

**POSITIONNEMENT DE L'OFFRE MUSEALE A DESTINATION DES ENFANTS AU NIVEAU MONDIAL  
Un exemple de chaîne décentralisée**

Bénédicte LE HEGARAT  
Béatrice CANEL-DEPITRE

Normandie Univ, UNIHAVRE, NIMEC, 76600 Le Havre, France  
Mel : lehegaratb@gmail.com  
Mel : beatrice.canel@univ-lehavre.fr

**RESUME**

*Les musées occupent une place privilégiée dans l'offre éducative de chaque pays. Cependant, les préoccupations muséales à l'égard du jeune public sont récentes. Depuis une trentaine d'années, beaucoup d'études se sont intéressées à la visite scolaire ou bien à la mise en place d'un type de dispositif particulier, mais rares sont celles qui ont examiné l'offre globale des institutions muséales concernant les enfants, d'autant moins au niveau mondial. Cette recherche exploratoire contribue à enrichir le corpus théorique de l'enfant-visitateur et présente une typologie internationale de l'offre des musées scientifiques et technologiques destinée aux enfants.*

**MOTS CLES**

Enfant, Musée, Apprentissage, Typologie, Marketing International

**ABSTRACT**

*Museums occupy a special place in the educative system all around the world. But, the institutions concerns about children are recent. For thirty years, a lot of studies showed a great deal of interest in the relations between schools and museums or in the implementation of a kind of specific device, but few of them studied the total supply of institutions towards children, especially at the international level. This exploratory study contributes to enrich the theoretical corpus of the children museum visit and presents an international typology of museums supply toward children.*

**KEY WORDS**

Children, Museum, Learning, Typology, International Marketing

*Avec le soutien de l'Union Européenne et de la Région Normandie*



## INTRODUCTION

De plus en plus d'institutions et d'organismes publics et privés offrent des services éducatifs. Les musées ne font pas exception. Le Conseil des Musées, ICOM,<sup>1</sup> recommande d'ailleurs que l'éducation devienne l'une des missions prioritaires des musées et l'UNESCO ambitionne de rendre les musées accessibles à tous. Fortes de ces dispositions, les institutions culturelles ont commencé à s'intéresser au jeune public. Auparavant, la présence des enfants dans les salles était jugée nécessaire mais, paradoxalement, elle posait problème, nuisant aux autres visiteurs et mettant en danger les œuvres en raison d'un comportement incontrôlable. Cette ambivalence de prescription, pendant de nombreuses années, a contribué à éloigner le jeune public, indésirable car non conforme à la discipline muséale imposée. Depuis une quarantaine d'années, les choses se sont inversées pour en faire un public incontournable ; Pour quelles raisons ? L'une est déontologique, les enfants constituent la société de demain et en particulier le futur public des musées, d'où l'intérêt de conditionner leur futur comportement dès le plus jeune âge. L'autre est économique, les enfants représentent un marché important.

Cependant, malgré ce soudain intérêt à l'égard de l'enfant-visitateur, le problème reste la manière dont il faut le traiter. À côté d'un impératif d'instruction, les musées sont aussi des lieux de construction identitaire où l'individu en général, et l'enfant en particulier, peut développer des valeurs culturelles. Les questionnements au sujet de la visite des enfants créent des obligations nouvelles, parmi lesquelles le réexamen du discours sur les collections, la recherche de formes nouvelles de médiation appropriées et des ajustements en matière d'ergonomie.

De ce fait, l'offre internationale s'est considérablement transformée depuis la fin des 70, faisant apparaître de nombreux musées aux spécialités et aux formes multiples pour chercher à satisfaire les besoins spécifiques de cette cible spécifique. Dans ce contexte, il semble intéressant d'analyser avec davantage de précision comment les institutions muséales à travers le monde ont tenté de répondre aux attentes de cette catégorie de visiteurs.

Après avoir défini le corpus théorique de cette étude, construit à partir de la littérature sur le courant relatif à l'apprentissage, nous exposerons la méthodologie de la recherche exploratoire concernant les différentes offres des musées à l'égard des enfants. Enfin, la mise en perspective de nos résultats nous permettra d'établir une typologie internationale de ces différents programmes et de dégager des pistes de réflexion sur la façon dont le musée aborde l'enfant dans le monde.

## CADRE THEORIQUE

L'ICOM considère le musée comme un support du système éducatif ayant pour mission de transmettre, de faire naître ou d'acquérir des connaissances. Ainsi, les théories de l'apprentissage s'imposent, tout naturellement, comme corpus théorique de notre recherche :

- Le behaviorisme (Watson, 1913 ; Skinner, 1968) est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation durant la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle. Elle développe un modèle où l'apprentissage consiste à transmettre des connaissances en les exposant (stimulus), à entraîner les individus à produire des réponses comportementales selon les problèmes rencontrés, qui cause un changement de comportement persistant, mesurable, et spécifique.
- Le constructivisme, développé, entre autres, par Piaget, dès 1923, en réaction au behaviorisme qui, d'après lui, limitait l'apprentissage à l'association stimulus-réponse, met en avant l'activité et la capacité inhérente de chaque sujet à appréhender la réalité qui l'entoure. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne soient pas

---

<sup>1</sup>Organisation Internationale des Musées et des professionnels de musées

une simple "copie" de la réalité, mais une "reconstruction" de celle-ci. Le principe constructivisme repose sur l'hypothèse selon laquelle il n'y a pas de transmission, les connaissances se construisent par ceux qui apprennent (Legros et al., 2002). Selon Piaget, l'individu est le protagoniste actif du processus de connaissance et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité ; il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

- Le socioconstructivisme, développé par Vygotski (1997) et Bruner (1983), introduit une dimension supplémentaire à la théorie constructiviste : La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives, liées aux échanges didactiques (Vygotski, 1997).
- Le cognitivisme prône la participation active et l'implication de l'apprenant : apprendre est un processus interactif dans lequel les individus apprennent les uns des autres. La perspective cognitiviste s'entend dans le sens de processus et de produit.
- Avec l'humanisme, l'objectif premier est l'épanouissement de l'enfant à travers ses expériences. Chaque enfant est unique et apprend par lui-même à travers différentes situations authentiques (Rogers, 1963).
- Le connectivisme se veut la théorie de l'apprentissage à l'ère du numérique développé par G. Siemens et S. Downes. Ils s'appuient sur les limites du behaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme et en se rapprochant du néo-constructivisme de Vygotski, ils exploitent pleinement les ressources des sciences et des technologies de l'information et de la communication.

Après avoir sommairement rappelé les principaux fondements théoriques de l'apprentissage, il convient maintenant de s'intéresser à l'objet central de notre étude, l'enfant visiteur et ses particularités. Tout d'abord, l'enfant représente un public paradoxal, assez présent dans les musées mais peu disposé à y aller librement : il y va avec l'école ou en famille. Alors que le terme "éducation" convient majoritairement aux enfants qui viennent au musée en visite scolaire, l'idée de "récréation" s'applique au cas où l'enfant vient avec sa famille. Le musée n'est pas l'école, le jeu étant l'un des premiers modes de communication des enfants avec leur environnement, ces derniers souhaitent qu'il soit conféré un aspect ludique aux activités pour rendre l'expérience du musée plus distrayante (Merleau-Ponty, 2000). De plus, selon Piaget, les enfants sont des apprenants actifs et motivés. L'action et la manipulation sont donc indispensables à la construction de sa pensée. En s'appuyant sur la théorie constructiviste, la plupart des musées ont alors admis le principe selon lequel l'apprentissage des enfants passait par l'action. Une manipulation insérée dans une exposition devra, pour être efficace, permettre au jeune participant de penser pendant qu'il agit. Ainsi, le processus d'apprentissage se construit à partir d'éléments affectifs et d'éléments cognitifs (Bloom, 1980). Le mode de découverte et d'appréhension du monde chez les enfants est plus sensoriel et affectif que chez l'adulte ; il a besoin d'entrer physiquement en contact avec les objets et leur espace d'exposition. L'enfant évalue les objets davantage de manière sensorielle et affective que rationnelle (Derbaix, 1982 ; Brée, 1993).

Par ailleurs, le rôle de l'image revêt une importance fondamentale chez l'enfant. En effet, l'être humain en général, et l'enfant en particulier, fabrique des images pour avoir la jouissance d'y entrer et d'y évoluer comme si c'était des hallucinations" (Tisseron, 2006). Ainsi, l'objet de musée est éminemment propice à ces voyages virtuels et cela devient capital pour l'enfant visiteur de pouvoir rêver qu'il s'intègre dans l'espace de cet objet. De ce fait, on trouve, au sein des expositions, des dispositifs invitant les enfants à entrer dans les images, en y introduisant leur ombre, une représentation de leur squelette ou même un clone virtuel.

La sphère muséale s'est ainsi profondément transformée et diversifiée ces 40 dernières années. L'attention des musées, naguère concentrée sur les objets, se reporte aujourd'hui sur le public, avec une attention toute particulière portée aux enfants. A cela s'ajoute la révolution numérique qui a bouleversé le champ culturel du musée dans ses contenus, ses usages et ses modes de consommation (Lagier, De Barnier et Ayadi, 2015) et a accentué la porosité entre la sphère culturelle et la sphère des loisirs (Pulh et Mencarelli, 2012). De nos jours, l'objectif de l'offre muséale est de favoriser la formation de la sensibilité de l'enfant à l'art pour former l'adulte qu'il deviendra à travers un système de connaissances, de perceptions et d'attitudes affectives (Ansart, 1991).

Après avoir présenté sommairement les différentes théories de l'apprentissage et précisé les particularités de l'enfant-visiteur, il s'agit à présent d'exposer la méthodologie et les résultats de l'étude exploratoire que nous avons menée.

## CONTEXTE ET METHODOLOGIE

### Encadré 1 : Le recueil des données

#### L'objet d'étude

Notre champ d'application se restreint aux musées scientifiques et technologiques pour plusieurs raisons : Ils sont présents dans la plupart des pays du monde et sont les plus à même de proposer des activités hétérogènes aux enfants du fait de la pluralité des thématiques que peuvent recouvrir les termes "science" et "technologie".

#### Etude netnographique

Une procédure netnographique de nature exploratoire a été mobilisée dans le but de réaliser une immersion dans les forums et les pages Facebook des musées. La netnographie est une méthode qualitative de recueil de donnée récente (Kozinets, 2002) qui est définie par Bernard (2004) comme "une méthode d'enquête qualitative qui utilise Internet comme source de données en s'appuyant sur les communautés virtuelles de consommation". Cette méthode qualitative présente un intérêt important pour le chercheur puisqu'il s'agit d'une méthode non intrusive pour le consommateur, permettant, d'une part, que l'échantillon ne soit pas contaminé par le chercheur (si observation non-participante) et, d'autre part, "d'accéder à des données originales et naturelles" sur Internet (Bernard, 2004).

Cette technique nous a permis d'analyser les propositions à l'égard des enfants figurant sur les sites des musées et d'étudier les avis en ligne des visiteurs ayant visité le musée avec des enfants, mais également d'observer et/ou de participer à des discussions de consommateurs sur les forums en ligne accessibles au public (Kozinets, 2010). Dans une dernière étape, les différents témoignages ont d'abord été traduits en français pour les besoins de l'analyse, puis nous avons procédé à l'interprétation des données à travers une analyse de contenu. Toutes les informations ont été répertoriées, au fur et à mesure et ont fait l'objet d'une analyse thématique.

Ainsi, pour synthétiser en chiffres, les forums et pages Facebook et leurs contenus de 122 musées, situés dans 28 pays répartis sur 4 continents, ont été analysés et 142 254 posts et commentaires ont été analysés, ce qui représente un corpus de 258 pages.

## Encadré 2 : Analyse des données

### Protocole expérimental

L'analyse a permis de mettre à jour les principaux thèmes qui ont alors été codifiés, résumés et classés selon leur similitude. L'offre des institutions muséales à l'égard des enfants a été étudiée selon deux aspects :

- L'angle cognitif – affectif : L'institution muséale insiste-t-elle davantage sur l'aspect "connaissance" ou sur l'aspect "émotion" ?
- L'angle passif – actif : L'institution muséale propose-t-elle des expositions où l'enfant est plutôt spectateur ou davantage acteur ? Le degré d'interactivité a pu être évalué selon trois facteurs : le degré de difficulté de l'action demandée aux jeunes visiteurs, le nombre d'actions nécessaires pour parvenir au résultat et la complexité de l'objectif cognitif, qui peut aller d'une simple transmission d'une information à la transmission d'un contenu sollicitant le raisonnement des visiteurs.

Afin de déterminer précisément, l'identification des musées sur ces deux aspects, nous avons répertorié plusieurs critères concernant l'exposition en elle-même, les propositions de visite associées, les ateliers et les activités proposés en dehors de l'exposition et les ressources pédagogiques mises à disposition par le musée. Nous avons pris en compte plus de 85 critères à partir desquels nous avons évalué chacun des musées choisis sur chacune des deux dimensions présentées ci-dessus. C'est à partir de ces évaluations que nous avons pu établir une typologie globale de l'offre muséale proposée aux enfants en fonction des différents pays. L'affichage des intentions et des résultats du chercheur à la communauté étudiée (Kozinets, 1997) ayant fait l'objet de beaucoup de critiques (Paccagnella, 1997 ; Elliott et Jankel-Elliott, 2003 ; Langer et Beckman, 2005), nous avons opté pour l'anonymat afin de ne pas biaiser les résultats.

### **RESULTATS**

La méthodologie exposée précédemment nous a permis de classer les musées selon deux axes Actif/Passif et Cognitif/Affectif pour distinguer cinq orientations :

- L'apprentissage didactique (orientation Cognitif – Passif) : c'est un apprentissage éducatif où l'enfant écoute et observe pour apprendre. L'enfant reste spectateur, examine ce qui lui est présenté et emmagasine des connaissances. C'est le cas des musées de la Roumanie, du Brésil, de l'Argentine, de la Russie et de la Malaisie, et, dans une moindre mesure, de ceux du Pérou et du Chili et de ceux de l'Inde, de l'Allemagne et du Portugal. Ces musées proposent par exemple des visites guidées et commentées, des livrets pédagogiques, des exposés scientifiques, des débats thématiques, des dioramas, des rencontres avec des scientifiques, des ateliers d'aide aux devoirs, des médiateurs pour répondre aux questions des enfants, des classes scientifiques, des projections de films scientifiques, des bibliothèques, l'édition de magazines de vulgarisation scientifiques pour enfants...

Pour le Brésil, l'Argentine et la Roumanie, les musées consacrés aux sciences constituent moins de 15% de la totalité des établissements muséologiques dans ces pays et sont surtout concentrés dans les grandes villes des zones les plus riches. Ils sont rattachés à des universités, des instituts de recherche ou des institutions municipales et continuent à se définir comme des institutions complémentaires de l'enseignement. Aucun de ces musées n'est ouvert le soir et plusieurs ferment pendant le week-end. Malgré d'imposantes collections, ils n'offrent que des visites guidées, des expositions statiques, axées sur la transmission des connaissances. Ils sont, dans leur grande majorité des reflets des musées européens ou américains d'il y a quelques années.

On peut noter la particularité de l'Inde qui s'est axé, depuis les années 70, sur le développement de musées interactifs et d'expositions itinérantes qui promeuvent la

participation grâce à l'expérimentation (programmes interactifs et participatifs à des fins éducatives) et qui glisse petit à petit vers l'orientation Cognitif – Actif.

- La découverte expérimentale (orientation Cognitif – Actif) : l'apprentissage envisagé par le musée est un apprentissage basé sur l'expérimentation où l'enfant réalise des expériences lui permettant de comprendre le processus scientifique. C'est le cas des musées en Chine, en France, en Belgique, et, dans une moindre mesure, en Pologne et au Japon. Ces musées proposent des ateliers d'expérimentation, des laboratoires juniors, des clubs des sciences, des stages scientifiques pendant les périodes de vacances scolaires, la visite des expositions sous la forme de parcours découverte, des expositions interactives, des quizz ou des jeux d'énigmes sur les collections à travers les expositions, des concours scientifiques...

La Chine mérite une mention particulière puisqu'au cours des dernières années le développement des musées scientifiques et techniques a connu un élan sans précédent. Ce qui frappe dans la muséographie chinoise, c'est l'orientation résolument didactique donnée à toutes les institutions qui collaborent étroitement avec les services de l'Education Nationale depuis la loi de 2002 promulguant le développement scientifique en tant que priorité nationale.

- La découverte expérientielle (orientation Affectif – Actif) : l'apprentissage envisagé par le musée est, dans ce cadre, axé sur la prise en considération des sens. L'enfant déclenche des processus lui permettant d'appréhender un ressenti et de comprendre le processus à travers la réaction sensorielle. C'est le cas des musées en Australie, en Italie, en Suède, en Norvège, en Espagne et, dans une moindre mesure, des musées en Thaïlande, au Mexique et en Colombie. Ces musées proposent des espaces sensoriels dédiés aux enfants, des activités de loisirs créatifs scientifiques (fabrication d'un calendrier perpétuel, d'un cadran solaire...), des laboratoires criminels (détecteur de mensonge, prise d'empreintes digitales dans le cadre de la recherche d'un meurtrier...), des stages de vacances axés sur la sensation (stage d'astronaute où les enfants sont hébergés dans des chambres imitant les couchettes au sein des navettes spatiales...), des visites d'exposition où l'enfant peut activer ses sens à l'aide d'expérience (le générateur Van de Graaff ou comment sentir ses cheveux se dresser sur la tête...), des jeux de rôle où l'enfant peut tour à tour se prendre pour un paléontologue, un explorateur...

En ce qui concerne le Mexique et la Colombie, les activités et expositions proposées par ces musées sont davantage orientées vers les activités d'apprentissage de techniques scientifiques appliquées (comme le tissage, la teinture...) permettant la conservation et la transmission des traditions.

- L'apprentissage émotionnel (orientation Affectif – Passif) : l'apprentissage envisagé par le musée est basé sur la sensation ou le ressenti d'émotions fortes. L'enfant apprend en subissant l'expérience. On trouve ces musées aux Pays-Bas et dans une moindre mesure au Royaume-Uni. Ce type de musée est plus proche des parcs d'attraction que de la conception traditionnelle que l'on peut avoir d'un musée. Ces musées proposent des visites "sensation" (vivre un tremblement de terre dans un supermarché, simulateur de vol, gyroscope), projection de film scientifiques adaptés aux enfants en 4D, des spectacles / shows de démonstrations scientifiques avec la présence de véritables artistes comédiens, chanteurs, acteurs, des spectacles d'animaux vivants, des spectacles de marionnettes pour les plus petits, des rencontres avec des personnalités scientifiques factices au sein du musée, des expositions sur les phénomènes surnaturels ou la visite de la mine hantée...
- L'apprentissage "à la carte" (orientation neutre) : il s'agit de musées au sein desquels l'enfant est considéré comme acteur et spectateur selon les espaces et où l'apprentissage est envisagé, à la fois de manière expérimentale, mais également expérientielle. C'est le cas des musées au Canada, aux Etats-Unis et en Corée du Sud. L'apprentissage est envisagé de toutes les manières, ce qui permet à l'enfant de choisir ce qui lui convient le mieux au sein

d'un même lieu. Certains espaces sont davantage axés sur l'expérimentation afin d'emmagasiner des connaissances en réalisant des expériences scientifiques, tandis que d'autres sont plus ludiques et permettent à l'enfant d'être, tour à tour, acteur puis spectateur. Ces musées sont généralement des musées modernes qui utilisent les technologies les plus récentes pour répondre aux besoins de chaque enfant, considéré comme un individu singulier ayant des attentes particulières.

Cependant, aux Etats-Unis et au Canada, nous remarquons une assez grande hétérogénéité des institutions et nous y trouvons des orientations très disparates des offres muséales envers les enfants. La moyenne qui apparaît n'est qu'une image quelque peu trompeuse d'une réalité beaucoup plus ambiguë.

L'offre muséale à travers le monde nous permet-elle d'établir une typologie mondiale des musées au regard de leur offre à l'égard des enfants.

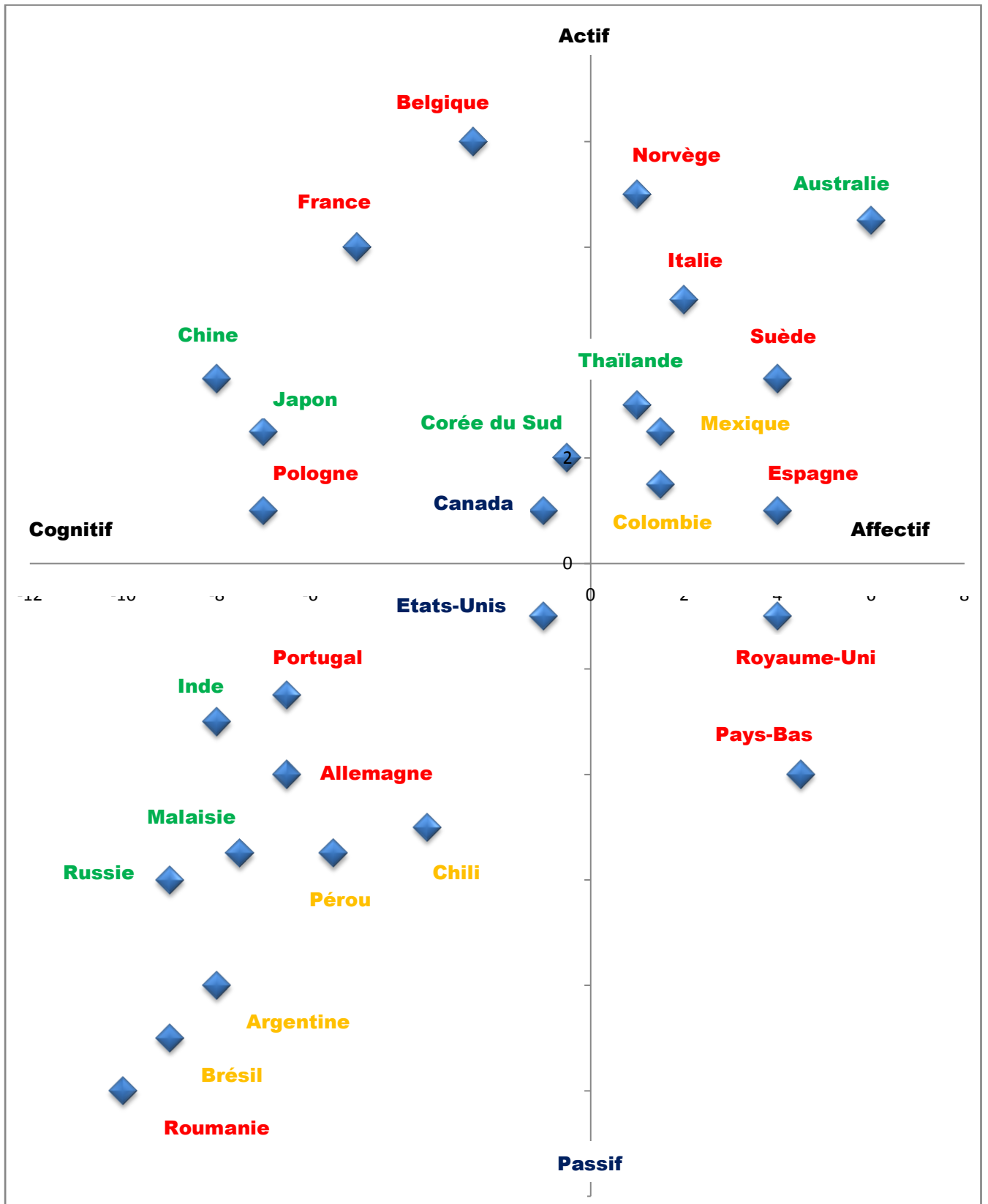
**Tableau n°1 : Proposition d'une typologie internationale de l'offre muséale à l'égard des enfants**

	<b>Cognitif</b>	<b>Affectif</b>
<b>Actif</b>	Belgique France Chine Japon Pologne	Norvège Australie Italie Suède Thaïlande Mexique Espagne Colombie
<b>Passif</b>	Portugal Inde Allemagne Malaisie Chili Pérou Russie Argentine Brésil Roumanie	Royaume-Uni Pays-Bas

Etats-Unis  
 Canada  
 Corée du Sud

Selon l'analyse des dispositifs muséaux ainsi que des posts / commentaires que nous avons collectés, il nous a semblé intéressant d'établir une typologie un peu plus détaillée en tentant d'évaluer de manière interprétative les dimensions Cognitif – Affectif et Actif – Passif de chaque pays retenu, même si nous avons pleinement conscience que cette proposition devra par la suite être validée et précisée de manière plus scientifique par une analyse quantitative adéquate.

Graphique n°1 : Proposition d'une typologie internationale de l'offre muséale à l'égard des enfants





## CONCLUSION, LIMITES, PERSPECTIVES DE RECHERCHE & IMPLICATIONS MANAGERIALES

L'objectif du musée d'aujourd'hui à l'égard de l'enfant est de faciliter l'apprentissage et de susciter des émotions. Il s'agit de lui faire découvrir des univers imaginaires, sur le mode actif, sur le mode de la découverte, via une démarche personnelle (E. Hooper-Greenhill, 1994). On considère que la contemplation passive d'unité d'exposition n'est pas adaptée aux enfants et qu'il faut leur proposer des dispositifs d'exposition qui sollicitent sa participation d'où l'intérêt pour les musées d'utiliser des dispositifs manipulateurs. L'interactivité des expositions peut être définie comme "une forme de communication qui s'établit entre l'enfant et la machine informatique ou mécanique" (Gasc, 2007). Les actions de l'utilisateur et les réponses transmises en retour sont le fondement de l'interactivité (Weissberg, 2000). L'apprentissage par expérimentation est au cœur de la démarche pédagogique dite active dans les expositions proposant des manipulations. Les manipulations sollicitent la motricité des visiteurs, mobilisent un ou plusieurs sens, souvent la vue et le toucher, demandent des constructions cognitives variées et stimulent la réflexion et enfin développent l'imagination des enfants par des jeux de simulation permettant de se mettre à la place de quelqu'un d'autre pour découvrir sa vie ou son travail. Une manipulation aura tendance à générer des formes de sociabilité enfant – enfant ou enfant – parent, ajoutant de l'intérêt à l'expérience.

Dans ce contexte, les stratégies muséales ont pris en considération l'autonomie de l'enfant, sa disposition à l'interactivité et sa demande de manipulation lui permettant d'accomplir des activités indépendantes, d'affirmer son identité. Ainsi, en s'appuyant sur des théories psychologiques et sociologiques, des musées pour enfants ont vu le jour, considérant que les enfants ne sont pas de petits adultes mais exigent des méthodes pédagogiques basées sur leurs besoins et adoptent une approche axée sur l'expérience tactile. Par ailleurs, des musées pour adultes ont opté pour la création d'un ou plusieurs espaces réservés aux enfants, assurant une plus grande liberté de présentation et d'animation, installant autant de manipulations, de texte et de jeux que nécessaires pour leur donner l'aspect le plus attrayant possible sans risquer de gêner l'aspect esthétique de l'exposition. On peut regretter, dans ce cas, des œuvres spécifiques réservées aux enfants et d'autres inaccessibles, leur isolement, catégorie complètement à part alors que l'interaction sociale est d'une importance capitale dans l'apprentissage (Vygotski, 1997). Enfin, d'autres musées ont relevé le défi de la cohabitation harmonieuse des différents publics dans l'espace d'exposition et offert à l'enfant l'occasion de confronter ses interprétations aux explications d'un adulte, via l'intégration d'un parcours jeune public au sein de l'exposition (Tisseron, 2006). Le musée joue ainsi pleinement son rôle d'interaction sociale, dont l'importance a été démontrée par la théorie socioconstructiviste.

D'autre part, au travers d'une œuvre d'art, l'enfant entre en contact avec tous ceux qui peuvent la voir aujourd'hui, mais également avec tous ceux qui l'ont vu hier et tous ceux qui la verront demain. L'enfant accède ainsi à l'idée de la conscience universelle d'où l'intérêt de capter l'attention de l'enfant. Cependant, toute séduisante qu'elle soit, la confusion interactivité/multimédia n'est pas sans risque, il semble nécessaire de prendre des précautions concernant l'analogie de l'interactivité et du multimédia. En effet, il est très probable que de profondes différences existent entre l'interactivité des manipulations et l'interactivité générée par le multimédia et l'informatique. Par conséquent, les univers ludiques et interactifs proposés aux enfants au sein des expositions ont probablement des impacts très différents selon que l'on utilise seulement des manipulations, ou seulement du multimédia, ou les deux réunis. Plus préoccupant, une dérive éventuelle nous interpelle à la suite de cette étude et qui fait écho aux questions que se posent de nombreux chercheurs (Viatte, 2006 ; Michaud, 2003) sur le rapprochement tendancieux de nouvelles formes de muséologie avec les parcs d'attraction et même les centres commerciaux, où la logique du divertissement semble

aujourd'hui l'emporter sur tous les autres motifs. Certains musées visent à "transformer la culture en terrain de jeux" (Chaumier, 2007, 2010) et vont alors à l'encontre des objectifs d'éducation et de construction identitaire dont ils avaient pourtant fait leur priorité.

Enfin, comme toute recherche, ce travail présente différentes limites. L'une d'entre elles tient à l'échantillon que nous avons retenu pour analyser les offres muséales restreintes aux musées scientifiques et technologiques, excluant les musées d'art plus difficiles d'accès pour les enfants, appartenant à une catégorie extrêmement hétérogène, à l'intérieur de laquelle on trouve non seulement des musées, mais également des aquariums, des planétariums, des musées zoologiques... qui relèvent d'univers et d'offres différentes. La seconde limite que nous pouvons évoquer concerne le rôle des manipulations. En effet, selon plusieurs études antérieures, il a été démontré que le rôle des manipulations relève de la scénographie dans laquelle elles sont intégrées et sont à analyser parmi les autres unités d'exposition. Elles rythment le parcours du jeune visiteur en fonction de la durée d'utilisation et de l'attention qu'elles mobilisent. Or l'analyse des offres muséales via le site Internet ou de documents issus des institutions ne nous donne pas la possibilité d'étudier cet aspect.

Cette recherche est une recherche exploratoire qui s'inscrit dans un champ plus vaste et qui pourrait permettre, par des recherches futures, de relier l'influence de la dimension culturelle sur l'offre muséale à l'égard des enfants. D'un point de vue managérial, il semblerait intéressant d'examiner l'impact de la stratégie culturelle adoptée par le musée envers le public jeune avec d'autres dimensions sociales, comme par exemple, la place de l'enfant dans la famille dans les pays considérés, la place de l'éducation et celle de l'épanouissement de l'enfant dans la société, ou bien encore, de relier les dimensions du rapport au temps et de l'espace en vigueur dans le pays avec les thèmes et la scénographie des expositions muséales proposées aux enfants.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Ansart, P. (1991). "Sur les finalités de l'utilisation pédagogique des musées", *Revue Canadienne de l'Éducation*, Vol. 16, n°3, p. 258 – 266.
- Bloom, B. (1980). *All our Children Learning*, McGraw-Hill.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Chaumier, S. (2007). "Apprendre en s'amusant, nouveau credo pour la culture?", *Annales de l'École des Mines*, Mai.
- Chaumier, S. (2010). *L'inculture pour tous*, Paris, L'Harmattan.
- Downes, Stephen, (2010), New Technology Supporting Information Learning, *Journal of emerging technologies in web intelligence*, 2,1.
- Elliott, R., et Jankel-Elliott, N., (2003), "Using ethnography in strategic consumer research", *Qualitative Market Research: An International Journal*, Vol. 6 Iss: 4, pp.215 – 223.
- Gasc, C. (2007). "Ludo l'exposition pour les enfants. Un dispositif permettant l'interprétation du site du Pont du Gard. Enquête auprès des visiteurs individuels", *La Lettre de l'OCIM*, N°108, p. 13 – 21.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). "Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museum". In *The Education Role of the Museum*, by Eilean Hooper-Greenhill, London and New York: Routledge, pp. 3-27.
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography. Doing ethnographic research online*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lagier J., De Barnier V., Ayadi K., (2015), J'aime mon musée : la perception esthétique des enfants et leur rapport à l'art, *Management et Avenir*, n° 78, pp 41-57.

- Langer, R., C. Beckman, S., (2005) "Sensitive research topics: netnography revisited", *Qualitative Market Research: An International Journal*, Vol. 8 Iss: 2, pp.189 – 203.
- Legros, D. ; Maître de Pembroke, E. ; Talbi, A. (2002), *Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias*, Paris, Armand Colin.
- Merleau-Ponty, C. (2000). "Les enfants dans les musées : encore un petit effort", *La Lettre de L'OCIM*, N°72, p. 10 – 18.
- Michaud, Y. (2003). *L'art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétisme*. Paris, Stock.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mencarelli R. et Pulh M., Web 2.0 et musées : les nouveaux visages du visiteur, *Décisions Marketing – Rubrique « Digital »*, 2012, 65.
- Paccagnella, L., (1997), Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 3, Issue 1, June.
- Rogers, C. (2013), *Liberté pour apprendre*, Dunod, 4ème édition, 464 pages.
- Siemens, G., Connectivisme: Une théorie de l'apprentissage à l'ère numérique, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (10), 2005.
- Skinner, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*, New-York, Appleton-Century-Crofts Library of Congress.
- Tisseron, S. (2006). "Entrer dans les images et les transformer", in *Colloque "pARTages"*, *Les Journées Professionnelles du Louvre*, p. 1 – 9.
- Unesco (1979). "Le Musée et l'enfant", *Museum*, Vol XXXI, N°3.
- Viatte, G. (2006). "Un musée ne doit pas s'enfermer dans un point de vue", *Sciences Humaines*, Les Grands dossiers N°3, p. 7.
- Vygotski, L. (1997). *Théorie des émotions*, Paris, L'Harmattan.
- Watson, J.B. (1913). "Psychology as the behaviorist Views it", *Psychological Review*, N°20, p. 158 – 177.
- Weissberg, J.-L. (2000). *Présence à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques : pourquoi nous ne croyons plus à la télévision?*, Paris, L'Harmattan, Collection Communication et Civilisation.

*Ce projet est cofinancé par l'Union Européenne. L'Europe s'engage en Normandie avec le Fonds Européen de Développement Régional.*

*Ce document n'engage que l'université du Havre, l'autorité de gestion n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues dans cette communication/publication.*