueillir le retour des visiteurs et évaluer l'environnement pour gérer la situation d'animation. C'est ainsi qu'une médiatrice l'évoque durant son entretien. Elle est placée dans une situation de co-animation (séquence de médiation 3). Ne menant pas l'animation, elle scrute son environnement pour apporter de l'aide aux visiteurs :

« Et effectivement, au fur et à mesure on voit que les gens passent et donc j'ai un petit regard qui fait 360° ou en tout cas, 180° et qui ... et qui est en train de voir si le passage des gens ne gêne pas, comment je peux intervenir et est-ce que je peux intervenir. Il se passe plein de choses dans ma tête par rapport à ça. »

Ce contrôle visuel est présent, que le médiateur intervienne face à des adultes ou à des enfants. Voyons dans un premier temps le cas d'une médiation face à un groupe d'adultes (séquence de médiation 1).

Discours de la médiatrice :

« *Les Égyptiens, dans leur désert...* »

La médiatrice marque une pause et attend une réaction des visiteurs. Elle les regarde. Puis elle reprend la main sur l'animation et fait référence aux Égyptiens en désignant de son index droit la statue du pharaon qu'elle présente.



Discours de la médiatrice :

« *... est-ce qu'ils ont beaucoup de matière première ?* »

La médiatrice rabaisse sa main et regarde à nouveau les visiteurs, alors qu'elle vient de les interpeller par une question. Son corps est tourné vers les visiteurs. Elle sourit.



Par la position de son corps, la médiatrice marque l'importance de la pause qu'elle fait dans son animation. Elle transmet un savoir et, pour souligner son importance, interpelle les visiteurs avec une question. Elle voudrait leur laisser un temps de réflexion. Elle relâche ses deux bras et regarde le public, attendant une réaction. Elle les scrute avec bienveillance.

Dans un second temps, est présenté le cas d'une médiation face à un groupe d'enfants (séquence de médiation 4). Le contrôle visuel est plus appuyé et reste présent la plupart du temps de l'animation.

Discours du médiateur :

« *Ouais.* »

Le médiateur a posé une question. Il balaie la salle du regard pour repérer les élèves qui souhaitent répondre et donne la parole à un élève qui a levé la main. Il hoche la tête et le regarde. Son corps est tourné vers lui.



Ainsi, le regard est un moyen utilisé par le médiateur pour recueillir le retour des visiteurs. Il est effectué en simultané avec des échanges verbaux. Le médiateur regarde le visiteur pour

montrer qu'il s'adresse à lui, pour recueillir son besoin, ses interrogations, son agacement, et ajuster le rythme de son activité en conséquence, en fonction des affordances perçues (Gibson, 1979). Une médiatrice interrogée le reconnaît, en assurant que le contenu est alors mieux compris et assimilé par les visiteurs :

« C'est très intéressant là. Je rebondis sur l'interprétation du public mais ne donne jamais la réponse immédiatement. Le discours prend plus de temps forcément puisque j'attends, mais il me semble qu'il est mieux compris, qu'il est mieux assimilé. On montre moins de choses mais on les voit mieux, on les comprend mieux, on les prend avec soi. »

8.3.4. Ajuster le rythme de l'activité

Le médiateur maîtrise un certain nombre de paramètres de l'animation (les contraintes physiques, le contenu à transmettre, les objets à montrer, le temps imparti, etc.). Il estime les besoins et les attentes des visiteurs et s'appuie sur les retours des visiteurs recueillis (évaluation par le regard et par les questions posées) pour ajuster le rythme de l'activité. L'ajustement peut aussi se concrétiser par le fait de marquer des temps de pause dans l'animation. Deux exemples ont été retenus, correspondant pour l'un à une animation face à un groupe de jeunes visiteurs et pour l'autre à une animation face à un groupe d'adultes.

Dans la séquence de médiation 4, le médiateur s'immobilise plusieurs fois, après la transmission d'un élément de savoir important. Il regarde les participants pour s'assurer de leur attention et de leur compréhension de son discours. Ce geste d'ajustement de l'activité permet au médiateur de laisser le temps aux élèves de s'approprier un savoir avant d'enchaîner la suite de la médiation.

Médiateur : *Vous voyez ces petites étoiles ?*

Les élèves : *oui.*

Le médiateur se tourne vers les élèves : la main droite en dessous de la main gauche. Il se fige dans cette posture et marque une pause pour s'assurer que les élèves aient le temps de regarder les étoiles, élément important pour la suite de son animation.



Marquer un temps de pause pour s'assurer de l'appropriation d'un savoir se fait également pour un groupe d'adultes.

La médiatrice a narré le principe de l'utilisation du bâton de commandement. Elle a théâtralisé son discours. Cette séquence est terminée. Elle baisse ses bras et marque un temps de pause. Le corps est tourné vers les visiteurs, le regard vers la statue (objet de son discours).



Dans l'extrait évoqué ci-dessus (séquence de médiation 1), la médiatrice se relâche. Elle laisse ses bras le long de son corps et tourne son regard vers la statue du pharaon qu'elle présente. Son corps est tourné vers les visiteurs et la médiatrice semble faire physiquement le lien entre l'objet exposé et le visiteur (Allard, 1999). Elle marque un temps de pause, marquant explicitement la fin de la transaction de cette séquence au sens de Dufiet (2012) et permettant aux visiteurs d'appréhender le savoir qu'elle vient de transmettre, avant d'en présenter un nouveau.

Cette analyse des gestes d'ajustement de l'activité montre l'importance du regard pour évaluer l'environnement de la séquence de médiation, l'attention des visiteurs et l'arrivée d'imprévus. Pour maintenir le contact visuel avec les visiteurs, le médiateur veille à tourner son corps vers eux. Parfois le regard suit et d'autres fois le regard reste « accroché » à l'objet du discours, invitant les visiteurs à faire de même. Enfin, à l'issue d'une transmission d'un savoir, le médiateur veille à marquer une pause pour permettre aux visiteurs d'appréhender celui-ci et éventuellement de demander des compléments. Cette première définition des gestes professionnels spécifiques mobilisés par un médiateur culturel durant son animation met en évidence un répertoire riche et diversifié, que nous souhaiterions mettre en regard avec les objectifs du médiateur pour la séquence de médiation. Cet aspect sera traité dans le chapitre suivant.

9. Des gestes spécifiques en fonction des enjeux du médiateur

L'analyse précédente des gestes a montré que, durant son activité, le médiateur mobilise des gestes de mise en scène du savoir, de communication avec le visiteur et d'ajustement de l'activité. Ces gestes sont coordonnés de façon à atteindre l'objectif de l'activité : transmettre un savoir concernant un objet exposé. En fonction de son environnement (attentes des visiteurs, imprévus intervenant durant l'intervention, forme de l'intervention, etc.), certains gestes semblent davantage mobilisés que d'autres. Cette évolution devrait s'observer directement sur des diagrammes illustrant le type de gestes mobilisés au fur et à mesure du déroulé de l'activité.

Dans ce chapitre, sont d'abord présentés les résultats montrant comment les catégories de gestes professionnels (mise en scène du savoir et communication avec le visiteur) sont ajustées en fonction des objectifs du médiateur. Dans un second temps, cette étude vérifiera quelles familles de gestes sont mobilisées en fonction des formes d'animation : une mise en situation (le médiateur réalise une démonstration avec un visiteur), une co-animation (le médiateur co-anime avec un intervenant extérieur, qui a conçu et maîtrise le contenu scientifique de l'activité) et une séquence de théâtralisation (le médiateur joue un rôle pour transmettre un savoir).

9.1. Identification des catégories de gestes en fonction du déroulé d'une médiation

Durant son activité, le médiateur fixe des objectifs qui peuvent évoluer au fur et à mesure du déroulé. Cette évolution se traduit directement sur la mobilisation et l'ajustement précis des catégories de gestes. Ce point a été étudié dans deux extraits de la séquence de médiation 4, animés par le même médiateur et à destination des mêmes visiteurs (des élèves de niveau primaire). Par contre, l'enjeu pédagogique des deux extraits diffère. En effet, dans le premier extrait, le médiateur introduit des concepts scientifiques liés à la programmation informatique (l'utilité d'un capteur électronique, la définition d'un programme informatique, etc.). Pour transmettre ces savoirs, le médiateur utilise deux formes d'animation : une activité de forme

« didactique, démonstration » telle qu'elle est définie par Hein (1998) et une activité de forme « découverte », selon la définition de Hein (1998). Dans le second extrait, le médiateur relie ces concepts généraux aux éléments pratiques que les élèves expérimentent dans l'atelier. Il transmet les consignes nécessaires et les élèves l'écoutent, attentifs. Il s'agit d'une forme d'activité dite « démonstration », selon Hein (1998). Le médiateur l'évoque directement dans son entretien d'auto-confrontation : « *Parce que là on passe dans une phase où ils sont auditeurs et ils écoutent ce que je leur dis* ». Les enjeux et le positionnement du médiateur sont différents dans ces deux extraits. Comment diffèrent par conséquent les catégories de gestes mobilisées ?

9.1.1. Ajustement des gestes de mise en scène du savoir

L'observation des gestes de mise en scène du savoir dans les deux extraits montre une plus grande diversité dans l'extrait 2 que dans l'extrait 1. Les types de gestes de mise en scène du savoir observés ont été représentés dans les diagrammes suivants.

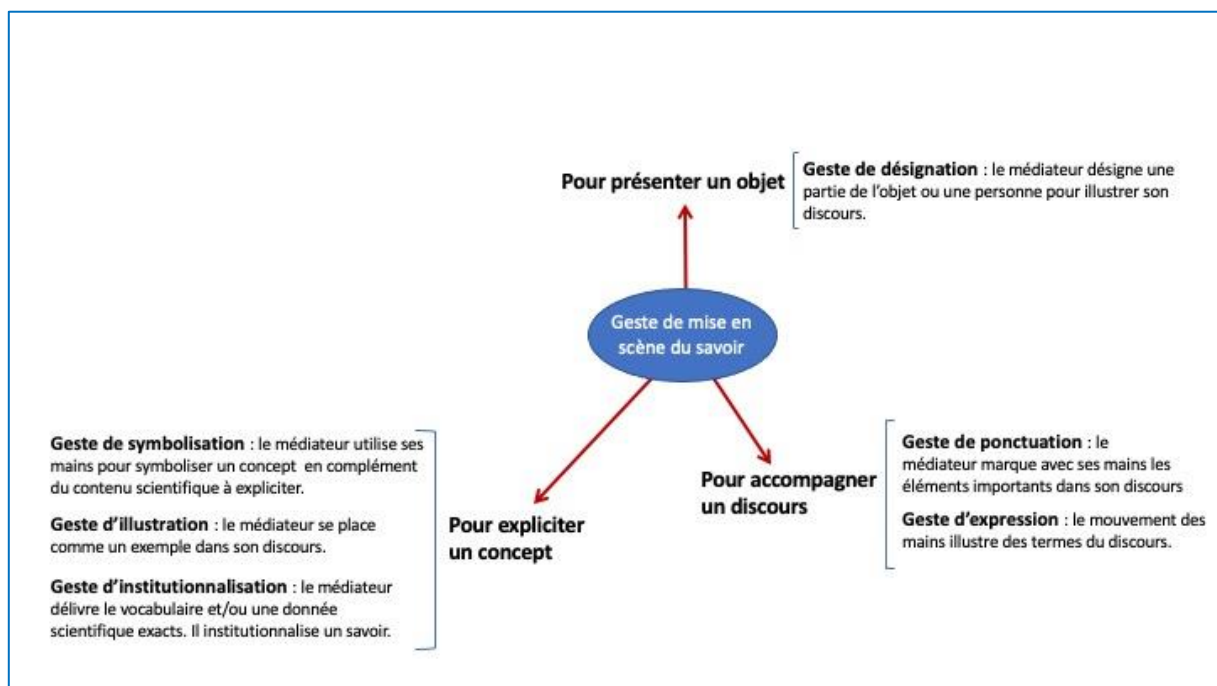


Figure 33 : Extrait 1 : introduction des concepts scientifiques mis en jeu.

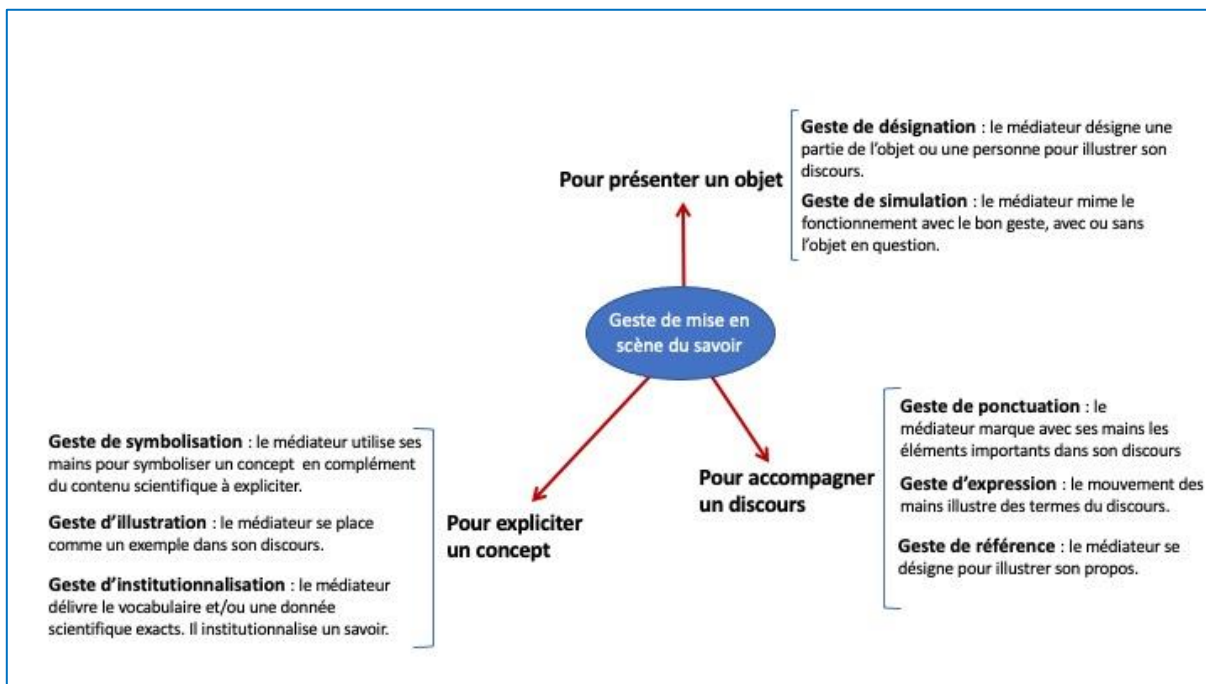



Figure 34 : Extrait 2 : transmission des consignes pour l'atelier.

Dans l'extrait 2, deux gestes sont mobilisés en plus : le geste de simulation et le geste de référence. Dans le cas du geste de simulation, le médiateur simule les gestes d'utilisation de l'objet qu'il présente. Dans cette séquence, les enfants participant à l'activité, programmeront un robot qui devra éviter des obstacles déposés au préalable sur son parcours. Expliquant cette consigne, le médiateur dépose un obstacle sur le parcours du robot avec sa main droite.

Discours du médiateur :
« Pour les petits rochers... ce sera à positionner sur les petits rochers imprimés sur le tapis. »

Le médiateur se penche sur la table sur laquelle est déposé un parcours du robot. Il dépose avec sa main droite un obstacle sur l'endroit qu'il indique oralement. Il ne regarde pas les élèves participant à l'activité.



Ce geste illustre directement la consigne transmise oralement, jouant ainsi sur une multimodalité, telle que la définit Kress (2019). L'apparition de ce geste dans l'extrait 2 serait directement liée au contenu du discours : *« Pour les petits rochers... ce sera à positionner sur les petits rochers imprimés sur le tapis. »*. En effet, le médiateur présente à ce moment des

objets concrets (robot, obstacles, un plateau symbolisant le parcours du robot, la tablette numérique servant à programmer le robot, etc.) que les élèves manipuleront. Il ne s'agit plus d'expliquer des concepts scientifiques non palpables.

Un autre geste apparaît : le geste de référence. Ce dernier est mobilisé quand le médiateur se désigne pour illustrer son discours. Dans cet extrait, le médiateur explique le fait qu'un programme informatique sert d'interface entre la machine (le robot dans cette activité) et l'élève.

Discours du médiateur :

« *Et on arrive sur une interface de programmation une interface entre nous... et la machine...* »

Au moment où le médiateur prononce les mots suivants « *interface entre nous* », il se désigne avec les deux mains, paumes tournées vers son buste. Puis quand il prononce les mots « *et la machine* », il désigne une machine posée devant lui, avec ses deux mains (index pointés devant lui).



Ce geste de référence permettrait aussi au médiateur d'impliquer les élèves dans son activité, les invitant par ce geste à s'identifier à lui. Cette mise en relation devrait s'observer également par des gestes de communication.

9.1.2. Ajustement des gestes de communication avec le visiteur

Dans le cadre d'une animation, le médiateur interagit avec les visiteurs par son discours et par sa gestuelle. La mobilisation de ces gestes dépend du contexte de l'activité, des attentes des visiteurs, mais également des objectifs visés par le médiateur. L'analyse des gestes de communication avec le visiteur dans les deux extraits présentés précédemment a permis d'identifier huit gestes différents. Les gestes observés sont indiqués dans les deux diagrammes suivants.

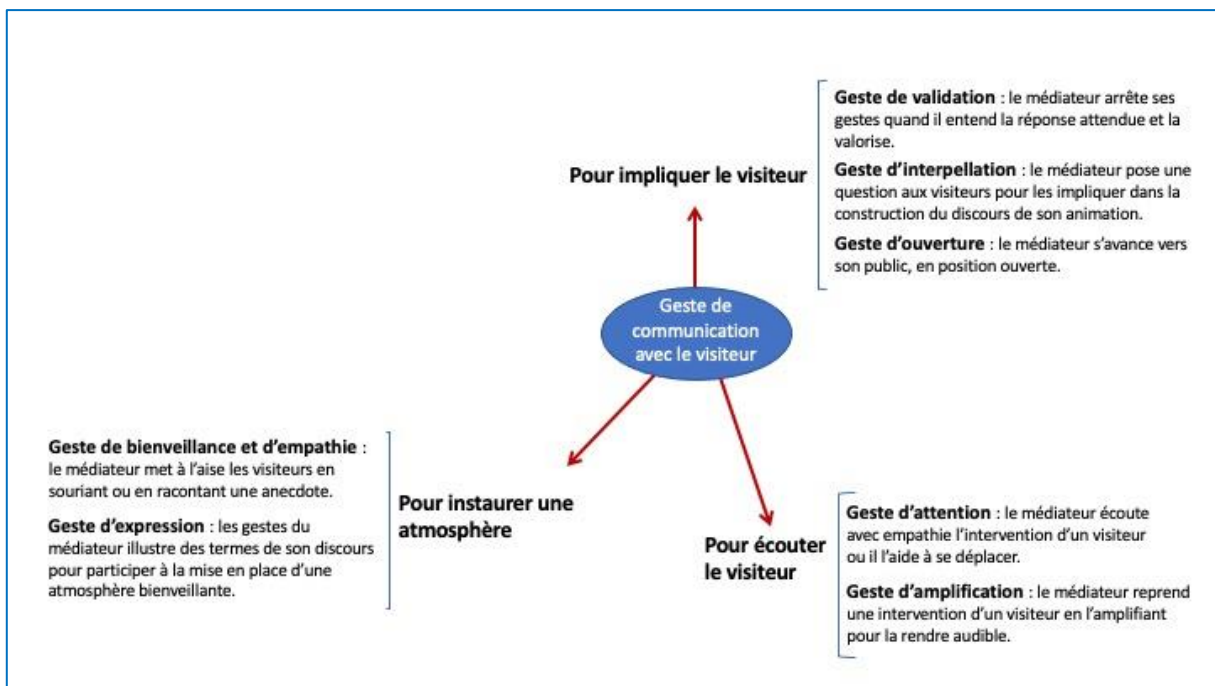


Figure 35 : Extrait 1 : introduction des concepts scientifiques mis en jeu

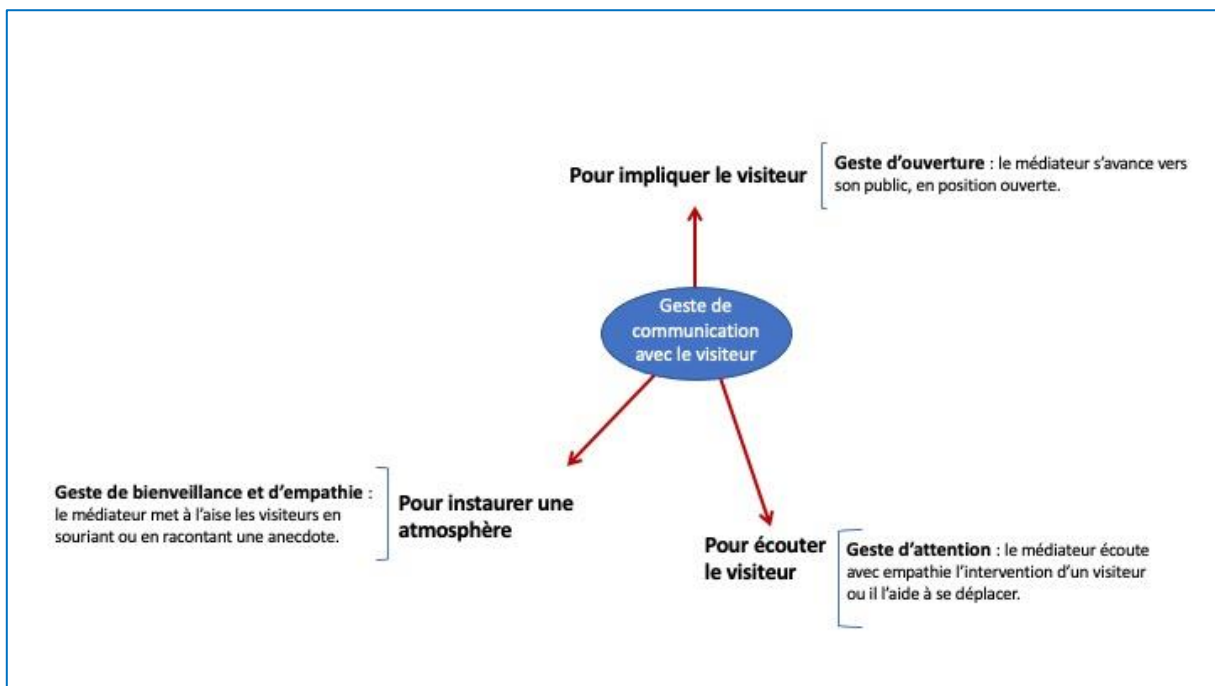








Figure 36 : Extrait 2 : transmission des consignes de l'atelier

Les gestes de communication sont davantage mobilisés dans l'extrait 1. Cette différence est sans doute liée au positionnement du médiateur, qui se place en position médiane telle qu'elle est définie par Belaën & Blet (2007). Il s'agit d'une forme de démonstration selon Hein (1998).

Il distribue la parole, régule et instaure une atmosphère de bienveillance. Cette position se traduit par la mobilisation du geste d'amplification (le médiateur reprend l'intervention d'un visiteur pour la rendre audible du groupe), du geste de bienveillance (le médiateur met à l'aise les visiteurs grâce à une attitude souriante) et du geste d'expression (le médiateur illustre les termes de son discours gestuellement). Ces trois gestes sont illustrés dans la figure suivante.

Geste d'amplification	Geste de bienveillance	Geste d'expression
		
<p>Le médiateur a posé une question et un élève a apporté une réponse. Il hoche la tête en signe d'approbation et garde son index gauche pointé vers l'élève qui vient d'intervenir ; alors qu'il regarde dans l'autre direction de la salle, vers les autres élèves. Son corps est tourné vers les autres élèves.</p>	<p>Le médiateur annonce les premières activités de l'atelier : <i>Après, là on commence par... des trucs un peu simples.</i> ». Il souhaite rassurer les élèves. Son corps est tourné vers les élèves et le médiateur hausse les épaules. Puis, il reprend la situation de l'animation, en continuant à expliciter les consignes en désignant l'écran avec sa main droite.</p>	<p>« <i>Maintenant, on va pouvoir appuyer sur « transférer » pour l'envoyer...</i> » Le médiateur illustre le fait d'« envoyer » les messages programmés au robot, en faisant un mouvement de son index de la main gauche tendu de sa gauche vers sa droite.</p>

Dans l'extrait 2, le médiateur tient un discours directif en transmettant des consignes. Les élèves l'écoutent sans y participer physiquement, parce que le médiateur ne laisse pas de place aux interactions. Ses gestes de communication avec le visiteur se limitent à trois types : le geste d'empathie (le médiateur met à l'aise le visiteur afin que la séquence de médiation se déroule dans une ambiance bienveillante), le geste d'ouverture (le médiateur s'avance vers son public, en position ouverte, permettant ainsi de le questionner notamment) et le geste d'attention (le médiateur marque une écoute attentive envers un visiteur).

Geste d'empathie	Geste d'ouverture	Geste d'attention
		
<p>A ce moment, un élève intervient : « <i>Sauf que tu nous as dit de ne pas faire ça.</i> ». Le médiateur répond : « <i>Non, je vous ai dit, pendant un transfert. Au moment de transférer, il y aura marqué là "annuler le transfert" ».</i> Puis il entoure cette zone sur l'écran avec sa main droite et regarde l'élève qui est intervenu, avec empathie.</p>	<p>Le médiateur indique les effets sur le robot quand le programme s'exécute : « <i>Quand cela s'est exécuté, vous avez la possibilité de le revoir une fois, auquel cas, vous le remettez sur le point de départ...</i> ». Il se tourne vers les élèves, s'avance vers eux, paume gauche ouverte, pour les inviter à interagir au besoin.</p>	<p>Médiateur pose une question : « <i>Tu sais où tu dois aller ?</i> ». Une élève lève la main et apporte la réponse : « <i>Tu dois appuyer sur "wrap" encore avancer de ...</i> ». Le médiateur entend la réponse qu'il attendait. Il se tourne vers l'élève, se penche vers elle et lui donne la parole en la désignant de son index gauche. Il la regarde attentivement, pendant qu'elle répond.</p>

Cette analyse montre que la diversité des gestes mobilisés par le médiateur dépend directement des objectifs qu'il se fixe pour la séquence de médiation mais également du déroulé. Ce résultat est précisé dans le paragraphe suivant.

9.1.3. Quels types de gestes durant une médiation ?

Dans les deux extraits, les trois catégories de gestes (geste de mise en scène du savoir, de communication avec le visiteur et d'ajustement d'activité) ont été notifiées en fonction de leur apparition au fur et à mesure du déroulé de l'activité. Dans l'extrait 1, quatre temps se dégagent :

- Une introduction des notions de programmation en citant des exemples d'objets programmés (0' → 0'24), de programme avec le jeu Pac-Man (0'24 → 1'27), de boucles d'actions de programmation avec la métaphore de la confection d'un gâteau (1'27 → 2'02) ;
- Une mise en situation pour expliquer le fonctionnement d'une barrière à capteur (2'02 → 2'52) ;
- Une institutionnalisation du savoir transmis durant la mise en situation (2'52 → 4'15) ;
- Une fermeture de cette séquence (à partir de 4'15).

Les gestes identifiés dans l'extrait 1 sont représentés dans le tableau qui suit.

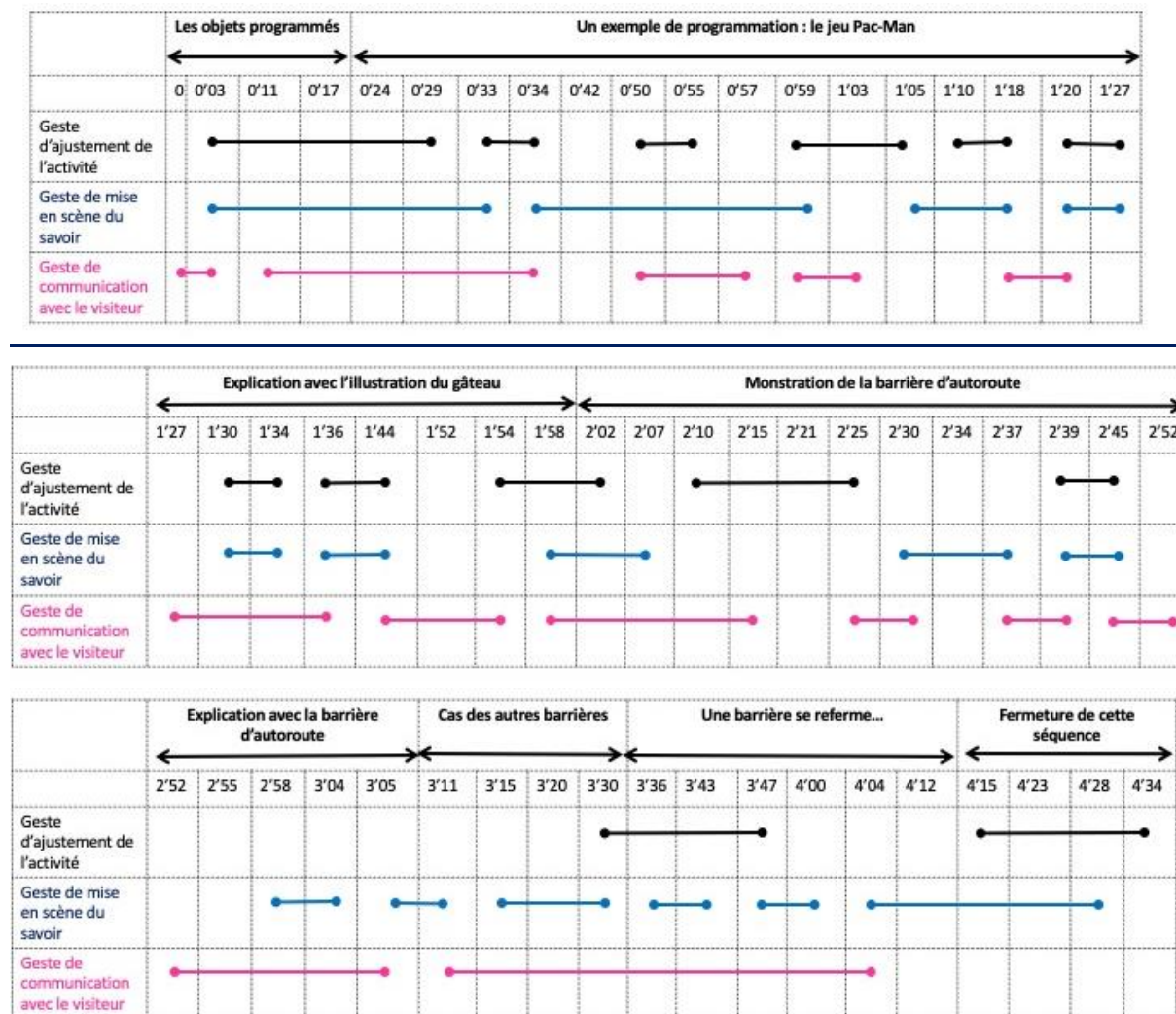



Figure 37 : Diagramme des gestes du médiateur identifiés dans l'extrait 1

Le diagramme ci-dessus montre les catégories de gestes mobilisées par le médiateur durant la séquence de médiation de l'extrait 1. En fonction de la forme de l'activité (une transmission d'un savoir sous forme de démonstration, comme le définit Hein (1998), de la mise en situation d'un savoir (avec un élève ou une institutionnalisation d'un savoir)), les gestes mobilisés sont différents. Ressortent trois principaux résultats. Les gestes d'ajustement, qui servent à organiser la séquence de médiation, sont surtout mobilisés à trois moments :

- au début de l'intervention pour installer la mise en scène de la médiation au sens de Goffman (1973) : 0' → 0'29 ;
- au moment où le médiateur installe la scène de la mise en situation pour expliquer le fonctionnement d'une barrière à capteurs : 2'10 → 2'30 ;

- à la fermeture de cette séquence pour reprendre le contrôle de l'intervention avant de passer à un autre sujet : à partir de 4'15.

<p>Discours du médiateur : <i>« Vous allez voir, vous allez voir. Regardez par ici... »</i></p> <p>Le médiateur désigne globalement l'écran avec son index droit. Il est tourné vers les élèves. Il rappelle les élèves à l'ordre pour regarder l'écran et poursuivre son animation.</p>	
--	--

Par ailleurs, dans l'extrait 1, les gestes de mise en scène du savoir sont pratiquement toujours accompagnés de gestes de communication avec le visiteur. La mobilisation complémentaire de ces deux catégories de gestes rappelle le modèle d'interactions établi durant une activité de médiation, entre l'objet de la médiation, le visiteur et le médiateur décrit par Allard (1999).

Enfin, trois moments dans cet extrait, montrent l'absence de tels gestes :

- les gestes de mise en scène du savoir sont absents au moment où le médiateur organise la scène de la mise en situation avec un élève : il mobilise alors uniquement des gestes d'ajustement de l'activité et de communication avec le visiteur (2'10 → 2'25).
- les gestes d'ajustement de l'activité sont absents quand le médiateur explique le fonctionnement d'une barrière à capteurs : il institutionnalise le savoir co-construit précédemment avec l'élève avec qui il a partagé la mise en situation. Cette institutionnalisation se fait en mobilisant des gestes de mise en scène du savoir et de communication avec le visiteur (2'45 → 3'30).
- les gestes de communication sont absents lors de la fermeture de cette séquence : le médiateur transmet les derniers éléments de savoir et reprend le contrôle de la situation, pour installer la séquence suivante.

Dans l'extrait 2, le médiateur explicite les consignes de l'atelier : les élèves participant à l'activité utiliseront les savoirs transmis durant l'extrait 1 pour programmer un robot muni de capteurs qui devra se déplacer sur un parcours semé d'obstacles. Cet extrait se compose de six temps :

- une présentation d'une première partie du contenu de l'atelier (le logiciel Scratch et le robot, les étapes de l'activité) : 0' → 3'01 ;
- une explication du fonctionnement du capteur du robot utilisé en atelier : 3'01 → 4'23 ;
- un rappel des consignes de l'atelier : 4'23 → 5'30 ;
- une réalisation d'un exercice de programmation en groupe permettant au médiateur de s'assurer de la bonne compréhension des savoirs par les élèves : 5'30 → 6'07 ;
- une présentation de la seconde partie du contenu de l'atelier : 6'07 → 7'44 ;
- une fermeture de la séquence : à partir de 7'44.

Durant chaque temps de cet extrait, les trois catégories de gestes sont mobilisées. Le diagramme représentant la mobilisation des gestes au fur et à mesure de la séquence de médiation peut être consulté dans l'annexe 3.

Dans l'extrait 2, le médiateur a pour objectif de transmettre les consignes permettant aux élèves de participer à l'atelier. L'analyse montre que les gestes de mise en scène de savoir sont omniprésents. Un diagramme permettant de visualiser la mobilisation de ces gestes au fur et à mesure de la séquence de médiation est consultable dans l'annexe 3. Quand le savoir n'est pas transmis directement par les gestes, il l'est par le regard et le discours. Dans cet extrait, le médiateur adopte une posture frontale et reste près de l'écran et de l'ordinateur, face aux élèves (même quand il montre des supports pédagogiques).



Durant son entretien d'auto-confrontation, le médiateur commente ainsi sa position :

« Oui. Je ne reste pas très loin de l'espace... pour pouvoir diffuser la suite et là je vois tout le monde de cet endroit-là. J'ai personne dans mon dos. »

Cette position « frontale » définie par Belaën et Blet (2007) s'accompagne d'un contrôle visuel constant du médiateur pendant deux temps d'animation différents. Durant le premier temps, les élèves écoutent passivement en vue de préparer le second temps où ils réaliseront un exercice en groupe, permettant ainsi au médiateur de tester les savoirs acquis, comme l'indique le médiateur durant son entretien d'auto-confrontation :

« Parce que là on passe dans une phase où ils sont auditeurs et ils écoutent ce que je leur dis, mais là je leur demande d'être acteurs pour préprogrammer parce que dans deux minutes, ce sera à eux de jouer et là je leur demande du coup dans cet exercice proposé... ce n'est pas une image de cours de représentation, c'est bien une image d'exercice entre guillemets. C'est le tout premier et on le fait ensemble ce tout premier exercice. Et après, ben, je peux les lâcher parce qu'ils ont compris. Donc l'écrit a de l'importance. »

Contrairement à l'extrait 1, les gestes de mise en scène sont surtout combinés avec des gestes d'ajustement. Ceci montre que le médiateur souhaite garder le contrôle sur la situation de médiation, sans faire intervenir les élèves. Les gestes de communication peuvent d'ailleurs complètement disparaître, comme lors de la présentation des étapes de l'atelier (1'14 → 2'24).

L'analyse de ces deux extraits a montré les spécificités de l'agir du médiateur. En fonction de ses objectifs, de l'environnement et des retours qu'il perçoit de son auditoire, le médiateur mobilise et dose les trois catégories de gestes définis dans la partie *Méthodologie d'analyse*. Les deux extraits se déroulent à la suite, avec le même médiateur et les mêmes participants, mais pour des enjeux différents. Dans l'extrait 1, le médiateur transmet un savoir scientifique sur la programmation informatique, alors que dans l'extrait 2, il relie ce savoir aux supports pédagogiques de l'atelier. Dans l'extrait 1, le médiateur fait participer les élèves à une mise en situation et les gestes de mise en scène du savoir sont combinés avec ceux de communication avec le visiteur. Dans l'extrait 2, les élèves sont plus passifs et le médiateur leur demande d'écouter : les gestes de mise en scène du savoir sont alors coordonnés avec des gestes d'ajustement de l'activité.

Cette recherche a ainsi montré que, lors de la fermeture de chaque séquence, selon la définition de Dufiet (2012), les gestes de mise en scène du savoir sont surtout coordonnés avec des gestes d'ajustement de l'activité : le médiateur veille à ne pas laisser d'ouverture au visiteur, afin d'organiser ces moments précis et prévoir une transition vers le sujet suivant. Dans cet exemple, il s'assure que le savoir est bien appréhendé par les élèves afin qu'ils soient autonomes durant

l'atelier. Il commente ainsi la fermeture de cette séquence de médiation, dans son entretien d'auto-confrontation :

Discours du médiateur :

« Là je mets les mains derrière, je suis en observateur, j'ai terminé mon boulot.... Si j'ai bien expliqué, je suis tranquille. Mais je vais allumer les robots, je vais placer correctement les tablettes quand même pour qu'ils ne se tordent pas le cou. Et puis je vais assister bien sûr le premier programme, le premier transfert. »



Par la suite, ce travail de recherche a surtout porté sur les types de gestes professionnels mobilisés par le médiateur en fonction de la forme d'activité qu'il adopte. Trois formes ont été étudiées : une mise en situation d'un savoir, une situation de co-animation et une théâtralisation.

9.2. Types de gestes mobilisés en fonction de la forme de l'activité

L'analyse des séquences de médiation a montré que le médiateur utilise trois catégories de gestes (geste de mise en scène du savoir, geste de communication avec le visiteur et geste d'ajustement de l'activité) en fonction des objectifs qu'il se fixe. Certaines catégories sont plus ou moins mobilisées au fur et à mesure du déroulé. Quel type de gestes mobilise le médiateur en fonction de la forme des trois activités suivantes : une mise en situation, une co-animation et une théâtralisation ?

9.2.1. Cas d'une mise en situation d'un savoir

Dans cette séquence, le médiateur explique comment deux personnes téléphonaient dans les années 1900. La séance de médiation comprend quatre temps :

- un temps d'explicitation des savoirs concernant les réseaux de communication (0' → 1'37) ;
- un temps de mise en situation où le médiateur invite une visiteuse à le rejoindre dans son espace pour animer une démonstration d'un artefact pédagogique : un central téléphonique (1'37 → 4'59) ;
- un temps d'institutionnalisation du savoir transmis durant la démonstration du central téléphonique (4'59 → 6'04) ;

- une fermeture de cet extrait (6'04 → 7'10).

Un diagramme illustrant la mobilisation des gestes au fur et à mesure du déroulé de l'animation est joint dans l'annexe 3.

Les gestes d'ajustement de l'activité sont observés régulièrement durant toute la séquence. Ils sont mobilisés pour organiser le début de la séquence de médiation, pour contrôler la situation de médiation et limiter ainsi les imprévus. Ils sont présents lors des changements de type d'animation suivants :

- la phase de transaction (0' → 1'16) qui correspond au moment où le médiateur introduit un nouvel objet dans son discours ;
- le passage d'une situation d'une « animation-conférence » où le médiateur transmet un savoir en position frontale à un cadre de démonstration en binôme avec une visiteuse (1'37 → 2'28) ;
- le passage inverse avec le retour à l' « animation-conférence » (3'48 → 4'59) ;
- la fermeture de la séquence (5'21 → 7'10).

Ces gestes, qui jalonnent l'ensemble de l'extrait analysé, semblent importants pour ajuster et mener l'animation. Pour renforcer leur efficacité, le médiateur les complète par des gestes de communication avec le visiteur. Néanmoins, les gestes d'ajustement sont rarement commentés lors des entretiens d'auto-confrontation menés avec les médiateurs filmés.

Dans cette séquence, les gestes de mise en scène du savoir sont mobilisés de façon complémentaire aux gestes de communication avec le visiteur. Le médiateur utilise les uns pour transmettre un savoir, les autres pour instaurer des relations avec les visiteurs et leur permettre d'appréhender le savoir transmis ou pour stimuler l'attention pour un nouveau savoir. Ces interactions sont importantes pour comprendre des concepts compliqués et permettent réciproquement au médiateur de s'assurer de leur compréhension.

Ainsi, le médiateur mobilise des gestes de communication avec le visiteur pour organiser une mise en situation : il interpelle les visiteurs, les questionne, les enrôle en demandant un volontaire pour l'accompagner dans cette mise en situation. Avec des gestes de communication avec le visiteur et d'ajustement de l'activité, le médiateur réserve un temps à la visiteuse qui partage son espace pour la démonstration, pour l'aider dans cette activité. Enfin, durant la fermeture, les visiteurs se sentent à l'aise et discutent. Le médiateur transmet moins de savoir,

et interagit davantage avec les visiteurs. Re-apparaissent les gestes de communication avec le visiteur et les gestes d'ajustement de l'activité, avant que le médiateur ne ferme cette séquence et ne passe à la suivante. Cette base d'analyse permettra de préciser les gestes mobilisés dans d'autres situations de médiation, telles la co-animation avec un intervenant extérieur et la théâtralisation.

9.2.2. Cas d'une co-animation

La séquence de médiation 3 correspond à une co-animation : une médiatrice culturelle anime avec une intervenante extérieure qui a conçu le contenu de l'activité. Cet atelier de réalisation d'une mosaïque est proposé aux visiteurs âgés de 7 à 12 ans et leurs parents, sans réservation préalable. Ainsi, la médiatrice découvre les attentes et besoins du public au début de l'animation (Falk et Dierking, 2002).

La séquence de médiation 3 comporte trois temps :

- une présentation du contexte de l'activité : 0' → 1' ;
- un apport des éléments scientifiques par l'intervenante pour réaliser la mosaïque : 1' → 6'50 ;
- la participation des visiteurs à l'atelier : à partir de 6'50.

Dans le premier temps, la médiatrice présente le contexte et les objectifs de l'activité. Elle le rappelle durant son entretien :

« Il y a cette première partie où vraiment où j'explique que, un peu, où les gens arrivent pour qu'ils comprennent bien, voilà dans quel cadre arrive l'atelier, a été créé l'atelier. Que voilà la pratique certes de la mosaïque, mais que ce n'est pas que ça, c'est en lien avec l'exposition... que c'est quelque chose qu'on veut établir de manière régulière. Donc il y a tout ce côté, vraiment présentation/communication autour de l'espace et ... que le public comprenne bien à qui il a affaire. »

Puis elle transmet le relais à l'intervenante extérieure et change de posture : elle devient l'assistante des visiteurs et de l'intervenante. Comme précédemment, l'analyse a constitué à noter les présences des trois catégories de gestes (geste de mise en scène du savoir, geste de communication avec le visiteur et geste d'ajustement de l'activité) en fonction du déroulé de l'animation (le diagramme est joint dans l'annexe 3).

Durant le premier temps de la séquence (0' → 0'50), indiqué comme étant « *une présentation du contexte de l'activité par la médiatrice* », les trois catégories de gestes sont mobilisées, quasiment simultanément et tout le long. L'agir de la médiatrice est mobilisé pour présenter l'espace et la Meilleure Ouvrière de France qui va intervenir, comme l'indique la médiatrice durant son entretien d'auto-confrontation :

« *Donc il y a tout ce côté, vraiment présentation/communication autour de l'espace et ... voilà, présentation vraiment de la Meilleure Ouvrière de France, rendre l'artisan dans justement tout ce qu'il est, pour vraiment comprendre et que le public comprenne bien à qui il a affaire.* »

Les trois catégories de gestes se retrouvent même mentionnées dans l'extrait précédent du verbatim de la médiatrice. Le geste de mise en scène du savoir est illustré notamment par l'exemple suivant : la médiatrice mobilise le geste de désignation pour montrer les réalisations des visiteurs encadrés par les intervenants MOF¹⁷ et exposées dans une vitrine :

Discours de la médiatrice :

« *Ce sont les visiteurs qui encadrés par un MOF¹⁸ qui ont réalisé ce que vous voyez dans les vitrines.* »

Le corps de la médiatrice est tourné vers la vitrine où sont présentées les réalisations des visiteurs. La médiatrice les désigne avec la main gauche, paume ouverte et tournée vers la vitrine.



Puis elle transmet le relais à l'intervenante : « *Je vous laisse expliquer* ». Ce temps qui pourrait être qualifié de « *Transmission de relais entre la médiatrice et l'intervenante* » est très court, à peine quelques secondes. Seuls les gestes d'ajustement d'activité et de communication avec le visiteur y sont mobilisés.

Discours de la médiatrice :

« *Je vous laisse expliquer.* »

La médiatrice se tourne vers l'intervenante et lui transmet la parole et la gestion du déroulé de l'activité, par la parole, son regard et ses gestes. Son corps est tourné vers l'intervenante. Et cette dernière la regarde attentivement.



¹⁷ MOF : Meilleur.e Ouvrier.ère de France

¹⁸ Idem.

Ce temps court laisse la place au second temps de la médiation (1' → 6'50), pendant lequel le statut de la médiatrice change : elle a transmis la parole à l'intervenante et se taira jusqu'à la fin de la séquence de médiation analysée. Son corps devient un support de la mise en scène du savoir, en portant une illustration sur laquelle l'intervenante MOF¹⁹ s'appuie pour expliciter son discours. Elle souligne cet instant dans son entretien d'auto-confrontation, et surtout son soin à rendre visible la photo aux participants à l'activité :

*« Il faut que le public puisse regarder la photo. Je ne sais absolument pas comment prendre cette photo. Donc je fais plein de positions pour arriver à trouver et ... le moyen que le public puisse voir facilement cette photo. Et pour que je puisse tenir ma position longtemps sans que cela soit trop fatigant... Donc voilà, donc je vois il y a beaucoup de maladresse dans la manière de ... **(durant l'entretien, elle mime son geste de tenir la photo)** tenir la photo parce que je n'arrive pas à trouver la position qui soit à la fois visible par le public, confortable pour moi et que je puisse en même temps arriver à voir ce qu'elle fait. »*

Durant ce second temps, alors que l'intervenante explique comment réaliser une mosaïque, la médiatrice ne mobilise que deux catégories de gestes : les gestes d'ajustement de l'activité et les gestes de mise en scène du savoir. Les derniers font référence à un seul acte assuré par le corps de la médiatrice : elle porte l'illustration, support pédagogique de l'animation, sans la commenter. C'est pourquoi nous avons indiqué que ces gestes de mise en scène du savoir sont mobilisés de façon « indirecte ».

Avec les gestes d'ajustement de l'activité, la médiatrice a un rôle délicat : elle veille à une organisation efficiente de l'activité, sans en avoir le contrôle puisqu'elle n'est pas l'intervenante directe de l'animation. Et pourtant cette organisation est nécessaire pour répondre aux attentes des visiteurs, sans transmettre ni maîtriser le savoir, tout en gérant les visiteurs qui ne participent pas à l'activité (Falk et Dierking, 2002). Ce soin permanent est évoqué par la médiatrice dans son entretien :

« C'est vrai que... j'étais toujours en train de regarder s'il n'y avait pas des personnes qui n'étaient pas oubliées, des visiteurs installés qui étaient oubliés ou des visiteurs qui attendaient pour la prochaine séance. Donc effectivement, il n'y avait pas véritablement de

¹⁹ Meilleur.e Ouvrier.ère de France

consigne qu'elle me donnait, mais je ne sais pas, je ne peux pas dire que je suivais ce qu'elle me disait de faire. »

Ainsi, l'analyse montre que, dans le cas d'une co-animation, les gestes d'ajustement de l'activité sont très mobilisés par la médiatrice, pour gérer l'espace de médiation et recueillir les retours des participants et de l'intervenante afin de réajuster le déroulé de l'activité. Les gestes repérés dans cette séquence de médiation sont indiqués dans la figure suivante.

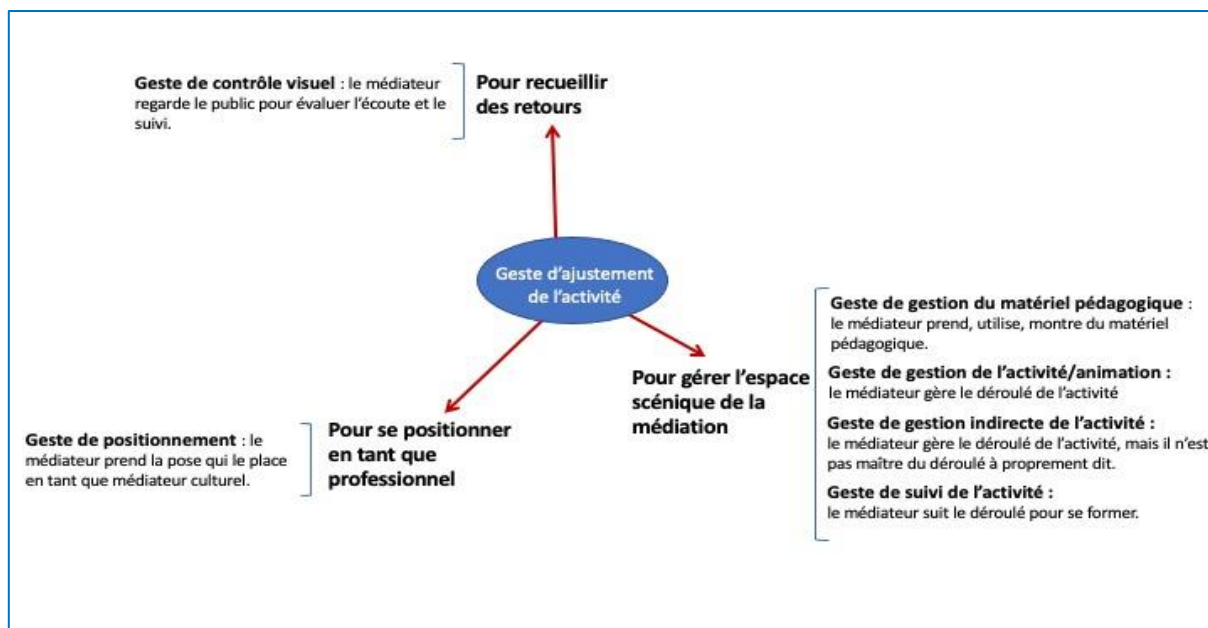


Figure 38 : Gestes d'ajustement de l'activité dans le cas d'une co-animation

Les gestes d'ajustement de l'activité sont très mobilisés par la médiatrice, placée dans le cas d'une co-animation. Des gestes précis sont observés, comme le geste de suivi de l'activité et le geste de gestion indirecte de l'activité, illustrés dans le tableau qui suit.

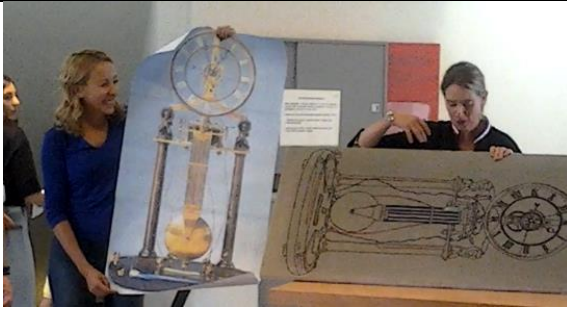
Geste de suivi de l'activité	Geste de gestion indirecte de l'activité
	
<p>La médiatrice porte la photo, tout en écoutant le contenu de l'intervenante. Elle se place derrière l'intervenante et la regarde.</p>	<p>La médiatrice veille au bon déroulé de l'animation, prête à agir au besoin. Elle porte une illustration, qui sert de support pédagogique pour l'intervenante. Son corps est tourné vers l'intervenante.</p>

Figure 39 : Illustration de deux gestes d'ajustement dans le cas d'une co-animation.

Durant cette séquence de médiation, la médiatrice mène consciemment deux actions simultanées : gérer sa formation personnelle au contenu pour être capable d'animer seule l'activité par la suite et s'assurer du bon déroulé de l'animation pour les visiteurs. Elle veille à l'organisation du matériel afin que les participants puissent participer à l'atelier (réaliser une mosaïque dans ce cas) :

« Du coup... je la regarde pour effectivement vraiment bien à chaque fois m'approprier le contenu aussi. Je suis en phase d'appropriation des contenus, parce que j'ai été formée le matin même. Voilà, j'écoute bien la MOF²⁰ pour être sûre d'être capable de retransmettre moi. Et ... voilà je suis concentrée sur elle, sur la technique et en même temps, je dois me poser des questions par rapport à la répartition des outils dans le public. Je pense que je me pose des questions de ce type-là, est ce que tout le monde va avoir assez de matériel, est-ce que cela va être compliqué par rapport à l'âge des enfants. »

Progressivement, la médiatrice prend conscience qu'elle change de posture pour devenir une assistante, celle de l'intervenante extérieure d'abord :

« Et là je prends une toute autre position, donc là je suis vraiment, un peu l'assistante. Là c'est assez flagrant, l'assistante de C. dans le sens où là elle va prendre toute la place. Là c'est vrai elle qui parle et elle va vraiment développer la technique, toute la technique qu'elle utilise ... et là je me retire complètement pour effectivement être ... porter la photo. Donc ... voilà, là je change complètement de posture à ce moment-là. »

A la fin de la séquence, elle devient l'assistante des visiteurs et le reconnaît lors de son entretien d'auto-confrontation :

« Donc effectivement, je m'aperçois que c'est plus les visiteurs qui me guident vraiment donc, je suis plus assistante des visiteurs en fait, tout à fait. Quand il y a quelqu'un qui attend pour la séance suivante, c'est tout de suite ... oui je suis assistante de visiteurs, tout à fait. Donc je vais là où C. n'est pas, au service des visiteurs. Mais effectivement C. ne me dit pas « va là », « fais ça », à moins qu'elle ne me dise, voilà qu'elle a besoin de ciment-colle. Je vais vite le chercher pour que ça avance plus vite, en fait, mais je peux être par moment quand même assistante de C., mais c'est rare, ce n'est pas le principal temps de l'animation. Donc voilà, je suis plutôt assistante des visiteurs. »

²⁰ Meilleur.e Ouvrier.ère de France

Dans le cas d'une co-animation, les gestes d'ajustement de l'activité et les gestes de mise en scène du savoir sont davantage mobilisés, même si le médiateur n'intervient pas. Il a cependant soin de faciliter la transmission du savoir. Il porte une illustration pédagogique, sur laquelle l'intervenante s'appuie pour expliciter son discours. L'analyse de cet agir montre la professionnalité de la médiatrice qui mobilise différents gestes professionnels en fonction des enjeux de l'activité et des imprévus. Ces résultats questionnent l'organisation de la formation d'un médiateur novice. Quel est le contenu ? Comment les formateurs traitent-ils la question de l'agir en présentant une situation de co-animation ? Quel suivi est-il organisé ? Pour compléter cette analyse, une dernière forme de médiation est étudiée : le cas d'une théâtralisation d'un savoir.

9.2.3. Cas d'une théâtralisation

Dans la séquence de médiation 1, la médiatrice explique le contexte historique de la statue du pharaon Psammétique. Elle se place à côté de la statue, en position frontale (face aux visiteurs). Elle interpelle les visiteurs par des questionnements, sans les faire participer physiquement à son animation. Il en est autrement pour elle.



La séquence étudiée se compose de cinq temps :

- une présentation de la genèse de la statue, dont le choix des matériaux : 0' → 0'56 ;
- une lecture de la statue (explication de la représentation du pharaon en mouvement et de la symbolique du poing fermé et du bâton de commandement) : 0'56 → 2'45 ;
- des échanges avec les visiteurs sur le contexte historique à l'époque du pharaon : 2'45 → 3'02 ;
- une mise en situation par la médiatrice pour expliciter le contexte historique : 3'02 → 3'50 ;
- une comparaison avec une seconde œuvre exposée dans la salle : à partir de 3'50.

Les trois catégories de gestes (geste de mise en scène du savoir, geste de communication avec le visiteur et geste d'ajustement de l'activité) sont toutes mobilisées, mais différemment en fonction des objectifs du déroulé de l'animation. Elles sont représentées dans la figure qui suit.

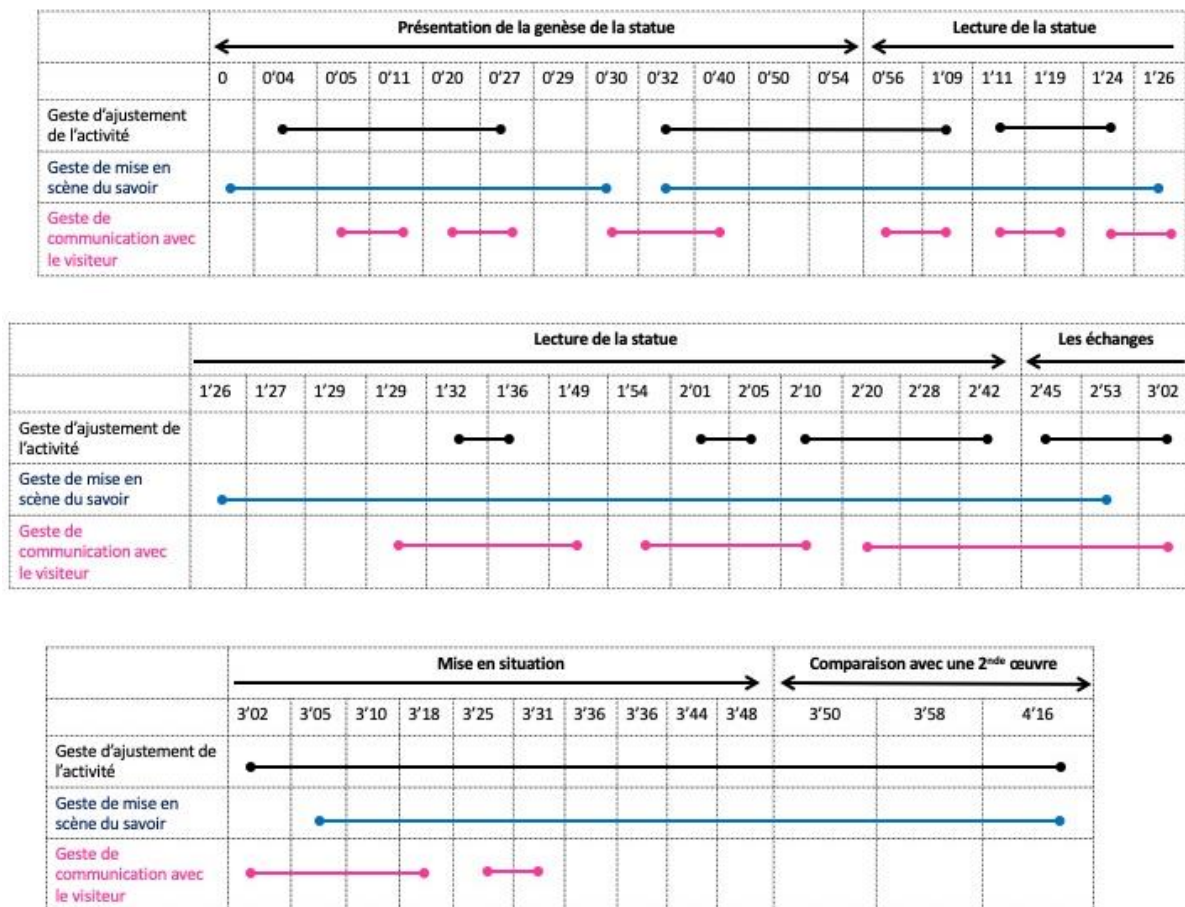


Figure 40 : Présentation des gestes de la médiatrice durant la séquence 1

L'analyse montre que les gestes de mise en scène sont omniprésents. Ce qui vérifie les attentes, puisque cette séquence apparaît exclusivement comme étant une séance de transmission de savoir par la médiatrice. Pourtant, durant de brefs moments (d'une durée de quelques secondes), ces gestes ne sont pas mobilisés. Il s'agit des moments où la médiatrice interpelle les visiteurs ou les questionne afin de s'assurer de la compréhension du savoir qu'elle transmet. Elle pose alors des questions générales :

« **La médiatrice :** *Est-ce qu'on va en vacances et on ramène des objets d'art ?*

Propositions des visiteurs inaudibles

Médiatrice : *Est-ce qu'il y a des échanges pendant l'Antiquité ? »*

Les gestes d'ajustement de l'activité sont mobilisés simultanément avec les gestes de communication avec le visiteur, pour établir le contact avec les visiteurs, organiser l'animation et recueillir les retours des participants. Il semblerait que la médiatrice ait choisi d'organiser son intervention pendant la transmission du savoir. Cependant, deux absences de gestes sont observées :

- les gestes d'ajustement sont absents durant la description de la statue du pharaon pour laisser la place aux gestes de mise en scène du savoir, permettant à la médiatrice de mieux expliquer le contexte dans lequel fut réalisée la statue ;
- les gestes de communication avec le visiteur sont absents durant la fin de la mise en théâtralisation et la comparaison avec une seconde œuvre. Ces moments sont propices pour la médiatrice pour reprendre le contrôle sur la situation de médiation et « fermer » cette séquence.

Cette analyse montre que la médiatrice mobilise surtout des gestes de mise en scène du savoir (pour la mise en théâtralisation) et des gestes d'ajustement de l'activité pour garder le contrôle de son intervention. Peu de geste de communication avec le visiteur sont notifiés, parce que la médiatrice a choisi de théâtraliser seule la transmission de savoir, sans faire participer physiquement les visiteurs.

Quelle que soit la forme de l'activité (mise en situation, démonstration ou théâtralisation), les trois catégories de gestes sont mobilisées par le médiateur, à des dosages et à des temps différents. Le médiateur reste maître de les sélectionner afin d'être efficient en fonction des objectifs fixés, des retours des visiteurs et des affordances perçues du contexte (Jorro, 2018).

Devant la complexité de ces gestes mobilisés, la formation de médiateurs novices semble une gageure. Elle peut s'organiser sous forme de mimésis, que ce soit pour mimer un médiateur de l'équipe interne de l'institution ou un médiateur extérieur intervenant dans une autre institution, comme le raconte une médiatrice interrogée :

« Avant de travailler au Louvre/Lens je n'étais pas spécialiste de l'Égypte ancienne, je ne l'avais jamais approfondie, et la 1^{ère} année, ma connaissance des œuvres de cette période, n'était pas aussi bonne. C'est en accompagnant un groupe au Louvre/Paris que j'ai pu suivre la visite d'une spécialiste de cette époque qui a donné cette information sur le bâton de commandement. Je l'ai trouvée tellement importante et intéressante pour mieux comprendre l'œuvre. Cela a constitué pour moi quelque chose de l'ordre du transfert de

savoirs et c'est ce que fait le médiateur, c'est ce que je fais, c'est ça, je transmets ces connaissances, je vais les partager et je le fais en mimant, en désignant, ça me semble plus pertinent pour mieux comprendre. Je ne pense pas reproduire le geste de la conférencière du Louvre Paris mais en tout cas je le souligne pour moi, c'est une information qui m'a marquée. »

Par l'observation de cette professionnelle, la médiatrice prend conscience de l'importance d'un geste dans la transmission d'un savoir, alors qu'elle occupe la place d'une visiteuse dans cette visite guidée. Cette observation l'invite à réfléchir sur sa propre pratique pour incorporer ce geste de mise en scène du savoir dans ses futures interventions. Cette constatation laisse penser qu'une formation de médiateur novice pourrait/devrait se dérouler en trois temps : un temps d'observation sur le terrain, une formation sous forme d'un tutorat avec un médiateur « expert » et enfin, une pratique réflexive sur sa propre activité professionnelle. Comment sont alors organisées les formations dans les institutions culturelles ? Le contenu scientifique est décrit dans les outils de formation - nommés souvent le « cahier de l'animateur » - or les pratiques gestuelles n'y sont pas, comme un médiateur interrogé l'indique durant son entretien :

« On ne met pas de remarque sur le cahier du médiateur, on est très « contenu ». Pas de remarque très formelle, à part des jeux de mise en scène. On peut indiquer que le médiateur joue le rôle d'untel, le visiteur joue le rôle d'untel. Il se passe ça. On ne va pas indiquer aux gens une posture parce que comme je te le disais : une posture est quand même quelque chose de davantage de personnel. Donc après c'est à chacun de... C'est comme... C'est la cerise sur le gâteau presque. C'est la sous-couche de sucre glace que tu mets... C'est le glaçage voilà. C'est le glaçage de ton gâteau, la gestuelle. Et chacun après est libre d'apporter le glaçage qu'il préfère. »

La question des gestes ne semble pas être non plus abordée directement lors des échanges de pratique entre médiateurs. C'est le contenu scientifique qui est discuté : « On va plutôt en parler dans le sens où cette notion n'est pas abordable pour tel public. On va plutôt le prendre sous cet angle-là. » Et lors de la formation, le médiateur mise sur le « mimétisme » et le bon sens du médiateur apprenant pour faire le bon geste au bon moment :

« Après il y a une part de mimétisme quand on se suit. C'est évident, moi quand j'ai suivi les premières visites, j'ai répété plus ou moins consciemment les gestes que j'ai vus. Le fait de désigner justement un tel objet à un tel moment, je pense que chacune des personnes, va

pointer sa main, son bras vers le minitel, vers le fax lorsqu'il va en parler, j'en suis à peu près convaincu. »

Comment la partie « gestuelle » est-elle alors traitée dans les formations des médiateurs ? La partie suivante, étant consacrée à la question de l'incorporation des gestes par les médiateurs novices, devrait apporter des éléments de réflexion.

Cinquième partie :
**La question de l'incorporation des gestes
professionnels des médiateurs culturels**

10. Quelle formation pour transmettre les gestes spécifiques du médiateur ?

La première partie de cette analyse a mis en évidence des gestes spécifiques mobilisés par le médiateur, durant son activité professionnelle. Cette spécificité est reconnue par les médiateurs lors des entretiens d'auto-confrontation, bien qu'ils n'en prennent pas conscience durant leur animation.

Ces éléments amènent à interroger le contenu de la formation organisée pour les médiateurs novices. Sont-ils formés au contenu scientifique des œuvres exposées ou sur l'agir à mobiliser ? Comment est organisée cette formation ? Est-ce sous forme d'un tutorat avec des médiateurs formateurs, toujours aux prises de la réalité du terrain en continuant des actions de médiation « face public » ? S'appuient-ils sur leur propre expérience de terrain, que ce soit en termes de médiation et/ou de formation ?

Des entretiens semi-directifs menés avec 19 médiateurs-formateurs ont permis de préciser les deux points suivants : l'organisation des formations pour les médiateurs novices et la place des gestes dans ces formations.

10.1. Parcours professionnel du médiateur-formateur

Durant les entretiens semi-directifs, les médiateurs-formateurs ont été explicitement questionnés sur leur parcours professionnel : « *Peux-tu me raconter ton expérience dans le domaine de la médiation scientifique/culturelle ?* ». Seuls les résultats principaux sont présentés : la formation initiale dans un premier temps et la formation en médiation culturelle dans un second temps. L'analyse complète des entretiens est jointe dans l'annexe 5 (Al Khatib, 2020).

10.1.1. Formation initiale des médiateurs-formateurs

Avant d'intégrer l'institution culturelle dans laquelle ils exercent au moment de l'entretien, la majorité des médiateurs-formateurs a suivi de hautes études universitaires, avec un niveau Licence ou Master, dans des disciplines scientifiques ou historiques. Une analyse plus fine montre que certains médiateurs-formateurs complètent cette formation initiale avec une

seconde voire une troisième formation universitaire dans le domaine de l'ingénierie culturelle (Master en médiation ou de gestion de projet culturel ou sciences de l'information) ou sur le patrimoine culturel plus général (Master en tourisme culturel et développement ou DESS en patrimoine) :

« J'ai commencé par des sciences d'abord, puis une thèse en neuro, ensuite j'ai fait une formation au Cnam²¹ en cours du soir en gestion de projet de culture scientifique. »

Les médiateurs-formateurs interrogés ont tous commencé leur carrière professionnelle dans leur institution culturelle en tant que médiateur. Si plusieurs motifs expliquent cet engagement dans la médiation culturelle. La raison la plus couramment citée est le *partage de ses connaissances* (5 références sur 19) :

« [J'aimais] bien transmettre le savoir. C'est quelque chose que je me suis rendu compte que j'aimais bien partager mes connaissances, j'étais entourée de beaucoup de monde qui ne connaissait rien à l'art contemporain. Et pour moi, c'était un vrai challenge. »

C'est par ailleurs un enjeu important de la médiation culturelle, ainsi que le confirmeront les médiateurs-formateurs. Les deux motifs suivants sont soit le *besoin d'un contact avec le public* (3 références sur 19) :

« Enfin, je souhaitais devenir conservatrice, quand je suis rentrée à l'École du Louvre, mais ensuite je me suis rendu compte que c'était le public qui m'attirait et je me sentais beaucoup plus moi-même et utile dans ce métier-là »,

soit le fait de *saisir une opportunité* (3 références sur 19) :

« Moi, j'ai commencé parce que j'ai eu l'opportunité de le faire... j'ai eu l'opportunité de le faire en fait. Moi, j'ai appris directement sur le tas, surtout que je ne me destinais pas à ça au départ, je ne me destinais pas à l'enseignement, ni à la transmission, en fait, à un public. Et j'ai eu l'opportunité de le faire en travaillant. »

Ces motifs supposent un fort engagement personnel mêlant une professionnalité avec le plaisir de l'exercer *« c'est un choix, une révélation, cela me plaît »*. Si l'engagement dans la médiation est surtout guidé par l'envie de partager des savoirs et d'entrer en contact avec le public, comment les formateurs forment-ils au métier de médiateur, de façon à transmettre le savoir et

²¹ Cnam : Conservatoire national des arts et métiers (Paris)

de le communiquer oralement et gestuellement de façon efficace, pour répondre aux enjeux du musée du 21^e siècle, décrits par la conservatrice Eidelman (2017) ?

10.1.2. Formation sur les techniques de médiation culturelle

Chaque médiateur-formateur interrogé dans le cadre de cette recherche est reconnu en tant qu'expert dans son domaine par ses pairs et/ou sa hiérarchie. Cette reconnaissance s'appuie sur les expériences professionnelles dans le domaine de la médiation culturelle. Pourtant, si une majorité de médiateurs-formateurs intervient en tant que formateurs, elle n'a cependant pas reçu de formation dans la matière ni d'expérience préalable (16 références sur les 19 entretiens obtenus).

Ces résultats font supposer que les institutions culturelles sélectionnent en priorité des médiateurs-formateurs ayant de l'expérience en médiation. En effet, la reconnaissance des compétences semble se faire avec l'ancienneté dans le domaine de la médiation. Ainsi, la majorité des médiateurs formateurs interrogés (13 sur 19) a une ancienneté de plus de 11 ans dans la médiation culturelle, comme l'affirme un médiateur-formateur interrogé « *Je suis arrivée il y a bientôt 20 ans* ». Peu de formateurs « juniors » (seulement 3 sur 19) ont une ancienneté dans la médiation culturelle inférieure à cinq ans. Ainsi, ces résultats tendent effectivement à montrer que l'expertise en médiation serait liée à l'ancienneté de l'expérience sur le terrain. L'expérience en formation est un plus appréciable, mais ne semble pas représenter une compétence acquise par la majorité des médiateurs-formateurs interrogés.

Comment l'expérience de terrain plus ou moins longue intervient-elle réellement lors du processus de conception des formations ? En effet, un formateur expérimenté aurait l'avantage de pouvoir s'appuyer sur ses longues années d'expérience de terrain, tandis qu'un formateur débutant s'appuierait sur l'expérience encore nouvelle de sa propre formation lorsqu'il est entré dans l'institution culturelle. A priori ces deux profils présentent des avantages, mais sous-entendent que les formateurs porteraient régulièrement un regard réflexif sur leurs pratiques anciennes ou récentes.

10.2. Organisation des formations pour les médiateurs novices

Quand un médiateur arrive dans une nouvelle institution culturelle ou qu'il prépare les activités de médiation pour une nouvelle exposition temporaire, il est placé dans une situation où il

recherche un accompagnement pour mener ses missions. Il souhaite une formation apportant des éléments sur le contenu scientifique, qui sera assurée par un médiateur-formateur. Ce paragraphe permet d'explorer la question de la formation du médiateur : pour quelles raisons est-elle organisée, comment l'est-elle et quelle place pour traiter de la question de l'agir ?

10.2.1. Pourquoi organiser une formation ?

Les médiateurs-formateurs interrogés s'accordent sur le fait qu'une formation devrait être organisée pour chaque médiateur quand il intègre un nouvel espace culturel, que ce soit pour une exposition temporaire ou permanente. Mais les raisons diffèrent en fonction du statut des médiateurs novices. Ces éléments de réponse relevés parfois dans la lecture entière du verbatim ou dans un extrait très explicite sont représentés ci-dessous.

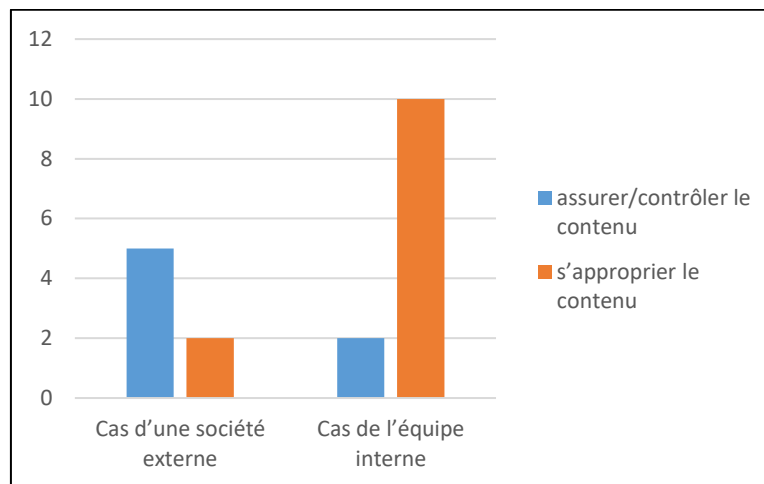


Figure 41 : Motif pour organiser une formation pour les médiateurs novices

Tout d'abord, les motivations sont toujours en lien avec le contenu de la médiation, qu'il s'agisse soit de le contrôler soit de se l'approprier. Le statut du médiateur novice semble jouer un rôle. Dans le cas d'une société externe (c'est-à-dire où le médiateur n'est pas employé par l'institution culturelle dans laquelle il intervient), l'organisation d'une formation est surtout faite pour permettre à l'institution culturelle de s'assurer et de contrôler le contenu transmis lors des futures activités de médiation (5 cas) que de le partager (2 cas). Ce point est largement souligné par les médiateurs-formateurs interrogés puisque le contenu scientifique « s'échappe » hors-les-murs du musée. À travers la formation, ils voient un moyen pour définir un contenu fondamental qui serait transmis de façon analogue à tous les groupes accueillis :

« [Il faut qu'] il y ait une trame, quand même, qui soit la même pour tout le monde, ce qui n'était pas le cas avant parce que chacun faisait sa visite comme il l'entendait. Nous, on voulait quand même, qu'il y ait un cadre précis que par exemple, trois classes qui réservent, puissent avoir quelque chose qui se ressemblent. »

Ainsi certains formateurs ont rédigé des synopsis de visites très détaillés. C'est d'autant plus le cas s'ils ne sont pas concertés pour le recrutement des médiateurs :

*« Et puis ensuite, on a rédigé parce que, pour des conférencières..., il fallait des scénarii de visite très précis. Donc on a rédigé des scénarii qui prennent en compte les œuvres et les angles d'approche de ces œuvres avec les objectifs pourquoi on aborde telle œuvre plutôt que telle autre, pour qu'il y ait des objectifs et puis également un chrono. C'est-à-dire qu'on leur dit **vous prenez le groupe à telle heure, 10 minutes plus tard, vous êtes dans telle salle, vous y passez 5 à 10 minutes pour montrer telle sculpture. Puis vous passez dans une autre salle, avec une variable d'ajustement s'il y a trop de monde, vous pouvez aller dans telle salle. Ce n'est pas complètement figé.** »*

Deux formateurs font référence à une situation où le musée réalise des tutoriels mis à disposition des médiateurs extérieurs :

« Maintenant on développe aussi pas mal de tutoriels pour les ateliers pour pouvoir les guider puisque, comme on a aussi un certain nombre de ponctuels qui [ne] viennent pas si régulièrement que ça et surtout dans le temps pas particulièrement plein et sur les périodes creuses. Pour pouvoir se remémorer les ateliers, il y a des tutoriels pour pouvoir les guider. »

Dans le cas où le formateur participe au recrutement des médiateurs, il collabore en mode projet avec les médiateurs de la société privée pour concevoir ensemble les activités de médiation :

« Moi, je travaille en fait, si tu veux, je ne conçois pas dans mon coin et puis, après je balance aux intervenants. Je travaille en réseau avec eux. Il n'y a que comme cela d'ailleurs qu'on arrive à faire des trucs un peu intéressants et surtout à ce qu'ils soient partie prenante. »

Dans le cas d'une équipe de médiateurs internes (c'est-à-dire que les médiateurs sont des employés de l'institution culturelle), la formation est un moyen pour partager du contenu (10 cas) plus que de l'imposer (2 cas). Il y a rarement un rapport hiérarchique entre le formateur et l'apprenant ou ce rapport disparaît au fur et à mesure de la formation. La séance de formation se décline surtout en situation de travail en projet ou sous forme d'échanges de pratiques :

« Et puis il y a une deuxième phase de formation auprès de médiateurs collègues et c'est quand par exemple, ils me remplacent sur les ateliers, et donc là c'est des formations de collègues à collègues, donc ce sont des échanges pratiques. Moi, je leur explique comment je fonctionne, ils m'expliquent comment ils voient à peu près l'atelier et généralement, on échange dessus. Mais je les fais pratiquer, comme si elles étaient un visiteur qui venait sur le lieu. C'est en pratiquant, qu'elles voient un petit peu l'atelier et qu'elles me remplacent par la suite. »

Et ce rapport s'inverse. En effet, si un médiateur-formateur est formateur pour un projet, il sera probablement formé sur le projet suivant par un autre de ses collègues.

Enfin, deux cas décrivent des situations où la formation est animée par un médiateur-formateur, chef de service n'assurant plus régulièrement des médiations sur le terrain. Ces formateurs ont un rapport hiérarchique direct avec les médiateurs. Ils organisent des séances de formation en co-animation avec le médiateur de l'équipe qui a conçu le contenu de l'activité. Au début de la formation, le chef de service légitimise le médiateur dans sa position de formateur et contrôle ensuite le contenu que ce dernier transmet.

Ces premiers résultats montrent que l'organisation des formations dépend du statut des médiateurs. Une équipe de médiateurs internes a une attente différente de celle d'une société privée. Dans le premier cas, le besoin est surtout de partager et de s'approprier un contenu pour co-construire une séquence de médiation. Dans le second cas, le besoin est surtout tourné vers la mise à disposition de synopsis détaillés permettant de prendre en main rapidement le contenu de la médiation. Quelle place occupe alors la question de l'agir dans ces deux cas ? Cette différence peut-elle influencer sur le type de formation et indirectement sur la posture du formateur ? Par la suite, sont décrits les types de formations prodigués par les médiateurs-formateurs interrogés, mis en regard avec la formation qu'ils ont eux-mêmes suivie à leur arrivée.

10.2.2. Formation des médiateurs-formateurs à leur arrivée

Chaque médiateur-formateur interrogé a été formé lors de son arrivée dans l'institution, que ce soit sur le contenu scientifique des œuvres présentées, sur des éléments propres à la médiation culturelle ou encore sur la culture de l'institution. Une hypothèse serait que les médiateurs-formateurs reproduisent ce processus de formation qu'ils ont reçu à leur arrivée, pour concevoir et animer les formations qu'ils dispensent actuellement.

Quatre médiateurs-formateurs interrogés n'ont pas évoqué leur formation à l'arrivée dans l'institution. Pour les autres formateurs interrogés, l'analyse des verbatims a mis en évidence différents niveaux d'encadrement de l'apprenant, en partant d'une extrémité faisant référence à une formation complètement autonome où l'apprenant consulte de lui-même des ressources documentaires, prend connaissance de la muséographie et choisit de lui-même de suivre des activités de médiation, à une formation entièrement encadrée par l'institution à l'autre extrémité.

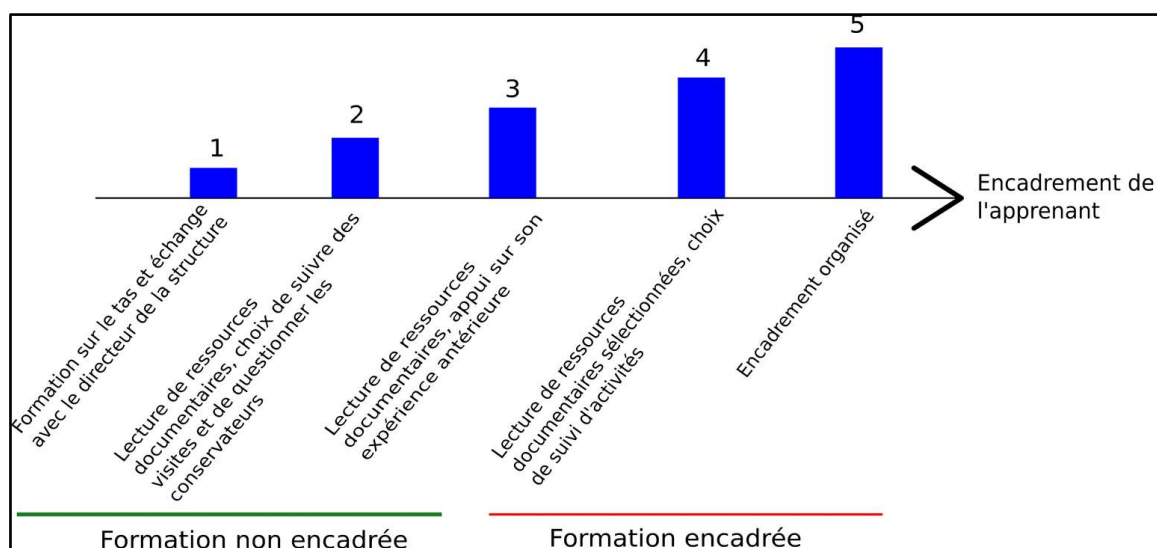


Figure 42 : Type de formations organisées pour les médiateurs-formateurs à leur arrivée

Ainsi neuf médiateurs-formateurs interrogés sur quinze ont été formés à leur arrivée en suivant un processus de formation encadrée. Celle-ci peut être entièrement organisée (cinq situations sur les neuf citées) avec comme référent un formateur ou l'équipe de médiateurs qui met à disposition des ressources pour présenter le contenu, organise le suivi des activités, vient suivre les premières animations et se met à disposition de l'apprenant pour échanger sur les retours de terrain :

« Alors, moi j'ai été formée par mes deux collègues qui étaient dans la cellule Projet innovation pédagogique. C'était principalement une formation sur le terrain. Et je l'ai trouvée beaucoup plus intéressante qu'une formation théorique. Alors forcément il y a du théorique parce qu'il y a des notions à apprendre et que moi, j'avais beaucoup à apprendre parce que le scientifique, cela remontait à un petit temps pour moi, au bac donc voilà. Mais effectivement la médiation est principalement sur le terrain, on suit ses collègues, on voit ce

qu'elles font, on débriefe ensuite ensemble, on échange nos points de vue, nos méthodes. On se rôde principalement dans l'échange et l'observation. »

L'encadrement peut être un peu moindre (quatre cas sur les neuf cités) : le formateur met à disposition des ressources et suit l'apprenant. Mais c'est ce dernier qui choisit les activités qu'il souhaite suivre pour compléter sa formation.

Six médiateurs-formateurs n'ont pas bénéficié de formation encadrée. Plusieurs raisons ont été évoquées : dans trois cas sur les six, le médiateur arrivant avait déjà une expérience antérieure dans cette même institution culturelle et possédait par conséquent une connaissance des objets.

Une lecture des ressources semblait suffisante pour compléter la formation :

« Et bien, il y avait des ... protocoles de visites que M. avait écrit, qui étaient, donc elle avait tout balisé pour mon arrivée et j'ai dû suivre une visite par chaque... Et voilà, cela a été la formation... après, du coup, je me suis formée par moi-même en lisant ce qu'il y avait autour. Au début, j'ai été souvent en-bas dans le musée, à faire des tours dans le musée pour essayer de repérer un peu les lieux, savoir comment évoluer que ce soit dans l'exposition permanente ou dans l'exposition temporaire... »

Pour deux cas sur les cinq de formation non encadrée, le médiateur intégrait une équipe dans laquelle la formation n'était pas du tout organisée. Il a dû de son propre chef sélectionner les ressources documentaires, compléter cette formation en suivant des visites qu'il a présélectionnées et échanger avec les conservateurs :

« Je me suis formée toute seule, puisque à ce moment, il n'y avait pas, c'était un service qui naissait, donc il n'y avait pas d'élément. Formée, seule, peut-être que je vais un petit peu vite, dans le sens où j'ai commencé ma formation seule, et puis je me suis référée et j'ai posé des questions au conservateur, aux assistants de conservation pour pouvoir avoir des éléments précis sur les objets... »

Enfin pour le dernier cas, le médiateur arrivait seul à ce poste et aucun document n'était rédigé. Il s'est formé sur le terrain et a beaucoup échangé avec le directeur de la structure qui assurait des visites :

« Moi, j'ai appris directement sur le tas, surtout que je ne me destinais pas à ça au départ, je ne me destinais pas à l'enseignement, ni à la transmission, en fait, à un public. Et j'ai eu l'opportunité de le faire en travaillant au P. avec Y., notre président d'honneur ... qui m'a

permis de m'essayer en fait, et je me suis lancé et c'est vrai qu'au début, je regardais un petit peu ce que lui, il faisait avec le public et puis je me suis calqué sur ce qu'il faisait. »

Les médiateurs-formateurs interrogés ont suivi des formations différentes. Nous avons supposé qu'ils pourraient rentrer dans une procédure de mimésis (Gebauer & Wulf, 1998) pour repenser le déroulé de leur propre formation, se l'approprier et le reproduire actuellement en l'adaptant en fonction du contexte et de leur expérience personnelle. Cette hypothèse ne semble pas si systématique au vu des dires des formateurs interrogés, puisque les attentes actuelles des formations sont souvent différentes qu'à leur arrivée.

10.2.3. Les types de formations organisées

Les formations sont organisées différemment en fonction des attentes des médiateurs-formateurs et de leurs apprenants. Ces différents types sont recensés dans la figure qui suit. Seules les combinaisons pratiquées par les formateurs interrogés et évoquées lors des entretiens ont été représentées.

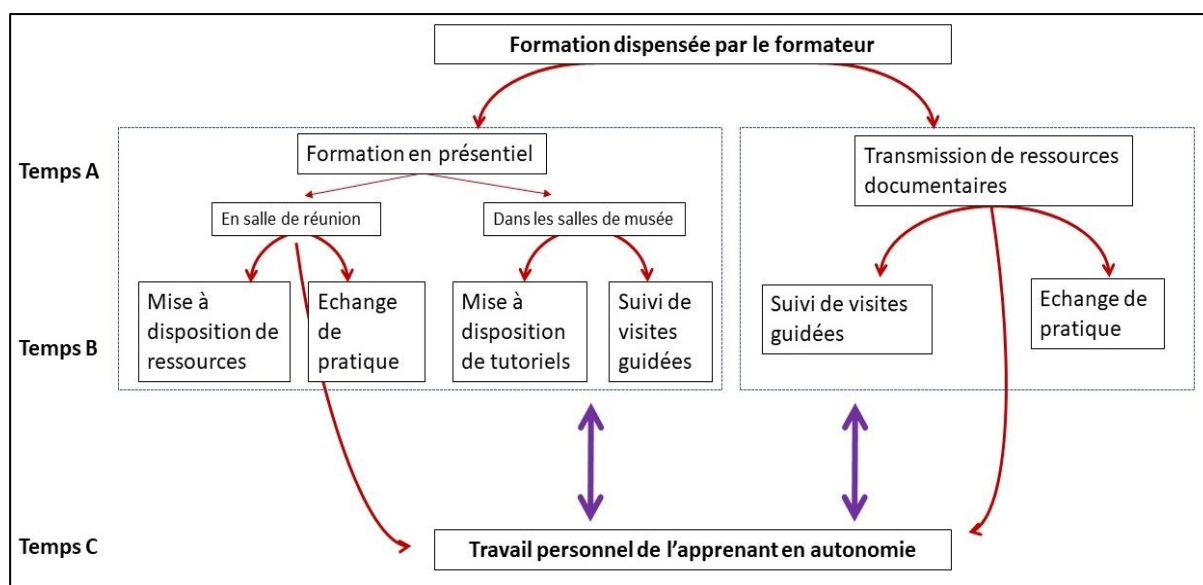


Figure 43 : Type de formations dispensées par les médiateurs-formateurs interrogés

Les formations semblent se dérouler en trois temps. Le premier temps (**temps A**) correspond à une transmission du contenu, soit en présentiel dans une salle de réunion ou dans les salles du musée, soit à une transmission de ressources documentaires.

Le deuxième temps (**temps B**) se décline sur un continuum en allant d'une formule où l'apprenant est encadré par un formateur à une formule où l'apprenant est en totale autonomie. Si la formation se tient dans une salle de réunion, elle est suivie d'une diffusion de ressources documentaires ou d'un échange de pratique entre les médiateurs présents, ou encore elle invite directement à une formation en autonomie (voir temps C). Si la formation a lieu dans les salles du musée, elle est suivie d'une mise à disposition d'un tutoriel permettant aux médiateurs de se référer au contenu, et d'un suivi de visites guidées animées par des médiateurs. Quand la formation correspond à une transmission de ressources documentaires (donc formation hors présentiel), elle est complétée soit par des suivis de visites guidées soit par un échange de pratique entre les participants à la formation. Un rôle explicite est alors donné à l'équipe des médiateurs dans la formation de l'apprenant.

Enfin, un troisième temps (**temps C**) correspond au travail personnel fourni par l'apprenant pour s'approprier le contenu. Ce temps s'entremêle très souvent avec le temps B, de façon formelle ou informelle sous forme d'allers-retours.

Pour mieux appréhender ces diverses procédures de formation, les temps de formation ont été interprétés avec le modèle de Kunégel (2011). Le temps 1 de Kunégel (sélection de la tâche) n'est pas très présent dans ce cas de figure. En effet, la formation est destinée à des médiateurs professionnels possédant déjà de l'expérience dans le domaine de la médiation culturelle et/ou du contenu scientifique à transmettre. Il n'y a donc pas de sélection de tâche faite en fonction des compétences du médiateur novice, mais plutôt en fonction des priorités fixées par l'institution culturelle. Par exemple, l'ouverture d'une exposition temporaire impose un temps de formation pour s'approprier ce nouvel espace muséographique. De même, une demande de diversification des types de visiteurs exige d'organiser une formation afin de mieux connaître les attentes d'un probable nouveau public. Les médiateurs-formateurs suivent alors l'exigence de leur institution culturelle et s'y conforment en développant des formations adéquates. Cela se vérifie dans un entretien, quand un médiateur-formateur évoque le moment où le musée décide de passer un appel d'offre pour l'animation et qu'une société privée décroche ce marché :

« Quand elles ont été titulaires de ce marché, la gérante avait proposé une équipe de conférencières, qu'il a fallu effectivement former. Cette formation s'est déroulée surtout par la mise à disposition d'une bibliographie, de ressources telles que la bibliothèque du musée et les archives, de toutes les ressources documentaires textuelles que nous avons créées qui

sont sur le site Internet pour la plus grande part. Et puis ensuite, on a rédigé parce que... il fallait des scénarii de visites très précis. »

Si le temps 1 de la formation selon Kunégel (2011) n'est pas évoqué, comment les médiateurs-formateurs appréhendent-ils le temps 2 (énoncé de la consigne) ? En s'appuyant sur les verbatims des entretiens, les procédures ont été classées en fonction de l'accompagnement de l'apprenant et de la nature des ressources documentaires fournies lors de la formation.

Quatre types de procédures ont été dégagés.

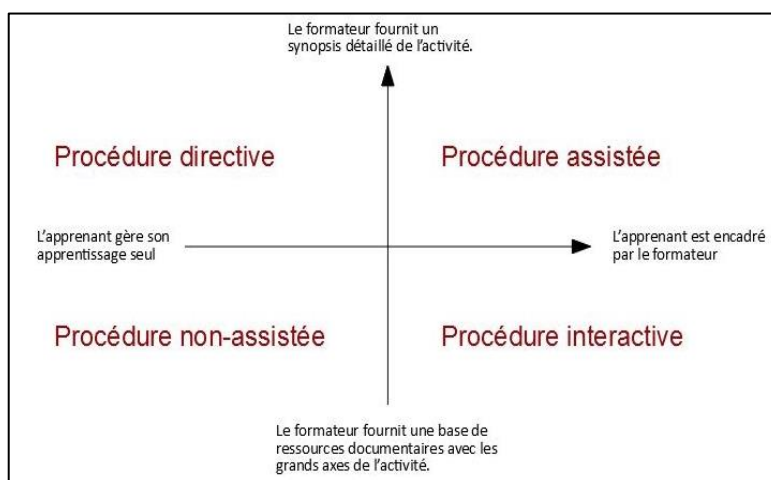


Figure 44 : Procédures de formation utilisées par les médiateurs-formateurs interrogés

Chaque procédure peut être définie ainsi :

- une procédure non-assistée : le formateur fournit à l'apprenant une base de ressources documentaires avec les grands axes de l'activité. Le novice conçoit lui-même son discours. Il choisit de son propre chef de suivre des visites pour mieux s'approprier le contenu, le parcours et l'interaction avec le public.
- une procédure interactive : le formateur fournit une base de ressources documentaires, il complète ses ressources avec un encadrement qui peut prendre la forme d'une présentation orale, d'une démonstration ou d'un suivi ponctuel ou régulier.
- une procédure directive : le formateur fournit un synopsis de visite détaillé à l'apprenant, qui se l'approprie. N'étant pas encadré, il choisit lui-même de suivre des visites pour s'approprier le contenu et le parcours.

- une procédure assistée : le formateur fournit un synopsis de visite détaillé à l'apprenant, qu'il encadre durant sa phase d'apprentissage.

Cette grille représente les grandes tendances en fonction de l'organisation de l'équipe de médiation, mais n'est pas en réalité aussi cloisonnée. Les procédures de formation décrites par les médiateurs-formateurs durant les entretiens, ont été référencées dans le diagramme ci-dessous.

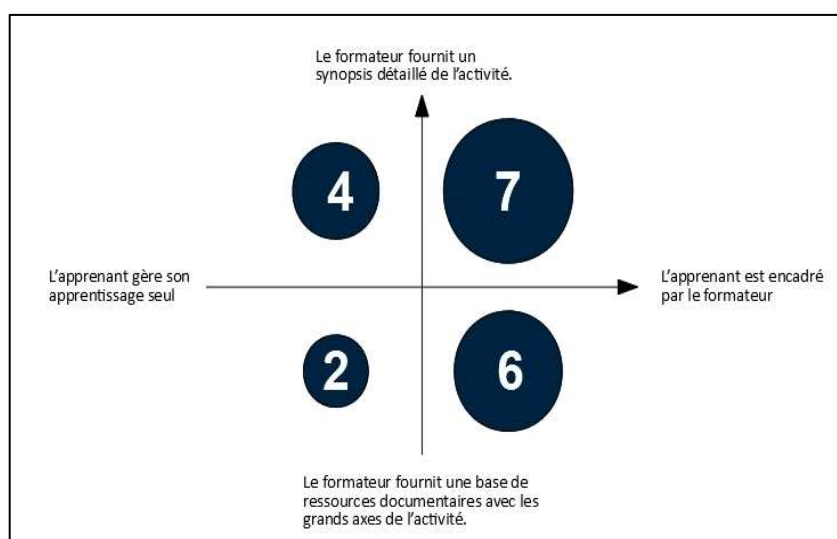


Figure 45 : Proportion d'utilisation de chaque procédure par les formateurs interrogés

Ce diagramme peut être analysé de deux façons : de droite à gauche ou de haut en bas. Une interprétation horizontale montre la démarche de travail au sein de l'équipe : mode directif ou en démarche de projet.

La partie droite du diagramme correspond à une démarche de travail en projet entre le formateur et le médiateur novice avec un suivi plus ou moins poussé. Parmi les 13 cas sur les 19 étudiés, ont été identifiés des médiateurs novices travaillant tout aussi bien dans une société externe que dans l'équipe interne. Le point commun à toutes ces situations est qu'il existe un noyau dur de médiateurs qui donne aux formateurs le temps de les connaître, de les encadrer afin d'instaurer des liens particuliers et d'avoir un retour plus direct des réactions des visiteurs. Cette démarche de travail en projet motive les formateurs, selon leurs dires, à avoir une pratique réflexive sur leurs séquences de médiation, plus que sur celle de formation. Par exemple, un médiateur-formateur évoque un échange avec l'équipe de médiateurs sur le souci de communication portant sur un produit pédagogique (une mallette pédagogique) :

« Et P. me dit tu sais en fait, je crois qu'on a un peu de mal à s'approprier le contenu, on a du mal dans la dynamique en classe, c'est pas facile de s'approprier cette frise chronologique. On n'y arrive pas et du coup, je pense que cela ne marche pas très bien. J'étais ... pourquoi est-ce que tu ne me l'as pas dit plus tôt. Pourquoi au bout d'un an, est-ce que je suis au courant de cela ? C'est quand même difficile d'entendre ça. Elle me dit oui, je sais, on était tellement sous l'eau qu'on n'a pas réalisé, qu'on ne s'était pas approprié ce contenu. Voilà, du coup, on a repensé la mallette... on en a refait quasiment le contenu. »

Ces formateurs placent leur intervention dans la « zone de développement potentiel » (Kunégel, 2011), avec une mise en place d'interactions sociales aboutissant à une remise en question des contenus.

Les formateurs qui se placent dans la partie gauche du diagramme (6 cas sur 19), n'encadrent pas l'apprenant de façon présenteielle. Ils fournissent des ressources documentaires, détaillées ou pas, et placent leurs activités dans la zone de compétence de l'apprenant (Kunégel, 2011), comme le mentionne un médiateur-formateur :

« Et on s'est rendu compte que c'étaient des conférencières qui sont aguerries et qui sont pros dans la conférence et qui ont travaillé avant, beaucoup au Musée Rodin, qui connaissent... Enfin l'idée est de les accompagner de façon bienveillante et comme ce sont des conférencières qui ont une grande expérience, elles... je dirai qu'elles se placent... c'est un peu le fruit de leur expérience. »

Il s'agit plutôt d'une démarche de conception autonome : l'apprenant conçoit lui-même sa méthode de médiation.

Une interprétation verticale du diagramme permet de dégager d'autres éléments. La présence de 11 formateurs sur 19 dans la partie supérieure du diagramme traduit la présence d'un rapport hiérarchique réel ou délégué entre le formateur et l'apprenant. Nous appelons *rapport hiérarchique réel* un rapport dans lequel le formateur est le supérieur hiérarchique de l'apprenant et *rapport hiérarchique délégué* quand l'apprenant ne fait pas partie du personnel du musée ou que le formateur n'est pas son supérieur hiérarchique mais que l'apprenant le considère comme tel. C'est le cas, par exemple, quand des médiateurs appartiennent à un autre service que celui du médiateur-formateur ou quand ils travaillent dans une société externe au service de l'institution culturelle. Ce rapport hiérarchique se traduit concrètement par la

rédaction et la mise en place d'un synopsis détaillé. Ce qui semble être un moyen pour affirmer à la fois un contenu dit valide mais aussi une manière de transmettre. Cette affirmation assoit le formateur et l'apprenant, chacun dans son rôle.

Dans la partie inférieure du diagramme, ce rapport hiérarchique disparaît. Et dans les entretiens, ceci se traduit par les trois situations évoquées suivantes : le formateur ne se reconnaît pas dans cette hiérarchisation vis-à-vis des apprenants ; un médiateur propulsé exceptionnellement à la place de formateur qui ne se sent pas légitime ; le formateur avec beaucoup d'expérience mais qui n'anime plus sur le terrain et préfère collaborer plutôt que d'imposer un rapport hiérarchique.

Les différentes relations entre le formateur et l'apprenant induisent des démarches de formation différentes. Certaines semblent plus pertinentes à étudier pour répondre à la question de recherche suivante : quelle formation pour transmettre les gestes professionnels du médiateur culturel ? La procédure assistée semblerait la plus intéressante. En effet, la rédaction et la mise en place d'un synopsis détaillé sont un moyen pour l'institution culturelle d'affirmer une validation d'un contenu à transmettre et d'une posture à adopter par le médiateur apprenant. Cette affirmation permet de légitimer le formateur et l'apprenant, chacun dans son rôle et facilite l'acceptation de chaque rôle. Ce qui semblerait plus approprié pour le formateur pour insister et développer une transmission d'un agir et des gestes à mobiliser lors d'une médiation.

10.2.4. Déroulé d'une procédure dite « assistée »

La procédure assistée semble la plus appropriée pour que le formateur puisse accompagner un apprenant et transmettre le contenu scientifique nécessaire ainsi que les gestes à mobiliser durant une médiation. L'analyse des sept cas décrits lors des entretiens a permis d'établir un descriptif général des différentes étapes de cette procédure de formation précisant les actions du formateur. Les éléments communs ont été indiqués dans le tableau suivant.

Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
<p>Définir des objectifs de la médiation en question</p> <p>Concevoir la séquence d'animation</p> <p>Tester avec le personnel du musée et un public particulier</p> <p>Valider le contenu par l'institution culturelle</p> <p>Rédiger un synopsis définitif, contenant des éléments de contenu et de posture</p>	<p>Présenter les activités (avec un powerpoint, des conférences de chargés de collection ou de spécialistes du contenu, le médiateur qui a conçu l'activité, etc.)</p> <p>Faire suivre la présentation, éventuellement d'un volet pratique</p>	<p>Choisir les intervenants en fonction des attentes du public visé (si possible)</p> <p>Fixer un planning de formation : suivi d'animations, un débrief en fonction du temps de formation fixé par l'institution culturelle, etc.</p>	<p>Co-animer avec l'apprenant</p> <p>Débriefier et valider la présentation du parcours de visite animé par l'apprenant</p> <p>Se mettre à la disposition de l'apprenant après chaque animation pour apporter d'éventuels compléments</p>	<p>Réviser l'activité en fonction des retours des médiateurs ou du public</p> <p>Diffuser la version définitive de l'animation</p>
Fixer le contenu	Présenter le contenu	Choisir les intervenants et fixer le suivi des animations	Encadrer les premières animations	Stabiliser le contenu

Tableau 15 : Modélisation d'une procédure dite « assistée » d'un médiateur novice

Selon cette procédure, il semble que les médiateurs-formateurs axeraient leur formation sur le contenu scientifique. Ils suivent les apprenants durant les premières animations, en migrant progressivement dans la zone de développement de potentiel, avec une mise au travail assistée et semi-assistée (Kunégel, 2011). Ainsi, un médiateur-formateur évoque durant l'entretien, un document présentant l'activité en vue de transmettre le contenu scientifique et non la posture à adapter :

« Là clairement, c'est un doc pour pouvoir lancer l'atelier de bonne façon avec tous les contenus, qui doivent être transmis étape par étape. Pas de question de posture pour l'heure dans ce document. Non. »

Puis il décrit le suivi de l'apprenant, tel qu'il l'organise :

« Il y a discussion, il y a installation, il y a rangement, il y a tout cela qui se passe aussi parce qu'il y a plusieurs matériels comme tu vas le voir tout à l'heure, les robots, les tablettes, les tapis, tout cela, il y a une installation, une mise en place de l'atelier. Donc ça il faut le faire ensemble, comprendre et puis après, on en rediscute. Si la personne lors de sa première souhaite être assistée pour des ateliers un peu techniques comme la programmation, c'est même souhaitable. »

Ce verbatim laisse penser que le médiateur-formateur apprend aussi bien de ses expériences de terrain que de celles des médiateurs-apprenants, afin de réajuster sa médiation ou de la confirmer. Ces retours servent aussi parfois à revoir la procédure de formation (Wulf, 2014). C'est le cas d'un médiateur-formateur qui forme régulièrement des doctorants à des séquences de médiation et qui réfléchit chaque année sur sa pratique de formateur :

« Forcément, on fait déjà le débrief à la fin de chaque formation. On fait toujours un debrief pour savoir comment ... on est perfectionniste. Donc du coup, à chaque fois, notre objectif c'est surtout de voir à la fin de chaque année, c'est comment l'année prochaine, on peut améliorer les choses pour que cela se passe encore mieux. Cela se passe bien, mais on voudrait que cela se passe encore mieux. »

La description précise de la procédure de formation dite « assistée » permet de cibler les étapes intéressantes pour répondre à la question de recherche suivante : comment et à quels moments transmettre les gestes professionnels à un médiateur apprenant ? Cette transmission, si elle a lieu, devrait se faire durant les étapes 4 et 5. En effet, les présentations des formations durant les entretiens des médiateurs-formateurs ne font pas référence aux gestes, ni durant les présentations orales des séquences de médiation ni dans les synopsis de visites (étapes 1, 2 et 3). Par contre, cette question pourrait être discutée lors de la co-animation entre l'apprenant et le formateur, lors de leur débrief (étape 4) ou lors de la révision définitive de l'activité avec le retour du terrain (étape 5). Cette hypothèse pourrait être reprise dans l'éventualité d'une étude plus précise portant sur l'analyse d'une séquence de formation. Cependant, actuellement comment les médiateurs-formateurs traitent-ils la question de l'agir et des gestes dans leurs formations actuelles ?

10.3. La place des gestes dans les formations

Les entretiens semi-directifs des médiateurs-formateurs ont fourni quelques éléments pour comprendre comment les formateurs transmettent les gestes spécifiques de la médiation durant les formations. Quelle place leur réservent-ils ? Quelle définition donnent-ils aux gestes ?

10.3.1. Quels mots pour désigner les gestes ?

Les mots employés par les formateurs faisant allusion aux gestes et à l'agir du médiateur ont été relevés dans les verbatims. Pour cette analyse, ils ont été élargis aux synonymes et à tout mot faisant référence à la notion de geste, comme le mouvement, la posture, le déplacement, la référence à des parties du corps, etc. Un nuage de mots représente les occurrences des mots relevés dans les entretiens. Pour cette étude, a été compté le nombre de mots qui apparaissaient au moins une fois dans les verbatims, sans compter les fréquences.



Figure 46 : Nuage de mots des formateurs faisant référence aux gestes

Le mot *geste* au pluriel et au singulier, ainsi que le mot *gestuelle* ressortent assez souvent et apparaissent en plus gros dans le nuage de mots. Les formateurs y font référence quand ils parlent de *communication non-verbale ou verbale* ou de *posture*, avec leur définition précise. En effet, ils considèrent que la posture définit la manière dont le médiateur se positionne face à son public. Par exemple, il peut endosser la posture de conférencier et transmettre du contenu en position frontale face à son public ou se positionner comme un facilitateur pour faciliter l'accès à une connaissance (Belaën et Blet, 2017) :

« Enfin la posture est toujours la même, c'est toujours dans une posture d'exposé, on a toujours la même posture, qui va être... on est seul devant le public. Et puis, on va dire qu'on va naviguer entre la conférence avec très peu d'interactions et puis le show de chimie, où là on va faire un peu plus le clown. Et puis, il va y avoir tout un... déclinaison entre les deux, où on est souvent au milieu, souvent on a le fond au service de la forme, c'est-à-dire qu'on fait passer des contenus en théâtralisant un petit peu les choses et surtout en interagissant beaucoup avec les gens. »

Les gestes sont liés au corps. Et un médiateur-formateur porte attention au fait que le geste est lié au mouvement, au déplacement, au corps, à la voix, à la communication non-verbale, quitte à compléter la formation sur ces points précis, au besoin :

« Autant ils [les médiateurs] sont aguerris à la médiation, autant parfois, je trouve qu'ils ne savent pas se déplacer dans l'espace et je travaille beaucoup là-dessus avec eux. »

Enfin le geste crée l'interaction avec le public et permet de l'enrôler pour l'emmener près d'une œuvre :

« Donc il faut y aller et c'est vrai qu'il faut prendre le groupe, vraiment les empoigner, pour les faire tourner autour et inciter à se rapprocher, à s'éloigner, de les regarder de haut en bas, de guetter les profils. Donc voilà, on essaie dans nos visites à nous dans tous les cas, beaucoup d'attirer le regard, de l'accompagner, de se déplacer. Tourner autour d'une sculpture, c'est aussi à travers les rondes d'enfants qu'on fait cela pour les petits, de faire quelques pas, de s'arrêter et de regarder, de dire ce qu'on voit, de continuer. »

Dans ce cas-là, le geste est évoqué comme un moyen pour instaurer des relations entre le public, l'œuvre et lui-même.

Enfin, plusieurs médiateurs-formateurs se questionnent sur la place de la mimésis des gestes du formateur par l'apprenant. Ils y font référence en citant un « mimétisme ».

« Ils ont appris et ce qui était très drôle c'est que du coup, ce que j'ai remarqué dans un premier temps, c'est qu'on était un peu dans le mimétisme, tu vois. Comme ils apprenaient aussi un nouveau métier, je voyais bien qu'ils avaient ingurgité tous nos tics verbaux, les trucs comme ça, même nos gestes. Ça a été repris. »

Mais de quelle manière ces gestes sont-ils repris et appréhendés ? Les items de réponse ont été recensés en catégories, en fonction du sens donné par les formateurs. Quatre catégories ont été dégagées et sont représentées dans la figure qui suit.

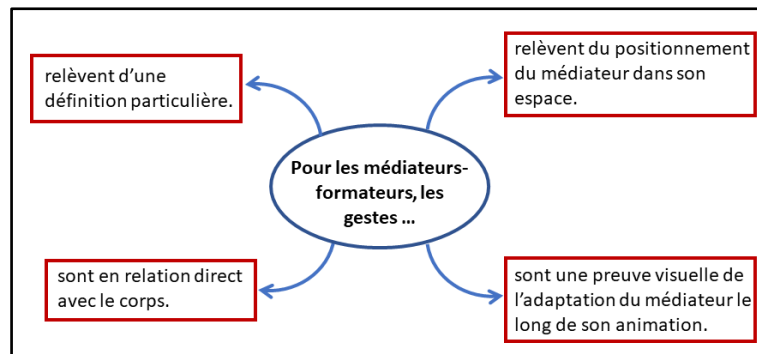


Figure 47 : Catégories des gestes vus par les médiateurs-formateurs

Pour les médiateurs-formateurs, les gestes sont liés à un mouvement de notre corps et permettent de communiquer avec le monde (Merleau Ponty, 1945). Ils sont soit visibles par le public (comme inviter le visiteur à se déplacer d'un objet patrimonial à un autre ou comme tendre la main) soit peu perceptibles de prime abord (comme le regard du médiateur ou la reprise de parole après un visiteur). Les médiateurs-formateurs font aussi référence aux tics verbaux, aux lèvres, aux jeux de mains, etc. Ainsi, durant son intervention, le médiateur impose son corps avec des gestes spécifiques.

Sont également cités des gestes précis que le médiateur utilise pour *installer sa médiation* et se positionner dans son espace :

« *Le médiateur bouge, il pose sa voix, il parle face au public, il se positionne, il fait le tour des objets qu'il présente, prend son groupe, l'incite à s'approcher.* »

Ces gestes relèvent de deux catégories définies dans la *Méthodologie d'analyse de séquences de médiation* : les gestes d'ajustement de l'activité et les gestes de communication avec le visiteur.

Pour les formateurs, les gestes sont une preuve visuelle des compétences professionnelles du médiateur à s'adapter à l'environnement, au fur et à mesure de la séquence de médiation. Ils citent dans les entretiens le fait que le médiateur choisit ses gestes, regarde le public, interagit, mime, théâtralise, déploie une gestion éthique du groupe et au besoin utilise des gestes de connivence pour installer une empathie avec les visiteurs. Pour continuer cette analyse, a été relevé le contexte dans lequel sont cités les mots analysés ci-dessus. À quoi les médiateurs-formateurs associent-ils les gestes ? Cette association correspond-elle à leur préoccupation de formateur ou encore de médiateur ?

10.3.2. La référence aux gestes

Durant les entretiens, les médiateurs-formateurs n'ont pas été questionnés directement sur la notion des gestes. Mais quand ils évoquaient d'eux-mêmes les gestes, le sujet était approfondi durant l'entretien. Ainsi, 10 médiateurs-formateurs sur les 19 interrogés soulignent l'importance des gestes dans l'animation d'une séquence de médiation :

« La gestuelle et la manière de se poser est tout à fait importante, c'est-à-dire que là aussi, quand on reçoit des groupes, type des sociétés des amis, il y a une position très claire à avoir, qui n'est pas du tout la même quand on reçoit une maison de quartier. »

Dans un second extrait, le médiateur-formateur fait référence à la découverte de l'importance des gestes par son équipe, après qu'elle a suivi une formation sur ce sujet :

*« Enfin voilà c'est important et donc il y en a certains qui ont découvert, je me suis rendu compte, de l'importance des gestes, mais... aussi bien sur notre posture, parce qu'on avait travaillé cela : posture de notre corps face au public, le jeu de la voix, le regard. Donc voilà, on a travaillé cela l'année dernière. Et donc voilà, après il y en a certains qui m'ont **dit ah c'était génial et quand est-ce qu'on le refait ? Et là il y a quelqu'un qui m'a dit ben je vais plus prendre en compte les visiteurs pendant la visite.** »*

Les résultats montrent que les médiateurs ayant plusieurs années d'ancienneté dans la médiation signalent explicitement l'importance des gestes. En revanche, ils y font surtout référence pour discuter des séquences de médiation et peu pour évoquer des moments propres à la séquences de formation. Un médiateur-formateur affirme durant l'entretien qu'il ne prête pas attention aux gestes, sauf dans des cas qu'il juge particuliers :

« Sur ses postures... gestuelles, physiques ... autres ? Pour l'heure, non, je ne pense pas, non. Clairement si la personne [le formateur interrogé fait allusion au médiateur apprenant], elle est avachie, elle est affalée dans sa chaise, je pense que bien sûr évidemment il y aura un petit mot qui sera passé là-dessus, mais... non, pour l'heure, il n'y a pas ... »

Dans le paragraphe suivant, sont regardés plus finement les temps de médiation auxquels les médiateurs-formateurs font référence quand ils parlent de gestes.

10.3.3. Les gestes du médiateur selon les médiateurs-formateurs

Selon les entretiens des médiateurs-formateurs, quatre temps semblent être des moments-clé pour évoquer et/ou discuter de la question des gestes : la séquence d'animation, la formation, l'évaluation et le questionnement sur la conception de futures formations.

10.3.3.1. Les gestes et la séquence d'animation

Une majorité des médiateurs-formateurs interrogés (16 sur les 19) fait référence aux gestes en évoquant les séquences de médiation qu'ils ont vues et/ou animées. Plusieurs gestes identifiés dans le répertoire décrit dans les chapitres précédents sont alors cités.

Ils évoquent l'importance pour le médiateur culturel d'installer une ambiance particulière durant son animation, par exemple une situation d'empathie envers le public. Pour eux, cette installation passerait par les gestes de communication avec le visiteur :

« On ne peut pas être médiateur sans avoir l'amour du public et l'empathie de son public, c'est ce qui fait qu'on est en capacité de ... tu vois, tu parlais des gestes, je pense qu'ils font partie intégrante de cette empathie. Il faut ressentir... les choses pour être en capacité de transmettre par les gestes et par la voix les choses les plus justes quoi. Donc l'empathie pour moi, c'est essentiel. »

Ils font également référence au positionnement du médiateur culturel en fonction de la typologie du visiteur, de la scénographie dans laquelle est exposé l'objet présenté et du parcours de visite emprunté :

« C'est vrai que c'est important la manière de se placer par rapport aux gens, par rapport aux œuvres, la manière de placer les règles, de ne pas s'appuyer sur les vitrines, de ne pas s'appuyer sur les murs et des petites choses comme cela qui méritent d'être rappelées parce que parfois on les oublie. Certains peuvent l'oublier ou ne pas y penser, et donc voilà, il y a des choses implicites et qui sont évidentes et que ... à redire de temps en temps. »

Les gestes d'ajustement de l'activité sont cités et semblent assez importants pour les médiateurs-formateurs. D'ailleurs, ils disent qu'ils n'hésiteraient pas à inclure une étude de ces gestes dans de futures formations.

Les gestes sont aussi des moyens pour expliciter un savoir au visiteur et apporter des clefs de lecture muséographiques. C'est dans ce sens que le geste de mise en scène du savoir est cité par les médiateurs-formateurs interrogés :

« Ensuite il y a effectivement tous ces gestes liés à la désignation : on montre les yeux, on montre la sculpture, on montre l'aspect poli ou au contraire l'aspect un peu brut du marbre. On montre le cartel, on aide à lire le cartel. C'est vrai qu'il y a beaucoup de gestes, mais qui ne font pas partie de l'information à strictement parler. »

Finalement, l'analyse des entretiens montre que les médiateurs-formateurs font surtout référence aux gestes quand ils évoquent l'activité d'animer une médiation plutôt que celle de former des médiateurs. Pourtant, comment cette référence se traduit-elle dans le contenu des séquences de formation ?

10.3.3.2. Les gestes et la séquence de formation

Peu de médiateurs-formateurs interrogés (6 sur les 19 interrogés) font d'eux-mêmes référence à la question de la transmission des gestes dans les séquences de formation qu'ils organisent. Cependant, ils évoquent précisément deux cas de figure : la mimésis et la description des gestes.

La mimésis, première expérience évoquée, est illustrée par le verbatim suivant :

« Je dirais que la période de formation a dû durer trois mois, trois ou quatre mois où ils nous ont suivis, on les a suivis. Ils ont appris et ce qui était très drôle c'est que du coup, ce que j'ai remarqué dans un premier temps, c'est qu'on était un peu dans le mimétisme, tu vois. Comme ils apprenaient aussi un nouveau métier, je voyais bien qu'ils avaient ingurgité tous nos tics verbaux, les trucs comme ça, même nos gestes... avant qu'ils ne puissent s'approprier eux-mêmes leurs visites, jusqu'à ce qu'ils soient à l'aise pour s'approprier leur propre visite pour ressortir leurs propres tics verbaux. »

Pour ce médiateur-formateur, la transmission des gestes professionnels du médiateur culturel, et surtout leur incorporation, passerait d'abord par une étape de mimésis (que le formateur interrogé appelle « mimétisme »), permettant de se faire la main et d'entrer dans le genre du métier, défini par Clot (1999).

La seconde expérience relatée porte sur la description des gestes spécifiques dans les ressources documentaires transmis par le formateur lors de la formation. Que décrire et quelle précision y apporter ?

*« Il m'arrive et cela a été un reproche qui m'a été fait dans la conception des animations du début, c'était de vouloir trop les théâtraliser, parce que j'imposais une façon de transmettre le discours. Je ne laissais pas assez la main aux médiateurs. J'ai mis du temps à me mettre la main dessus, en me disant **ben non, chacun doit aussi avoir sa propre posture.** »*

Ainsi ce médiateur-formateur interrogé suggère de veiller durant la séquence de formation à mettre en exergue les gestes des apprenants, les accompagner en prenant appui sur ses propres expériences, mais sans les imposer. En effet, pour ce médiateur-formateur, l'apprenant devrait construire ses propres gestes en fonction de sa propre personnalité et des enjeux à atteindre. Ce qui rejoint le principe du genre et du style définis par Clot (1999) : le médiateur disposerait d'une base de gestes transmis ou mimés, à partir de laquelle il façonnerait ses propres gestes. C'est pourquoi certains médiateurs-formateurs préfèrent laisser le choix et conseillent tout au plus des pistes de gestes :

« Alors, leur donner déjà des petites pistes d'emplacement au niveau des espaces, de de leur manière de parler face au public, c'est vrai qu'il y en a qui... parler assez fort, les regarder... donc ça c'est pour dire de façon générale. »

Enfin, certains médiateurs-formateurs interrogés n'évoquent pas les gestes durant les entretiens. Cette absence pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'animent pas directement de formations. En effet, deux cas illustrent ce constat. Le premier correspond à la situation où les formateurs envoient un synopsis directement aux apprenants sans les rencontrer de visu. Aucun geste n'est décrit dans les synopsis, qui sont consacrés essentiellement à la description du contenu scientifique à transmettre. Le deuxième cas est une situation où le formateur co-anime une formation avec le médiateur qui a conçu le contenu. Le formateur présente alors le cadre institutionnel prévu pour la séquence de médiation et laisse place au médiateur pour présenter et dispenser le contenu. Et nous supposons qu'il présenterait aussi l'agir à mobiliser. Pourtant, dans ces deux cas, les formateurs n'évoquent pas les gestes durant leur entretien. Ainsi, si les gestes font partie prenante du corps, faudrait-il les vivre pour les évoquer ? Est-ce pour cette raison que ces formateurs ne les auraient-ils pas formalisées ?

Néanmoins, un troisième temps de médiation est régulièrement cité par les médiateurs-formateurs pour parler de gestes : l'évaluation, un temps particulier durant lequel l'apprenant et le formateur échangent sur la pratique sur le terrain qui vient d'être menée.

10.3.3.3. Les gestes et la séquence d'évaluation

L'analyse des entretiens montre que le descriptif et l'évocation des gestes ne font pas partie explicitement du contenu des formations. D'ailleurs un médiateur-formateur indique lors de l'entretien :

*« On n'a pas vraiment travaillé sur la gestuelle. Après la gestuelle, il y a celle de la monstration, celle de **suivez-moi**, etc., ils la pratiquent tous, bien sûr, enfin les gestuelles qui sont typiques de nos métiers. Voilà, mais c'est pas quelque chose que je travaille de façon détaillée, c'est pour cela que ce que tu m'as annoncé là, cela me passionne parce que je me dis **ouah, on va découvrir des trucs incroyables.** »*

Cependant, ce médiateur-formateur termine son intervention en marquant un intérêt et une curiosité particulière portée à ce sujet, qui devient un résultat d'une réflexion sur sa pratique professionnelle menée durant cet entretien. Pourtant, si les gestes ne sont pas (ou peu) évoqués durant les séquences de formation, l'analyse des verbatim montre que huit médiateurs-formateurs sur les 19 interrogés n'hésitent pas à évaluer les gestes de l'apprenant lors de ses premières interventions. Pour eux, les gestes se présentent comme un critère d'évaluation de l'activité et de positionnement du médiateur face au public :

« Mais moi, je regarde beaucoup ce qui se passe dans leur façon de dire les choses, la voix, les gestes, la façon avec laquelle ils vont être avec les enfants, englober la classe. Tu vois si tu es enrobant avec la classe ou pas. Il y a un peu de rondeur à avoir avec une classe. Donc ça, je suis hyper attentive en fait sur cette... je ne sais plus quelle catégorie tu disais tout à l'heure, c'est la gestion éthique de la classe et du mouvement par rapport à la classe. Je crois que c'est vraiment ça que je regarde en grande partie et... la gestion des émotions aussi. Comment est-ce que tu arrives à gérer le conflit avec les élèves, comment cela se passe avec l'enseignante qui est invasive parfois ? Donc tu vois, je regarde beaucoup ces choses-là aussi. »

Le cas de figure évoqué dans le verbatim précédent est le suivant : le musée est fermé pour des travaux de restauration et le médiateur intervient pour le compte du musée, directement dans une salle de classe (terrain d'action de l'enseignante). Malgré ce cas particulier, la préoccupation du formateur reste d'évaluer les gestes mobilisés par l'apprenant durant une animation :

« Et après, on fait une appréciation, un retour sur la posture générale. C'était bien, parce que tu vois, à un moment donné, tu t'es arrêté et là tout le monde pouvait voir l'écran, à un moment donné, tu es arrivé, tu as parlé à la personne et tu lui as parlé pendant une minute, mais tu n'as pas regardé le reste. Donc on fait un retour posture. »

Ainsi, évaluer les gestes semble être une préoccupation générale pour les formateurs, et ceci que la médiation se déroule dans l'institution ou en dehors. D'ailleurs, pour les formateurs, mener une séquence de médiation (transmettre un contenu scientifique correct et l'accompagner de gestes professionnels adéquats) est le gage d'une médiation de qualité, bien que ce point reste peu abordé durant les formations. La question subsiste alors : comment transmettre les gestes de façon efficiente ?

10.3.4. Transmettre des gestes durant une formation

L'analyse des entretiens des médiateurs-formateurs montre l'importance qu'ils accordent aux gestes pour mener une séquence de médiation. Ces derniers permettent de transmettre un savoir scientifique (Jorro, 2017) et d'instaurer des relations entre l'objet, le visiteur, le contexte muséographique et le médiateur (Allard, 1999). Selon les formateurs interrogés, le médiateur juge la situation de médiation au moyen de son agir et de l'environnement de médiation, afin d'adapter les gestes en conséquence et atteindre son objectif. Et paradoxalement, malgré la reconnaissance de cette importance, les formateurs interrogés se questionnent sur la pertinence et l'efficacité d'inclure la question de l'agir dans les formations qu'ils conçoivent et animent.

Quatre médiateurs-formateurs sur les 19 interrogés pensent qu'une formation spécifiquement dédiée aux gestes ne servirait à rien, puisque chacun a sa façon personnelle d'être et de faire. Le médiateur connaît les enjeux présentés lors de la formation et adaptera ses gestes en conséquence :

« Avant évidemment, on explique la gestuelle, si gestuelle, il y a besoin d'avoir. Après, je vais laisser chacun à sa richesse, personne ne va faire une visite de la même manière ou une animation de la même manière. Donc, on donne les éléments de départ, on donne les connaissances, ça c'est sûr et après à chacun de se repérer, de faire les choses. »

Parallèlement, cinq médiateurs-formateurs sur les 19 interrogés décrivent et transmettent les gestes à utiliser durant une animation, soit oralement soit dans un document écrit. Cependant

ils se sont remis en question au moment de notre entretien et considèrent que ces éléments ne sont plus pertinents, sauf dans des situations de médiation très particulières (telles les animations destinées à des visiteurs à besoins spécifiques, comme les visiteurs en situation de handicap). Mais s'ils choisissent de ne plus transmettre des directives concernant les gestes à mobiliser, ces formateurs ne se mettent pas en retrait. Ils optent pour le rôle de conseiller afin de suggérer des pistes d'amélioration sur ce sujet en fonction des situations que rencontre le médiateur-apprenant :

« Mais par contre [...] je ne vais pas imposer des gestes alors que chacun a sa manière de faire, qui va être différent et qui va être tout aussi bonne. Comme avec un groupe en réalité, on est toujours en train de s'adapter, repérer celui qui va poser un problème à un moment donné, il va falloir se le mettre dans la poche, ou alors le provoquer ou ... Et donc ça, bien sûr, on peut donner des éléments... S'ils ont des difficultés, voilà on en parle, on trouve une espèce de solution. Pour qu'une prochaine fois, ils se sentent rassurés et que cela se passe au mieux pour eux. »

Pourtant, à l'issue de leur entretien et l'analyse de leur pratique professionnelle, trois médiateurs sur les 19 interrogés pensent organiser des formations plus générales sur la gestuelle. L'un envisage de persévérer à organiser une formation avec un mime pour travailler le côté gestuel :

« Oui, plus je dirais sur le positionnement que sur les gestes..., mais la question de gestes et un peu de posture du corps, s'est beaucoup posée. Cela fait longtemps que je demande [une formation], je ne sais pas au moins quatre ans que j'ai demandé de faire, peut-être pas uniquement pour les intervenants de ce musée, mais une formation avec un mime. »

Un autre formateur pense à une intervention avec un comédien :

« Après sur la forme, c'était plusieurs fois, j'ai rêvé de leur donner des cours avec des comédiens pour projeter la voix, parce que je sentais que certains conférenciers, ne savaient pas faire. »

Nous ignorons si ces formations évoquées ont réellement eu lieu aujourd'hui et comment elles se sont déroulées. Un seul formateur interrogé a réellement organisé une formation sur le jeu de la voix :

« Parce qu'on avait travaillé cela : posture de notre corps face au public, le jeu de la voix, le regard. Donc voilà, on a travaillé cela l'année dernière. »

Les médiateurs qui en ont bénéficié ont été ravis de cette formation, selon le verbatim du formateur interrogé : « *après il y en a certains qui m'ont dit **ah c'était génial et quand est-ce qu'on le refait ?*** ».

Ce dernier point interroge à nouveau : si les formations sur la gestuelle semblent recevoir un bon accueil de la part des professionnels concernés, pourquoi ne pas en organiser systématiquement ou régulièrement ? Plusieurs avis apparaissent dans les entretiens analysés. Ainsi, cinq médiateurs-formateurs sur les 19 interrogés se questionnent sur le fait d'introduire la question des gestes dans les futures formations, soit en l'évoquant en présentiel soit en les décrivant dans les ressources documentaires :

« C'est une réflexion que je vais peut-être poser sur une prochaine formation, mais non, comme ça, la gestuelle n'est pas... non. Là, je ne sais pas quoi répondre. »

Un autre prend la décision d'introduire des éléments concernant l'agir professionnel dans la ressource documentaire rédigée pour la formation, qu'il nomme « protocole » :

*« **Médiateur** : Je n'ai pas mis dans le protocole où est-ce qu'il fallait s'arrêter, où est-ce qu'il était plus intéressant de s'arrêter, tu vois par exemple, à un carrefour, je dis qu'on s'arrête au carrefour, mais peut-être qu'il faudrait que je dise, puisque j'en ai testé plusieurs de coins de carrefour, lequel est le plus... est le plus pertinent avec la classe pour s'arrêter finalement. Ces choses-là, je ne les ai pas écrites.*

***Chercheuse** : Mais tu vas le faire ?*

***Médiateur** : Ben du coup, je vais le faire. »*

Un autre formateur pense qu'une formation à proprement dit sur la question des gestes n'est pas un format pertinent. Il propose plutôt un échange de pratique sous forme de discussion :

« Cela vaudrait le coup, pour des médiateurs de parler du geste et de son importance, sans forcément former au geste en fait, c'est un peu plus ça... Mais cela vaudrait le coup, je pense d'en prendre conscience. Je ne sais pas s'il faut que cela soit un aspect sur lequel on forme, mais d'en prendre conscience... parce que je pense que cela a un impact fort sur le public, sur les gens en face. »

Pour traiter la question de la transmission des gestes dans les formations pour les médiateurs novices, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des 19 médiateurs-formateurs. Ces derniers soulignent qu'il est important que les médiateurs mobilisent des gestes professionnels efficaces pour mener une séquence de médiation. L'analyse des entretiens a souligné les points suivants. Tout d'abord les formateurs associent les gestes à quatre fonctions : la communication non-verbale, la relation directe avec le corps, l'ajustement de la médiation et le positionnement du médiateur dans l'espace de médiation. En effet, pour eux, si les gestes sont des supports pour expliciter un savoir, ils sont également mobilisés pour installer et organiser un espace de médiation. Ceci fait écho aux trois catégories de gestes ayant servi de base d'analyse pour les séquences de médiation étudiées dans cette recherche : les gestes de mise en scène du savoir, les gestes d'ajustement de l'activité et les gestes de communication avec le visiteur. Durant les entretiens, les formateurs font surtout référence aux gestes mobilisés durant les séquences de médiation qu'ils ont animées, suivies ou évaluées, qu'aux séquences de formation qu'ils animent. Actuellement, ils ne semblaient pas avoir suffisamment modélisé le concept de geste professionnel.

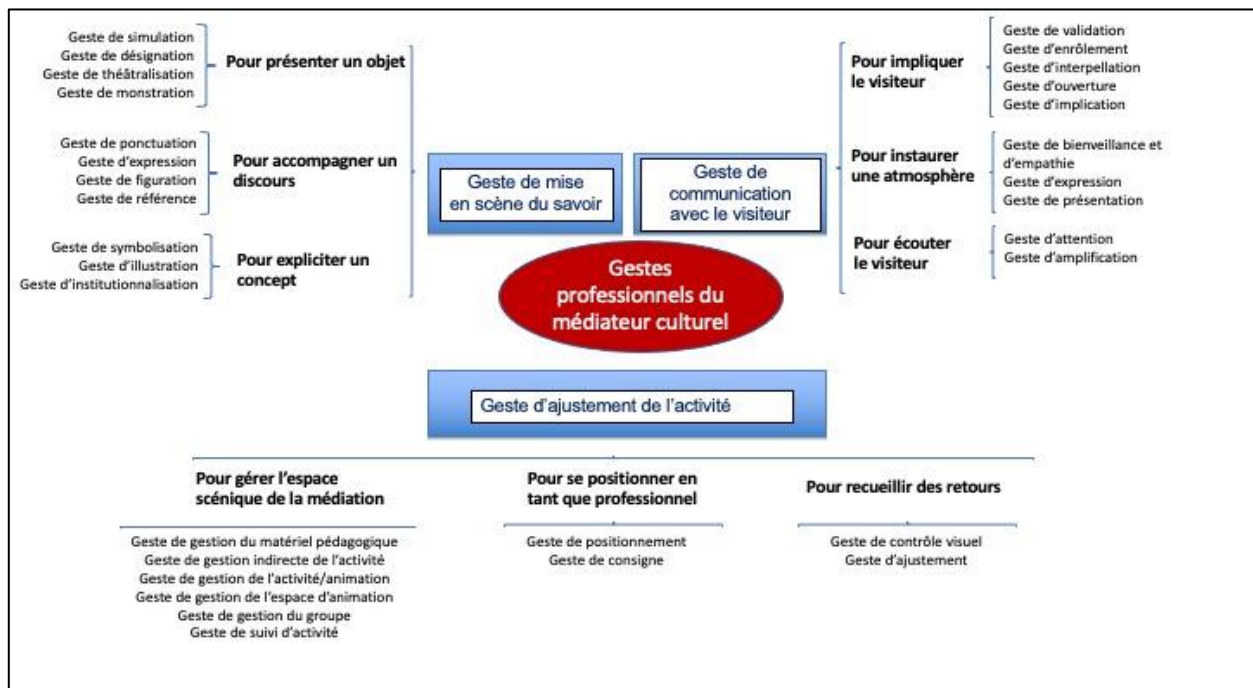
Cependant comme les gestes du médiateur servent à la transmission d'un contenu, il semble pertinent pour les formateurs de les évaluer et de porter un regard attentif sur ceux que le médiateur apprenant mobilise, bien que cette question des gestes et de l'agir n'apparaisse pas dans le contenu des séquences de formation. En effet, les formateurs considèrent que chaque médiateur apprenant connaissant les enjeux de l'animation s'appuiera sur sa propre personnalité pour développer son propre agir. Tout au plus, ils se placent comme des conseillers suggérant soit de procéder par mimésis soit de discuter pour définir les gestes les plus appropriés en fonction du contexte de la médiation. Cette question de la transmission des gestes spécifiques du métier du médiateur culturel reste donc ouverte : certains formateurs s'interrogent sur la pertinence de la traiter en formation, d'autres sur la manière de transmettre ce savoir d'action particulier et enfin d'autres décident de l'intégrer dans les formations futures.

Conclusion

Ce travail de thèse est consacré à l'analyse de l'agir professionnel du médiateur culturel. Dans une institution culturelle, le médiateur permet de découvrir et d'appréhender les œuvres selon une approche sensitive et cognitive telle qu'elle est décrite par Bationo-Tillon (2013). Il fait le lien entre l'œuvre exposée, le visiteur et lui-même, en organisant une situation d'apprentissage et en plaçant le visiteur dans une position de découverte active (Guichard et Martinand, 2000). Ainsi, il adapte son activité en fonction des attentes du visiteur et des affordances perçues de son environnement (Gibson, 1979). Les quatre approches (philosophique, anthropologique, les sciences de la communication et les sciences de l'éducation) présentées dans cette recherche ont mis en évidence que les gestes sont des outils précieux d'une part pour communiquer avec son environnement, en complémentarité du discours, et d'autre part pour instaurer des interactions sociales. Ainsi, l'agir du médiateur culturel se compose de gestes professionnels très spécifiques, en partie déjà analysés par Jorro (2017, 2018). Il s'agissait d'une première étude qui s'appuyait sur des séquences de médiation se déroulant au Louvre-Lens et au Musée des arts et métiers (Paris).

Ces premières réflexions ont permis de formuler deux questions de recherche. Quels gestes spécifiques mobilise le médiateur culturel durant la séquence de médiation pour atteindre les objectifs de transmission de connaissances ? Comment transmettre cette gestuelle précise, lors des formations organisées à destination des médiateurs novices ?

De premiers échanges avec des médiateurs ont permis d'apporter des éléments de réponse à la première question, soit l'identification des gestes spécifiques du médiateur culturel durant son activité professionnelle. Il mobilise de nombreux gestes, mais ne les conscientise pas toujours et ne parvient pas à les nommer explicitement, à moins de les revoir lors d'une séance d'auto-confrontation. C'est pourquoi ce travail de recherche, basé sur l'analyse de séquences de médiation, a été complété par des entretiens d'auto-confrontation avec les médiateurs filmés. Cette méthodologie a permis de mettre en évidence l'étendue et la spécificité du répertoire des gestes professionnels mobilisés par le médiateur culturel durant une séquence de médiation. Trois catégories de gestes ont été identifiées : le geste de mise en scène du savoir, le geste de communication avec le visiteur et le geste d'ajustement de l'activité. Ces résultats ont été résumés dans la figure qui suit.



Ainsi, le geste de mise en scène du savoir se décline en plusieurs micro-gestes, qui peuvent être regroupés selon les trois objectifs suivants : présenter un objet, accompagner un discours et expliciter un concept. De même, le geste de communication avec le visiteur regroupe des micro-gestes se déclinant selon trois autres objectifs : impliquer le visiteur, instaurer une atmosphère et écouter le visiteur. Enfin, le geste d'ajustement de l'activité se décline également en plusieurs gestes, regroupés autour des trois objectifs suivants : recueillir le retour des visiteurs, se positionner en tant que professionnel et gérer l'espace scénique de la médiation. Si ce travail préliminaire est intéressant pour construire un premier répertoire, il ne suffit pas. En effet, nous supposons que d'autres gestes sont mobilisés par les médiateurs culturels et que cette grille d'analyse devrait évoluer et être mise à jour régulièrement afin de représenter le plus finement possible l'activité du médiateur.

La maîtrise de ce répertoire met en évidence la spécificité du métier de médiateur culturel, qui sait mobiliser avec dextérité et professionnalité les gestes efficaces aux moments adéquats de l'intervention. D'ailleurs, la deuxième partie de cette recherche montre comment ces trois catégories de gestes se coordonnent et se complètent durant une séquence de médiation. D'une seconde à l'autre, le médiateur mobilise tantôt un geste de mise en scène de savoir tantôt un geste de communication avec le visiteur s'il a décidé de mener une activité sous la forme de mise en situation ou tantôt un geste d'ajustement de l'activité s'il souhaite solliciter une écoute attentive de la part du visiteur. Outre ces combinaisons, un même geste peut être fait de manière différente. Par exemple, le geste de désignation, ayant pour vocation de focaliser l'attention sur un élément précis, peut être fait par le regard, l'orientation du corps, un index tendu (ou plusieurs autres doigts) ou la main, selon que le médiateur souhaite désigner une zone précise, une zone plus globale ou faire référence à un concept ou une œuvre qui n'est pas exposé dans la salle de l'intervention.

Ce qui questionne d'autant plus l'incorporation de ces gestes précis et donc le contenu de la formation organisée pour le médiateur qui arrive dans une institution culturelle. En effet, cette recherche a souligné le fait que si les formations initiales et continues servaient de première base de savoir-faire et savoir-être, celle qui était organisée au sein de l'équipe de médiation de l'institution avait pour enjeu de rendre le nouvel arrivant efficace sur le terrain. Des entretiens semi-directifs avec des médiateurs-formateurs ont permis de comprendre les types de formation qu'ils organisent, et surtout la place qu'ils laissent à l'agir dans le contenu de ces formations.

Généralement, le médiateur-formateur est diplômé avec au moins un niveau Licence dans la discipline de l'histoire ou des sciences, qu'il complète souvent avec une seconde dans le domaine de l'ingénierie culturelle. La plupart a commencé sa carrière professionnelle en tant que médiateur culturel et s'appuie sur une solide expérience de terrain, d'une ancienneté moyenne de 10 ans, pour concevoir et animer les formations. Cependant, peu disposent d'une formation dans le domaine de la formation des adultes et ils ne peuvent pas s'appuyer sur la formation suivie à leur arrivée, pour la reproduire. En effet, les exigences ayant évolué, la formation est devenue plus formelle, surtout quand elle s'adresse à des médiateurs travaillant dans une société extérieure et intervenant dans l'institution culturelle. Revenant à la question de l'incorporation des gestes, les formateurs précisent que ces derniers ne sont pas décrits dans les synopsis des séquences de médiation, mais peuvent être discutés dans le cadre d'échanges oraux lors des évaluations des médiateurs novices.

Ainsi, parmi les différentes procédures de formation mises en place par les formateurs, la procédure de formation dite « assistée » pourrait être étudiée plus finement puisqu'elle met en scène une véritable interaction sociale entre le formateur et l'apprenant, permettant ainsi de traiter plus aisément de la question de l'agir, surtout durant les deux étapes identifiées suivantes : tout d'abord, l'étape 4, au cours de laquelle le formateur encadre les premières animations du médiateur apprenant et pourrait ainsi le conseiller sur une posture précise, et l'étape 5, au cours de laquelle le formateur stabilise le contenu de l'animation à l'issue des retours des premières animations réalisées par l'apprenant et pourrait développer un regard réflexif sur la pratique gestuelle. Mais finalement, les gestes sont encore peu évoqués durant les formations, même si les médiateurs-formateurs sont persuadés de leur importance et envisageraient de revoir cette question à l'issue de nos entretiens.

Pour poursuivre ce premier travail de recherche, il serait intéressant de requestionner les formateurs sur la question de la transmission des gestes professionnels, en analysant des séquences de formation filmées, notamment durant les deux étapes décrites ci-dessus. Cette analyse pourrait être complétée par des entretiens d'auto-confrontation du formateur et de l'apprenant (voire une méthode croisée si possible). En effet, si la majorité des formateurs interrogés n'a pas conscience d'inclure la question des gestes dans les séquences de formation, c'est pourtant cette même majorité qui n'hésite pas à évaluer les gestes au même niveau que le contenu scientifique lors des animations. En effet, ils considèrent que chaque apprenant connaissant les enjeux de son animation développera en conséquence la gestuelle appropriée en l'adaptant en fonction de sa personnalité. Mais finalement, ne transmettraient-ils pas des gestes indûment durant les séquences de formation, sans en avoir pleinement conscience ?

Ce travail de thèse a été mené avant la pandémie actuelle de la Covid-19. Aujourd'hui, les pratiques des médiateurs culturels ont encore évolué. Au moment de l'écriture de ce manuscrit, il n'est plus question de développer des compétences pour encadrer de « grands » groupes, mais plutôt de s'adapter à une version de médiation avec de « petits » groupes masqués pour respecter les contraintes sanitaires ou d'animer une médiation en distanciel avec un support numérique. Se posent alors les questions suivantes : comment scénariser sa séquence de médiation pour transmettre un savoir alors que le visiteur ne peut pas voir le visage entier du médiateur et réciproquement ? Que et comment regarder pour recueillir les retours des visiteurs « masqués » et s'adapter en conséquence, tout en restant masqué ? Mais il est aussi question de « distanciel » : comment adapter son agir pour instaurer des relations entre l'objet du discours,

le visiteur et le médiateur au travers d'écrans ? Quelles catégories de gestes identifiées dans cette recherche seraient-elles confirmées ? Quels nouveaux gestes pourraient-ils émerger ?

Bibliographie

- Abouddrar, B.-N. & Mairesse, F. (2016). *La médiation culturelle* (Que sais-je, 4046). Paris : Presses Universitaires de France.
- Al-Khatib, J. (2020). Penser la formation d'un médiateur culturel novice. In A. Barry & L. Lagardere (Eds.), *Actes du colloque AREF 2019*, (pp. 94-104). Éditeur : l'Université de Bordeaux.
- Al-Khatib, J. & Gacogne, M.-J. (2018). La médiation culturelle, du concept à l'activité. *Les Cahiers d'histoire du Cnam*, 9-10, 169-187.
- Allard, M. (1999). Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion. *Aster*, 29, 27-40, DOI : 10.4267/2042/8727.
- Association de prévention du site de la Villette et ministère de la Culture. (2003). *Médiation culturelle et politique de la ville – un lexique*. Paris : Imprimerie de la Caisse des dépôts et consignations.
- Aubouin, N., Kletz, F. & Lenay, O. (2010). Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines. *Culture études*, 1(1), 1-12.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Puf.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris : Puf.
- Bationo-Tillon, A. (2013). Ergonomie et domaine muséal, *Activités*, 10 (2), 82-108.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Belaën, F. & Blet, M. (2017). La médiation présenteielle dans un musée de sciences. *La lettre de l'OCIM*, 114, 30-38, DOI : 10.4000/ocim.704
- Bordeaux, M.-C. (2013). Du service éducatif au service culturel dans les musées, *Bulletin des Bibliothèques de France*, 3, 18-22.
- Bordeaux, M.-C. & Caillet, E. (2013). La médiation culturelle : pratiques et enjeux théoriques. *Culture et musées, hors-série : La muséologie : 20 ans de recherche*, 139-163.
- Brougère, G. (2019). Apprentissages informels. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. (pp. 22-25). Toulouse : Editions érès.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situation didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

- Caillet, E. (1994). L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence, *Publics et Musées*, 6, 53-73.
- Caillet, E. & Guedj, D. (1991). *Lettre des musées de France*. Paris : DMF.
- Calbris, G. (2001). Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole. *Mots. Les langages du politique*, 67, 129-148.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, Savoirs Hors-série*, 9-50.
- Caune, J. (1999). La médiation culturelle : une construction du lien social. *Les enjeux de l'information et de la communication*, 1, 1-10.
- Caune, J. (2008). La culture scientifique : une médiation entre sciences et société. *Lien social et Politiques*, 60, 37-48. DOI : 10.7202/019444ar
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris : L'Harmattan.
- Chaix, M.-L. (1994). Des conditions pour apprendre dans les dispositifs de formation école-entreprise. *Éducation permanente*, 119, 164-175.
- Chaumier, S. & Mairesse, F. (2016). *La Médiation culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique* (vol. 95). Grenoble : La pensée sauvage.
- Clot, Y. (1999, novembre). *Le geste est-il transmissible ?* Communication présentée au 10^e entretien de la Villette, Apprendre autrement aujourd'hui, Paris.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cohen, C. & Girault, Y. (1999). Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli. *Aster*, 29, 9-26.
- Davallon, J. (1997). L'évolution du rôle des musées. *La lettre de l'OCIM*, 49, 4-8.
- De Certeau, M. (2005). *L'invention du quotidien. Arts de faire* (2^e éd.). Paris : Folio essais.
- Dufiet, J.-P. (2012). *Les visites guidées : discours, interaction, multimodalité*. Trento : Università degli studi di Trento, Dipartimento di studi letterari, linguistici e filologici.
- Eckhardt, F. (1953). Le musée et l'école. *Muséum*, 4(4), 237-241.
- Eidelman, J. (2017). *Rapport du musée du XXI^e siècle*. Repéré sur le site du ministère de la Culture : <http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Rapport-de-la-mission-Musees-du-XXIe-siecle2>

- Falk, J.-H. (1999). Museums as Institutions for Personal Learning, *Daedalus*, 128 (3), 259-275.
- Falk, J.-H. (2006). An identity-centered approach to understanding museum learning, *Curator*, 49(2), 151-166.
- Falk, J.-H. & Dierking, L.-D. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Falk, J.-H. & Dierking, L.-D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Falk, J.-H. & Dierking, L.-D. (2002). *Lessons without limit: How free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Falk, J.-H. & Storksdieck, M. (2005). Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition, *Science Education*, 89, 744– 778.
- Filliettaz, L. (2018). La part des usagers dans la formation aux métiers de service : les apports de la perspective interactionnelle. In *L'activité des interactions dans le travail*, (pp. 150-182). Paris : Editions Raison et Passions.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Jeux, rituels, gestes*. Paris : Anthropos.
- Gehlen, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gellereau, M. (2005). *Les mises en scène de la visite guidée : communication et médiation*. Paris : L'Harmattan.
- Gellereau, M. (2011). Le récit de témoignage sur les usages comme reconstruction du sens des objets, *Culture & Musées*, 18, 75-97.
- Gibson, J.-J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Gob, A. & Drouguet, N. (2014). *La muséologie. Histoire, développements, enjeux actuels*. Malakoff : Armand Colin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 et tome 2*. Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1987). La position. In *Façons de parler* (pp. 133-166). Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1988). L'ordre de l'interaction. In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 186-230), Paris : Seuil/Minuit.
- Gomez, J. (1991), Visual behavior as a window for reading the mind of others in primates, Natural Theories of Mind. In A. Whiten (Ed.) *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 195-207). Oxford : Basil Blackwell.

- Guichard, J. & Martinand, J.-L. (2000). *Médiatique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hein, G.-E. (1998). *Learning in the museum*. London : Routledge.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Pratiques pédagogiques*. (vol. 2). Berne : Peter Lang.
- Huber, M. & Chautard, P. (2001). *Le Savoir caché des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Jammet, Y. (2003). *Médiation culturelle et politique de la ville : un lexique*. Paris : Caisse des dépôts et consignations
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. Actes du colloque de l'AIRDF. Québec.
- Jorro, A. (2016). *Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré*, *eJRIEPS*, 2, 114-132.
- Jorro, A. (dir.) (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire. Éducation, formation, médiation culturelle*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Jorro, A. & Croce-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de Français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145–146, 125–140.
- Jorro, A., Gacogne, M.J., Al Khatib, J. & Ramsamy-Prat, P. (2017). Professional gestures: A museum educator at work. *Social Science Information*, 56(2), 270-283.
- Juanola, R. & Colomer, A. (2005). Museos y educadores : perspectivas y retos de futuro. In R.-H., Ramón & R. Calle (Eds.). *La mirada inquieta : Educación artística y museos*. (pp. 21-40). Valencia : Universitat de València.
- Kunégel, P. (2011). *Les Maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Kress, G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance. In V. Rivière & N. Blanc (Eds.). *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. (pp. 23-48). Lyon : ENS Editions.
- Legendre, R. (1983). *L'Éducation totale*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Lewis, R. (1953). Considérations sur le stage d'étude de l'UNESCO. *Muséum*, 4(4), 265-267.

- Maître de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherches et Education*, 13, 97-109.
- Maître de Pembroke, E. (2016). Acquérir un métier/transmettre son expérience. Prendre conscience et mettre en mots les gestes professionnels. In B. Marin & D. Berger (Eds.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 338-350). Paris : Réseau National des ESPE
- Martin, T. (2017). Enjeux des expériences de visite dans un contexte d'éducation non formelle : construction d'une culture muséale par les visiteurs. In F. Mairesse (Ed.), *Définir le musée du XXI^e siècle*, (pp. 242-245). Paris : ICOFOM.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Mauss, M. (1934). Les techniques du corps. *Journal de psychologie*, 32, 3-23.
- Mauss, M. (1950). *Anthropologie et Sociologie*. Paris : PUF.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.
- Médiation (1997). Dans B. Lamizet & A. Silem (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ellipses.
- Meunier, A. (2008). L'éducation muséale, un rapport au savoir. *Recherches en communication*, 29, 101-124.
- Montaya, N. (2008). Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définition dans la construction d'une activité professionnelle, *Lien social et Politiques*, 60, 25-35.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Peyrin, A. (2010). *Être médiateur au musée*. Mayenne : La documentation française.
- Peyrin, A. (2008). Les modes de professionnalisation de l'accompagnement muséal. Profils et trajectoires de médiateurs. *Sociologie de l'Art*, 11 et 12, 139-169.
- Rasse, P. (2000). La médiation, entre idéal théorique et application théorique. *Recherche en communication*, 13, 38-61.
- Roger T. Pédaque (2007). *La redocumentation du monde*. Toulouse : Cepaduès.
- Tardy, C. (2015). La médiation d'authenticité des substituts numériques. In C. Tardy & V. Dodebei (Eds.), *Mémoire et nouveaux patrimoines*. Marseille : OpenEdition Press. DOI : 10.4000/books.oep.453

- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.
- Uzzel, D. (1992). Les approches sociocognitives de l'évaluation des expositions. *Publics & Musées*, 1, 107-124.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vidal, G. (2018). *La médiation numérique muséale. Un renouvellement de la diffusion culturelle*. Bordeaux : Presses universitaires.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales, *Les Carnets du Cediscor*, 4, 1-11.
- Wulf, C. (2014). Mimésis et apprentissage culturel. *Le Télémaque*, 45, 123-136.

Jamila AL KHATIB

Gestes professionnels des médiateurs culturels lors d'une séquence de médiation

Résumé

Dans une institution culturelle, le médiateur contribue à faire découvrir et à appréhender l'œuvre exposée dans un contexte muséographique. Il transmet ce savoir en créant des liens entre l'œuvre, le visiteur et lui-même par le discours, mais aussi par un agir et des gestes spécifiques. Trois catégories de gestes professionnels ont été identifiées : le geste de mise en scène du savoir (pour présenter un objet, accompagner le discours et expliciter un concept), le geste de communication avec le visiteur (pour impliquer le visiteur dans l'animation, instaurer une atmosphère de bienveillance et marquer une écoute attentive) et le geste d'ajustement de l'activité (pour gérer l'espace scénique, se positionner en tant que professionnel et recueillir les affordances du contexte). Dans les formations organisées pour les médiateurs arrivant dans une institution culturelle, cette question des gestes professionnels n'est pas encore abordée.

Mots clés : médiation culturelle, agir du médiateur, geste professionnel, transmission

Résumé en anglais

In a cultural institution, the mediator contributes to the discovery and understanding of the piece of art exhibited in a museographic context. He transmits this knowledge by creating linkages between the piece of art exhibited, the visitor and himself through discourse, specific actions and gestures. Three categories of professional gestures have been identified: the gesture of staging knowledge (to present an object, accompany the discourse and specify a concept), the gesture of communicating with the visitor (to involve the visitor in the animation, establish a climate of benevolence and mark active listening) and the gesture of adapting the mediation process (to manage the scenic space, position oneself as a professional and harvest the affordances of the context). In the training courses organized for mediators joining a new cultural institution, this question of professional gestures has not been addressed yet.

Keywords : human mediation in a museum context, mediator's action, professional gestures, Knowledge transfer