

# Table des matières

Introduction .....	1
1. La transmission du patrimoine aux enfants .....	1
2. Contexte de la recherche .....	2
3. Méthodologie et réflexivité .....	6
4. Cadre conceptuel .....	9
5. Problématique et hypothèses de recherche.....	13
6. Plan.....	14
Chapitre 1 - Le musée : l'école du patrimoine .....	16
1.1 L'offre pédagogique du musée de Rumilly : brochures et exposition permanente ...	18
1.1.1 Les activités proposées par le musée : packs, ateliers ou visites « à la carte » ..	18
1.1.2 De la maternelle au collège : observation, description et analyse.....	21
1.1.3 L'exposition permanente.....	25
1.2 « Le temps de la visite » : l'importance du lien médiatrice – objet – enfant.....	28
1.2.1 La sortie au musée : nouvelles situations d'apprentissage .....	29
1.2.2 Entre jeu et éducation : l'observation comme processus d'apprentissage .....	35
1.2.3 Objets et valeurs patrimoniales .....	41
1.3 La réception des savoirs par les enfants .....	44
1.3.1 L'investissement sensible dans la connaissance .....	44
1.3.2 Une appropriation active du discours adulte .....	47
1.3.3 Une culture muséale enfantine ? .....	51
Chapitre 2 - Air de fête et parfum d'enfance .....	56
2.1 La place des enfants dans le cycle festif de Rumilly .....	58
2.1.1 Le carnaval rumillien, une fête pour les enfants ?.....	58
2.1.2 La fête patronale : les enfants à l'honneur .....	61
2.1.3 La Balouria, fête patrimoniale.....	64

2.2	L'enfance « postmoderne » : quelles figures de l'enfance dans les fêtes rumilliennes ?	69
2.2.1	L'enfance du divertissement .....	70
2.2.2	L'enfance guidée : le « savoir fête » rumillien.....	72
2.2.3	L'enfant comme passeur de bonheur .....	75
2.3	Transmettre et établir une relation à la communauté par la fête .....	79
2.3.1	L'esprit du lieu : entre ruralité et urbanité à Rumilly.....	80
2.3.2	Sensibilités et émotions : ressentir sa ville.....	85
2.3.3	Peut-on faire l'apprentissage d'émotions patrimoniales ? .....	87
	Chapitre 3 - L'apprentissage du patrimoine .....	92
3.1	Essai d'une typologie des éléments d'apprentissage au patrimoine.....	93
3.1.1	Les objets historiques sources ou originaux.....	95
3.1.2	Les objets communs ou secondaires .....	98
3.1.3	Les objets didactisés produits par un médiateur.....	100
3.2	Enfants et apprentissages au patrimoine : sujet, acteur ou objet ? .....	102
3.2.1	Entre injonctions, apprentissages et autonomie face au patrimoine dans le musée.....	103
3.2.2	... et dans les fêtes.....	105
3.2.3	Des enfants « connectés » au patrimoine ? .....	108
3.3	L'ethnographie dans l'éducation au patrimoine .....	112
3.3.1	Ethnographie et professionnels de médiation.....	112
3.3.2	Proposition d'activité pour les enfants : faire faire de l'ethnographie aux enfants lors d'une visite ? .....	114
	Conclusion.....	120
1.	Éducation pour le patrimoine .....	120
2.	Éducation par le patrimoine .....	122
3.	Participation enfantine à l'éducation au patrimoine.....	123
4.	Ouverture.....	125

Annexes .....	127
Annexe 1 - Livret <i>Jeu de piste des collections</i> © Musée Notre Histoire .....	127
Annexe 2 – Affiche de la fête patronale de Rumilly du 8 septembre 2018 © Mairie de Rumilly .....	130
Annexe 3 – Affiche de la fête patronale de Rumilly « Asso-en-scène » du 8 septembre 2018 © Mairie de Rumilly .....	130
Annexe 4 – Liste des informateurs interrogés lors de l'enquête .....	131
Bibliographie de référence .....	133

# Table des illustrations

Figure 1 – Comparaison des photos aériennes de Rumilly de 1960 et de 2019.....	4
Figure 2 - La brochure des offres pédagogiques pour l'école maternelle montre l'importance de la relation entre éducation et patrimoine © Notre Histoire musée de Rumilly .....	19
Figure 3 – Plan général de l'exposition permanente .....	26
Figure 4 – Plan des espaces thématiques et chronologiques de l'exposition permanente .....	27
Figure 5 - Pages 3 et 4 du livret « De jeux en découvertes » de l'activité <i>Le jeu de piste des collections</i> © Musée Notre Histoire .....	39
Figure 6 - Vue d'ensemble du thème « Cultiver » (à gauche de l'image) et « Fabriquer » (à droite de l'image) : le moule se trouve dans la vitrine située devant la baratte et le tabouret à gauche de l'image © Musée de Rumilly .....	48
Figure 7 - Page située entre l'objet n°7 et le n°8 dans le livret « De jeux en découvertes » ....	50
Figure 8 - Ferial de la ville de Rumilly .....	56
Figure 9 - Deux exemples de Mr Carnaval réalisés dans les années 1980 par les bénévoles du comité des fêtes, Rumilly © Henry Tracol.....	59
Figure 10 – Mr Carnaval 2019 et 2017, choisis sur les chars des années précédentes, ont une esthétique enfantine © Lauren Keller et Ville de Rumilly.....	60
Figure 11 - Ensemble des activités données par les pompiers, de gauche vers la droite : grande échelle, présentation d'un camion, tir à la lance et premiers secours, Fête patronale, Rumilly, 8 septembre 2018 © Ville de Rumilly.....	63
Figure 12 - Défilé de la Balouria dans le centre-ville historique, auquel de nombreux enfants participent, présente la culture locale passée : les écoliers, les jeunes mariés et au fond les patoisants en costumes anciens, Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller .....	65
Figure 13 - La pédagogie est un élément essentiel de la fête. Au premier plan, un vannier fait faire un panier à un enfant. Au second plan, les adultes sont dans une position d'observation face au taillage du bois, Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller .....	67
Figure 14 – Dans l'école reconstituée, l'écolier écrit en patois sur une feuille, Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller.....	68
Figure 15 – Le bûcheronnage : entre apprentissage de l'« ancien métier » et le divertissement aujourd'hui. Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller .....	71
Figure 16 – Apprentissages de la fête en famille et entre-enfants lors du défilé du carnaval, Carnaval, Rumilly, 09 mars 2019 © Lauren Keller .....	78

Figure 17 – Parcours festif de la fête patronale au XIX <sup>e</sup> siècle à Rumilly.....	82
Figure 18 –Parcours festif de la fête patronale 2018 de Rumilly.....	82
Figure 19 – Parcours festif du défilé de la Balouria 2018.....	83
Figure 20 – Parcours festif du carnaval rumillien 2019 .....	84
Figure 21 – Tranche de bois coupée par un participant de la fête à l’activité de bûcheronnage puis marquée par le maréchal-ferrant. Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller...	90
Figure 22 – Objets de l’activité <i>Le jeu de piste des collections</i> © Lauren Keller.....	95
Figure 23 – La Grenette et la Manufacture © OT Albanais.....	97
Figure 24 - Sophie La Girafe, huitième objet de l’activité <i>Le jeu de piste des collections</i> , est un des symboles de Rumilly © Lauren Keller .....	99
Figure 25 – Exemple de pages du livret de l’activité <i>Une ville, qu’est-ce que c’est ?</i> © Musée de Rumilly .....	102

## Table des encadrés

Encadré 1 - Présentation de l’offre pédagogique sur Internet .....	24
Encadré 2 – Qui suis-je ?.....	34
Encadré 3 – Observation de l’uniforme .....	37
Encadré 4 – « Avec ces cartes, je reproduis les clichés » .....	40
Encadré 5 – « Vous vous souvenez des objets ? » .....	49
Encadré 1 – La bataille.....	105
Encadré 2 – Relie les points .....	111

## Table des tableaux

Tableau 1 - Activités disponibles au musée selon le niveau scolaire des enfants.....	21
Tableau 2 – Résumé des savoirs ethnographiques et anthropologiques applicables aux activités muséales .....	113
Tableau 3 – La place des interactions entre-enfants lors de l’activité muséale .....	114
Tableau 4 – Les enfants et l’observation flottante dans l’exposition .....	116
Tableau 5 - Propositions d’activité à faire pendant la visite, le dessin d’observation .....	117

# Introduction

## 1. La transmission du patrimoine aux enfants

L'objet de ce mémoire porte sur la transmission du patrimoine aux enfants. Ce champ d'études se situe au croisement de mon intérêt pour deux domaines anthropologiques : l'anthropologie de l'éducation et celle du patrimoine.

Dans un premier temps, j'ai développé des connaissances autour de l'anthropologie de l'éducation lors de mon mémoire réalisé en Master 1. Ce dernier m'a permis de discuter des questions concernant la transmission, au sein de divers contextes d'apprentissage, développées par les anthropologues de l'éducation, de l'apprentissage et de la transmission. En effet, de manière générale l'anthropologie de l'éducation montre qu'il est important de prendre en compte le contexte culturel global dans lequel prend place le processus de transmission, et d'étudier tous les acteurs qui composent la relation d'apprentissage. Elle ajoute qu'il est primordial de saisir les interactions entre enfants puisque ces dernières participent également au processus de transmission. Ainsi, dans les travaux les plus récents en anthropologie de l'éducation, l'enfant n'est plus considéré comme un récepteur passif des savoirs et des éléments culturels transmis mais comme un participant actif du processus de transmission. Ces conclusions tirées à la fin de ce premier mémoire ont alors orienté mon questionnement dans le cadre de ce deuxième mémoire puisqu'il s'est agi de se demander comment se jouent les relations d'apprentissage inter et intragénérationnelles dans, cette fois-ci, la transmission du patrimoine à la fois en contexte muséal mais aussi festif.

Mon terrain s'étant déroulé à la fois au sein du musée de Rumilly – où j'étais en stage – et dans les fêtes de cette même ville – ma réflexion a aussi été complétée par les notions développées dans l'anthropologie du patrimoine et que j'ai pu appréhender au sein de ces deux contextes. La notion de patrimoine est importante dans cette étude puisqu'elle qualifie des biens culturels transmis d'une génération à l'autre. Mais surtout, l'enfant incarne au sein de cette notion, un élément central. Il est souvent considéré comme appartenant à « une boucle temporelle qui projette le passé dans le futur puisqu'elle évoque à la fois notre plus ancienne expérience individuelle du passé et une promesse d'avenir » [Voisenat, 2017].

Je me suis donc attachée lors de cette enquête de terrain à repérer les tenants et aboutissants de la transmission patrimoniale lors des fêtes et d'ateliers pédagogiques en musée, croisant ainsi

les problématiques abordées lors de mon mémoire de Master 1 et celles qui ont découlé de cette étude de terrain. Plus précisément, je me suis intéressée à la place des enfants dans différents processus de transmission patrimoniale pour comprendre d'une part ce que l'on tente de leur transmettre et d'autre part comment ce processus s'organise au sein d'une ville comme Rumilly.

## 2. Contexte de la recherche

Mon terrain de recherche s'est déroulé à Rumilly en Haute-Savoie où j'ai réalisé un stage au sein du musée Notre Histoire de septembre à novembre. Tout d'abord, il est important de revenir rapidement sur le contexte social et démographique de Rumilly puisque la ville a connu des changements sociaux et démographiques souvent évoqués par ses habitants.

L'emplacement géographique de Rumilly, notamment sa proximité avec la Suisse, joue un rôle important dans l'évolution de la ville. En effet, comme le fait remarquer la dernière étude de l'INSEE, « le dynamisme économique de la Suisse joue sans doute en faveur d'une hausse de la population côté français. La Suisse est la première destination des travailleurs frontaliers en provenance de la France métropolitaine »<sup>1</sup>. Située entre Chambéry et Annecy et sur l'axe autoroutier en direction de Genève, Rumilly connaît depuis les dernières décennies une expansion constante de sa population. En 40 ans, sa population a doublé pour atteindre presque 15.000 habitants et de nouveaux quartiers ont vu le jour. Étant donné sa proximité avec Annecy et Genève et la forte pression immobilière autour de ces deux villes, de nombreux individus s'installent désormais à Rumilly. Ces néo-résidents s'ajoutent ainsi aux « rumilliens » qui ont toujours, ou presque, vécu à Rumilly et aux populations issues de l'immigration. Les catégories socioprofessionnelles sont également variées puisque Rumilly attire à la fois de plus en plus de cadres, est le lieu de résidence des employés des grandes villes alentour, a conservé des exploitations agricoles et possède des industries. Le groupe Seb (Tefal), Vully et Nestlé y emploient effectivement de nombreux ouvriers (il représente 20.7% de la population active). La ville de Rumilly est ainsi composée d'un large spectre sociologique<sup>2</sup>.

En outre, il est intéressant de voir que la population enfantine est importante à Rumilly. Selon L'INSEE, la catégorie des 0-14 ans représentait 20,5% de la population totale de Rumilly. Elle

---

<sup>1</sup> Mironova Elena, Villaume Sophie, Insee Première, n°1735, 31/01/2019

<sup>2</sup> Source Insee, [Consulté le 07/02/2019]

est, avec les 30-40 ans (20.5%), la catégorie de population la plus importante de Rumilly. De plus, les familles avec enfants représentent 39.1 % des ménages rumilliens<sup>3</sup>. Aussi, les enfants rumilliens peuvent être socialisés dans différents types de famille. Si l'on regarde les ménages selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence en 2015, la catégorie agriculteur représente 0.3% des ménages ; celle des artisans, commerçants et chefs d'entreprise 4.6 % ; des cadres et professions intellectuelles supérieures 7.9 % ; des professions intermédiaires 17.4 % ; Employés 11.1 % ; Ouvrier 25.3 % et des personnes sans activités professionnelles 3.6 %.

En outre, la ville s'est aussi étendue et de nouveaux quartiers sont nés et sont en cours de construction, donnant un nouvel aspect à la ville avec un centre ancien moins actif et des quartiers plus éloignés avec de nouvelles commodités. S'ajoute à cela la morphologie particulière de la ville qui sépare physiquement ces deux pôles : le centre historique est situé au creux de deux collines tandis que les nouveaux quartiers sont situés sur les hauteurs de la ville.

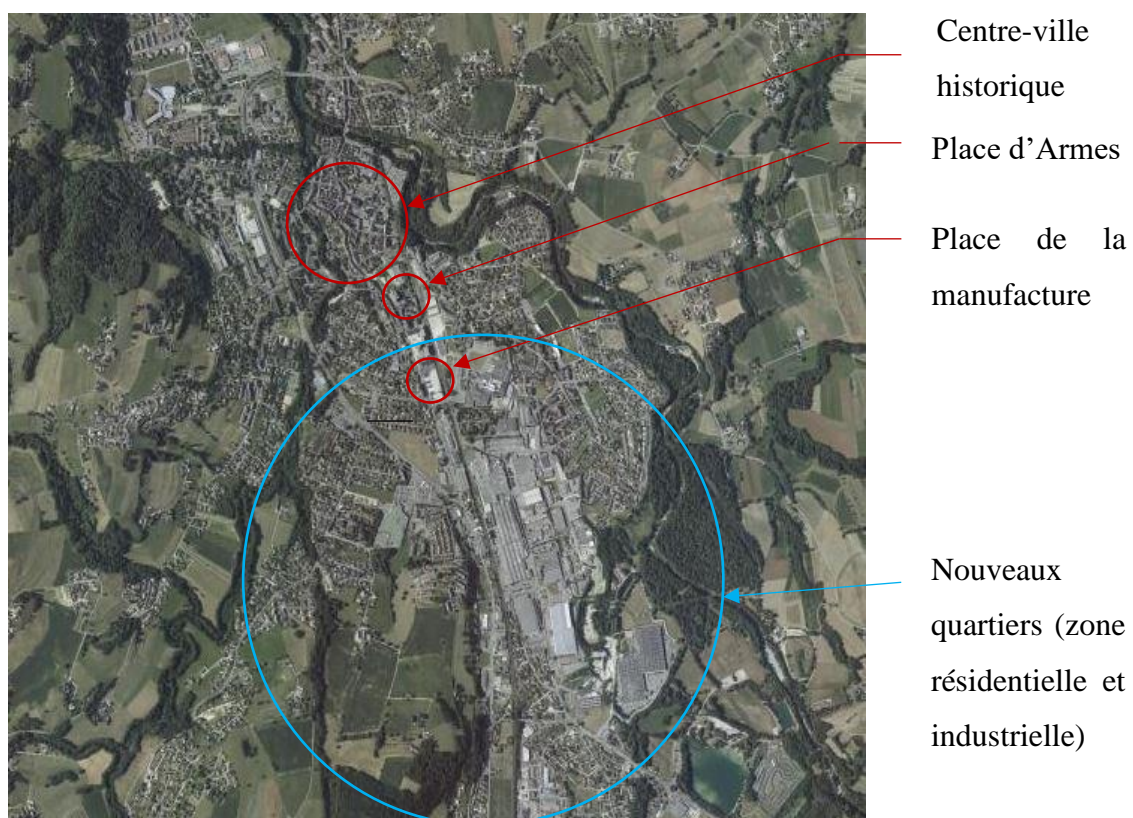
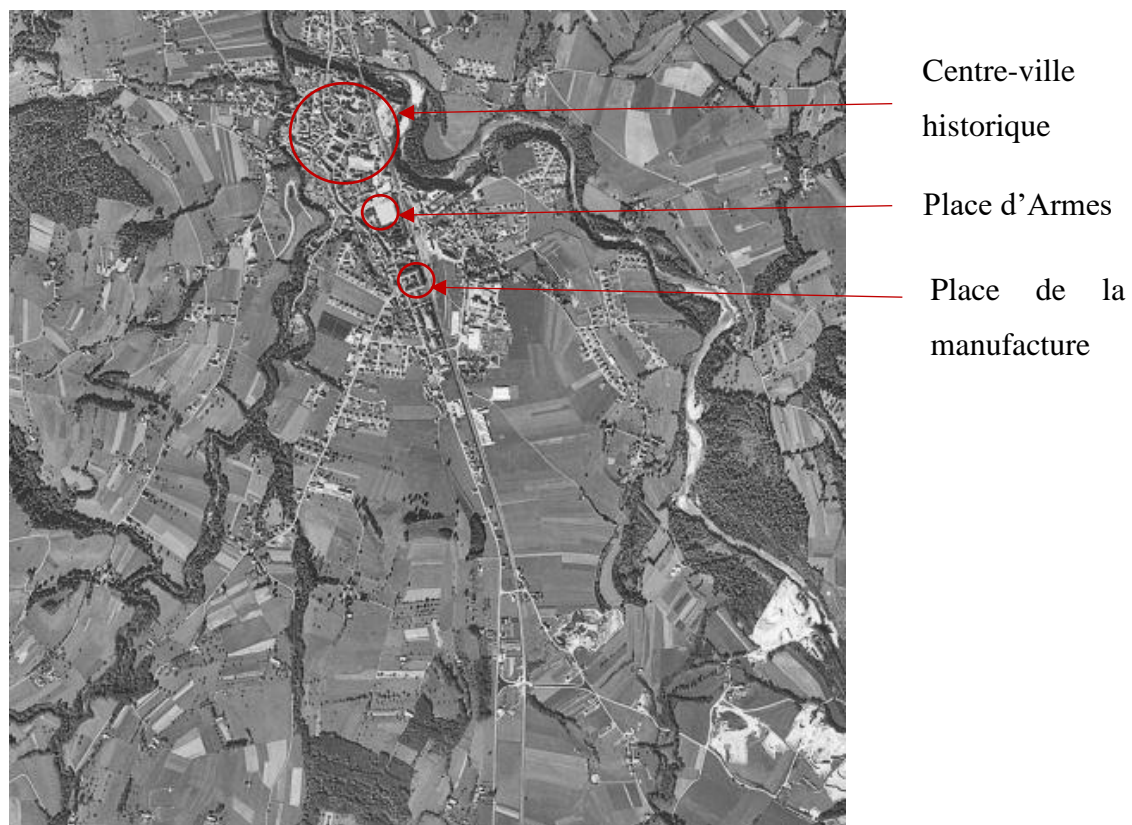
De surcroît, cette forte croissance démographique et l'accroissement de la surface urbaine sont au cœur des politiques municipales contemporaines. On peut d'ailleurs lire sur le site de la Mairie de Rumilly : « Au fil du temps, les limites du centre-ville se sont déplacées plus au sud de la commune autour de la place d'armes, voire de la place de la Manufacture. Il s'agit de savoir où se situe le centre aujourd'hui et où il devra se développer demain »<sup>4</sup>. La problématique de la ville réside alors dans le fait de vouloir conserver et concilier l'identité rurale et villageoise d'autrefois à une nouvelle conception de Rumilly en tant que ville. L'équipe municipale tente d'ailleurs par le biais des fêtes et de son musée de joindre les différentes facettes de la ville.

---

<sup>3</sup> Cette catégorie comprend les ménages composés de personne seul, de couple avec ou sans enfants et de famille monoparentale.

<sup>4</sup> Voir les projets d'urbanisme de la ville : <https://www.mairie-rumilly74.fr/vos-services-publics/urbanisme/etudes-projets-urbanisme/> [Consulté le 05 Janvier 2019].





**Figure 1 – Comparaison des photos aériennes de Rumilly de 1960 et de 2019**

Le musée Notre Histoire joue un rôle important dans la (re)définition de Rumilly. Il s'est au départ construit sur le format de l'écomusée. Fondé en 1991, il est le fruit du travail de l'Association des amis du vieux Rumilly et porte à ce moment-là le nom de Musée de l'Albanais, en référence au territoire des communes de l'Albanais. L'objectif était d'y illustrer l'histoire et la géographie de Rumilly, et les liens entre la communauté et les diverses techniques agricoles et artisanales du XX<sup>e</sup> siècle.

À partir de 2013, il devient un « vrai » musée en obtenant le label « Musée de France ». Dès lors, il s'apparente à un musée de société dont l'objectif est de montrer « l'ensemble des expressions culturelles [...] dont ils offrent une lecture à leurs publics » [Poulot, 2009 : 178]. Le musée aborde alors principalement l'histoire de la ville et de son territoire. Ses collections, composées de gravures, de tableaux, de sculptures, d'objets d'artisanat et de l'industrie sont présentées dans l'objectif de comprendre Rumilly et ses évolutions au fil des siècles. Lors de sa reprise par la mairie en 2013, le musée est placé dans l'une des ailes de l'ancienne manufacture de tabac de la ville qui a été rénovée pour l'occasion. Cet espace est historiquement un lieu important pour la ville. En effet, construit en 1862 à la suite de l'Annexion de la Savoie à la France, l'industrie du tabac participa à l'essor économique de Rumilly et resta en fonction jusqu'en 1970.

Aujourd'hui, deux personnes travaillent au musée : Mathilde est chargée de la médiation culturelle et du pôle pédagogique tandis que Clémence s'occupe de la gestion générale du musée et des expositions. Il a ainsi une place centrale dans ce qui est dit de Rumilly et dans la construction d'un patrimoine rumillien.

Enfin, mon enquête ethnographique s'est également déroulée au sein de plusieurs fêtes rumilliennes. Ces différentes fêtes, que j'expliquerai plus en détail dans le second chapitre de ce mémoire, sont : la fête patronale, la Balouria et le Carnaval. Ces trois fêtes induisent, dans leur déroulement et leur mise en œuvre, un rapport différent à la notion de patrimoine pour les individus qui y participent. Elles participent aussi à la constitution d'un patrimoine local et d'un discours sur celui-ci.

La fête patronale de la ville de Rumilly est célébrée annuellement le second weekend de septembre. La fête débute, place des Anciennes casernes, par l'inauguration de la fête foraine la semaine précédente. Intimement liée aux sapeurs-pompiers de Rumilly, cette fête célèbre lors de ces quelques jours les pompiers et les associations locales. Parmi les diverses animations, on compte une constante aux fils des années : la retraite aux flambeaux des sapeurs-pompiers et le

défilé des associations. Malgré qu'elle soit la fête la plus ancienne de la ville, elle n'est généralement pas considérée comme « patrimoniale » par ses habitants.

La Balouria a lieu, quant à elle, chaque année le premier weekend d'octobre. Fondée en 1976 par l'association Les Patoisants de l'Albanais, cette fête célèbre les savoir-faire et techniques des sociétés rurales savoyardes du XXe siècle. Les membres de l'association revêtent à cette occasion le costume traditionnel savoyard et proposent des animations liées aux anciens métiers. Cette fête affiche distinctement une volonté de transmission d'un certain patrimoine et ses participants la perçoivent plus clairement comme patrimoniale.

Enfin, le Carnaval de Rumilly, dans sa version actuelle, a été fondé en 1984. Depuis, il a lieu chaque année à la mi-mars. Ce carnaval est centré autour d'un défilé récréatif et festif. Le cortège suit un itinéraire défini dans les rues et sur les places de la ville. Il est constitué de groupes de musique et de bandas qui accompagnent et rythment l'avancée des chars élaborés par les associations locales. Le défilé se termine avec la crémation de « Monsieur Carnaval ». Le défilé est aussi accompagné du public qui peut, ou non, être déguisé. À la suite de la crémation de Monsieur Carnaval le public et les participants au défilé peuvent profiter de diverses animations et participer au concours de déguisement. C'est une fête davantage événementielle liée aux loisirs et qui, en apparence, ne paraît pas établir de lien avec le patrimoine.

### **3. Méthodologie et réflexivité**

Au vu des différents contextes dans lesquels a pris place mon enquête ethnographique j'ai été amenée à développer différentes méthodologies, adaptées à ces diverses situations.

Dans le cas de mon enquête de terrain dans le musée, j'ai basé mes analyses sur les pratiques concrètes des ateliers pédagogiques observées au sein du Musée Notre Histoire de Rumilly. Ces ateliers ont été réalisés par deux classes de CP appartenant à une des deux écoles primaires privées de la ville de Rumilly.

Afin d'analyser les pratiques de transmission au sein du musée, j'ai donc choisi de recourir à l'observation participante pendant les activités et aux entretiens semi-directifs et non-formels auprès du personnel du musée, des instituteurs et des enfants. Les activités prenaient place dans l'exposition permanente présentée au premier étage du musée. L'observation de ces dernières

au sein de l'exposition m'a permis de déceler les spécificités de la situation d'apprentissage et de transmission au sein d'une institution muséale. L'observation de l'exposition et de ses visites a donc été centrale lors de mon enquête. Outre les éléments matériels qui constituent l'exposition, elle représente un espace où objets, savoirs et visiteurs peuvent se lier : « l'exposition est d'abord un lieu et comme tout lieu sa pratique met fondamentalement en jeu le *corps* : d'une certaine manière, l'itinéraire d'un individu dans une exposition matérialise, inscrit au sol, son itinéraire dans l'information et la sensation » [Levasseur et al., 1989 : 12]. J'ai donc procédé à deux types d'observation dans le cadre des activités données aux enfants : une première centrée sur les personnes et une autre centrée sur l'ensemble de la salle. La première a consisté à suivre un enfant pendant la visite pour relever le comportement des visiteurs-enfants : regarder le parcours qu'ils effectuent, l'ordre dans lequel ils observent les objets, etc. La deuxième m'a permis d'observer le comportement des enfants depuis un point fixe pour voir l'effet de l'agencement de l'exposition sur ceux-ci.

J'ai aussi participé à la mise en place des ateliers au côté de la médiatrice du musée et l'ai aidé lors du déroulement d'une partie de l'activité. J'ai également tenté de récolter systématiquement les commentaires des enfants sur l'exposition afin de percevoir les différents « registres du mode d'appropriation symboliques des biens culturels » [Levasseur et al., 1989 : 13].

Le deuxième espace ethnographique observé s'éloigne d'une situation d'apprentissage davantage explicite – les activités muséales – pour observer les enfants au sein de la vie festive de Rumilly. J'ai donc assisté à trois fêtes à Rumilly : la fête patronale célébrée le 8 et 9 septembre ; la Balouria, fête thématique organisée le 8 octobre 2018 et le Carnaval le 9 mars 2019. Par ma participation à plusieurs fêtes, j'ai ainsi pu partager des moments de vie collective permettant de comprendre « le rythme et la vie rituelle » de Rumilly [Forestier et Morelli, 2016]. La question a été de savoir où étaient les enfants et quelle(s) place(s) ils avaient en leur sein. Je me suis spécialement concentrée sur les gestes, les postures et les situations qui faisaient particulièrement sens pendant les fêtes.

Pour ce faire, mon approche s'est principalement constituée d'observations qualitatives, appliquant la position que conseille Dicharry pour l'observation des fêtes :

« être “surveillé”, attentif aux détails qui font sens non seulement pour lui [le chercheur] mais aussi et surtout pour ceux qu'il s'est donné comme objectif d'observer. Il s'agit donc de poser en principe une double interrogation. Celle du sens de la fête pour lui-même (observateur) et celle du sens de la fête pour les acteurs (observés) » [Dicharry, 2010 : 34].

Je me suis alors appliquée à observer les lieux et les individus, à regarder les attitudes et la présence des enfants lors des fêtes.

En outre, pour attester du caractère vivant de la fête et des différentes expériences vécues par les enfants lors des fêtes, j'ai choisi d'adopter une approche sensitive puisque, comme nous le rappelle David Lebreton, « les perceptions sensorielles dessinent un monde de significations et de valeurs, un monde de connivence et de communication entre les hommes en présence et leur milieu » [Breton, 2007 : 47]. De fait, j'ai tenté d'appréhender les univers sensoriels des différentes fêtes et du musée.

Aussi, pour pouvoir rendre compte du rôle et de la place des enfants dans les fêtes rumilliennes, je me suis appuyée sur la comparaison. Ma participation à ces trois fêtes m'a effectivement permis de les comparer entre elles, permettant dès lors de se rendre compte de ce que peuvent être les différentes pratiques festives des enfants de la ville de Rumilly. La comparaison m'a permis dans ce cas-ci d'affiner mon analyse des faits observés pendant les fêtes. De plus, la comparaison entre ces trois fêtes situées dans un même contexte culturel a eu pour but de repérer à la fois les constantes en matière de pratiques festives mais aussi leurs spécificités en relation avec la patrimonialisation. En outre, la comparaison m'a permis d'établir une distance dans un contexte du proche en interrogeant ce qui pourrait apparaître comme des évidences [Fainzang, 1994].

Ces moments m'ont aussi permis de rencontrer les rumilliens participants aux fêtes et de recueillir dans ce cadre les discours des participants. De plus, l'utilisation de l'appareil photo pendant les fêtes a aussi eu un impact sur ma participation. En effet, aux yeux des participants, la photographie m'insérait d'une part dans une culture du tourisme, puisqu'il est assez courant lors des fêtes que les personnes extérieures à la ville prennent des photos et, d'autre part, dans un processus mémoriel [Dupaigne, 2010].

En outre, si la fête représente souvent un événement extraordinaire dans la vie des individus, j'ai aussi souhaité comprendre ce qui constitue la vie quotidienne de la ville. Dans ce cadre urbain, il m'a alors semblé pertinent d'adopter l'observation « flottante » durant mes temps hors-fête. En effet, cette méthode qui consiste à se laisser « flotter » dans un espace ouvert, m'a permis d'appréhender l'espace public urbain de Rumilly. Espace ouvert, j'ai ainsi pu suivre l'évolution du terrain grâce à des observations visuelles et sonores [Pétonnet 1982].

D'autant plus que la ville de Rumilly, comme précisé plus haut, est construite suivant une géographie particulière. Ainsi, en parcourant la ville à différent moment de la journée et en me

laissant « flotter » dans ses différentes parties, j'ai pu saisir l'importance de cette particularité géographique dans la vie quotidienne mais aussi lors des fêtes de Rumilly.

Mon objectif, par ces méthodes, a été de rendre compte le plus fidèlement possible de la réalité des enquêtés. Or, l'enquête ethnographique auprès d'enfants pose plusieurs problèmes en lien avec le statut de chercheur et d'adulte. Effectivement, j'ai été confrontée à une première difficulté, propre à l'ethnographie des enfants : la communication. D'une part, il m'a été difficile, voire impossible, de négocier les termes du terrain avec les enfants. Il m'a systématiquement fallu m'adresser aux parents ou aux instituteurs pour parler avec les enfants, du fait de leur rôle de protecteur. D'autre part, les enfants ne s'expriment pas comme les adultes. Il peut ainsi être difficile de saisir leurs logiques et représentations par la parole. C'est pour cela que l'observation ethnographique a été un élément central dans ma recherche.

De plus, une deuxième difficulté est liée à mon statut d'adulte. La question de la restitution du regard « indigène » est particulièrement problématique en contexte éducatif au vu de la « barrière de l'âge » existante entre le chercheur et l'enquêté [Lignier, 2008]. En effet, ma condition d'adulte me plaçait automatiquement, surtout au musée, du côté de la figure de l'autorité. Ainsi, dans le musée et lors des activités, les enfants me considéraient presque automatiquement comme une médiatrice. Mes interactions étaient dès lors insérées au sein d'un « ordre physique et symbolique séparant les adultes des enfants » [*Ibid.* : 27].

Enfin, bien que l'observation participante, plaçant l'ethnographe au cœur des pratiques enfantines, permet d'éviter un regard dominant sur les enfants et d'homogénéiser le groupe d'enfant étudié [*Ibid.*], il m'a été parfois impossible de participer avec les enfants. Lors des fêtes, par exemple, mes tentatives d'interactions avec les enfants pouvaient déranger l'élaboration de leurs jeux.

#### **4. Cadre conceptuel**

Il me faut revenir, dans cette section, sur les notions clés qui ont guidé mon enquête de terrain et mon analyse. Aussi, les concepts liés au patrimoine, à la transmission et plus largement à l'éducation ayant guidé mon regard sont exposés ensuite.

En parlant de patrimoine dans ce mémoire, j'évoque davantage le PCI plutôt que le patrimoine monumental, bien que les deux ne peuvent être fondamentalement séparés et que le second est

parfois mentionné. Le patrimoine dont je parle dans ce mémoire, recouvre plusieurs acceptions : il est à la fois une conception du futur, une valorisation et une création culturelle qui permet de donner du sens et évoque le caractère évolutif de la culture au sein d'un groupe ou d'une société [Fournier, 2004]. Le patrimoine et les éléments patrimoniaux qui le composent, ont alors une valeur grâce aux actions culturelles organisées autour de ceux-ci. Le patrimoine n'a donc pas une valeur en soi, c'est la société qui lui attribue une valeur culturelle [Chappaz-Wirthner et Hertz, 2012 ; Bortolotto, 2012]. Ce point est intéressant puisqu'il implique qu'un individu doit faire l'apprentissage de cette valeur pour pouvoir reconnaître un élément en tant que patrimoine. Dès lors, l'apprentissage et la transmission sont au cœur du processus patrimonial [Jeudy, 1990].

Différents acteurs participent à la mise en patrimoine d'un élément culturel. La patrimonialisation peut être le fruit de professionnels du patrimoine qui travaillent en institution mais également de particuliers engagés dans une patrimonialisation ordinaire [Isnart, 2012]. Ces différents discours patrimoniaux – entre interprétation locale et institution patrimoniale – peuvent alors générer différentes visions de ce qui fait et est le patrimoine ou bien se compléter.

Les institutions muséales sont centrales dans la « fabrique du patrimoine » [Heinich, 2009]. En ayant pour mission de « conserver, restaurer, étudier, enrichir les collections ; les rendre accessibles au public ; mettre en œuvre des actions d'éducation et de diffusion ; contribuer aux progrès et à la diffusion de la recherche<sup>5</sup> », elles participent à la mise en patrimoine de certains aspects culturels d'une société donnée. Les objets composant leur exposition sont sortis de la vie quotidienne pour être patrimonialisés. Ils sont regroupés dans un lieu commun – le musée – et sont liés entre eux par un discours patrimonial. Le musée transmet alors le statut des objets aux individus et ces acteurs opèrent une succession d'opérations symboliques et scientifiques pour définir le patrimoine [Levasseur *et al.*, 1989 ; Davallon, 2000].

L'exposition est alors un moment clé du processus de patrimonialisation. Dans le cadre du musée, « exposer n'est pas tout simplement donner accès à un sens qui serait propre, en toute autonomie, à ce que l'on expose ; exposer c'est, toujours et inévitablement, *proposer*, de ce que l'on montre, un sens particulier » [Levasseur *et al.*, 1989 : 21].

---

<sup>5</sup> Voir la page « Appellation “ Musée de France ” » du ministère de la Culture : <http://www.culture.gouv.fr/Aides-demarches/Protections-labels-et-appellations/Appellation-Musee-de-France> [Consultée le 15/01/2019].

Les contextes festifs peuvent également être le lieu d'élaborations patrimoniales. Qu'elles soient issues d'une démarche institutionnelle ou de patrimonialisation ordinaire, elles sont en relation avec la notion de patrimoine [Fournier, 2005]. Elles ont souvent une visée de transmission. Elles peuvent être à l'instigation de « passeurs de mémoire » qui détiennent un savoir culturel à patrimonialiser et qui ont une volonté de transmettre tout en faisant évoluer la pratique [Bortolotto, 2012].

L'analyse de la patrimonialisation ordinaire et institutionnelle doit ainsi être symétrique pour comprendre les phénomènes d'emprunt, de résistance, de réinterprétation des pratiques sociales de patrimonialisation et des différences en matière de compréhension et de transmission de celui-ci [Isnart, 2012 ; Chappaz-Wirthner et Hertz, 2012]. La patrimonialisation est une pratique sociale en soi qui nécessite des savoirs et connaissances sur le patrimoine et ce qui constitue le patrimoine. La démarche patrimoniale accorde donc une grande importance pour la transmission.

De plus, le patrimoine n'est pas réservé qu'au passé mais est surtout « un processus d'engagement, un acte de communication et un acte de création de sens au et pour le présent » et nécessite chez l'individu le développement d'une sensibilité patrimoniale [Heinich, 2009 ; Berliner, 2010 ; Fabre et Arnaud, 2013 ; Dassié, 2014]. Cette dernière serait davantage liée à la transmission du savoir à l'individu qu'à l'objet patrimonial en lui-même (bien qu'il compte tout de même) [Smith, 2006 : 1]. L'apprentissage du patrimoine passe par la relation qu'un individu entretient avec les objets considérés comme patrimoniaux par une communauté ou une société.

Chappaz-Wirthner parle même d'une transformation sociale plus globale de la société en lien avec le patrimoine. En effet, l'importance qu'a pris ce dernier amène l'auteure à qualifier notre époque d'« *Heritage time* ». Ce temps du patrimoine est d'ailleurs visible par les mises en place de pratiques patrimoniales ordinaires dans lesquelles la visée de transmission et le travail mémoriel sont importants ; mais aussi dans le musée qui arbore aujourd'hui un objectif pédagogique, inclus dans son rôle. Dès lors, comme nous le rappelle très justement Henri-Pierre Jeudy, « le concept de transmission est fondamental dans une approche transversale des patrimoines. [...] Il joue le rôle d'un concept initial dans les phénomènes de reproduction et de conservation » [Jeudy, 1990 : 107].

C'est pourquoi une approche du patrimoine par l'éducation paraît importante. Différentes études en sciences sociales dans le domaine de l'éducation m'ont inspiré et aiguillé lors de mon enquête et m'ont permis de mieux comprendre le processus d'apprentissage du patrimoine. Ces



études développent plusieurs notions : apprentissage, transmission, cultures enfantines et culture de pairs.

Au sens large, l'apprentissage est considéré comme l'action d'apprendre et d'intégrer un savoir, un savoir-faire, un mode d'action ou de relation [Grave, 2014 : 75].

Pour la notion de transmission, de manière générale, l'anthropologie a remis en cause le sens premier de ce terme. Les individus, dans la relation d'apprentissage, ne sont désormais plus considérés comme passifs et simples récepteurs de savoirs. L'anthropologie de la transmission s'intéresse aujourd'hui à ce qui est perpétué, à comment sont transmis les savoirs, mais aussi aux transformations apportées à ces savoirs par les individus lors de l'apprentissage [Berliner, 2010].

« Dans chaque groupe social, les formes d'activité valorisées et leur transmission font le plus souvent l'objet d'attention privilégiée au sein de configurations éducatives qui prennent des formes très diverses » [Pierrot, 2017 : 9].

En outre, j'utilise la distinction entre éducation formelle, non-formelle et informelle pour parler des différentes pratiques patrimoniales relevées lors de la collecte de données.

L'éducation formelle relève d'une « forme d'éducation organisée dans un cadre institutionnel (école, université, formation professionnelle) structurée en séquences et de manière hiérarchique. Elle doit amener à une certification ou un diplôme » [Bordes, 2012 : 9].

Ensuite, l'éducation non formelle est « un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations. Il n'y a pas de certification » [*Ibid.*]. Cette notion est intéressante puisque les activités muséales dépendent de logiques propres à l'univers du musée tout en possédant une intentionnalité éducative. D'ailleurs, Jacobi dans son étude sur la vulgarisation scientifique propose, de fait, de séparer les situations pédagogiques des musées du champ de l'éducation dite formelle (l'école). Il privilégie alors ce terme d'« éducation non formelle » puisque le musée se propose de transmettre des savoirs sous d'autres formes, dans d'autres lieux, avec d'autres méthodes [Jacobi et al., 1990].

Enfin, la notion d'éducation informelle est intéressante dans le cadre des fêtes. En effet, cette éducation « se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation. L'apprentissage éducatif est moins conscient » [Bordes, 2012 : 9].

Afin de compléter cette approche formelle, non-formelle et informelle, je me suis également saisie des notions d'éducation explicite et implicite développées par Alain Pierrot. Il s'agit alors

de considérer que, dans n'importe quel contexte éducatif (formel, non-formel et informel), se mêlent des pratiques éducatives explicites et des interactions quotidiennes communiquant des éléments implicites du patrimoine. L'enjeu est alors, par l'étude des fêtes et du musée, de montrer le rapport dialogique entre une éducation explicite (liée aux pratiques éducatives) et une éducation implicite (liée aux interactions quotidiennes) dans ces différents contextes [Pierrot, 2017].

D'autres notions ont été importantes lors de l'enquête de terrain : les cultures de pairs (*peer cultures*) et les cultures enfantines. Réunissant sociologues et anthropologues, cette approche par la culture enfantine et de la culture de pair dans le cadre de la patrimonialisation a pour but de révéler et d'expliquer comment les enfants participent aux changements culturels tout en prenant en compte la culture et la société auxquelles ils appartiennent. L'étude du monde enfantin doit permettre de recueillir leurs interprétations des éléments patrimoniaux et de mettre la focale sur leur participation dans ce processus [Corsaro et Eder, 1990 ; Delalande, 2003 ; Bonnet *et al.*, 2012].

En effet, aujourd'hui la sociologie et l'anthropologie, sont passées d'un questionnement sur l'enfance à des problématiques sur les enfants en tant qu'acteurs au sein du processus d'apprentissage. Un consensus s'est établi sur le fait que l'enfant peut avoir une *agency* et être un acteur social contribuant à la culture en général<sup>6</sup> [Lancy, 2012 ; Delalande, 2015 ; James, 2016 ; Pierrot, 2017]. Le groupe de pair dans lequel est inclus l'enfant implique des interactions entre-enfants qui peuvent engendrer des transformations et ou des modifications des savoirs transmis [Berliner, 2010].

## 5. Problématique et hypothèses de recherche

À travers l'exemple des fêtes de Rumilly mais aussi des ateliers pédagogiques donnés par son musée et à l'aide des notions tirées de l'anthropologie de l'éducation et du patrimoine, je vais tenter dans ce mémoire de répondre à la problématique suivante : Comment des expériences d'apprentissage non formelles et informelles liées au patrimoine – dans le musée et dans les fêtes – permettent à des enfants d'établir une relation spécifique à celui-ci ?

---

<sup>6</sup> Lancy met toutefois en garde les chercheurs en éducation de l'usage abusif de la notion d'*agency*. Selon lui, il ne faut pas, avant même l'entrée sur le terrain, appliquer et octroyer de fait de l'*agency* aux enfants [Lancy, 2012].

La patrimonialisation est basée sur le temps présent et l'exposition muséale en est un moment clé. Elle sert à la fois de lien entre le passé et le futur mais aussi à faire revivre et à partager des objets et éléments culturels dans le présent. On peut donc supposer que l'éducation muséale permet d'établir un lien entre les enfants et le patrimoine en transmettant d'une part, certaines valeurs liées à la communauté dans laquelle elles s'insèrent et d'autre part, en participant à l'apprentissage d'une sensibilité patrimoniale.

Cependant le musée, et ses expositions, n'est pas le seul lieu de la transmission patrimoniale. Le musée n'est d'ailleurs pas nécessairement l'endroit le plus approprié pour la transmission du patrimoine immatériel puisque ce dernier a souvent besoin de l'action et d'être pratiqué pour être transmis et conservé. On peut donc supposer que les fêtes dans leurs préparatifs, leur mise en œuvre et leur déroulement participent, à différents degrés, à développer d'autres aspects de cette sensibilité patrimoniale.

Une dernière hypothèse présuppose que dans les différents contextes de transmission patrimoniale étudiés ici, des décalages peuvent être créés entre ce que les individus veulent transmettre et ce qui est réellement transmis.

## **6. Plan**

Dans un premier temps, la question de l'éducation muséale sera au centre de ce chapitre. Il s'agira de décrire et d'analyser les étapes conçues au sein d'une institution muséale pour transmettre à la fois un patrimoine matériel et immatériel mais aussi un sens de ce qu'est le patrimoine. Tout d'abord, j'effectuerai une analyse des différentes offres en termes d'activités proposées par le musée. La focale sera mise sur les publics visés, sur la présentation de ces activités et sur les mises en œuvre de l'exposition dans le musée. Ensuite, je réaliserai une ethnographie de la situation de médiation. Les ateliers pédagogiques seront décrits et analysés afin de capter la manière dont sont transmis les différents aspects du patrimoine. Les outils pédagogiques, les médiations écrites et l'utilisation des collections seront présentés dans ce but. Enfin, la réception de ses activités sera analysée afin de saisir à la fois les représentations qu'ont les adultes de celle-ci mais aussi celle des enfants ayant participé aux activités.

Un second chapitre sera consacré aux situations de transmissions lors des fêtes de Rumilly. Il s'agira premièrement, de décrire ces fêtes et de discerner quels rôles elles tiennent dans la transmission d'un patrimoine local. Il sera aussi question de comprendre quels rôles et quelles

places détiennent les enfants au sein de ces fêtes. Cela étant fait, j'essaierai de présenter les figures de l'enfance que l'on peut retrouver lors des différentes fêtes.

Dans un troisième chapitre, il s'agira de cerner les ambivalences qui peuvent transparaître lors de la transmission du patrimoine. Il sera question dans ce chapitre d'étudier les paradoxes qui peuvent apparaître au sein de la transmission du patrimoine à la fois entre ce que l'on désire transmettre et ce qui l'est effectivement mais aussi dans les manières de transmettre. Que ce soit lors des fêtes ou au sein du musée, les enfants sont enjoins à participer au déroulement des activités. Au musée surtout, où la vocation éducative est davantage explicite que pendant les fêtes (mais moins qu'à l'école), les enfants sont pris en compte dans la relation de transmission et sont considérés en tant qu'acteurs de l'apprentissage. Il sera alors question de penser les injonctions participatives relevés lors de la transmission du patrimoine puisque, si les enfants sont souvent admis dans le processus de transmission, la transmission institutionnalisée reste entièrement organisée par les adultes et laisse parfois peu de place à une participation spontanée des enfants eux-mêmes.

# Chapitre 1 - Le musée : l'école du patrimoine

Ce chapitre propose une réflexion sur les méthodes mises en place au Musée de Rumilly pour produire du sens, transmettre des savoirs et, de manière plus implicite, une vision patrimoniale aux enfants, en lien avec le contexte de redéfinition de la ville.

Dominique Poulot a démontré que la construction des musées en France s'est accompagnée du développement d'une « raison muséale » dont ont découlé des enjeux politiques, sociaux, culturels, identitaires mais aussi pédagogiques [Poulot, 2007].

En effet, dès le XIII<sup>e</sup> siècle, les premiers collectionneurs ont établi des collections d'objets afin de les situer et de les nommer dans le but de les identifier précisément. Lorsque les musées ont été créés, un rapport complexe s'est établi avec ces collections. L'héritage du collectionnisme ne répondait pas toujours aux valeurs civiques et scientifiques des musées naissants.

Puis, au siècle des Lumières, le musée est devenu « l'espace du gouvernement » dont l'objectif est de mettre en valeur la monarchie. Le musée dicte alors les normes artistiques de l'époque, réaffirmant l'autorité du Roi [*Ibid.*].

La Révolution de 1789 a ensuite entraîné une réorganisation de l'espace d'exposition des musées : ils doivent désormais répondre à un idéal démocratique. Une « obsession pédagogique » a alors accompagné la création de nombreux musées en Province. En effet, les musées ont été implantés dans les villes possédant des établissements d'instruction publique et les visites étaient recommandées aux élèves des Écoles Normales. Le conservateur de musée devient à cette époque un « artiste-pédagogue » [*Ibid.*].

Ensuite, au XIX<sup>e</sup> siècle, l'exposition s'ouvre à un plus grand public, et la circulation en son sein devient libre. Le musée acquiert alors une mission patriotique et fédératrice. De plus, sous la III<sup>e</sup> République, les sociétés savantes se sont développées et ont multiplié les collections et expositions en lien avec la pédagogie du patriotisme.

L'entre-deux-guerres est marqué par l'ouverture d'une nouvelle réflexion sur les collections et sur la vocation des musées. C'est à ce moment-là que naît l'idée de « démocratie culturelle ». Effectivement, un débat s'est ouvert à cette époque sur la fonction pédagogique du musée [*Ibid.*].

Toutefois, à partir des années 1960<sup>7</sup>, le musée est repensé afin de s'adapter aux différents types de publics. La muséologie, autrefois focalisée sur les objets, est aujourd'hui centrée sur les publics. Ainsi, la prise en compte des différents publics a amené les musées à développer différentes méthodes d'apprentissages et différents outils pédagogiques. En outre, le musée, s'il n'a pas une vocation exclusivement et explicitement pédagogique, est aujourd'hui vu comme un espace d'éducation non-formelle par les muséologues [Luckerhoff et Velez, 2015 ; Paquin et Lemay-Perreault, 2015a]. La fonction éducative est donc depuis longtemps importante au sein de l'institution muséale, bien que ce qui y est exposé et transmis a évolué depuis la création des premiers musées.

Le Musée de Rumilly est aujourd'hui un musée de société après avoir été un écomusée. De ce fait, le musée répond aujourd'hui aux objectifs liés aux missions du musée de société. À savoir, expliquer les évolutions qu'a connu la ville tout en provoquant des questionnements et en générant chez le visiteur une interprétation liant les connaissances de l'exposition et ce qu'il connaît déjà. Dès lors, le musée est l'un des lieux permettant d'être en contact avec le patrimoine. En étant confrontés à des productions patrimoniales dans le musée, les enfants peuvent être exposés à un discours patrimonial particulier. Il s'agit donc, dans ce chapitre, d'étudier les activités muséales pour comprendre comment peut s'établir une relation entre les enfants et le patrimoine dans ce contexte qui est à l'intersection de l'éducation et du patrimoine.

Pour ce faire, dans une première partie, j'analyse l'offre des activités proposées par le musée au travers de ses brochures et de l'exposition permanente. Il s'agit de comprendre comment elles sont présentées, à qui s'adressent-elles et dans quels contextes d'exposition elles prennent place. Dans une seconde partie, j'effectue une description et une analyse des actions de médiation mises en place lors des activités avec les enfants. Il s'agit ici de décrire comment la médiatrice établit un lien entre les savoirs, qu'elle souhaite transmettre, et les enfants grâce à la présentation des situations de médiation et des outils de médiation. Enfin, dans une troisième partie, j'analyse les modalités de réception des savoirs auprès des enfants. L'intérêt est de voir comment sont interprétées les activités et quelles appropriations du discours adulte sont faites par les enfants, individuellement et entre pairs.

---

<sup>7</sup> Jusqu'à cette époque et la création du ministère de la culture, les musées dépendaient du ministère de l'instruction publique.

## **1.1 L'offre pédagogique du musée de Rumilly : brochures et exposition permanente**

En guise de préambule, j'analyse des brochures et une description de l'espace d'exposition afin de mieux comprendre ce qui est proposé aux instituteurs et aux enfants pendant des activités pédagogiques du musée. L'analyse des brochures fournies par le musée en tant que support de communication permet d'avoir un premier regard sur la manière qu'a le musée de Rumilly d'organiser son offre pédagogique. Enfin, une description et une analyse sont faites de l'espace d'exposition dans le but de voir à la fois son agencement et son utilisation par la médiatrice lors des activités.

### **1.1.1 Les activités proposées par le musée : packs, ateliers ou visites « à la carte »**

La brochure<sup>8</sup> est l'un des premiers intermédiaires auquel l'instituteur a accès pour choisir les visites qu'il entreprendra avec sa classe [Figure 2]. Or, elle produit déjà, à son niveau, de la signification puisqu'elle est « un objet écrit, c'est-à-dire un *dispositif* résultant d'un *processus d'écriture* » [Davallon, 2000 : 208]. On peut donc considérer la brochure comme un objet culturel en soi, dépendant des contextes de production et de réception qui offrent un aperçu de la vision du musée sur l'apprentissage de différents savoirs.

---

<sup>8</sup> Voir la brochure « Tous au musée. Offre pédagogique », <https://www.mairie-rumilly74.fr/wp-content/uploads/2018/01/dossier-musee-2017-2018-hors-rumilly.pdf>, Musée Notre Histoire, Rumilly, Janvier 2017, 11 pages [Consulté le 30 septembre 2018]. Toutes les citations suivantes sont issues de cette brochure.



**Figure 2 - La brochure des offres pédagogiques pour l'école maternelle montre l'importance de la relation entre éducation et patrimoine © Notre Histoire musée de Rumilly**

Le Musée Notre Histoire de Rumilly présente dans un dossier, concernant l'année 2017-2018, une grande diversité d'activités. Certaines ont été créées en rapport avec l'exposition permanente tandis que d'autres sont liées aux expositions temporaires. Elles sont brièvement présentées ci-dessous afin de donner une idée générale des activités dispensées dans le musée. Pour ce faire, j'ai assigné à chaque activité (atelier, visite ou pack) un numéro. Les activités sont donc numérotées de la n°1 à la n°18 et reportées dans un tableau plus bas [Tableau 1].

Trois activités étaient liées à l'exposition temporaire intitulée *14-18 Archéologie de la Grande Guerre* : la n°1, *L'art des tranchées* ; la n°2, *Nenette et Rintintin* et la n°3 qui est une visite du même nom que l'exposition. La première est un atelier créatif de production d'objets par le biais des techniques utilisées lors de la première guerre mondiale par les soldats dans les tranchées. La seconde est également un atelier créatif durant lequel l'enfant est invité à reproduire les poupées de laine fabriquées autrefois par les soldats. Enfin, la visite propose une



découverte du métier d'archéologue.

Ensuite, deux ateliers et deux visites sont proposés aux écoles en lien avec l'exposition temporaire *L'industrie : une histoire « made in Rumilly »*. L'activité n°4 est un atelier créatif, *Crée ta pub !* qui appelle les enfants à créer des publicités à partir d'exemples de publicités faites par les entreprises locales. La n°5 est un second atelier, nommé *Pop art « Made in Rumilly »*, les enfants sont enjoins à faire d'un objet du quotidien une œuvre, en utilisant les techniques du *Pop art*. Dans le cas des visites, l'une d'entre elles, la n°6, consiste à visiter l'exposition tandis que la n°7, *La balade urbaine industrie* est une visite de la ville de Rumilly, en lien avec l'industrie.

Deux « packs » sont également proposés par le musée, alliant un atelier à une visite. Le pack n°8 s'intitule *La ville rêvée* et se compose de l'activité n°8a *Conter la ville* qui est une visite durant laquelle la médiatrice du musée raconte l'histoire de la ville sous forme de conte ; et l'activité n°8b, l'atelier *L'herbier créatif*, qui consiste à l'aide de différents matériels de dessin, à représenter divers composants d'une ville.

Le pack n°9, *Le musée à la loupe* est composé de la visite n°9a *Jeu de piste des collections* et de l'atelier n°9b *Le loto de la ville*. La première initie les enfants à la visite muséale au travers de devinettes tandis que la seconde est un jeu incitant les enfants à faire des liens entre des cartes et les objets du musée.

De plus, neuf activités « à la carte » peuvent être effectuées au musée : l'atelier n°10, *(Re)dore ton blason*, durant laquelle l'enfant crée son propre blason en dessin ; l'atelier n°11, *Galerie des portraits*, consiste à observer les personnages présents dans différents tableaux du musée puis à réaliser son propre portrait ; l'atelier n°12, *Construire la ville*, invite les enfants à construire en équipe la ville de Rumilly ; l'atelier n°13, *Jeux de l'oie de l'histoire*, propose un jeu permettant aux enfants de progressivement découvrir l'histoire de Rumilly ; l'atelier n°14, *1 2 3 couleurs !*, consiste à parcourir les collections en observant les couleurs des objets ; la visite n°15, *Les acteurs de la ville*, présente aux enfants un personnage et ses objets à travers un jeu de piste dans l'exposition permanente pour en comprendre le rôle dans la ville ; la visite n°16, *Découvrir l'histoire*, propose un parcours parmi des objets sélectionnés dans l'exposition permanente afin de faire découvrir le travail d'historien ; la visite n°17, *Moyen-âge et lecture de façade*, consiste à observer et décrire les bâtiments du centre-ville de Rumilly ; enfin, la n°18 appelée *Au fil du l'eau* propose la découverte de l'histoire de Rumilly au travers de l'eau dans la ville.

**Tableau 1 - Activités disponibles au musée selon le niveau scolaire des enfants**

	Petite section de maternelle	Moyenne et grande section de maternelle	CP-CE1	CE2	CM1	CM2	Collège
Numéro des activités disponibles par classe	14, 18	8, 9, 14, 18	2, 8, 5, 9, 10, 11, 18	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 18	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18	7
Total des activités disponibles par niveau	2	4	7	13	13	14	1

Ainsi, la multiplicité de dialogue possible avec le patrimoine et ses objets est perceptible à travers la diversité des activités proposées par le musée, présentées dans le tableau ci-dessus [Tableau 1]. Ce vaste panel d'activités est principalement dédié aux classes du CE2 au CM2 : 14 sont dédiées aux classes de CM2 et 13 aux classes de CE2 et CM1. Sept activités concernent les classes de CP et CE1, soit moitié moins que pour les classes supérieures. Quelques-unes sont proposées aux classes de petite, moyenne et grande section de maternelle : deux activités pour les petites sections et quatre pour les moyennes et grandes sections. Enfin, une seule activité est proposée par le musée aux classes de collège. On peut noter par ailleurs que deux activités, la n°14 et la n°18 sont transversales à toutes les classes à l'exception du collège.

### **1.1.2 De la maternelle au collège : observation, description et analyse**

Cette différenciation d'offre selon l'âge permet d'accéder à ce qui peut être considéré par le musée de Rumilly comme des « étapes » ou en tout cas des capacités, en fonction de l'âge, nécessaires à l'apprentissage des savoirs et des connaissances muséographiques. En effet, la mise en place de différents processus – parfois spécifiques à chaque âge ou alors s'ajoutant à d'autres lors des activités – montre quels apprentissages et connaissances sont vus comme indispensables aux enfants pour comprendre « leur » patrimoine : observation, description et analyse.

On remarque ainsi dans un premier temps que, pour les activités intégrant les classes de moyenne et grande section de maternelle, une part importante est accordée aux sens<sup>9</sup>. Les sens semblent en effet être un élément important dans le déroulement des activités puisqu'ils servent à établir une compréhension particulière du patrimoine. L'activité 18, par exemple, doit permettre aux enfants de découvrir le patrimoine fluvial de Rumilly : il s'agit pour les enfants de « s'imprégner des bruits de la rivière, sentir l'odeur du cuir, découvrir les fontaines. Tous les sens sont en éveil dans cette balade au fil de l'eau ! ». Dans ce cas, les « expériences perceptives » que vont vivre les individus au travers de ces apprentissages spécifiques, ici dans un cadre patrimonial, modifient et/ ou affinent leurs perceptions de ce dernier [Le Breton, 2006].

Mais si les diverses activités participent à un apprentissage sensoriel du patrimoine, la vue reste centrale et c'est elle qui fait l'objet d'une grande partie de l'apprentissage. Effectivement, l'une des premières capacités que les enfants de moyenne et grande section sont amenés à développer en effectuant des activités est l'observation des objets. Placées sous l'étiquette de la « découverte », les activités 8, 9, 14 et 18 paraissent avoir pour but principal d'apprendre à observer le patrimoine. Par exemple, les activités 9a et 9b sont composées de « jeux d'observation et de déduction pour comprendre les objets exposés dans le musée ». Dans la 9a particulièrement, « ils apprennent à observer les détails du musée ». La description de l'activité 14 est également orientée sur l'observation, cette fois par rapport aux couleurs des objets du musée, dans le but de vivre « une première approche du monde du musée ».

Dans les descriptions des activités effectuées à partir du CP, le caractère expérimental est mis en avant. L'expérience s'ajoute alors souvent à l'observation : l'activité 10 propose « une visite thématique du musée et un atelier pratique permettant aux élèves d'expérimenter leur apprentissage » ; la n°11, « À travers les tableaux du musée les élèves découvrent les ficelles de la représentation de soi... [...] Une fois dans l'atelier, les élèves composent leur portrait » ou bien la n°5 qui propose, en lien avec l'exposition qu'« à la manière des artistes du Pop art, mouvement emblématique des années 1960, les élèves détournent les objets de la vie quotidienne pour créer une œuvre d'art ». La brochure présente ainsi les activités comme des expériences des savoir-faire liés aux objets patrimoniaux observés dans le musée. Ces

---

<sup>9</sup> On retrouve souvent l'influence des pédagogies actives dans les pratiques d'apprentissage mises en place lors des activités muséales. Ici, comme pour la pédagogie Montessori, les sens sont mis en avant. En effet, Montessori considère que les enfants se développent par le biais d'exercices sensoriels présents dans leur environnement.

expériences doivent permettre de décrire ou en tout cas d'exprimer ce qui est vécu et observé par les enfants lors de la visite.

Les descriptions des activités dédiées aux enfants de CM1 et CM2 proposent quant à elles un apprentissage de savoirs plus spécifiques et spécialisés. C'est le cas de l'activité n°15 qui associe objets et connaissances historiques :

« Leur quête doit leur permettre de comprendre les actions de leur personnage et retrouver les objets qui portent la trace des événements auxquels ils ont participé. [...] Les élèves partagent ainsi les préoccupations et les enjeux de différentes époques au travers de l'exemple de Rumilly ».

La capacité à décrire et analyser est également prônée pendant l'activité n°17 puisque les enfants doivent « retrouver dans l'architecture du centre-ville les traces du Moyen-âge, apprendre à les observer, les décrire et en faire un croquis à la manière d'un archéologue ». Elles impliquent une volonté de délivrer une explication plus poussée d'un lien entre patrimoine et histoire avec l'apprentissage de la relation d'un objet et son histoire.

Pour terminer, l'activité proposée au collégien demande en plus de l'observation, d'analyser afin de comprendre la situation industrielle de la ville :

« Choix géographique dans la ville, atouts du site et organisation : que peut-on apprendre de l'architecture des habitations du 20<sup>e</sup> siècle, celle d'un ouvrier et celle d'un directeur ? »

De manière générale, le musée de Rumilly affiche dans sa brochure la volonté de mettre en œuvre l'apprentissage de l'observation, de la description et de l'analyse. Néanmoins, ces trois apprentissages ne sont pas intrinsèquement séparés puisqu'il y a déjà de l'analyse dans la description ou bien dans l'observation par exemple. Il s'agit ici d'insister sur l'un ou l'autre par la mise en place de méthodes les favorisant à certains âges plutôt que d'autres.

De l'observation à l'analyse, le musée affirme aussi vouloir mettre l'enfant au centre de ses activités pédagogiques : « chaque activité propose de mettre l'enfant au cœur du processus de découverte et d'apprentissage ». De ce fait, la participation active des enfants dans le processus de transmission au sein du musée est alors valorisée<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Dans le même mouvement entamé à l'apparition des éducations nouvelles au début du XX<sup>e</sup> siècle, on reconnaît ici le glissement qui s'est effectué depuis dans le sens commun : l'enfant autrefois considéré comme passif est désormais un enfant actif.

## Encadré 1 - Présentation de l'offre pédagogique sur Internet

### LES SCOLAIRES AU MUSÉE

Publié le 8 janvier 2019 par Service Communication



Des activités d'éveil, de partage, de plaisir sont proposées pour les enfants dès 4 ans. Échanger, s'adapter à vos outils pédagogiques, c'est notre métier. Les médiatrices du musée de Rumilly vous proposent des visites ludiques et des ateliers pour comprendre l'Histoire en fonction des âges des enfants et de vos objectifs.

#### **Les maternelles**

Des activités pour découvrir le musée, les collections et les histoires des hommes et des femmes qui ont vécu sur ce territoire avant nous.

#### **Les classes élémentaires**

Des ateliers pratiques pour explorer un thème, des visites ludiques pour s'émerveiller ou des animations pour le plaisir d'être ensemble dans un lieu vibrant d'histoire(s).

#### **Les classes de collège et lycée**

Comprendre la citoyenneté, décrypter son environnement urbain ou naturel, réfléchir et débattre sur nos identités individuelles et collectives, les activités proposées viennent enrichir le programme pédagogique des jeunes.

#### **Les centres de loisirs**

Des animations pour explorer le musée ou la ville qui permettent de vivre une expérience unique.

Site internet : <https://www.mairie-rumilly74.fr/vos-services-publics/culture/notre-histoire-musee-de-rumilly/les-scolaires-au-musee-2017/> [consulté le 10 janvier 2019]

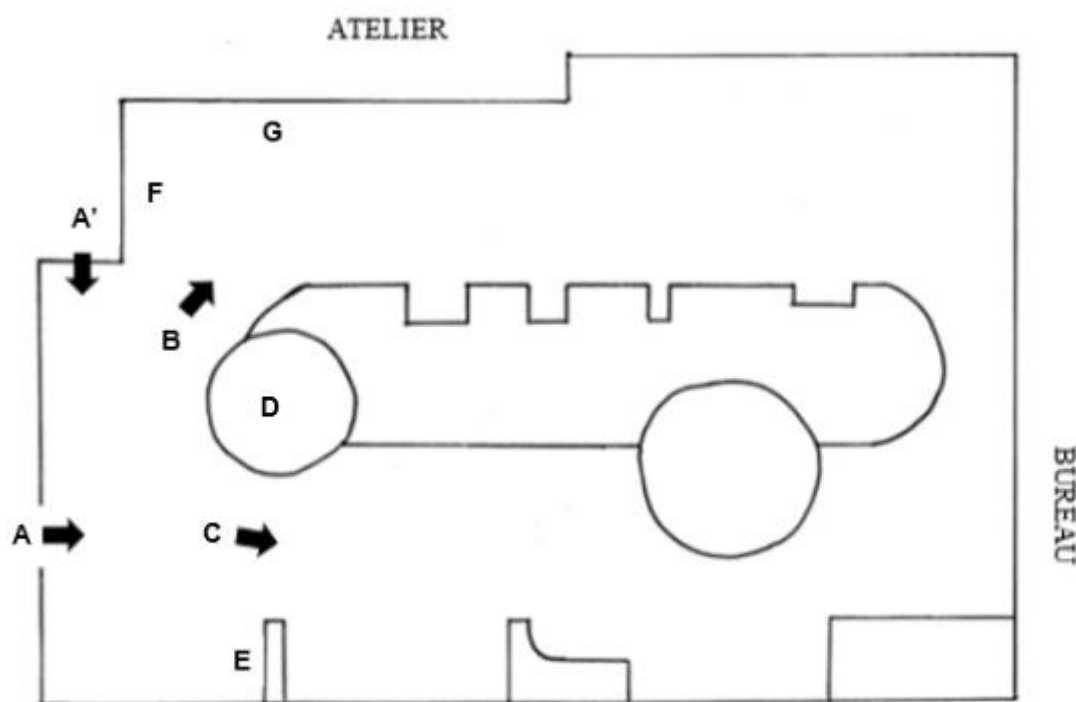
### 1.1.3 L'exposition permanente

Après avoir décrit l'offre pédagogique, il semble important de faire une description générale de l'espace d'exposition dans lequel se déroulent les différentes activités. En effet, l'exposition en elle-même est susceptible d'instaurer un rapport aux savoirs et au patrimoine puisqu'elle n'est pas seulement un lieu ou une somme d'objets mais aussi un mode de relation [Levasseur *et al.*, 1989]. L'exposition a pour but d'exprimer le sens des objets et de le faire comprendre aux individus par l'établissement d'un lien entre objet et visiteur : « le mode d'exposition est le langage par lequel le concepteur transforme une masse de supports polysémiques en un argumentaire » [Bienvenu et Heiniger-Casteret, 2017 : 8].

L'exposition permanente du musée Notre Histoire a ouvert le 1<sup>er</sup> mai 2013 et a été placée au premier étage de l'ancien magasin de tabac, à la suite de sa rénovation. L'exposition temporaire se trouve quant à elle au rez-de-chaussée avec l'accueil. La figure 3 montre l'arrangement général de l'exposition permanente. L'espace est découpé en deux parties : un premier couloir (B) et un couloir sensiblement plus large (C). La totalité de l'exposition est observable depuis les deux entrées de l'étage (l'escalier ou l'ascenseur). L'atelier et le bureau de la responsable et de la médiatrice sont attenants à l'exposition.

Comme le montre les flèches (A) et (A') de la figure 3, les deux entrées (escaliers A et ascenseurs A') sont les uniques accès au lieu pour les visiteurs. Ces derniers peuvent alors à partir de ces deux endroits choisir deux sens de visite possibles : vers le couloir (B) ou vers le couloir (C). Malgré la proximité du couloir (C) par rapport à l'entrée (A), le couloir (B) apparaît comme étant l'entrée principale de l'exposition : d'une part, des vitrines (G) allumées attirent le regard lorsque l'on rentre dans la pièce par l'escalier ; d'autre part, la forme arrondie de l'élément central (D) sépare les deux espaces et les flèches rouges inscrites dessus invitent le visiteur à suivre un sens de visite défini. Il occulte également partiellement la partie gauche du couloir (C). Si de l'entrée (A') les vitrines (G) ne sont pas visibles directement, le visiteur aura également en face de lui l'élément central (D).

Aussi, l'élément central qui sépare le couloir (B) du (C) dans sa longueur suggère un parcours linéaire, et ce, que le visiteur débute par le couloir (B) ou (C). Enfin, pour les deux entrées (A) et (A'), un mur (E) à droite du couloir (C) cache la vue du visiteur sur les objets disposés sur la droite du couloir.

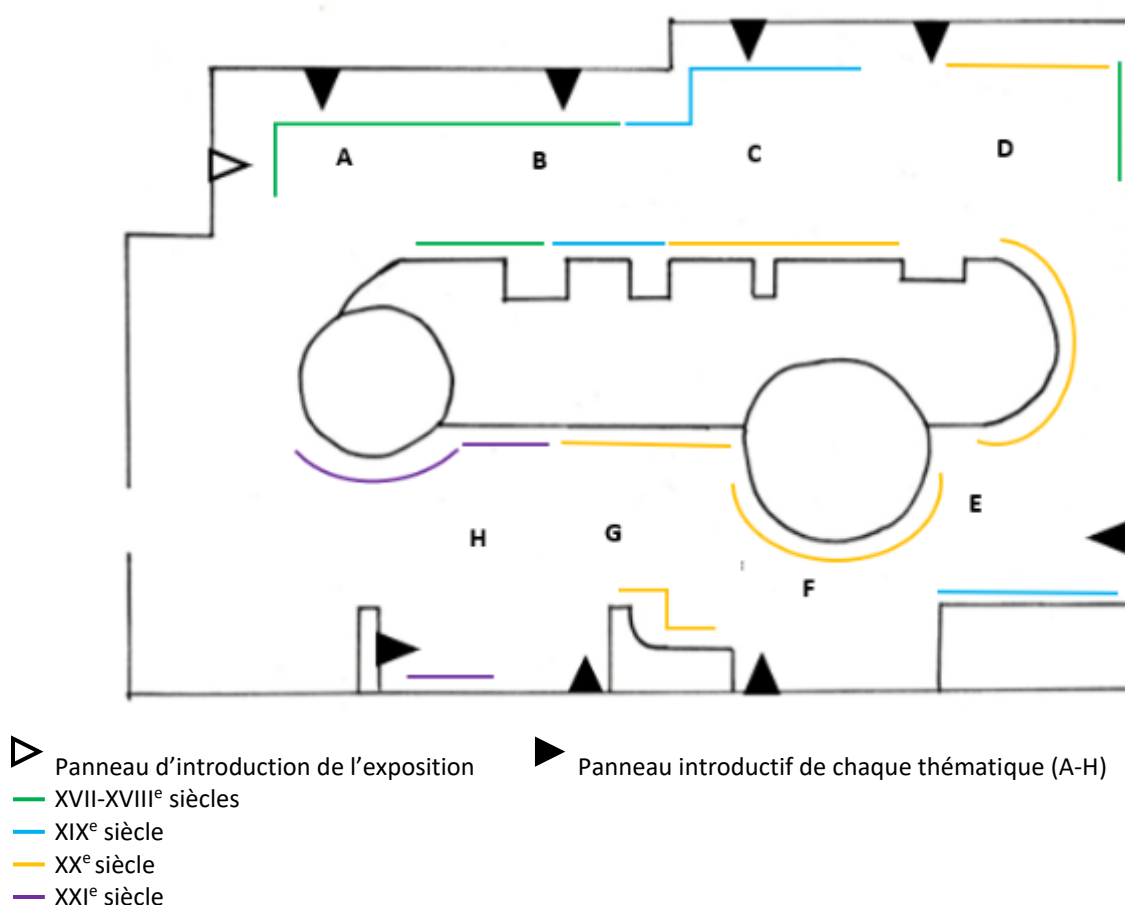


**Figure 3 – Plan général de l'exposition permanente**

En outre, l'exposition permanente de Rumilly propose une explication de l'évolution de la ville « autour des actions qui organisent et structurent la société : se représenter, administrer, croire... », tout en les replaçant dans une chronologie historique.

C'est ce qui apparaît sur la figure 4. Sept thèmes sont déployés dans l'exposition : Se représenter (A) ; Administrer (B) ; Se défendre (C) ; S'associer (D) ; Croire (E), Fabriquer (F), Cultiver (G) et Produire (H). Le visiteur, s'il suit le sens de la visite prescrit par la signalétique, commence par le thème A pour finir au thème H. Chaque thème est annoncé par un panneau explicatif. De manière globale, les périodes historiques sont présentées successivement le long des deux couloirs. Le panneau d'introduction à l'exposition amorce la chronologie avec l'explication d'un événement important intervenu au XVI<sup>e</sup> siècle, pour finir par l'exposition d'objets produits de nos jours à Rumilly (H).

Néanmoins on retrouve à l'intérieur de chaque thème des éléments chronologiques particuliers au thème et donc indépendants de la chronologie générale.



**Figure 4 – Plan des espaces thématiques et chronologiques de l'exposition permanente**

Enfin, les différents thèmes disposés au long du parcours de visite englobent des collections assez hétéroclites. Le musée présente un passé essentiellement rural de Rumilly et ses évolutions pour montrer la ville en redéfinition. Ainsi, ces objets permettent d'exposer une culture locale et de traiter du soi proche [Lukić, 2002]. La collection est en effet en majeure partie composée d'objet d'art populaire, d'économie domestique, artisanale et industrielle. Les objets sont généralement exposés dans des vitrines, et des étiquettes et cartels fournissent des explications et des informations techniques sur ces derniers. Des tablettes numériques sont aussi présentes au fil de l'exposition sur lesquelles sont diffusées des vidéos, des photos et/ou des musiques.

L'enjeu pour les musées est souvent de réussir par le biais des dispositifs muséographiques, à créer un « espace hors du temps » permettant l'immersion du visiteur lors du parcours [Ailincăi et Bernard, 2010]. Le géographe Peter Kraftl fait d'ailleurs remarquer par rapport aux espaces d'apprentissage que l'aménagement de ce dernier atteste souvent d'une certaine vision de l'enfance et de la « bonne » manière de transmettre des savoirs [Kraftl, 2013]. Ici, dans le cas du musée l'aménagement serait comme le reflet d'une conception de la relation patrimoine-



individu. Les espaces dédiés aux savoirs et aux objets, par leur agencement, montrent l'importance, dans les situations pédagogiques muséales, des éléments matériels et symboliques.

De plus, l'exposition et son agencement, considérés par Davallon comme des mises en communication du patrimoine, permettent d'établir un lien entre les objets et des individus. Dans ce sens, l'exposition aurait la « charge de rendre accessible et visible ce qui dans la matérialité même de l'objet constitue sa valeur patrimoniale » [Davallon, 2006 : 55]. Cependant, les expositions sont conçues et prévues principalement pour les adultes. Quelles modalités sont alors concrètement mises en œuvre lors des activités pédagogiques du musée destinées aux enfants pour « rendre accessible » ce qui fait de l'objet exposé un objet de savoir et de patrimoine ?

## **1.2 « Le temps de la visite » : l'importance du lien médiatrice – objet – enfant**

Le musée est considéré comme un lieu où se déploie une éducation non-formelle [Jacobi *et al.*, 1990 ; Luckerhoff et Velez, 2015 ; Paquin, 2015]. Pour mettre en place cette forme d'éducation non formelle, le musée de Rumilly dispose d'activités diverses (présentées précédemment) organisées par une médiatrice. C'est cette dernière qui déploie « l'ensemble des actions mises en place au musée, afin de faciliter et optimiser la rencontre entre les objets/œuvres et les publics » [Paquin, 2015 : 2]. Le lien médiatrice – objet – enfant est à Rumilly fortement valorisé par la médiatrice elle-même. Dès lors, la médiatrice culturelle du musée joue un rôle central lors de ces activités, autour desquelles gravitent le lieu d'exposition, les objets et les enfants.

Pour ce chapitre je différencie deux niveaux dans la transmission patrimoniale dans ce contexte d'éducation non formelle. Un premier, plus explicite, est en relation aux savoirs reconnus en tant que tel : informations, connaissances historiques, etc. Le deuxième, qui concerne un niveau plus implicite, correspond à la transmission d'une sensibilité patrimoniale [Pierrot, 2017]. Les descriptions des différentes activités permettent d'avoir une première idée des modalités de transmission au sein du musée de valeurs patrimoniales qui participent à la « fabrique du patrimoine » : l'authenticité, l'ancienneté, la rareté et la beauté [Heinich, 2009].

Je rends également compte des opérations mises en place par la médiatrice pour réunir les enfants autour des savoirs et apprentissages liés au musée, installant dès lors une relation

spécifique au patrimoine au sein du musée.

Aussi, dans le but de comprendre comment la transmission de sens s'effectue pendant l'activité et comment une relation au patrimoine est susceptible de s'instaurer concrètement avec les enfants, deux aspects dans l'observation de l'action de médiation, observée pendant le terrain d'enquête, sont distingués ici : la mise en œuvre d'une relation muséale c'est-à-dire la familiarisation de l'enfant avec le lieu qu'est le musée et avec la médiatrice ; et la mise en relation entre l'objet et l'enfant par la biais du jeu et des divers outils de médiation et de leur utilisation.

### **1.2.1 La sortie au musée : nouvelles situations d'apprentissage**

Lors de la sortie au musée « l'enfant [passe] de la position d'élève à celle, moins habituelle, de visiteur » [Ailincal et Bernard, 2010 : 57]. Il est alors confronté à un nouveau cadre d'apprentissage, de nouvelles activités, et de nouvelles règles. Aussi, sans concerner directement le patrimoine, l'apprentissage que font les enfants des règles de l'univers muséal participe à la mise en œuvre du rapport au patrimoine des enfants au sein du musée.

Dans un premier temps, avant le démarrage des activités, Mathilde (la médiatrice) explique systématiquement aux enfants les codes et règles de l'institution muséale. En effet, avant de commencer à proprement dit les activités, la séance au musée avec les classes débute par une discussion entre Mathilde et les enfants. Tous placés dans l'entrée du bâtiment, Mathilde souhaite parler avec les enfants des règles en vigueur dans le musée. Pour ce faire, elle fait asseoir les enfants face à elle tandis que l'institutrice et ses accompagnatrices restent en retrait. Elle les informe qu'« *ici, vous êtes au musée et nous allons faire une visite. Il y a donc des règles...* ». Ainsi, par l'usage des mots musée et visite Mathilde exprime des attentes : ils sont dans un endroit particulier et vont faire une activité particulière. De plus, l'affirmation qu'il y a des « règles » est une manière de faire comprendre aux enfants qu'ils doivent adopter certains comportements [Marchive, 2003].

Toutefois avant de leur exposer les règles, Mathilde sollicite les enfants pour savoir, premièrement, s'ils sont déjà venus au musée de Rumilly, ou dans un autre musée, et secondement, s'ils savent ce qu'il ne faut pas faire au musée. Lorsqu'elle demande directement aux enfants s'ils connaissent ou non les règles du musée, il semble qu'elle leur permet de se rendre compte de leurs propres connaissances par rapport au fonctionnement du musée. En

effet, la plupart des enfants connaissent déjà les règles et les citent facilement : ne pas crier ; ne pas toucher aux objets et ne pas courir.

Un enfant répond qu'il « ne faut pas toucher aux objets fragiles ». Mathilde ajoute alors que « même les gros objets il ne faut pas les toucher ». Elle m'explique par la suite qu'elle apprécie prendre l'exemple de la grosse pierre exposée à côté de l'entrée : « l'exemple de la pierre est bien pour montrer que même si... quand on la touche on ne dirait pas qu'on l'abîme. Je leur explique qu'elle est devenue très lisse à un endroit à force d'être touchée et donc abîmée » [« Ne pas toucher », Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

Un des enfants dit qu'« il ne faut pas courir », ce à quoi un second rajoute que « si on court bah... on peut tomber et on peut tous casser ! » [« Ne pas courir », Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

Si la règle de ne pas crier est d'ordre pragmatique et, pour reprendre les paroles de Mathilde permet « *qu'on ait pas la tête grosse comme ça* », les règles de ne pas toucher aux objets et de ne pas courir offrent un premier aperçu des représentations qu'ont les enfants du statut des objets au sein du musée. Aussi, ces règles, connues ou non des enfants et réitérées au musée, leur (re)donnent une notion de ce qui peut être ou non touché. C'est l'occasion de faire une différence entre un objet du quotidien qu'ils manient chez eux et un objet présent dans le musée faisant partie du patrimoine.

Comme à l'école, les règles sont jugées ici comme importantes puisqu'elles « contribuent aussi à définir, au sein de la relation pédagogique, le cadre de l'enseignement et les bases de la négociation du contrat didactique » [Marchive, 2003 : 25].

Outre ces règles, les enfants ont la possibilité de découvrir des activités différentes de celles proposées à l'école et dans un nouveau lieu. Les activités effectuées par les classes de primaire que j'ai observé font partie du pack *Le musée à la loupe* composé de « jeux d'observation et de déduction pour comprendre les objets exposés dans le musée ». Avec les deux classes observées, les deux activités du pack se sont déroulées en quatre temps et ont pris place dans deux espaces du musée : l'atelier, accessible depuis l'espace d'exposition et l'espace d'exposition lui-même. *Le jeu de piste des collections* a été effectué en deux parties avec tout d'abord la visite du musée, pour qu'ensuite les enfants puissent remplir le livret pédagogique lié à la visite. Les enfants ont également effectué l'atelier *le loto de la ville*, pendant lequel ils ont réalisé le loto dans l'atelier pour ensuite rechercher les objets du loto dans l'espace d'exposition.

La première activité est, comme son nom l'indique, un jeu de piste : les enfants doivent à la

suite d'une devinette trouver l'objet dont il a été question dans celle-ci, puis le chercher dans l'espace du musée. Ensuite, ils doivent remplir leur livret par rapport aux huit objets composant l'activité : le blason, le plan, l'uniforme, les bannières, le basson russe, la galoche, le moule à beurre et Sophie la girafe.

La seconde activité est un loto prenant place dans l'atelier pendant lequel les enfants par groupe de trois associent des cartes (un objet, un lieu et un personnage) pour ensuite retrouver les objets présents sur les cartes dans le musée.

Les activités ont été pensées afin d'envelopper les enfants dans une atmosphère d'apprentissage et leur permettre de découvrir à la fois de l'espace muséal mais aussi les objets de patrimoine présents dans le musée. Bien qu'utilisant l'espace d'exposition tel que présenté plus haut lors des activités, Mathilde tente aussi de créer une situation d'immersion pour les enfants. Elle éteint notamment les tablettes numériques durant les activités pour éviter toutes distractions : « *Tu me feras penser à éteindre les tablettes et le son s'il-te-plait. Une fois je les ai laissées, j'avais oublié... ça les déconcentre beaucoup et ils sont happés par les vidéos* » [Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

Selon Ailincal et Bernard, la réussite des activités au sein de musée dépendrait de cette capacité du musée à offrir aux enfants la possibilité de se retrouver « immergés » dans des représentations liées à la fois au bâtiment, aux objets et à l'atmosphère qui créent une expérience sensible :

« Ainsi le jeu de séduction et de captation de l'exposition a parfois eu besoin du rappel du contrat pédagogique pour fonctionner ; à l'inverse celui-ci n'aurait pas été aussi bien maintenu s'il n'y avait pas eu ce phénomène de capture propre à l'environnement muséal » [Ailincal et Bernard, 2010].

L'immersion passe également par la recherche du calme. C'est en effet un élément important pour entamer l'activité aux yeux de Mathilde : « *Mardi les enfants se sont un peu dispersés à la fin... Aujourd'hui, la mission est de garder les enfants concentrés jusqu'au bout ! [sourire]* » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/12]. La concentration qui peut découler du calme est clairement recherchée par Mathilde et ses effets positifs sont valorisés par cette dernière.

Le rythme des activités est aussi un aspect que Mathilde évoque à plusieurs reprises. En effet, à la demande de l'école les classes de CP ont fait les activités du jeu de piste et du loto en une heure. Or Mathilde préfère prendre une heure pour chacune de ces activités afin que les enfants

puissent évoluer dans l'espace muséal à un rythme moins soutenu et plus adapté au bon déroulement de l'activité.

« Je préfère faire une des deux activités en une heure, soit le loto ou alors les huit objets et le livret pour pouvoir approfondir plus car là je ne sais pas s'ils ont eu le temps de capter et de retenir les objets. Et normalement on fait le livret juste après les devinettes, j'avais peur qu'ils soient confus mais ça va, ils ont bien réussi à retrouver les objets » [Mathilde, Extrait d'entretien du 10/11/18].

Il est également important pour Mathilde de faire découvrir l'espace muséal et les objets avec plaisir en mêlant moment de concentration mais aussi de mouvement.

« Je sais qu'une heure c'est long pour eux... J'essaie de capter leur attention avec les devinettes et le fait de chercher les objets ... ça les fait bouger et ils aiment bien chercher » [Mathilde, Extrait d'entretien du 10/11/18]

Ainsi, la mise en place d'un espace d'apprentissage muséal permet de créer un premier rapport au patrimoine puisque dans ce cas « la situation implique une recherche de motivation et de séduction, au-delà de la transmission de connaissances, en créant un rapport positif [au patrimoine] » [Ailincal et Bernard, 2010].

En plus de la nouveauté que revêt l'espace muséal, les activités donnent lieu pour les enfants à un nouveau rapport avec la figure de la médiatrice. Il se caractérise par l'apprentissage, par les enfants, d'une nouvelle relation pédagogique avec le médiateur [Marchive, 2003].

Mathilde cherche pendant les activités à établir une position de « médiation » puisqu'elle souhaite établir un lien entre elle-même, l'enfant et l'objet : « *j'essaie de les rapprocher des objets. Enfin... de leur montrer leur fonction pour qu'ils comprennent ce que sont ces objets* » [Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18]. Ce sont ces liens qui sont considérés comme des composants de la situation pédagogique muséale et comme le résultat du travail du médiation [Paquin et Lemay-Perreault, 2015b].

Mais plus qu'une médiatrice au sens entendu par la muséologie, Mathilde, dans ses interactions avec les enfants adopte une posture de « coactrice » dans la situation d'apprentissage<sup>11</sup> [Ailincal et Bernard, 2010].

---

<sup>11</sup> Ici aussi un rapprochement peut être fait avec la pédagogie montessorienne dans laquelle l'adulte est représenté comme un « guide ».

Tout d'abord, l'un des dispositifs que Mathilde met en place pour établir sa relation d'apprentissage avec les enfants relève de sa posture corporelle : la position assise. En effet, à chaque objet qu'elle présente lors du jeu de piste elle s'assoie devant les enfants. Dès lors, elle se met à leur hauteur et donc sur le même plan qu'eux.

De plus, Mathilde est ici plus qu'une « médiatrice » puisque pour chaque objet elle accompagne les enfants dans l'obtention de leurs savoirs. Tout d'abord, en leur donnant un objectif par le biais de devinettes et en les encourageant à trouver l'objet dans le musée : « *J'habite à la montagne, je suis blanc et j'ai un bec et des griffes : qui suis-je ?* », « *Vous pouvez voir sur moi un âne, deux rivières et un moulin, qui suis-je ?* ».

En outre, elle relance les enfants pour qu'ils arrivent eux-mêmes jusqu'à la réponse : « *Alors, ce n'est pas la chaussure, mais qu'est qu'il y a dessous la chaussure ?* » ou bien répète souvent à la suite d'une question posée par un enfant « *à votre avis ?* ».

Mathilde tente de mettre en avant les logiques contenues dans les interventions des enfants pour les conduire jusqu'à la solution, faisant ainsi en sorte qu'il n'y ai pas de « mauvaises réponses » : « *Alors, ce n'est pas une mouette car c'est plutôt à la mer même si elle est blanche comme l'oiseau sur le blason* ». De ce fait elle évite les « échecs » aux enfants : « en participant à l'activité aux côtés de l'enfant, il [le médiateur] l'aide ainsi à aboutir "tout seul" à des conclusions » [Ailincal et Bernard, 2010 : 61].

Ainsi, Mathilde affiche la volonté d'inclure les enfants dans l'exposition afin de dépasser la vision du musée comme lieu d'imposition unilatérale, du haut vers le bas, des savoirs [Davallon, 2000]. La participation des enfants et sa position en tant que coactrice de la relation d'apprentissage permet à ces derniers d'adopter une relation différente de l'école avec l'institution muséale, la médiatrice et les objets du musée. Par ailleurs, c'est par l'observation des objets que se caractérise la situation pédagogique muséale.

## Encadré 2 – Qui suis-je ?

Le blason permet à Mathilde de progressivement amener des savoirs proprement liés à Rumilly et jugés représentatifs de la ville. Elle accompagne le raisonnement des enfants afin qu'ils participent activement à la construction de leurs savoirs.



Médiatrice : J'habite à la montagne, je suis blanc et j'ai un bec et des griffes : qui suis-je ?

Enfant 1 : Un oiseau !

M : Oui, mais lequel ?

E2 : Un pingouin ! [rires]

E3 : Non, c'est un aigle !

M : C'est ça, et maintenant, où est-ce que vous voyez un aigle autour de vous ?

E4 : Dans la vitrine. [Pointe du doigt le blason]

M : Vous savez pourquoi c'est un aigle sur le blason ?

E5 : Parce qu'il y a des aigles ici ?

M : Oui mais aussi ? Pourquoi pas une poule par exemple ? L'aigle c'est un animal fort ou faible ?

Classe : FORT !

M : C'est ça, c'est pour montrer que Rumilly c'est une ville forte.

E6 : Pourquoi il y a du blé ?

M : à votre avis ?

E7 : Parce qu'en France il y a beaucoup de blé.

M : Oui mais pourquoi pour Rumilly précisément ?

E8 : C'est parce qu'à Rumilly il y a des champs de blé.

M : C'est ça, on produisait et vivait du blé à Rumilly.

E9 : Il y a du raisin aussi.

M : Oui parce qu'il y avait des vignes avec du raisin avant à Rumilly

E10 : Et une couronne aussi.

M : Oui, la couronne a des tours pour montrer que Rumilly savait se défendre.

[« Qui-suis-je ? », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

### 1.2.2 Entre jeu et éducation : l'observation comme processus d'apprentissage

Le jeu est une « initiation par laquelle les enfants intègrent des gestes, des manières de faire et de jouer, les règles du groupe qui joue » [Delalande, 2003 : 5]. Le jeu est également souvent considéré dans le sens commun comme un outils de transmission et d'apprentissage. Les activités muséales de Rumilly dédiées aux primaires n'y manquent pas puisqu'elles sont centrées autour du jeu : leur nom fait référence au jeu avec le « Jeu de piste » et le « loto ». De ce fait, les connaissances qui les composent sont considérées comme étant transmises de manière « *plus ludique* » par les institutrices. De plus, la « découverte » par le jeu permettrait de « motiver, donner du goût, marquer la mémoire ; [...] ébranler les conceptions initiales, éveiller la curiosité et susciter des interrogations » [Ailincal et Bernard, 2010 : 58]. Les différentes modalités de présentation de l'objet patrimonial, mises en place par la médiatrice au sein du musée à l'aide de dispositifs divers, sont supposées aider les enfants à accéder aux objets physiquement et conceptuellement ainsi qu'à leur univers d'origine [Davallon, 2000].

Les deux activités observées pendant l'enquête mettent en œuvre une recherche d'objets dans le musée. La « découverte<sup>12</sup> » est un moment clé des activités :

« Avec le loto dans la ville, ils tirent au sort un objet, un lieu et un personnage et ils doivent replacer tous les personnages, avec le bon objet, au bon lieu. Après ils vont une nouvelle fois dans le musée pour essayer de trouver les objets en rapport avec les cartes » [Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

C'est tout d'abord par le jeu de la « découverte » des objets que les enfants entrent en contact avec leurs aspects patrimoniaux puisqu'ils apprennent à trouver et observer les objets du passé. Leur capacité d'observation est alors très sollicitée lors de la visite : « *regardez l'uniforme* » ; « *Où pouvez-vous voir un aigle autour de vous ?* » ou bien encore à la suite du loto, « *Qui peut me trouver les objets qui correspondent à la maîtresse ?* ». On décèle ainsi une volonté de leur faire percevoir le monde reconstitué par l'exposition en leur faisant adopter une posture d'observation. La « trouvaille » participe alors à la formation d'une relation entre individu et patrimoine [Davallon, 2006].

---

<sup>12</sup> Encore une fois, une similarité apparaît avec les modalités d'apprentissage montessorien. Pour Montessori, l'enfant est un « explorateur » qui apprend par l'observation et la découverte de son environnement.



Néanmoins cette trouvaille n'est pas le fruit du hasard dans le cas de ces activités et les enfants apprennent à « bien » observer les objets pour reconnaître les éléments jugés importants pour la médiatrice.

« Vous voyez la forme de la galoche et la différence avec les chaussures aujourd'hui... [réponse des enfants] Les galoches avant étaient carrées et en bois car le plastique n'existait pas ». [« La Galoche », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

« C'est un moule à beurre [le point du doigt], et les formes à l'intérieur servent à décorer le beurre. [Leur montre la barate positionnée derrière] Avant les gens mettaient la crème dedans et appuyaient dessus en montant et abaissant le manche » [« Le moule à beurre », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

Pour Heinich « c'est ce travail du regard qui permet à la durée ou à l'âge, de faire basculer un objet dans le registre valorisant de l'ancien » [Heinich, 2009 : 238]. De fait, les activités sont principalement focalisées sur ce travail du regard avec les enfants. Ils apprennent ce qui est ancien et ainsi implicitement ce qui sous-tend la « logique du patrimoine » [Ibid.].

Pour la plupart des objets, Mathilde leur demande de les observer mais guide leur regard pour, dans le cas de l'uniforme par exemple, désigner ce qui lui semble important à observer : ici les différents vêtements. Pour leur faire comprendre l'importance que peut avoir la forme vestimentaire lors de la guerre et son caractère passé en ce qui concerne cet uniforme, elle dirige leur regard sur des aspects plus spécifiques de l'objet : la matière de l'uniforme et sa couleur. Bonnot parle dans ce cas de « visualisme » : la médiatrice paraît considérer « la vision comme le sens le plus adéquat à l'acquisition des savoirs et la géométrie<sup>13</sup> comme la façon la plus juste de les transmettre » [Bonnot, 2014 : 140].

---

<sup>13</sup>Compris ici comme un intérêt pour les formes et l'espace.

### Encadré 3 – Observation de l'uniforme

Mathilde explique aux enfants le caractère ancien de la forme et des couleurs de l'uniforme. Dans cet échange avec les enfants à propos de l'uniforme, la focale paraît plutôt être mise sur l'observation de l'objet plutôt que sur les connaissances concernant l'objet. Non ignorante de celles-ci, Mathilde semble favoriser le regard qu'ont les enfants sur l'objet.



Mathilde : Regardez l'uniforme, comment est-il composé ?

Enfant 1 : D'un pantalon ! Et d'une veste !

E2 : D'une casquette aussi !

Institutrice : Ce n'est pas une casquette mais un képi.

M : Oui, c'est un képi et vous pensez que cet uniforme il protégeait les soldats ?

E3 : Non car ne n'est pas assez dur.

M : De quel couleur est l'uniforme ?

E4 : Rouge et noir !

M : Et est-ce que c'est facile de se cacher avec un pantalon rouge ?

Classe : Non !

E5 : Les soldats aujourd'hui sont en vert et marron, comme ça on les voit pas...

E6 : Et la casquette les protège pas non plus, les soldats aujourd'hui ils ont des casques.

E7 : Et s'ils veulent ne pas être vus et se cacher, ils n'ont pas se déguiser en arbre ! [rires des enfants]

[« Observation de l'uniforme », Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

En outre, le processus de découverte mis en place par Mathilde doit permettre aux enfants de se souvenir des objets vus, même s'ils ne retiennent pas les informations précises qui les concernent : « *Je suis contente, ils ont bien retenu les objets aujourd'hui. Ils ont bien réussi à trouver les objets aussi* » [Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

La mise en place de l'observation d'objets lors des activités permet souvent aux enfants d'acquérir des représentations de ces derniers qui peuvent leur servir de références par la suite [Ailincai et Bernard, 2010].

Par l'apprentissage de l'observation des objets, l'objet devient aux yeux des enfants « exemplaire » de ce qu'est le patrimoine au sein du musée. Son exposition et les

caractéristiques spécifiques avancées par la présentation donnent une place à l'objet et lui donne alors sa qualité patrimoniale. Mathilde rend donc « accessible et visible [aux enfants] ce qui dans la matérialité même de l'objet constitue sa valeur patrimoniale » [Davallon, 2006 : 55].

Des supports écrits de médiation sont également proposés aux enfants durant les activités pour accompagner l'observation. Considérées comme le résultat d'une reformulation en langage commun d'un savoir scientifique [Jacobi *et al.*, 1990 ; Luckerhoff et Velez, 2015] les médiations écrites classiques des expositions sont plutôt destinées à un public lecteur. Or, les visites effectuées avec les classes de CP au musée de Rumilly se sont déroulées en novembre. Les enfants n'ont alors pas encore à ce moment-là une grande maîtrise de la lecture. Différentes médiations « écrites » ont été proposées lors des activités : livrets pédagogiques, cartes et affiches. Ces dernières sont donc des supports supplémentaires de la médiatrice pour tisser du lien entre objets de patrimoine et enfants.

Les livrets sont parmi toutes les médiations présentées, celles qui se rapproche le plus des médiations écrites pour adulte. Ils permettent d'identifier les œuvres présentées et constituent « la matérialité textuelle du discours de la médiation culturelle » [Luckerhoff et Velez, 2015].

« Pour l'activité Le jeu de piste des collections on essaie de leur faire découvrir le musée avec le livret. Je leur fais des devinettes pour trouver un objet puis quand ils l'ont trouvé, il y a un jeu [dans le livret] autour de l'objet » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

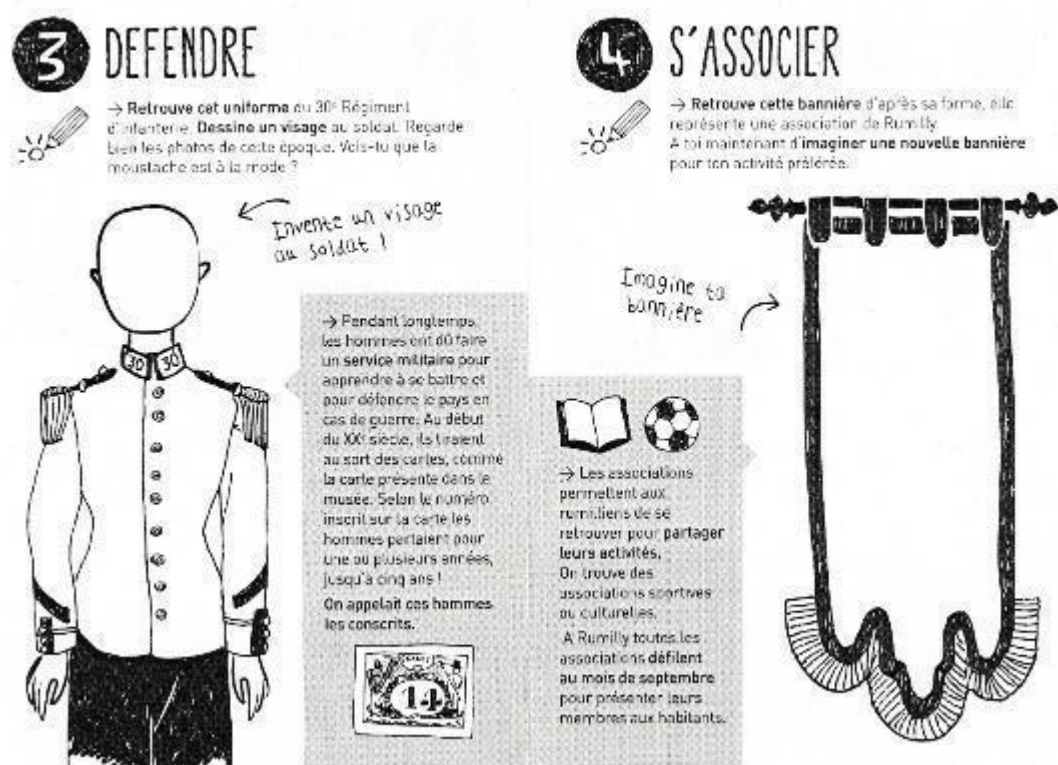
Sur la première page de couverture du livret destiné aux enfants sont observables le titre de l'activité *De jeux en découvertes*, l'âge de l'activité 4-6 ans, un espace pour écrire son prénom ainsi que différents symboles représentant le jeu : des loupes, des crayons, des points d'interrogation et d'exclamation, des yeux, etc. Tous ces symboles suggèrent ce que l'activité doit susciter : curiosité, recherche, observation, découverte, étonnement, émerveillement, etc. [Annexe 1].

À l'intérieur du livret, huit pages concernent les objets observés pendant la visite et proposent des explications courtes sur l'objet dans des encadrés. Pour chaque objet, une « consigne » demande à l'enfant de « retrouver » l'objet puis, dans un second temps, l'enfant effectue l'activité inscrite sur la page : « relie les points » ; « où se cache la galoche ? » ; « Quel est le bon chemin ? », etc. Associer sur un même page l'objet avec un consigne et une explication permet de structurer et clarifier les connaissances de l'enfant [Figure 5].

Pour une majorité des objets observés c'est par le dessin que l'enfant utilise le livret. Ils sont sollicités à interpréter les objets observés afin d'en restituer une signification dans le livret. Pour

la bannière par exemple, la consigne suggère d'« imaginer une nouvelle bannière avec ton activité préférée ». Il y a une tentative d'allier l'observation qu'a fait l'enfant de la bannière à une activité personnelle et proche de lui pour l'amener à comprendre à quoi elle servait.

Ainsi, comme le montre Ailincal et Bernard, « le dessin reste encore le moyen privilégié de rendre compte d'une information, pour "apprendre à voir" [et] [...] permet l'extériorisation du schéma mental qu'ils se sont créés (Giordan, 1998) » [Ailincal et Bernard, 2010 : 68].



**Figure 5 - Pages 3 et 4 du livret « De jeux en découvertes » de l'activité *Le jeu de piste des collections* © Musée Notre Histoire**

Le livret participe également à l'inclusion de l'enfant dans la construction de ses savoirs puisqu'il « Invente un visage du soldat », « Imagine ta bannière », « Dessine une tête de monstre », « Dessine un motif » ou bien « Crée ta propre Sophie la girafe ».

D'ailleurs, aux yeux de Mathilde, avec le dessin les enfants peuvent retranscrire leur expérience de la visite et l'observation des objets concrètement tout en jouissant d'une certaine liberté.

« Le livret permet de clôturer la séance. Les enfants peuvent réfléchir en dessinant les objets qu'ils ont vu et poser des questions s'ils ont besoin ou bien exprimer librement leur imagination » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

Ensuite, dans le cas du loto, les cartes du loto sont reconnues par Mathilde comme particulièrement efficaces pour l'association entre la fonction d'un objet, le personnage qui l'utilise et le lieu de son utilisation. Néanmoins, si cette fonction est le but principal de ce jeu, un second objectif sous-tend l'activité. En effet, les cartes permettent également selon Mathilde de pouvoir les associer avec les objets observés précédemment dans le musée et de proposer aux enfants de « *choisir des objets à voir ensuite dans le musée* ». En effet, chaque trio de carte correspond à un objet exposé dans le musée.

#### Encadré 4 – « Avec ces cartes, je reproduis les clichés »

Les outils pédagogiques sont variés au musée de Rumilly. Ces derniers sont pensés et créés par la médiatrice. Mathilde, en poste à Rumilly depuis un an et demi, m'explique qu'elle essaye de renouveler les activités de temps en temps en créant de nouveaux outils pédagogiques.

LK : C'est toi qui as fait les cartes de cette activité ?

Mathilde : Non, elle était là avant que j'arrive... Mais elles ont été faites sur mesure par le musée. Mais j'aime bien le concept, quand j'irai ailleurs j'emmènerai l'idée avec moi. En plus, ça peut s'appliquer à plein de chose : si on travaille sur le médiéval on peut faire un chevalier... »



Alors que nous rangeons les cartes, la médiatrice remarque : « C'est marrant car ma mère était instit' et quand ses élèves la voyaient en dehors, ils s'étonnaient qu'elle ne soit pas toujours dans l'école. Avec ces trois cartes je reproduis ce cliché ! [rire]

[« L'institutrice », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

Outre ces outils pédagogiques, l'objet de patrimoine reste l'élément indispensable à la situation pédagogique muséale.

### 1.2.3 Objets et valeurs patrimoniales

Pour Bonnot dans les musées ou les spectacles historiques l'« objet comme élément de langage didactique ou festif est toujours extrêmement valorisé » [Bonnot, 2014 : 143]. Mathilde se sert effectivement des objets de la collection comme des supports d'enseignement et des « activateur de curiosité » [Davallon, 2000].

Au niveau pédagogique, selon elle, les médiations participatives permettent aux enfants de s'approprier plus facilement les savoirs liés aux objets et donc de mieux comprendre ce qu'est l'objet : « *quand les élèves sont intégrés à l'explication ils apprennent mieux* ». L'objectif ici est de faire participer l'enfant à la construction de son savoir en le rapprochant de l'objet et en suscitant par ce biais sa curiosité [Caillet, 2007].

« Les bannières étaient utilisées pour le défilé [de la fête patronale] par les associations. Aujourd'hui les associations n'utilisent plus les bannières comme celles-là. Les enfants eux peuvent avoir des lampions » [« Bannières », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

« Après avoir mis la crème dans la baratte, les paysans montaient et descendaient le manche pour faire le beurre. Vous pouvez essayer chez vous. Si vous mettez un petit peu de crème dans un petit pot et que vous secouez très très fort, alors vous aurez du beurre » [« Faire du beurre », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

« Qui a une Sophie la girafe chez lui ? [Tous les enfants répondent « oui » en coeur]. Elle est produite ici à Rumilly par Vully » [« Sophie la girafe », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

Dans un même temps, elle amène les enfants à se familiariser avec ces objets dans le cadre de leur exposition. En leur faisant observer un objet dans une vitrine, ou exposé dans une mise en scène, Mathilde leur montre alors que l'objet a une place particulière dans le musée et dans l'ensemble des objets qui composent leur quotidien [Bonnot, 2015].

L'une des valeurs patrimoniales transmise implicitement lors des activités est liée à la « rareté » de l'objet. Huit objets sont présentés par Mathilde aux enfants lors de l'activité : le blason dans la partie « Se représenter » ; le plan dans la partie « Administrer » ; l'uniforme dans la partie « Se défendre » ; les bannières d'association dans la partie « S'associer » ; le basson dans la

partie « Croire » ; le moule à beurre dans la partie « Cultiver » ; la galoche dans la partie « Fabriquer » et Sophie la girafe dans la partie « Produire ».

Mathilde présente donc des objets représentatifs du patrimoine rumillien et opère une singularisation de ces derniers aux yeux des enfants. Cette singularité leur confère alors une valeur de rareté. Heinich démontre d'ailleurs que l'objet, pour être reconnu comme rare et donc comme patrimoine, doit être « valorisé en raison de sa singularité même, pour que sa rareté apparaisse comme une valeur » [Heinich, 2009 : 241].

En effet, la rareté d'un objet, valeur contextuelle qui amplifie celle d'authenticité et d'ancienneté caractérisant les objets de patrimoine, participe également à la définition des objets comme patrimoine. Aussi, les enfants sont enjoins à faire l'apprentissage de ce qu'est la rareté et de la logique de la collection par le biais de la présentation de ces huit objets [*Ibid.*].

C'est aussi la valeur historique des objets de patrimoine qui peut être transmise lors des activités au musée. En lien avec la rareté des objets présentés, elle participe à les considérer comme patrimoine.

« Je leur présente des objets un peu... originaux et qui en même temps ont quand même servi un jour. Ils sont tous une partie de l'histoire de Rumilly et s'est aussi ça que j'aime expliquer, que des vraies personnes les utilisaient à un moment de l'histoire de la ville » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

On voit, comme l'explique Heinich, que la valeur historique des objets dépend de la capacité des objets à être « porteur de “sens”, inducteur de corrélation avec des éléments extérieurs à l'objet en question, susceptible d'autoriser un “discours” qui en livre la “signification” » [*Ibid.*, 2009 : 243].

De plus, lors d'un entretien à propos des objets exposés et des activités, Mathilde m'a expliqué que l'activité du jeu de piste dans les collections a pour but de faire voir à l'enfant le lien entre l'objet et son passé : « *En fait le but c'est de leur faire comprendre que l'objet du musée servait à quelque chose et à quelqu'un avant d'être dans un musée...* ». C'est l'authenticité de l'objet, définie par Heinich comme la « continuité du lien entre l'objet en question et son origine » qui est transmise dans ce cas [*Ibid.* : 239]. Mathilde tente alors bien d'établir lors des activités un lien entre l'enfant et un élément culturel qui lui est souvent inconnu par le biais de l'objet.

« Il y a très longtemps il servait pendant la guerre. Et après il a pu servir pour des cérémonies religieuses » [« Basson », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

« C'est un plan de Rumilly. Il a été réalisé il y a longtemps pour représenter Rumilly » [« Plan », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

Le moule à beurre, septième objet exposé aux enfants, est intéressant pour comprendre la transmission de la valeur d'authenticité. Après avoir énoncé la devinette, Mathilde demande aux enfants s'ils savent ce qu'est l'objet en question. Aucun d'eux ne semblent savoir. Elle leur explique alors que c'est un moule à beurre dans le fond duquel ils peuvent apercevoir des dessins. Elle leur explique ensuite la fonction de l'objet : le moule a servi à mouler le beurre lorsque ce dernier était encore fait par les paysans de Rumilly. Elle ajoute ensuite que pour faire le beurre, les paysans utilisaient la baratte. Elle leur explique également la fonction de la baratte et insiste sur son utilisation dans la vie quotidienne paysanne de Rumilly. Elle invite même les enfants à tenter chez eux de faire du beurre en plaçant de la crème dans un pot. Dans le cas du moule et de la baratte, les commentaires de Mathilde forme une tentative (qui fonctionne ou pas) d'expliquer aux enfants l'« authenticité » de l'objet, c'est-à-dire son lien dans le présent avec le passé. L'assignation d'une identité fonctionnelle à l'objet par le musée fige ainsi la population qui l'a produit dans une identité dont l'authenticité de l'objet serait le garant.

Aussi, la construction du rapport au patrimoine s'effectue par l'apprentissage de « l'importance de la présence de l'objet du passé dans le présent qui permet de remonter du présent vers le passé » [Davallon, 2006 : 119].

Durant les activités pédagogiques au sein d'un musée, l'enfant est donc exposé à une certaine vision du patrimoine. Cette vision est véhiculée tout d'abord par l'exposition en elle-même puisque cette dernière est le résultat d'un discours muséographique, mais aussi et surtout par la médiation. Par l'utilisation des objets, de l'espace de l'atelier et des livrets, Mathilde semble donc vouloir créer différents affects et des réactions dans l'espace muséal devenu pour l'occasion un espace d'apprentissage spécifique. Dès lors, l'objet patrimonial au sein des activités est également voué à établir des liens avec les enfants pour leur transmettre certains savoirs et certaines valeurs patrimoniales.

Mais on peut se demander désormais quelle place est accordée aux savoirs, expériences et au regard des enfants lors de la visite ? Comment les enfants perçoivent-ils les objets patrimoniaux et quelles interprétations sont faites de la présentation des objets ?



## 1.3 La réception des savoirs par les enfants

Pour les institutrices, aller au musée avec les enfants permet d'effectuer des activités nouvelles et différentes de l'école : « *Dans le musée la transmission de connaissance se fait dans un cadre et d'une manière différente qu'à l'école, c'est plus ludique* » [Institutrice n°1, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

Pour les enfants, la visite au musée est aussi l'occasion de découvrir des activités et des manières de faire différentes puisque le musée « offre ainsi un matériel didactique nouveau, original, [et] esthétique [...] » [Ailincal et Bernard, 2010 : 57].

Dans cette confrontation avec la nouveauté des activités, des savoirs transmis, c'est tout d'abord l'investissement corporel et verbal des enfants dans les activités qui joue un rôle important. À travers lui, les enfants font l'expérience concrète des règles muséales mais aussi des savoirs liés aux objets. Dans un second temps, nous montrerons que l'observation et le questionnement sont deux autres médiums utilisés par les enfants pour intégrer les savoirs que la visite du musée tente de leur transmettre. Enfin, une analyse des références et des modes d'appropriation offre un aperçu de ce que pourrait être la culture muséale des enfants.

### 1.3.1 L'investissement sensible dans la connaissance

Souvent, lors d'atelier en musée « l'enfant intervient sur le réel, le sensible et utilise son corps pour appréhender son environnement, la découverte s'appuyant sur le jeu et l'exploration » [Ailincal et Bernard, 2010 : 57]. L'engagement corporel des enfants est effectivement important pendant les différentes activités observées au musée de Rumilly. Cet engagement se lit principalement par rapport aux postures corporelles adoptées par les enfants, par leur prise de parole et par l'expression d'émotions positives ou négatives. La prise en compte du sensible dans l'établissement d'une relation avec des savoirs et objets liés au patrimoine est alors importante si l'on considère que « le sensible, c'est les 5 sens (ou plus), mais c'est aussi le sens qui en découle, la connaissance qui y est associée, dans l'expérience même et à partir d'elle » [Filiod, 2014a : 9].

En effet, l'un des premiers investissements corporels de l'enfant est lié aux règles en place dans l'institution muséale, évoquées plus tôt dans le chapitre. Si le temps de la visite est un moment de socialisation et d'intériorisation des règles du musée, leur mise en place est, du côté des

enfants, corporelle et verbale.

Tout d'abord, la pratique consistant à faire asseoir les enfants les incite à adopter des postures corporelles et des attitudes engendrant un état de concentration par le silence. De ce fait, les enfants ont également tendance à adopter une posture d'écoute propice à la prise de parole. Ils sont alors engagés à répondre aux questions pendant la présentation des huit objets. Pour ce faire, les enfants adoptent des tours de parole pour répondre un à un à la médiatrice. En effet, bien souvent, les échanges qui ont eu lieu pendant la visite du musée se sont effectués principalement de la médiatrice à l'enfant et vis-versa. Très peu de dialogue ont eu lieu entre les enfants pendant la présentation des objets et le temps de questions-réponses. De plus, dans les cas où ces tours de parole ne sont pas respectés et où les enfants parlent en même temps, ils ont été généralement repris par l'institutrice et incités à lever la main. Ainsi, la parole est mobilisée par les enfants selon des modalités semblables à celle de l'école dans laquelle la prise de parole entre enseignante et élève est souvent favorisée [Joulain, 1990].

Interrogés à la suite des activités, les enfants ont paru concevoir cet investissement verbal comme un élément important de l'activité. La possibilité de s'exprimer sur les objets présentés les a marqué : *« j'ai bien aimé les questions, c'était pas ennuyant comme ça... »* ou bien *« Euh, elle [la médiatrice] nous demande ce qu'on pense comme avec l'aigle s'il est fort... »* ; un autre enfant évoque également le fait que Mathilde leur pose des questions, *« elle demandait ce qu'on voit... »* [Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

En outre, durant les activités, les enfants doivent « toucher avec les yeux » les objets qu'ils voient dans des vitrines ou en dehors. Toutefois, il est arrivé de nombreuses fois aux enfants de s'allonger sur les vitrines situées à leur hauteur au niveau de l'élément central pour observer les objets à l'intérieur, ou encore de se coller aux vitrines murales, empêchant les autres de voir correctement les objets. Dans ces cas de figure, la maîtresse intervient pour organiser l'observation. À titre d'exemple, pendant le jeu de piste, lorsque les enfants ont trouvé le plan, ils se sont précipités pour le voir. Le plan est situé dans une vitrine sur l'élément central du musée et à leur hauteur. Les premiers à l'atteindre se sont groupés autour et se sont à moitié couchés sur la vitrine. Les autres enfants, qui souhaitaient également trouver l'objet ont alors commencé à pousser les autres.

C'est aussi à ces moments-là que la maîtresse intervient en les encourageants ou bien en les recadrant afin de leur faire adopter une posture d'observation correcte. Pour les vitrines, elle leur explique qu'*« il ne faut pas se coller aux vitrines, sinon on ne peut pas observer correctement les objets et en respectant une bonne distance, tout le monde pourra voir »*

[Institutrice n°2, Extrait du journal de terrain, 08/11/18]. Les enfants ont alors reculé pour adopter la « bonne distance » face aux objets exposés.

Régulièrement lors de la visite et de l'observation des objets, les enfants ont fait l'expérience de ce qu'est la distance à adopter pour observer les objets. Ils s'organisent parfois en petit groupe autour d'un objet pour que tous puissent le voir correctement, quitte à bloquer l'accès à d'autres si « y'a pas de place ». Les enfants, en adoptant une certaine distance corporelle avec les objets du musée, apprennent aussi le statut particulier de l'objet en tant que patrimoine : « fragile », il est conservé et protégé dans le musée [Davallon, 2006].

On remarque ici que l'engagement du corps lors des activités au musée a aussi une dimension émotionnelle. Les enfants, lorsqu'ils écoutent et se déplacent dans le musée, peuvent ressentir différentes émotions : tristesse, joie, ennui, etc [Waty, 2010].

C'est particulièrement le cas lors des devinettes : à la suite de chacune, les enfants partent souvent en courant pour pouvoir trouver l'objet recherché. Bien souvent, ils partent d'ailleurs trop loin par rapport à l'emplacement exact de l'objet. Mais surtout, ils expriment leur enthousiasme et leur joie en trouvant l'objet. En effet, souvent la trouvaille de l'objet suscite des cris « là ! là ! là » et elle procure beaucoup de joie aux enfants. De plus, les objets en eux-mêmes peuvent susciter de la joie chez les enfants. C'est notamment le cas de Sophie la girafe, objet familier aux enfants, et devant laquelle ils expriment leur bonheur d'avoir « *la même à la maison* ».

L'engagement corporel est ici fort pour beaucoup d'enfants et ils expriment parfois à la fin de l'activité leur appréciation de pouvoir l'exprimer physiquement : « *c'était cool de chercher les objets dans le musée* ».

Entre autres, le musée s'il peut être un lieu de « promenade » enrichissant, représente parfois une contrainte physique pour les enfants et engendre une fatigue physique. Déjà venus à pied jusqu'au musée, lors des visites, il n'est pas rare de voir certains enfants traîner des pieds, s'asseoir sur les fauteuils disponibles autour de l'exposition ou rester en arrière du groupe. De l'ennui a également pu être ressenti par les enfants et les a parfois amené à se créer des jeux pendant les activités.

Ainsi, « écouter les présentations, appliquer les consignes, détailler les œuvres présentées, échanger avec les autres font des tout-petits des acteurs qui mobilisent tous leurs sens » [Ibid. : 48]. L'analyse des engagements sensibles des enfants permet de comprendre le rapport qu'ils construisent avec l'institution muséale, les savoirs transmis et par extension leurs relations avec le patrimoine présenté au musée. Les informations sensorielles et sensibles fournissent aux

enfants des données qui leur permettent la connaissance ou la reconnaissance du statut des objets de patrimoine. Les émotions ressenties par les enfants lors des ateliers dans le musée sont susceptibles de créer, ou renforcer, leurs liens avec les objets de patrimoine et avec le patrimoine en général.

### **1.3.2 Une appropriation active du discours adulte**

Il est admis aujourd'hui que la transmission ne s'effectue plus de l'adulte savant à l'enfant passif et ignorant [Berliner, 2010]. Les enfants ne sont en effet pas passifs devant les objets et ont posé de nombreuses questions lors des activités. L'observation des objets de patrimoine par les enfants s'est effectuée à travers leurs questionnements et avec curiosité. L'intérêt des enfants porté sur les objets et l'espace accordé à leur question peut leur permettre d'être actif dans le processus de découverte des objets.

L'exemple du moule à beurre présenté lors des deux activités est éclairant. Cet objet, exposé dans la section « Cultiver » est peut-être celui qui, avec les objets qui l'entoure, a suscité le plus de curiosité chez les enfants :

Après que Mathilde a eu expliqué la fonction du moule à beurre, les objets l'entourant ont suscité de l'intérêt aux enfants.

E1 : C'est quoi le truc à côté du moule ?

M : Ça c'est un tabouret qui servait pour traire les vaches.

E2 : [l'air incrédule] Pourquoi il n'y a qu'un pied ? Et c'est quoi la corde ?

E3 : Et c'est quoi ça ? [Montre un panier]

[« Moule à beurre », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18]



**Figure 6 - Vue d'ensemble du thème « Cultiver » (à gauche de l'image) et « Fabriquer » (à droite de l'image) : le moule se trouve dans la vitrine située devant la baratte et le tabouret à gauche de l'image © Musée de Rumilly**

De plus, les explications qui ont suivi leurs questions, renvoyant souvent ces objets dans le passé, ont fourni une vision du patrimoine que les enfants ont été à même de s'approprier. Pour certains enfants, les objets exposés au musée ont alors besoin d'être anciens ou de faire référence au passé : *« les objets qu'on a vu au musée, c'est des trucs anciens que j'ai jamais vu à la maison »* ; *« on a vu des objets qui sont très vieux, utilisés y'a très longtemps »* [Extrait du journal de terrain, 06/11/18]. Le cas d'un garçon déjà venu faire une activité au musée est également intéressant sur l'appropriation des informations perçues pendant une activité. En effet, alors qu'ils déposent leur manteau après être rentrés dans le musée un des enfants s'est approché de Mathilde pour lui dire qu'il était déjà venu :

Enfant : Moi je suis déjà venu au musée ! On était venu pour faire comme les anciennes personnes. On avait... On avait fait des poupées russes !

Mathilde : Ah super ! [L'enfant s'en va rejoindre un de ses camarades et Mathilde se retourne alors vers moi en soupirant] Ils étaient venus oui... mais on avait fait l'activité Nenette et Rintintin, pas des poupées russes, ça n'a pas grand-chose à voir... mise à part la forme de poupée.

[« Les poupées russes », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

En outre, après la réalisation de la visite et du loto, et avant la distribution du livret, un échange a lieu pendant lequel les enfants récapitulent les objets observés dans le musée avec l'aide de la médiatrice. Ce temps est intéressant pour comprendre la manière qu'ont les enfants d'observer les objets et voir ce qu'ils en retiennent. Bien souvent, les caractéristiques retenues permettant à l'enfant de se souvenir de l'objet correspondent à la manière qu'a eu Mathilde de le présenter. Par exemple, dans le cas de la galoche, lors des deux visites observées, les enfants n'ont pas réussi à retenir le nom mais ont su dire que c'était « *la chaussure avec le bout carré* ». C'est aussi le cas pour le blason dont les enfants ont principalement retenu « *l'aigle* ». Parfois, c'est le caractère ancien de l'objet qui semble être l'élément marquant pour l'enfant. L'uniforme rappelle les « soldats d'avant » tandis que le basson russe est un « instrument vieux ». Enfin, pour certains objets comme les bannières, il a été souvent difficile pour les enfants de s'en souvenir. Il est ici difficile de déterminer pourquoi. On peut imaginer que l'enfant n'a peut-être pas su ou pu créer de lien entre lui et l'objet, contrairement à d'autres objets qui ont suscité des émotions ou une reconnaissance chez les enfants en favorisant un certain attachement à ceux-ci [Bonnot, 2014].

#### **Encadré 5 – « Vous vous souvenez des objets ? »**

Mathilde : Alors, est-ce que vous vous souvenez des objets que nous avons vu dans le musée ?  
 Enfant1 : Sophie la girafe !  
 M : Oui, et encore ?  
 E2 : L'uniforme, des soldats d'avant !  
 M : C'est ça, ensuite ?  
 [Silence]  
 M : C'était quoi celui que l'on a vu au tout début ? Le tout premier ? Vous vous souvenez ?  
 E 3 : L'aigle !  
 M : Oui, avec l'aigle, c'est le blason. Encore un autre ? Vous vous souvenez celui avec l'âne, les rivières et le moulin ?  
 E4 : La carte !  
 M : Presque, c'était le plan. Il en reste encore quatre...  
 E5 : Euh, y'a un instrument vieux.  
 M : C'est le basson russe oui. Ensuite on a vu un qui permet de faire des motifs dans le beurre, vous vous souvenez du nom ?  
 E6 : Le moule !  
 E7 : Il y a la chaussure avec le bout carré.  
 M : Elle s'appelle comment ?  
 [Silence]  
 M : C'est la galoche. Et le dernier ?  
 [Silence]  
 M : C'est celui utilisé par les associations.  
 [Silence]  
 M : Les bannières, vous vous rappelez ?  
 E : Oui !

[« Se souvenir », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

Ainsi dans l'appropriations des informations on voit dans ce cas que « les informations non fausses mais partielles recueillies par les enfants lors de l'observation accompagnée de ses explications, sont à même d'assurer des prises de conscience non dénuées d'intérêt sur les objets patrimoniaux et sur ce qu'est le patrimoine » [Monjaret *et al.*, 2003 : 188].

À la suite de ce temps d'échange avec la médiatrice, les enfants se sont vus distribués un livret pédagogique intitulé *De jeux en découvertes* et des crayons pour le remplir. Ils ont alors eu un moment pour remplir leur livret d'activité. Mathilde, avant de ce faire, leur a présenté les huit pages contenant les objets observés lors de la visite [Annexe 1]. Une seule page ne concerne pas directement un objet en particulier [Figure 7].



**Figure 7 - Page située entre l'objet n°7 et le n°8 dans le livret « De jeux en découvertes »**

Elle porte sur l'ensemble de la visite et demande à l'enfant d'entourer tous les animaux qu'il a vu dans le musée. Lors de l'observation d'une des deux classes, un garçon m'a interpellé pour me montrer qu'il avait fait la page que Mathilde n'avait pas expliqué.

E : Regarde, j'ai entouré la vache sur la page.

L : Pourquoi as-tu entouré la vache ?

E : Elle fait du lait pour le beurre... Euh, elle était dans le ... euh

L : Dans le moule à beurre ?

E : Oui ! et dans le rébus aussi !

[« La vache », Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

Avec cet échange, on remarque que l'enfant a associé ce qui lui a été présenté, c'est-à-dire la fonction du moule à beurre, avec ses propres connaissances : ce sont les vaches qui produisent le lait pour le beurre. En outre, l'observation de la vache, à plusieurs reprises, lui a permis de faire l'activité. Ainsi, on remarque effectivement que « dans leurs libres commentaires sur des œuvres ou des artistes, les tout-petits témoignent de leur appropriation active des discours adultes » [Waty, 2010 : 49].

### **1.3.3 Une culture muséale enfantine ?**

Bérénice Waty, chercheuse en science de l'éducation, remarque dans son étude de visites de musée d'art effectuées par des enfants, que les médiations offertes par les adultes permettent de rapprocher le monde enfantin et les œuvres de musée, ou dans notre cas, les objets de patrimoine. Néanmoins, elle ajoute que les enfants interprètent ces dernières par leurs propres modes de communication et leurs références [Waty, 2010].

Thérèse Martin va jusqu'à dire qu'en convoquant des références spécifiques, en partie dépendantes de leur univers social d'appartenance, de leurs centres d'intérêts et d'expériences antérieures, les enfants forment une culture muséale qui leur est propre [Martin, 2015].

Ces centres d'intérêts et références se sont manifestés dès l'entrée des enfants dans le musée. En effet, avant l'activité, lorsque Mathilde leur a demandé s'ils connaissaient les règles, dans les deux groupes observés, des enfants ont demandé s'ils allaient pouvoir voir des dinosaures et des momies. Ces thèmes, souvent convoqués par les enfants montrent leur représentation du musée.

De plus, les enfants proposent souvent leur propre interprétation de l'objet et selon leurs propres références. Aussi, ce que l'on pourrait voir de notre point de vue comme des « digressions enfantines » correspondent souvent à des liens faits par l'enfant entre ses connaissances et ses références et l'objet et les informations données par la médiatrice [Joulain, 1990]. Joulain, dans



une étude de la circulation de la parole entre institutrice et enfants, fait d'ailleurs remarquer, par rapport à ces digressions, que les enfants « ne semblent pas vouloir dire “je change de sujet” mais tout simplement “ça me fait penser à” » [*Ibid.* : 65].

C'est souvent le cas lorsque Mathilde sollicite les enfants sur des objets :

Mathilde : C'est un uniforme qui a été utilisé pendant la Première Guerre Mondiale. Vous avez déjà entendu parler de cette guerre ?

Enfant : je connais oui, c'est ma grande sœur qui travaille dessus... Elle est au collège et elle étudie la guerre maintenant. Elle doit faire des devoirs dessus et j'ai vu du coup.

[« Je connais oui », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

Ici, l'enfant n'explique pas directement ce qu'est la guerre, comme l'attend Mathilde, mais expose plutôt à quoi lui a fait penser l'évocation de la guerre par la médiatrice : les devoirs de sa sœur.

De plus, cette forme de « culture muséale » se rend également visible lors du parcours de la visite par des moments, souvent rares, pendant lesquels les enfants peuvent « butiner » c'est-à-dire observer librement des objets, seul ou entre-enfants, et commenter les œuvres [Martin, 2015]. Il est possible de noter lors de ces moments l'utilisation de références spécifiques.

Ainsi, un enfant en observant le buste de Demotz de la Salle, s'est exclamé que c'était Christophe Collomb. Ou bien, par exemple, pendant le jeu de piste, alors que Mathilde finit son explication sur l'uniforme et révèle la devinette suivante, un garçon du groupe profite de l'occasion pour me poser des questions sur les fusils exposés en face de l'uniforme.

Enfant : ça [pointe du doigt], c'est des fusils, c'est ça ?

Lauren K. : Oui, c'est ça.

E : Et c'est à des soldats ?

L : Oui, des soldats de la Première guerre mondiale.

E : Ils sont vieux alors... J'aime bien jouer au soldat...

[« Fusils et soldats », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

Sa première question a pour but de confirmer que les objets qu'il regarde sont bien ce qu'il pense : des fusils. Ensuite, sa deuxième question sert à confirmer sa connaissance sur la fonction du fusil. Enfin, sa dernière remarque paraît être liée à son interprétation de leur présence dans le musée : puisqu'ils sont là, c'est qu'ils sont « vieux » ; mais également à exprimer son intérêt

pour la thématique. La perception et l'interprétation des objets ont ici été faites par le biais de ses propres intérêts et connaissances.

De plus, les références enfantines sont employées pour restituer les informations reçues lors de la visite. La page du livret pédagogique de la bannière invite les enfants à « imaginer une nouvelle bannière pour ton activité préférée » [Annexe 1]. Mathilde leur explique également qu'ils peuvent dessiner ce qu'ils aiment faire sur la bannière. Ici, les enfants sont alors à même d'utiliser ces références. Pendant cette partie de l'activité, les enfants sont heureux de me présenter leur bannière. D'un côté, certains enfants interprètent l'activité en insistant sur ce qu'ils aiment sans faire un rapprochement particulier avec une activité : une élève me montre sa bannière en m'expliquant que « *j'ai fait un chat, un chien et des cœurs parce que j'aime bien les chats et les chiens* ». Dans la même idée, un autre élève dessine des arbres dans sa bannière. D'un autre côté, les enfants associent la bannière à une association à laquelle ils participent. Sur la bannière qu'un garçon me présente une activité est effectivement figurée :

Enfant 1 : C'est un enfant qui joue au foot

Lauren K. : Tu joues au foot ?

E1 : Oui avec l'association de foot à Rumilly.

[« Le foot », Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

Une autre élève me montre, pour sa part, sa bannière d'équitation :

E2 : Regarde, j'ai fait un cheval

L : Pourquoi un cheval ?

E2 : Parce que je fais du cheval et que j'aime bien

L : Tu en fais dans un club ?

E2 : Oui

[« Le cheval », Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

Les enfants utilisent donc ici leurs références pour effectuer l'activité. Et si l'activité y est propice, puisqu'elle demande explicitement la mobilisation de celles-ci, ces références enfantines sont régulièrement mobilisées pendant les activités de visite.

La « culture muséale » des enfants est également visible dans les interactions entre-enfants. Ailincal et Bernard font remarquer que « les relations entre enfants sont souvent riches en communication verbale. Elles vont de l'expression du plaisir jusqu'au conflit en passant par l'explication » [Ailincal et Bernard, 2010].

Effectivement, lors du jeu de piste, quand ils en ont la possibilité, les enfants se regroupent autour d'un objet et en discutent ensemble.

E1 : Oh ! Regarde, il y a une momie sur la photo, on va pouvoir voir une momie alors ?

E2 : Mais non ! y'a pas de momie ici, c'est que dans les grands musées !

E1 : Ah ? T'as déjà vu une momie ?

E2 : C'est vieux et ça fait un peu peur en vrai...

[« La momie », Discussion d'enfants, Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

Dans un groupe de trois garçons, un des enfants montre le dessin de son moule à beurre aux deux autres : « *Regardez, c'est un caca des fesses de la vache ! Vous avez vu, c'est un caca des fesses* ». Outre le fait que cette remarque est principalement destinée à faire rire ses camarades, l'enfant a aussi dans un même temps retranscrit ce qu'il a compris de l'objet : il sert à faire des motifs dans le beurre.

Ainsi, la restitution de connaissance, composante de l'apprentissage mise au jour par les sciences sociales en générale peut se faire entre pairs et est importante [Delalande, 2003 ; Qvortrup *et al.*, 2016].

En résumé, le musée propose une multitude d'activités aux enfants de la maternelle au collège. Si beaucoup d'activités sont disponibles à différents âges, des caractéristiques sont propres à chaque période. Ainsi, les activités de classes de maternelles sont centrées majoritairement autour des sens ; puis le début de la primaire introduit la notion d'observation et d'expérimentation aux activités ; ensuite, la fin de la primaire propose d'ajouter la description, comme premier niveau d'analyse à l'observation pour qu'ensuite l'analyse des faits observés et décrits soient mises en avant lors d'activité pour les collégiens. Néanmoins, si des caractéristiques sont mises en avant pour chaque âge, elles ne sont pas exclues des activités qui ne les mettent pas en avant. Bien qu'hypothétiquement le musée parait prôner une évolution de l'observation à l'analyse, il y a toujours de l'analyse dans la description et dans l'observation et vice-versa.

Les activités observées prennent place dans l'exposition permanente qui constitue un moyen de communication patrimoniale du musée. Elle est susceptible de véhiculer une vision de l'identité rumillienne par le biais de l'exposition de certains objets. Ces objets peuvent alors influencer le regard des enfants sur le patrimoine. Le temps de la visite est également un temps de mise en place de modalités de transmission spécifiques au musée. Pendant la visite, la tentative d'établir

un lien entre le musée, le patrimoine et les enfants passe par la découverte des codes des institutions muséales et de la relation médiatrice – enfant. En tant que coactrice et par l’usage d’outils de médiation, elle déploie lors des activités une certaine manière d’observer des objets de patrimoine. Par le biais des objets, la médiatrice tente d’établir des liaisons entre les enfants et ces derniers. Ils sont alors susceptibles de fournir implicitement des connaissances et valeurs patrimoniales aux enfants. En effet, les interventions directes de la médiatrice sur l’objet par le biais de commentaires attirent l’attention sur tel ou tel objet et/ou partie du musée et ils peuvent avoir une influence sur sa signification patrimoniale : ancien, authentique, rare, historiquement important, etc. Ainsi, si elle souhaite transmettre des savoirs concrets liés aux objets, de manière plus implicite la médiatrice diffuse également aux enfants une sensibilité patrimoniale.

Les enfants font effectivement un apprentissage sensible de l’espace muséal qui est susceptible de déterminer leur relation au patrimoine affiché dans le musée. Cet apprentissage ne se fait bien sûr pas de manière passive. D’une part, ils s’approprient le musée et les objets par les sens et par les émotions. D’autre part, cette appropriation active n’est pas uniquement corporelle. Les enfants mobilisent aussi une observation active lors des ateliers avec des questionnements qui, par le biais de leurs références spécifiques, leur permettent de se réapproprier le discours adulte, voire de construire une culture muséale qui leur est propre.

Dans le musée, la découverte du patrimoine par les enfants permet donc potentiellement de développer chez les enfants une sensibilité patrimoniale. En étant confrontés à des productions patrimoniales dans le musée, les enfants sont donc exposés à trois types d’apprentissage : les normes et valeurs muséales, des connaissances et savoirs liés aux objets et au développement d’une sensibilité patrimoniale.

Bien sûr, les activités n’ont pas toujours explicitement pour but de transmettre tel ou tel aspect du patrimoine. Par ailleurs, il est important de noter que les différentes valeurs liées au patrimoine ne sont jamais autonomes, sont présentes en même temps ou absentes lors de ces activités et ne sont pas exclusives à l’institution muséale.

En effet, le musée n’est qu’une facette de la transmission de la sensibilité patrimoniale et d’autres lieux permettent de créer des relations entre les enfants et le patrimoine. Différentes fêtes considérées plus ou moins comme patrimoniales sont ainsi l’objet du second chapitre.

## Chapitre 2 - Air de fête et parfum d'enfance

La vie festive de Rumilly est développée. En effet, dix fêtes et manifestations publiques et laïques sont organisées tout au long de l'année par la municipalité ou par le Comité des fêtes de Rumilly. Ces fêtes peuvent être générales, c'est-à-dire qu'elles sont célébrées aux mêmes dates à un niveau national (Fête de la musique, 14 juillet, 11 novembre, le Carnaval ou le Réveillon) ou bien particulière à la ville de Rumilly (fête patronale, Balouria<sup>14</sup>, So What festival, fête du Plan d'eau et la foire d'automne). La majorité de ces fêtes se concentrent entre le 21 juin et les alentours du 21 septembre [Figure 8].

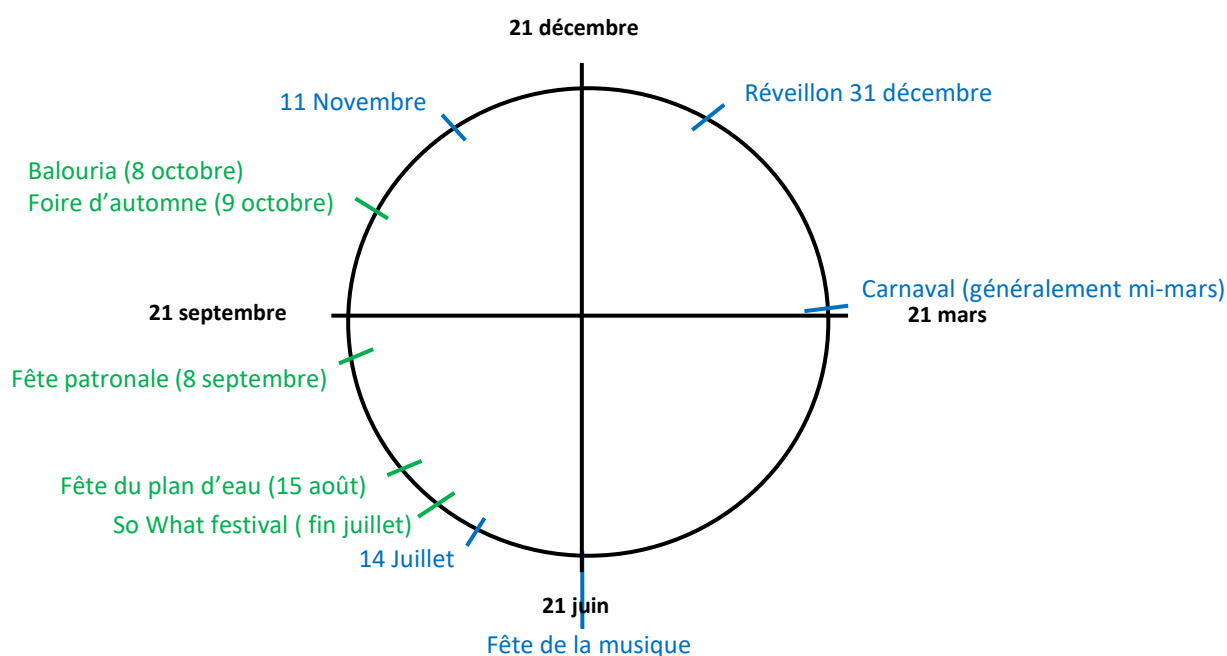


Figure 8 - Ferial<sup>15</sup> de la ville de Rumilly

Dans le cadre de l'enquête de terrain effectuée à Rumilly, j'ai participé à cinq d'entre elles : le 11 Novembre, la foire d'automne, la Balouria, la fête patronale et le carnaval. Cependant, seulement la Balouria, la fête patronale et le Carnaval font l'objet d'un traitement dans ce

<sup>14</sup> Signifie « représentation burlesque ; théâtre forain » en savoyard. Définition du Dictionnaire Savoyard de Aimé Constantin et Joseph Désormaux cité dans « La Balouria : Les gestes d'hier sont la mémoire de demain » dans *Les amis du Vieux Rumilly et de l'Albanais* : 1999, n°17, 1999, 52 p.

<sup>15</sup> Système local des fêtes de Rumilly [Fournier, 2005].

chapitre puisque c'est lors de ces fêtes que j'ai eu l'occasion d'observer une plus grande présence des enfants (jusqu'à 12 ans)<sup>16</sup>. C'est donc à l'occasion de ces fêtes que j'ai analysé la participation enfantine.

Tout d'abord, il est important de rappeler les relations que peuvent entretenir ces différentes fêtes avec les notions de tradition, folklore et de patrimoine puisque de ces notions découle un traitement différent de la place et du rôle de l'enfant pendant les fêtes.

La Balouria correspond à la définition de la « fête de création récente » donné par Laurent-Sébastien Fournier [Fournier, 2005]. Fête thématique, sa vocation patrimoniale est explicite. Elle met en œuvre une définition de l'identité territoriale et met en valeur un trait culturel local. La transmission est alors intrinsèque à la fête et est d'ailleurs entendue et comprise comme importante pour les participants et les acteurs de la fête.

La fête patronale et le carnaval correspondent davantage à des « fêtes éclatées ». Elles sont définies comme des fêtes « où l'impératif unanimiste des fêtes anciennes a été remplacé par la coexistence dans un même espace d'animations très diversifiées s'adressant à des publics différents » [Briand *et al.*, 2018 : 129]. De plus, ces deux fêtes entretiennent un rapport au patrimoine plus distancié et mettent davantage en avant le caractère divertissant de la fête. En effet, elles restent de manière générale perçues comme « banalité culturelle et s'occupent plutôt d'aspects sociaux de la vie villageoise » [Fournier, 2005 : 111]. Lors de ces fêtes, la place et le rôle des enfants est important tandis que la transmission n'est pas explicitement mise en avant.

En outre, durant les fêtes apparaissent différentes modalités de création de savoir et de transmission dont les enfants font l'expérience : savoir faire la fête et savoirs liés au patrimoine. On peut donc légitimement se demander ce qui est transmis dans les fêtes auxquelles participent les enfants : des savoir-faire, des valeurs patrimoniales, une conscience culturelle ?

À partir des données recueillies lors des différentes fêtes célébrées entre septembre et mars, j'analyse dans un premier temps la place des enfants dans les fêtes pour comprendre quelles relations au(x) patrimoine(s) peuvent s'établir lors de celles-ci. Dans un second temps, je propose de voir quelles figures de l'enfance transparaissent lors des fêtes. Enfin, dans un troisième temps, je tente d'analyser les relations entre enfants, communauté et patrimoine lors des fêtes de Rumilly.

---

<sup>16</sup> Bien que leur quasi-absence dans les autres fêtes est intéressante et éclairante sur le traitement de l'enfance dans la société et de la participation des enfants aux manifestations collectives.

## **2.1 La place des enfants dans le cycle festif de Rumilly**

Didier-Marie Guénin fait remarquer dans son étude sur la place de l'enfant dans différents espaces publics et privés qu' « éloigné du monde, l'enfant expérimente au sein de l'école, au cœur du foyer familial et dans différents espaces qui lui sont dédiés, une relation au monde empreinte de distance » [Guenin, 2008 : 153]. Il affirme ainsi que l'enfant est peu présent dans le monde adulte et se voit octroyer des espaces particuliers. Il s'agit dès lors, dans cette première partie, de comprendre quels espaces les enfants occupent dans les fêtes rumilliennes et si une place particulière leur est attribuée.

Pour ce faire, d'une part, une mise en contexte historique des fêtes est effectuée pour comprendre l'importance de la participation enfantine dans les fêtes à Rumilly et son évolution. En effet, l'analyse des anciens programmes de la fête patronale et du Carnaval montre qu'un mouvement de « puérilisation » s'est engagé ces dernières années [Van Gennep, 1981]. Ces deux fêtes, bien qu'offrant diverses activités à divers publics, ont peu à peu évolué pour être désormais principalement consacrées aux enfants.

D'autre part, je décris la participation des enfants aux fêtes afin de voir si des différences apparaissent quant aux places qu'ils occupent suivant le type de la fête : la fête patronale et le Carnaval qui n'ont pas, de prime abord, une vocation patrimoniale et la Balouria, fête de création récente à vocation patrimoniale.

### **2.1.1 Le carnaval rumillien, une fête pour les enfants ?**

Depuis sa création, le déroulement et la préparation du carnaval rumillien est similaire au carnaval d'Europe du Sud comme Nice, bien qu'il soit de plus petite échelle. Ils ont en commun d'organiser des défilés de chars surmontés de personnages en carton ou en papier-mâché. De plus, le spectacle est toujours conclu par la mort de Mr Carnaval, représenté par un énorme mannequin en carton, dans les flammes. Sa crémation intervient à la suite de sa parade en char lors d'un défilé dans la ville. Né dans les années 1980, le carnaval était également l'occasion à Rumilly d'élire les Miss Rumilly de l'année. Ces dernières paraient ensuite dans toute la ville sur un des chars du défilé. Elles présidaient ensuite les autres fêtes de la ville pendant l'année.

La conception des chars, jusque dans les années 2000, est effectuée par des bénévoles du Comité des fêtes et les associations locales. Jusqu'en 2014, Mr Carnaval est quant à lui conçu par les bénévoles [Figure 9]. Il allie alors des caractéristiques carnavalesques et les symboles de la ville. Il est généralement de très grande taille, avec un visage rouge (souvent les joues et le nez) et une grande bouche, il est aussi vêtu d'habits colorés et exprime ainsi le côté excessif de ce rassemblement festif. Quant aux symboles, le Mr Carnaval de Rumilly tient parfois la *pasnaille* (carotte), symbole de la ville dans une de ses mains ou bien prend la forme d'un lapin, lui aussi lié à la carotte [Figure 9].



**Figure 9 - Deux exemples de Mr Carnaval réalisés dans les années 1980 par les bénévoles du comité des fêtes, Rumilly © Henry Tracol**

Or, de nos jours, les chars et le Mr carnaval ne sont plus réalisés par les bénévoles du comité des fêtes. En effet, ce sont des chars de seconde, voire de troisième main que le comité récupère à une autre ville. Mr Carnaval est quant à lui récupéré parmi les figures des chars de l'année précédente. En outre, l'élection de Miss Rumilly n'a plus lieu et l'incinération de Mr Carnaval est aujourd'hui le clou du spectacle.

En outre, par l'analyse de ses anciens programmes, il est possible de voir depuis quelques années qu'un mouvement de « puérilisation » s'est emparé du Carnaval de Rumilly. En effet, d'une part le Carnaval met en avant des thématiques plutôt enfantines et/ou correspondant aux références enfantines. Ainsi, des thèmes comme les bandes-dessinées, le cirque ou les contes et



comptines ont été réalisés ces dernières années. D'autre part, les chars et figures choisis pour être Mr Carnaval ont désormais une esthétique plutôt « enfantine » [Figure 10].



**Figure 10 – Mr Carnaval 2019 et 2017, choisis sur les chars des années précédentes, ont une esthétique enfantine © Lauren Keller et Ville de Rumilly**

Cette focale sur les enfants est également visible lors du déroulement du carnaval. Effectivement, les activités sont désormais centrées sur eux. Les élections de Miss ne se font donc plus et jusqu'à récemment avaient été remplacées par l'élection des meilleurs costumes. Ces dernières années, avant la crémation de Mr Carnaval, les enfants costumés se voient offrir un goûter par l'organisation de la fête.

De plus, pendant la parade, la plupart des personnes déguisées sont des enfants. Seul quelques adultes le sont et, quand ils le sont, ils accompagnent généralement leurs enfants. Ainsi, très peu de parents sont déguisés lors du carnaval alors que quasiment tous les enfants présents le sont.

La présence des enfants au carnaval est d'ailleurs essentielle pour les associations. C'est ce que me fait remarquer un participant d'une association de musique.

« On a été surpris, y'a vraiment beaucoup de monde, beaucoup d'enfants. C'est vraiment important. Je sais que ça plaît aux enfants la musique que l'on joue » [Musicien, Extrait du journal de terrain, 09/03/19]

Enfin, l'organisation du Carnaval invite particulièrement les participants à faire usage des confettis et des bombes fil serpentins lors du défilé en les distribuant (moyennant quelques euros) tout au long de la parade. Ces objets festifs, bien que pouvant être utilisés par tout un chacun, sont principalement utilisés par les enfants durant la parade.

### **2.1.2 La fête patronale : les enfants à l'honneur**

De toutes les fêtes existantes aujourd'hui à Rumilly, la fête patronale, qui est organisée tous les ans le second weekend de septembre, est la plus ancienne. En effet, elle a été créée en 1821 à l'occasion de la constitution d'une compagnie de sapeurs-pompiers à Rumilly qui a alors choisi de célébrer sa fête patronale le jour de la fête de la Nativité le 8 septembre.

Depuis sa création et jusqu'à l'entre-deux guerres, la fête patronale semble, au regard des programmes disponibles, avoir peu changé et laissé une grande place aux adultes. En effet, les nombreux programmes disponibles dans les archives de la ville entre 1846 et 1937 affichent chaque année des activités similaires : le samedi est consacré à la retraite aux flambeaux et à un concert, organisés par les pompiers, tandis que le dimanche est souvent dédié à la revue des pompiers effectuée par le maire, au défilé de ces derniers, au banquet, aux jeux divers et au sport (gym, boule, vélo), au bal et au feu d'artifice. Pour ces versions plus anciennes, la journée est aussi entrecoupée de salves d'artillerie et de concerts<sup>17</sup>. Enfin, le lundi propose souvent un concours (de tir, de boule, de vélo, etc.). Ainsi les différentes activités, si elles n'excluent pas nécessairement les enfants sont organisées principalement pour les adultes<sup>18</sup>.

Néanmoins, la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est marquée par l'évolution de la place des enfants dans la fête. À cette époque, la place des associations locales lors des fêtes s'accroît incluant de manière plus officielle les enfants et les jeunes dans le programme de fête par des activités spécifiques<sup>19</sup>. Les fêtes patronales entre 1884 et 1890 comportent à la fois l'organisation de jeux divers (mâts de cocagne, course de sacs, etc.) destinés majoritairement aux jeunes adultes et adultes mais

---

<sup>17</sup> Voir les dossiers concernant les préparatifs de la fête patronale, AC de Rumilly, 1I21, 1I22 et 1I23.

<sup>18</sup> Il est par ailleurs difficile de saisir comment et dans quelle mesure les enfants participent aux fêtes rumilliennes de l'époque puisqu'ils n'apparaissent généralement pas dans les données d'archives.

<sup>19</sup> L'importance accrue que connaissent les associations dans les villes et villages est liée d'un part, à la libéralisation du pouvoir durant la période du Second Empire qui a permis la création d'un grand nombre d'association sportive et musicale à l'époque et d'autre part grâce à l'importance accordée par la III<sup>e</sup> République à l'esprit associatif et sa capacité de rassemblement. Voir Rémi Dalisson, *Les trois couleurs, Marianne et l'Empereur*, 2004.

aussi des représentations gymniques données par l'Avant-Garde Albanaise (AGA) composée de jeunes adolescents et d'enfants<sup>20</sup>.

En outre, jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, la fête patronale a pour fonction première de célébrer la commune et ses habitants. Entre le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> elle correspond à un temps spécifique pour la commune qui diffère du temps quotidien. Elle célèbre la ville et ses habitants en consacrant un temps à diverses activités collectives.

La fête patronale de Rumilly a connu un renouvellement festif au début du XX<sup>e</sup> siècle. D'une part, les années précédant la première guerre mondiale ont été marquées par la marginalisation de la séquence liturgique lors de la fête et ses éléments festifs ont changé<sup>21</sup>. D'autre part, la fête s'est au fil des années et de manière progressive centrée sur les jeunes et les enfants.

Effectivement, les trente dernières années ont révélé un phénomène d'ouverture des fêtes par l'ajout d'éléments venant de régions ou de pays différents. Tout en gardant entre les années 1980 et 2010 les éléments principaux de la programmation d'autrefois (une retraite aux flambeaux, la revue des pompiers et des associations, un concert, le discours du maire, la musique municipale et la fête foraine), de nombreux groupes folkloriques sont invités au fil des années. Lors de la fête de 2009 par exemple un groupe folklorique breton défilait dans les rues de Rumilly<sup>22</sup>. De plus, les musiques ont aussi évolué avec des bandas, originaires du Sud-Ouest et, ces dernières années, avec la participation d'un groupe de batucada jouant de la musique brésilienne. Certains aspects de la fête ont changé depuis les dernières décennies puisque les salves d'artillerie, les illuminations et pavoisement des maisons ont disparu. Le bal semble être abandonné à la fin des années 1990 au profit d'un seul concert. Le banquet s'est mué en un vin d'honneur organisé par la mairie jusqu'en 2015 avant de devenir une buvette lors du concert. Le feu d'artifice est nettement plus spectaculaire qu'au début du siècle. Il est toutefois abandonné en 2009 par le conseil municipal à cause de son coût. Le comice agricole<sup>23</sup> qui a longtemps eu lieu lors de la fête patronale est remplacé aujourd'hui par la brocante.

---

<sup>20</sup> Voir la liste des participants à la représentation, AC de Rumilly, 1I21

<sup>21</sup> Voir les programmes à partir de 1909, AC de Rumilly, 1I21, 1I22, 1I23, 1I24

<sup>22</sup> Voir le programme de la fête patronale 2009, AC de Rumilly, 106W8

<sup>23</sup> Le comice agricole était une association de cultivateurs régional. Il était l'un des facteurs de diffusion de l'innovation à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec les journaux et revues à vocation agricole, fermes-écoles et fermes-modèles, concours régionaux, départementaux et d'arrondissements. C'est aussi un moment pendant lequel les valeurs des agriculteurs étaient mises en scène. Lagadec, Yann « Comice cantonal et acculturation agricole : l'exemple de l'Ille-et-Vilaine au XIX<sup>e</sup> siècle », *Ruralia*, 2001.

Les dernières années sont surtout marquées par la modification de la place de l'enfant, et plus largement des familles, dans la fête puisqu'aujourd'hui les principales activités de la fête sont dédiées aux enfants.

La fête s'ouvre à 17 heures avec des activités organisées sur la place de l'Hôtel-de-Ville par les sapeurs-pompiers de la ville [Figure 11] et par ce qui est nommé « Asso-en-scène<sup>24</sup> » [Annexe 2 et 3]. Ces activités ont une place centrale lors de la fête patronale. Elles occupent l'essentiel de l'espace festif et composent une grande partie du programme du samedi. Cette partie de l'après-midi est ainsi essentiellement dédiée aux enfants. En effet, la majorité des personnes présentes sont des familles avec des enfants. Les parents y emmènent leurs enfants pour qu'ils participent aux différentes activités. Et si les activités sont aussi ouvertes aux adultes, ces derniers n'y participent peu ou pas, préférant généralement attendre leurs enfants et discuter entre eux.



**Figure 11 - Ensemble des activités données par les pompiers, de gauche vers la droite : grande échelle, présentation d'un camion, tir à la lance et premiers secours, Fête patronale, Rumilly, 8 septembre 2018 © Ville de Rumilly**

Les sapeurs-pompiers proposent donc différentes activités. Les pompiers les plus âgés s'occupent de la présentation des différents camions de la caserne souvent à l'attention des adultes. L'EPA (échelle pivotante automatique) plus communément appelée « Grande échelle » est l'activité phare de cette après-midi et est comme implicitement réservée aux enfants. En

---

<sup>24</sup> Ensemble d'associations rumilliennes qui participent à la fête et tiennent un stand.

effet, aucun adulte n'y est monté lors de l'après-midi bien qu'ils y soient conviés. Installée au centre de la place, les pompiers proposent aux enfants d'y grimper, accompagnés d'un pompier aguerri.

De leur côté, les jeunes sapeurs-pompiers (JSP) ont aussi un rôle clé lors de cette journée puisqu'ils proposent, sous la supervision de leurs aînés, les autres animations offertes par les pompiers. Les enfants peuvent ainsi participer au tir à la lance à incendie sur cible. Installés à une extrémité de la place, deux ou trois JSP équipent l'enfant d'un casque et lui expliquent ensuite comment fonctionne la lance. L'enfant se met en position et, avec l'aide d'un JSP, actionne la lance et tente d'atteindre la cible. Tout comme la grande échelle, cette activité est effectuée exclusivement par les enfants.

Ensuite, « Assos-en-scène » est composée de quelques-unes des associations locales de Rumilly : la radio locale Fmr ; le club de basket Rumilly Basket-Club ; les Maillochilo, groupe de batucada (musique brésilienne), la Danse twirl academia et l'auto modèle club de Rumilly. Les associations présentes cette année ont chacune proposé une activité liée à leur association et particulièrement adaptée aux enfants. Les enfants (et hypothétiquement les adultes) ont ainsi pu s'essayer à la radio, jouer au basket avec des paniers à leur hauteur, s'initier à la batucada, se faire maquiller par l'association de twirling bâton et piloter des voitures télécommandées lors d'un concours organisé pour les enfants par l'Auto modèle club de Rumilly.

Enfin, depuis 2017 l'organisation a fusionné le « défilé des associations » auparavant effectué le dimanche matin au traditionnel défilé aux flambeaux des sapeurs-pompiers. Désormais appelé « défilé aux lumières » le défilé est composé de deux groupes : les pompiers et JSP en tête et les associations qui suivent. Pour faire écho aux torches des pompiers, la ville de Rumilly distribue aux associations des lampions. Ces lampions sont réservés aux enfants.

### **2.1.3 La Balouria, fête patrimoniale**

Des fêtes observées, la Balouria est la seule fête thématique [Fournier, 2005, 2007]. Dès lors, différents enjeux la parcourent : esthétique liée à la nature, identitaire et patrimonial. Sa vocation patrimoniale fait qu'une place importante est accordée à la transmission [Jeudy, 1990]. La fête de la Balouria est axée autour de deux thèmes centraux : la nature et le passé. Ces thèmes sont développés à travers des animations présentant les métiers et les savoir-faire techniques, auxquels prennent parts adultes comme enfants. On remarque donc d'emblée que le côté

pédagogique de la fête est important puisqu'il s'y effectue un partage de référence avec un public large [Fournier, 2005 : 171]. En outre, les enfants participent à la fête en profitant des activités organisées mais aussi à leur mise en scène parce qu'ils sont également présents du côté des organisateurs de la fête.

La fête débute en début d'après-midi par un défilé qui présente essentiellement les métiers et les différents rôles qu'avaient les individus au début du XX<sup>e</sup> siècle. Tous les enfants et presque tous les adultes participant au cortège sont alors habillés en costumes anciens. Différents « vieux métiers » sont présentés dans le cortège : des paysans portant des outils, les laitiers et laitières, le maréchal ferrant avec un cheval de trait, etc. Plusieurs générations et leurs rôles dans la société savoyarde du début du XX<sup>e</sup> y sont aussi représentés [Figure 12]. On retrouve ainsi les enfants habillés en écoliers portant des cartables en bois et leur maîtresse, les mères et petites filles poussant de vieux landaus, et les jeunes mariés. Les organisateurs de la fête, les Patoisants, ferment ensuite la marche en jouant des musiques savoyardes en français et en patois savoyard. La place de l'enfant dans le cortège est d'autant plus importante que l'appartenance à la Savoie est rappelée par la petite fille en tenue de Tarentaise placée en tête de cortège.



**Figure 12 - Défilé de la Balouria dans le centre-ville historique, auquel de nombreux enfants participent, présente la culture locale passée : les écoliers, les jeunes mariés et au fond les patoisants en costumes anciens, Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller**



De plus, pendant la fête, plusieurs présentations sont faites des « vieux métiers ». Il est alors possible de retrouver divers vanniers, de nombreuses tisseuses et couturières, un couvreur, des bûcherons, un cordonnier et un producteur de jus de pomme. Des agriculteurs présentent également la batteuse qui servait aux moissons et le forgeron offre de faire graver le morceau de bois récupéré chez les bûcherons. L'observation de ces activités met en avant la place différenciée des enfants par rapport aux adultes face aux présentations de ces nombreux métiers.

De manière générale, lors des présentations, les adultes se voient expliquer les différents savoir-faire. Les vanniers décrivent ainsi le processus de confection des paniers en osier que peuvent acheter les visiteurs sur les stands. Les tisseuses et couturières exposent aux adultes les manières de tisser qui existaient au début du XX<sup>e</sup> siècle. Elles expliquent les différentes techniques liées aux métiers à tisser. Le couvreur donne quant à lui une explication sur la fabrication des toits avec l'utilisation du chaume. Le cordonnier explique également comment les cordes étaient faites. Ainsi, les présentations faites aux adultes sont composées le plus souvent d'explications factuelles en lien avec l'activité. Or ces savoirs factuels, le type de laine utilisé, la technique du couvreur, toutes les étapes de confection des paniers, l'osier utilisé et sa provenance sont des informations fournies par les différentes personnes présentant les métiers aux adultes mais qui ne le sont généralement pas aux enfants.

Effectivement, l'observation de ces activités permet de soulever le caractère participatif des présentations pour les enfants [Figure 13]. Contrairement aux adultes, peu d'explications en termes de connaissances (par exemple, le type d'osier utilisé en vannerie, la qualité de la laine pour les tisseuses, etc.) sont délivrées. En effet, les enfants sont le plus souvent invités à expérimenter eux-mêmes les métiers. Ainsi, sur toute la durée de la fête, le cordonnier a invité principalement les enfants à élaborer une corde qu'ils pouvaient ensuite garder. Les bûcherons ont aidé les enfants à couper une tranche de bois qu'ils ont pu également récupérer. Ce sont d'ailleurs généralement les enfants qui emmènent ensuite ces tranches chez le forgeron pour les faire graver.

En outre, il est possible de remarquer une séparation genrée de certaines activités<sup>25</sup>. Les activités de tissage ont été particulièrement réalisées par les filles tandis que celle de bûcheronnage, surtout celle qui consiste à creuser le cœur du tronc à l'aide d'un outil particulier est davantage réalisée par les garçons.

---

<sup>25</sup> Ce point mériterait d'être approfondi pour mieux comprendre l'importance du genre sur la participation des enfants aux fêtes.

Bien sûr, certaines activités sont également expérimentées par les adultes puisqu'elles leur sont aussi proposées. Mais de manière générale, les enfants restent au cœur des activités.



**Figure 13 - La pédagogie est un élément essentiel de la fête. Au premier plan, un vannier fait faire un panier à un enfant. Au second plan, les adultes sont dans une position d'observation face au taillage du bois, Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller**

Cette place centrale de l'enfant dans le processus de transmission spécifique à la fête est également visible dans le traitement du patois au cours des festivités.

En effet, si le patois savoyard est aujourd'hui très peu parlé, il est un élément culturel important lors de la fête. Effectivement, plusieurs activités tournent autour du patois lors de la Balouria. Cependant, un traitement différencié est réalisé en relation avec le patois entre enfants et adultes. Pour les adultes il s'agit lors de la fête de le pratiquer. En effet, un concours de patois a lieu pendant la fête durant lequel les participants adultes doivent retrouver le plus de mots possible en patois. De plus, un bistrot patois est placé dans une rue moins passante. Cet espace est dédié aux adultes qui l'investissent pour partager un verre et, plutôt rarement, faire usage du patois.

Les enfants sont absents, pendant la fête, de ces deux espaces consacrés aux adultes. Néanmoins, ils ont l'occasion d'apprendre quelques mots de patois. Dans une reconstitution de l'école du XX<sup>e</sup> siècle, les enfants peuvent s'installer sur d'ancien bureau d'écolier et recopier des mots en patois [Figure 14].





**Figure 14 – Dans l'école reconstituée, l'écolier écrit en patois sur une feuille, Balouria, Rumilly,  
8 octobre 2018 © Lauren Keller**

Ainsi, l'observation de ces trois fêtes m'a permis de voir que la participation des enfants, importante dans toutes les fêtes, est différente selon le type de fête auxquelles ils participent. Effectivement, lors des fêtes patronales et du Carnaval l'enfant a une place centrale. Ces fêtes proposent aux enfants de se divertir par le biais de nombreuses activités. C'est ce caractère de divertissement qui définit la place des enfants dans la fête. Ce qui ne veut pas dire que rien n'est transmis lors de ces fêtes.

La place qu'occupent les enfants dans une fête comme la Balouria est quant à elle davantage liée au caractère patrimonial de cette dernière qui fait de la transmission un élément important. Les enfants sont alors placés en rôle d'apprenant dans les différentes activités et doivent faire l'expérience de ce patrimoine.

Enfin, ces différentes places, dans lesquelles peuvent se trouver les enfants et les évolutions qu'elles ont pu connaître dans les fêtes, relèvent de représentations sociales. Aussi, il s'agit d'analyser plus précisément ces dernières afin de dégager les possibles figures de l'enfance présentes lors de ces fêtes rumilliennes.

## 2.2 L'enfance « postmoderne » : quelles figures de l'enfance dans les fêtes rumilliennes ?

Le mot figure est à même de montrer comment les enfants sont investis de représentations qui peuvent déterminer leur rôle et leur place pendant les fêtes car « les connotations de l'usage de ce mot se trouvent à l'intersection de l'imaginaire, de la représentation, de la rhétorique et enfin de la modélisation [...] » [Hamelin-Brabant et Turmel, 2012 : 3]. Isabelle Danic propose par ce biais plusieurs figures de l'enfance dans la France contemporaine : l'enfant comme être de nature<sup>26</sup>, l'enfant comme objet d'amour<sup>27</sup>, l'enfant comme être à protéger et à diriger<sup>28</sup> et l'enfant comme sujet<sup>29</sup>. Elles forment des « figures de la prime enfance socialement disponibles » [Danic, 2012 : 70].

Dans le même ordre d'idée, Strickland voit aujourd'hui l'enfance en occident comme « postmoderne ». Cette enfance est définie selon l'auteur par un paradoxe. D'un côté, les enfants font partie d'une enfance du divertissement, du loisir et de la joie. D'un autre côté, ils sont perçus comme des enfants à éduquer et à guider [Strickland, 2002]. Ainsi cette notion, plus générale, permet d'englober les différentes enfances décrites par Danic tout en gardant les spécificités de chacune et en permettant d'en développer d'autres.

Dès lors, j'utilise cette notion d'enfance postmoderne dans le contexte rumillien, par rapport à la place et au rôle qu'occupent les enfants dans les festivités rumilliennes. Dans un premier temps, par le caractère explicite de divertissement des fêtes observées, j'analyse en quoi la figure de l'enfant joyeux et diverti est pertinente lors des fêtes. Dans un second temps, si les fêtes sont souvent vues comme divertissantes, surtout pour les enfants, chaque fête a une portée, plus ou moins explicite, pédagogique et éducative. Aussi, j'analyse la figure de l'enfant apprenant au sein des différentes fêtes. Enfin, je tente d'esquisser la figure de l'enfance comme passeur de bonheur dans un troisième temps qui relie les deux figures précédentes.

---

<sup>26</sup> « caractérisé par une infériorité de l'enfant découlant de son inachèvement physiologique » [Danic, 2009 : 71]

<sup>27</sup> « être à aimer, à traiter avec affection, de façon responsable et désintéressée » [*Ibid.* : 76]

<sup>28</sup> « l'une des formes les plus présentées consiste en une protection de l'adulte et une subordination de l'enfant » [*Ibid.* : 78]

<sup>29</sup> « l'enfant vu comme partenaire, comme sujet disposant de droit et de devoirs [...] » [*Ibid.* : 80]

### 2.2.1 L'enfance du divertissement

Berry, Mathios et Roucous dans leur analyse des pratiques alimentaires enfantines affirment que l'enfance aujourd'hui est définie dans la société « occidentale » par le prisme du loisir, du divertissement et centrée sur le jeu :

« c'est une enfance marquée par le divertissement, le jeu, le plaisir et l'amusement [...] une enfance saturée d'images et de publicités, marquée par une "éthique du *fun*" (Osgerby, 2002) centrée sur le jeu, le loisir, l'amusement, mais aussi la consommation » [Berry *et al.*, 2012 : 323-324] ».

Comme décrit plus tôt dans le chapitre, la fête patronale et le Carnaval sont particulièrement centrées autour du divertissement. C'est même l'objectif principal du comité des fêtes :

« Je suis arrivé un peu comme ça au comité [...]. Et puis j'y ai pris goût, il y a une très bonne ambiance et on s'amuse bien entre nous. Et j'aime le fait de faire plaisir, de voir les enfants qui s'amusent au carnaval, au plan d'eau, de créer des événements et de voir les gens qui se sont amusés » [Président du Comité des fêtes de Rumilly, Extrait d'entretien, 01/10/18].

De plus, du côté des associations, cette caractéristique de l'amusement avec les enfants est aussi importante. Comme l'explique le président d'une association de musique de Rumilly, le partage du « joyeux bordel » pendant le carnaval permet de créer une expérience positive pour les enfants.

« On a plaisir d'aller jouer et de défiler dans notre commune et cette année c'est un peu particulier puisque on s'est approché... Voilà, on est tous un peu rumilliens effectivement et on est amené à rencontrer notamment les collègues de l'OSCAR qui font pas mal d'activités, de danses, etc et on s'est dit tient, est ce que on essaie pas de ce rencontrer euh et de défiler ensemble cette année donc on s'est retrouvé avec des jeunes ados et euh des jeunes enfants qui font de la danse classique, de la danse contemporaine, des un peu plus âgés, des adolescents qui font du hip hop [...] l'idée c'est d'avoir un joyeux bordel autour de nous sur cette musique-là, on espère être une trentaine, voire quarante avec les enfants » [Président d'une association de musique, Extrait du journal de terrain, 09/03/19]

De même, lors de la fête patronale, les parents insistent particulièrement sur le caractère divertissant de la fête pour les enfants.

« Je ne suis pas de Rumilly, c'est mon fils qui vit ici. C'est bien ici pour les enfants, c'est pour ça que je viens avec eux. Ils peuvent s'amuser librement, jouer ensemble et faire des activités différentes » [Participante n°1, Extrait du journal de terrain, 08/09/18].

« La fête est sympas, les enfants sont contents d'y aller. C'est l'occasion de recharger les batteries et de prendre du plaisir aussi » [Participante n°2, Extrait du journal de terrain, 08/09/18].

La Balouria, pendant laquelle l'intentionnalité pédagogique est plus présente, reste divertissante pour les participant(e)s. Les familles s'amuse à voir un membre de leur famille s'essayer au bûcheronnage, à la corderie et autres métiers présentés [Figure 15].



**Figure 15 – Le bûcheronnage : entre apprentissage de l'« ancien métier » et le divertissement aujourd'hui. Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller**

C'est une enfance du divertissement qui est représenté dans les discours sur les fêtes et mise en place dans ces dernières [Figure 16]. Ainsi, comme l'explique Ivan Frønes, l'enfance dans nos sociétés « occidentales » est conçue comme une période de temps libre, de jeux, etc. Le jeu, le temps libre et la socialisation entre enfants sont considérés comme un droit de l'enfant. Cette enfance du jeu et du temps libre est vue comme essentielle dans le développement de l'enfant. En effet, ces activités sont également retenues comme des mécanismes d'apprentissage et de développement fondamentaux [Frønes, 2016]. Dès lors, si les enfants sont « exhortés à [faire la

fête], à se divertir dans un marché qui lui est consacré, l'enfant est dans le même temps sommé d'être vigilant, voire responsable, dans sa conduite [festive] » [Berry *et al.*, 2012 : 329].

### **2.2.2 L'enfance guidée : le « savoir fête » rumillien**

L'enfance serait donc prise dans un paradoxe. Enfance du divertissement, c'est aussi une enfance qui doit être guidée [Berry *et al.*, 2012]. Faire la fête c'est aussi savoir faire la fête [Dicharry, 2010]. Ainsi, les enfants sont placés dans des situations d'apprentissages pendant les fêtes à la fois par rapport à des savoirs patrimoniaux, dans le cas de la Balouria particulièrement, des savoirs festifs mais aussi émotionnels, jugés adéquats.

En arpentant les différents espaces festifs de Rumilly durant la Balouria, la fête patronale et le carnaval, on remarque d'ailleurs très vite que les enfants restent bien souvent encadrés par leurs parents. Effectivement, lors des défilés de la fête patronale et du carnaval auxquels prennent part les familles, les parents se positionnent derrière ou à côté des enfants et les suivent. Ils leur indiquent souvent le chemin à suivre et les reprennent s'ils s'éloignent du tracé ou s'écartent trop. Très peu d'enfants sont livrés à eux-mêmes. De même, lors des différentes activités données durant la fête patronale et la Balouria, les parents restent autour des enfants quand ceux-ci effectuent les activités, les encourageant, voire approfondissent les explications données par les organisateurs de stand. Les parents ne sont donc jamais très loin de leurs enfants, laissant ainsi apparaître cette enfance dans laquelle l'enfant est considéré comme à guider et à protéger [Danic, 2009].

Ces apprentissages, que l'on peut nommer « savoir fête » se composent d'attitudes et de comportements considérés comme à avoir ou à proscrire. Aussi, bien faire la fête correspond à « ces manières de faire [qui] renverraient à une “culture de la fête”, c'est-à-dire à des manières de sentir, de penser et d'agir en période de fête. Culture de la fête transmise localement et oralement de générations en générations » [Dicharry, 2010 : 42] et qui sont également le reflet des représentations liées à l'enfance.

Le « bien faire » la fête passe alors premièrement par une définition des bons comportements à adopter, notamment avec les objets festifs mis à disposition des participants. En effet, jusqu'à cette année le comité des fêtes de Rumilly ne vendaient ou de distribuaient pas d'objets particuliers. Les jeunes de la ville avaient alors pour habitude de se procurer des bombes de

mousse à raser pour s'en asperger, entre paires, pendant le défilé. Néanmoins, cette pratique est aujourd'hui vu comme problématique pour la ville.

« Pour le carnaval, il y a une vieille tradition que la mairie essaie de faire interdire ou arrêté d'ailleurs c'est la mousse à raser. La traditionnelle odeur de mousse à raser. Les jeunes de la ville vont acheter avant la fête de la mousse à raser et en jette un peu partout. Et c'est gênant car sur les voitures c'est corrosif, sur les vitrines des magasins... Et puis il y a eu un incident une année, la disposition de Mr Carnaval n'était pas la même... Enfin maintenant c'est différent... Et quelqu'un a essayé de balancer la bombe de mousse à raser dans le feu et elle a explosé et failli toucher une petite fille »  
[Président du comité des fêtes, Extrait d'entretien, 01/10/18].

Cette vision s'est d'ailleurs retranscrite durant la parade des chars du carnaval 2019 par l'intervention d'une organisatrice bénévole du comité des fêtes auprès d'un jeune. Elle explique au président du comité qu'elle a pris sur le fait un jeune en train de lancer de la mousse à raser :

« Ah tiens, je viens juste de voir un jeune utiliser de la mousse à raser. Du coup, je suis directement allée le voir. Je lui ai dit qu'il ne pouvait pas lancer de la mousse à raser, que c'était interdit. Et vous savez ce qu'il me dit : "C'est pas bien madame !". Je lui ai dit que s'il continuait j'irai chercher la police... » [Bénévole n°1, Extrait du journal de terrain, 09/03/19]

Cet épisode montre bien les différentes visions du faire fête entre cette organisatrice et par extension la ville et ce jeune pour qui la brimade n'est pas justifiée. Pendant ce carnaval, les participants vont souvent avoir tendance à commenter de manière négative cette pratique ou bien s'adresser aux jeunes la pratiquant de façon à leur faire comprendre :

Femme : Tu sais que la mousse à raser c'est très mauvais pour les cheveux ?

Jeune : [Silence]

F : Ça les brûle, tu devrais vite l'enlever et ne pas le refaire...

[Participante n°3, Extrait du journal de terrain, 09/03/19]

Le sujet de la mousse, s'il peut paraître anecdotique revient pourtant souvent dans les conversations à propos du carnaval. Des opinions différentes apparaissent au sujet de cette pratique.

« Ah le carnaval, ça fait longtemps que j'y suis pas allée. Je me souviens des chars et de Mr Carnaval, et les enfants revenaient dans un état. À cause de la mousse à raser et des confettis. C'était un cauchemar, leur vêtement, les cheveux... ça collait quoi... » [Participante n°4, Extrait du journal de terrain, 06/03/19]

« On avait pour habitude de lancer de la mousse à raser oui. C'était amusant et puis ça faisait de mal à personne, c'est dommage qu'on ne puisse plus trop le faire. C'était quand même le plus drôle... » [Participant n°5, Extrait du journal de terrain, 09/03/19]

Aujourd'hui, pour tenter de faire changer les pratiques autour de la mousse à raser, les organisateurs de la fête vendent eux-mêmes des bombes à fils serpentins que les enfants utilisent pendant la fête. On retrouve ici en filigrane la figure décrite par Danic de l'enfant comme être à protéger et à diriger puisque le sujet de la mousse à raser met en avant les représentations, dans la fête, de la relation adulte-enfant : protection de l'adulte et subordination des enfants.

C'est également au niveau familial que cette figure apparaît. Dès le plus jeune âge, l'enfant apprend en quelque sorte à « bien faire » la fête avec sa famille [Figure 16]. Lors du défilé du carnaval, alors qu'une mère et sa fille d'environ 5 ans sont au bord de la parade et regardent les chars et les participants qui défilent, la mère explique à sa fille comment se déroule le défilé puis l'invite à y participer en lançant des confettis : « *tiens, quand tu vois un enfant ou quelqu'un tu lui jettes des confettis dessus* » [Mère et sa fille, Extrait du journal de terrain, 09/03/19].

De même, la fête patronale est une fête divertissante pour les enfants. Néanmoins elle garde un caractère pédagogique, bien que plus implicite. En effet, toutes les activités ont pour but de faire apprendre ou en tout cas d'introduire des pratiques liées à l'association aux enfants. La fête a d'ailleurs un caractère pédagogique à la fois pour les participants mais aussi pour les jeunes pompiers qui mettent en pratique leurs savoirs lors des ateliers.

Pendant l'activité de tir à la lance, deux JSP encadrent les enfants. Elles commencent par montrer à l'enfant comment mettre correctement le casque de pompier. Puis, elles le positionnent en face de la cible. Elles lui expliquent ensuite comment fonctionne la lance tout en lui montrant comment l'actionner. C'est ensuite au tour de l'enfant de se saisir de la lance. Les JSP corrigent la position de l'enfant et l'accompagnent lors de l'actionnement de la lance. L'enfant tente alors de viser la cible. Cette activité, avec la grande échelle, est très appréciée pour la mise en situation du travail de pompier et pour les émotions qu'elle procure aux enfants : « *Elles sont sympas [les activités des pompiers]. Les enfants s'amusent bien et en même temps ça leur montre un peu le travail des pompiers* » [Participante n°6, Extrait du journal de terrain, 08/09/18]. Elle est donc privilégiée à la fois pour son caractère ludique et pédagogique.

Enfin, accompagnant, voire complétant l'enfant guidé, c'est aussi une figure de l'enfant créateur qui peut être distinguée dans les fêtes. Cette figure consiste à laisser l'enfant explorer, découvrir, agir et s'exprimer [Danic, 2009]. Elle s'est introduite dans le sens commun sous

l'influence des pédagogies nouvelles et perdure. L'expression de cette figure se retranscrit dans les fêtes par la participation des enfants aux activités. Comme décrit plus tôt, les enfants ont une place centrale lors des fêtes. Ils sont incités à expérimenter toutes sortes d'activités qui leur sont bien souvent dédiées. Grâce aux interactions pendant les fêtes, les enfants apprennent à répondre et se comporter « correctement » lors des fêtes.

Durant la Balouria, la mise en place d'un pressoir à taille d'enfant par le producteur de jus de pomme montre que l'intérêt porté pour la participation active des enfants à la fête est importante.

Lauren Keller : Il a l'air bon le jus de pomme.

Producteur : Ah oui, il est bon.

LK : C'est vous qui le produisez ?

P : Ah non... Celui-là c'est les enfants qui le font ! [Montre le pressoir]

LK : C'est un mini pressoir ?

P : Oui, les enfants peuvent l'utiliser pour faire le jus de pomme, comme ça ils voient comment ça marche en l'actionnant eux mêmes. [Producteur de jus de pomme, Extrait du journal de terrain, 08/10/18]

Ainsi, les enfants peuvent agir en produisant leur propre jus de pomme, qu'eux seuls ont le droit de boire ensuite.

Par la mise en place de fête divertissante et en s'assurant du « bon » déroulement de la fête, on peut alors se demander si les enfants, au-delà du divertissement et de l'apprentissage, ne sont pas également perçus comme garant du bonheur familial et à plus large échelle de la communauté [Ruhlmann, 2018].

### **2.2.3 L'enfant comme passeur de bonheur**

Le bonheur est une caractéristique qui peut également définir les enfants en tant que « passeurs de bonheur » durant les fêtes [Ruhlmann, 2018]. Ils sont ainsi poussés lors des fêtes à apprendre à être des « êtres heureux » [Berthon *et al.*, 2009].

Généralement, lors des fêtes rumilliennes « le bonheur ou le bien-être des enfants sont plus explicitement présents dans les discours que ceux des adultes » [Thin, 2009 : 141]. Il n'est effectivement pas rare d'entendre les parents dire qu'ils viennent « pour les enfants ».



« La fête patronale, s'est plus pour les enfants, surtout l'après-midi. Les activités leur sont un peu destinées quand même. Et puis s'est amusant pour eux, ils peuvent voir leurs copains » [Participant n°7, Extrait du journal de terrain, 08/09/18].

À propos du Carnaval : « C'est vraiment un moment de divertissement pour les enfants. On essaie de venir tous les ans car ils s'amusent beaucoup ici » [Participant n°8, Extrait du journal de terrain, 09/03/19].

L'article publié sur le site de la mairie à la suite de la fête patronale montre aussi la vision des adultes sur ce que la fête représente en termes d'émotions pour les enfants : « pour entamer cette journée du samedi, "Assos-en-scène" a attiré des enfants curieux et émerveillés »<sup>30</sup>.

En outre, ce bonheur est présenté comme durable dans cette enfance. Liarte explique d'ailleurs que la durabilité est un aspect crucial dans la définition du bonheur :

« Cela suppose l'élaboration d'un lien (imaginaire) entre le passé et l'avenir, afin d'inscrire le vécu comme "moment" important, qui fait et fera sens au regard de l'existence entière ; en somme, "éterniser" le souvenir, faire du "moment" (*movimentum*) un "monument" (*monumentum*) au sein de sa propre vie » [Liarte, 2009 : 181].

Durant les fêtes, les organisateurs (Mairie et Comité des fêtes) prennent de très nombreuses photos qui sont ensuite postées sur leurs propres sites<sup>31</sup>. Sur ces sites sont alors mises en avant certaines parties de la fête : participation des habitants avec une attention particulière pour les enfants, moments clés de la fête, etc. Ces moments heureux de la vie collective sont ainsi sélectionnés, mis en avant et conciliés pour établir les moments-monuments de la commune.

Cette représentation de l'enfant heureux est aussi, dans le temps de la fête, présent chez les familles. En effet, les parents réalisent de nombreuses photos et vidéos avec leurs enfants durant les différentes fêtes. Il y a une omniprésence de l'appareil photo et du téléphone portable capturant ces moments de bonheur. Pour la fête patronale une « borne à selfie » a même été mise à la disposition de tous afin de pouvoir « garder un souvenir de cet après-midi grâce à la borne à selfie ! »<sup>32</sup>. Toute l'après-midi, des parents et des enfants se prennent en photo, permettant de se créer des souvenirs communs. Pour Pierre Périer, « les films et photographies

---

<sup>30</sup> Article disponible sur <https://www.mairie-rumilly74.fr/actualite/fete-patronale-2018-2/> [Consulté le 20 septembre 2018]

<sup>31</sup> Voir la photothèque de la Mairie : <https://www.mairie-rumilly74.fr/phototheque/> et la galerie photo du Comité des fêtes : <https://www.comitedesfetesderumilly.fr/galerie-photos/>

<sup>32</sup> Article disponible sur <https://www.mairie-rumilly74.fr/actualite/fete-patronale-2018-2/> [Consulté le 20 septembre 2018]

sont les moyens courant pour fixer et immortaliser ces moments “sacrés” de l’existence, quitte à ne sélectionner et à ne conserver que les scènes les plus emblématiques – et parfois stéréotypées – du bonheur partagé » [Périer, 2009 : 55]. Ces photos mettent en scène l’enfance du bonheur lors des fêtes et donnent à voir ses codes : les enfants entourés des parents et/ou de la famille proche ; les enfants effectuant les diverses activités des fêtes, etc [*Ibid.*].

Cette figure de l’enfant heureux répond à un double mouvement : à la fois il définit ce que doit être l’enfant heureux et est aussi le résultat d’« un apprentissage émotionnel qui nous permet de développer nos propres sentiments et de répondre à ceux des autres » [Thin, 2009 : 140].

Cet apprentissage peut, dans un premier temps, s’effectuer à l’occasion d’interactions avec les autres [ Figure 16].

Pendant le défilé du Carnaval, parents et enfants marchent ensembles entre les chars, au rythme de musiques. De nombreuses familles sont présentes et ensembles, elles parcourent la ville en se jetant et en se recevant des confettis et des jets de bombes à fil serpent. Ce sont les parents eux-mêmes qui achètent des sachets de confettis et des bombes à fil serpent desquels jaillissent de la pâte jaune, verte ou orange. Mais ils ne les achètent généralement pas pour eux-mêmes. Ce sont les enfants qui en font usages. Bien souvent les enfants qui défilent tirent sur leur famille et leurs amis. En revanche, les enfants situés sur les chars et participant à la parade avec leur association tirent sur tout le monde, sans exception. Les enfants courent alors autour de leur parent, sans jamais trop s’éloigner. Il est possible de lire une grande joie sur leur visage lorsqu’ils font usages de ces objets festifs, prenant davantage de plaisir à toucher leur parent. La joie et l’émotion se lisent aussi très clairement sur le visage des parents pendant le défilé. Ils y participent et s’y amusent avec leurs enfants. [« Bombe fil serpent », Extrait du journal de terrain, 09/03/19]



**Figure 16 – Apprentissages de la fête en famille et entre-enfants lors du défilé du carnaval, Carnaval, Rumilly, 09 mars 2019 © Lauren Keller**

Ainsi, ces enfances conçues à l'aune du divertissement, du bonheur et de l'apprentissage sont liées à la pratique d'activités qui les définissent et les construisent comme tel. Ces enfances sont liées « aux représentations, ou à un ensemble composite de représentations, que les adultes ont et ont hérité sur le bonheur » [Liarte, 2009 : 181]. Ces figures ont ainsi une répercussion sur ce qui est fait pendant les fêtes et proposé aux enfants. Ils font ainsi l'apprentissage du divertissement, du savoir fête et du bonheur en réponse à ces figures. En outre, ces figures de l'enfance exprimées par les individus par le biais du divertissement, de l'amusement, du bonheur soulignent « l'enjeu de constitution d'une mémoire positive du groupe, unifié et pacifié, en harmonie avec lui-même et dans ses relations avec les autres » [Périer, 2009 : 55].

## 2.3 Transmettre et établir une relation à la communauté par la fête

« Nan mais Rumilly c'est pas top comme ville, entre les odeurs des céréales de Nestlé et les métaux lourd de Téfal... Mais quand tu as arpenté les rues de la ville petit, ça crée quelque chose quand même... et ça fait quelque chose quand tu y reviens » [Ancien Habitant, Extrait du journal de terrain, 08/10/18].

Ce commentaire recueilli lors d'une conversation avec un ami ancien rumillien, soulève des questionnements intéressants sur l'avènement d'un lien entre un individu et sa ville. En effet, la ville de Rumilly n'est « pas top » dans un sens patrimonial pour beaucoup de ses habitants puisqu'elle ne possède pas un patrimoine monumental conséquent. Cependant cela n'empêche pas cet ancien habitant d'éprouver une certaine émotion lorsqu'il revient ou qu'il en parle. Dès lors, on peut se demander comment les individus s'attachent à une ville qui ne possède pas un patrimoine monumental notable ou même immatériel flagrant. La ville a connu une mutation à la fois de ses secteurs d'activités et de sa population. De nombreux bâtiments ont alors été détruits pour être remplacés par des industries ou des bâtiments résidentiels.

L'objectif ici est de voir, à travers les fêtes, comment une relation dialectique, plurielle et évolutive s'établit entre les représentations que les habitants ont de la ville et ses manifestations matérielles pendant les fêtes. Premièrement, il s'agit de comprendre comment l'esprit d'un lieu [Smith, 2006] est partagé et transmis aux enfants lors des fêtes selon l'idée que « le patrimoine est une performance à plusieurs niveaux [...] qui incarne des actes de commémoration tout en négociant et en construisant un esprit du lieu, d'appartenance et de compréhension dans le présent <sup>33</sup> » [Smith, 2006 : 3].

Ensuite, une attention particulière est portée sur la sollicitation des sens et des émotions lors des fêtes afin de comprendre comment se construit un espace de visibilité et de vitalisation de la communauté rumillienne auprès des enfants.

Enfin, je tente d'expliquer en quoi les sens et les émotions ressentis pendant les fêtes peuvent créer des émotions patrimoniales. Il s'agit alors de rendre compte du lien que ces dernières permettent de créer entre enfants et patrimoine.

---

<sup>33</sup> Traduction de l'auteure : « heritage is a multilayered performance [...] that embodies acts of remembrance and commemoration while negotiating and constructing a sens of place, belonging and understanding in the present » [Smith, 2006 : 3]

### 2.3.1 L'esprit du lieu : entre ruralité et urbanité à Rumilly

Les observations menées à Rumilly, au musée et pendant les fêtes, ont rapidement fait ressortir le besoin de (re)définition de l'identité rumillienne dans les discours municipaux mais aussi chez beaucoup d'habitants. D'ailleurs, ce que m'exprime une ancienne habitante, rencontrée fortuitement, à propos de Rumilly, résume à la fois la tension aujourd'hui existante entre une identité rurale et urbaine mais aussi l'attachement qui peut se créer à un lieu pendant l'enfance :

« J'ai vécu à Rumilly quand j'étais petite, jusqu'à 7-8 ans je crois... Je me souviens c'était la campagne, y'avait plein de champs autour. On y est retournés avec mes parents et ça m'a choqué de voir toutes les nouvelles résidences à côté du centre-ville... Maintenant c'est moins tranquille et c'est plus urbanisé, j'aime moins, mais bon je n'y habite plus ». [Ancienne habitante, Extrait du journal de terrain, 08/03/19]

C'est par ailleurs un discours que l'on retrouve fréquemment chez les habitants de Rumilly mais qui transparaît également lors des fêtes rumilliennes.

Les trois fêtes dont il est question dans ce chapitre ont à leur programme un défilé : une parade de char pour le carnaval, le défilé aux lumières des associations et des pompiers à la fête patronale et le défilé des vieux métiers pour la Balouria. Ces trois défilés empruntent des itinéraires différents.

Dans un premier temps, l'analyse de ces derniers montre le rapport que les participants adultes et enfants entretiennent et partagent avec l'espace urbain et comment une relation spatiale à la ville peut s'ébaucher et s'établir. En effet, en foulant les rues et en passant devant des bâtiments, les participants établissent des liens avec les lieux où ils se trouvent. Ce rapport peut être appeler l'esprit du lieu [Smith, 2006 ; Turgeon, 2010].

« l'esprit du lieu est constitué d'éléments matériels (sites, paysages, bâtiments, objets) et immatériels (mémoires, récits oraux, documents écrits, rituels, festivals, métiers, savoir-faire, valeurs, odeurs), qui servent tous de manière significative à marquer un lieu et à lui donner un esprit. [...] Complexe et multiforme [...] l'esprit du lieu est un processus, construit et reconstruit pour répondre aux besoins de continuité et de changement des communautés, [...] il peut varier avec le temps et d'une culture à une autre en fonction de leurs pratiques mémorielles, et [...] un même lieu peut posséder plusieurs esprits et être partagé par différents groupes » [Turgeon, 2010 : 397].

Le lien entre les représentations du changement village-ville et leurs mises en place spatiales est flagrant lors de la fête patronale, fête la plus ancienne de Rumilly. En effet, l'analyse de l'évolution de son parcours met en évidence ce nouveau rapport à la ville.

Auparavant concentré dans les rues du centre-ville ancien<sup>34</sup>, depuis 2017, l'itinéraire de la retraite aux flambeaux et du défilé aux lumières a changé [Figure 17 et Figure 18]. En effet, il débute dès la tombée de la nuit place de la Manufacture. Cette place est à la fois un emblème du passé agricole de la ville et le point de départ des nouveaux quartiers résidentiels. Le cortège s'engage ensuite dans l'avenue reliant cette place à la place d'Armes à côté de laquelle le cortège s'arrête. La place d'Armes est aussi un lieu important de Rumilly. C'est sur celle-ci que se déroulait autrefois les événements majeurs de Rumilly (notamment la fête patronale) et est aujourd'hui au centre (géographique) de la ville. Le cortège repart ensuite en empruntant les rues du centre-ville et notamment la rue Montpelaz pour rejoindre la place de l'Hôtel-de-ville. La rue Montpelaz, autrefois une rue commerçante, relie les deux parties de la ville. Lorsqu'ils arrivent place de l'Hôtel-de-ville les sapeurs-pompiers et les diverses associations sont passés en revue par l'équipe municipale. Enfin, la retraite aux flambeaux et le défilé aux lumières se terminent place Grenette. Située au centre de la vieille ville, les membres des associations et les habitants de Rumilly peuvent se retrouver sous l'ancienne Halle-aux-Grains de la ville. À cet endroit une scène, des chaises et une buvette sont installées afin de partager un verre et d'assister au concert qui clôture la soirée.

Ce nouveau parcours démarre donc dans les nouveaux quartiers, symbole de l'urbanité croissante et de l'évolution de Rumilly aux yeux des habitants. Néanmoins, cet itinéraire rappelle aussi des éléments importants de la culture locale en passant à des endroits stratégiques. Effectivement, il démarre dans les nouveaux quartiers, mais pas à n'importe quel endroit puisque la procession commence à l'ancienne manufacture de tabac, élément essentiel de l'agriculture rumillienne du XIX<sup>e</sup> siècle. De plus, le défilé se termine dans l'ancienne Halle-augrain de la ville, dont la forme architecturale a été réalisée au XIX<sup>e</sup> siècle alors que le développement agricole de Rumilly était important. Les références au passé rural sont donc toujours présentes dans ce nouveau format processionnel.

---

<sup>34</sup> Voir les comptes-rendus des séances municipales des mois de septembre 1883, 1884 et 1885, Archive communale de Rumilly, 1121

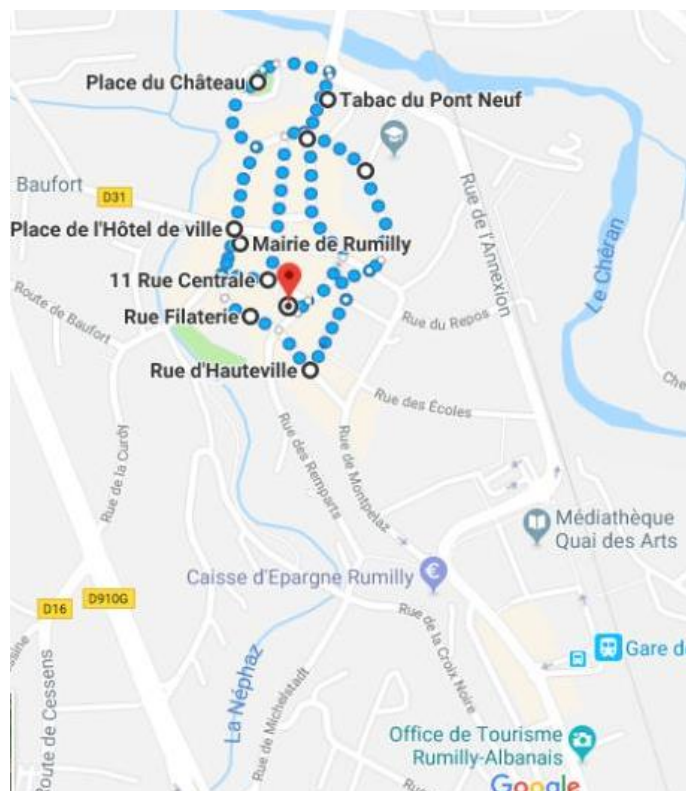


Figure 17 – Parcours festif de la fête patronale au XIX<sup>e</sup> siècle à Rumilly<sup>35</sup>

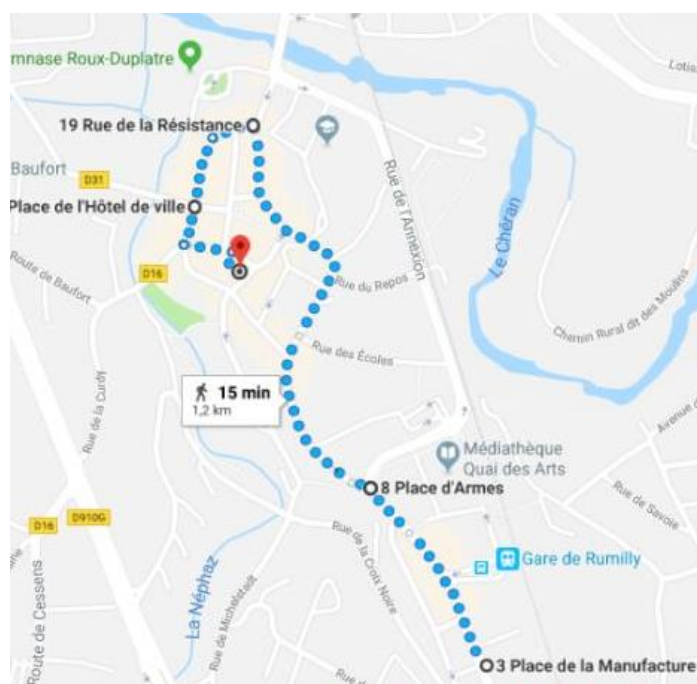


Figure 18 –Parcours festif de la fête patronale 2018 de Rumilly

<sup>35</sup> Voir les documents des préparatifs de la fête patronale 1884, AC de Rumilly, 1121

Si la fête patronale tente donc de faire le lien entre esprit rural et urbain, la Balouria met en avant le passé rural de la ville. C'est alors un autre esprit du lieu qui est offert à la vue des participants puisque la fête propose aux enfants et aux adultes une immersion dans le passé rural de Rumilly. Contrairement à la fête patronale, l'espace festif ne comprend pas les nouveaux quartiers de la ville et reste concentré dans le centre-ville ancien [Figure 19]. De plus, le parcours du défilé de la Balouria marque cet esprit de ruralité. Il comprend seulement une rue et deux places : la rue Filaterie, La Halle-aux-grains et l'Hôtel-de-ville où se passent l'essentiel des activités. Cette rue et ces deux places sont au cœur du centre-ville ancien. L'espace est investi d'activités mettant en scène les « vieux » métiers autrefois présents à Rumilly et de reconstitutions historiques de lieux d'autrefois.

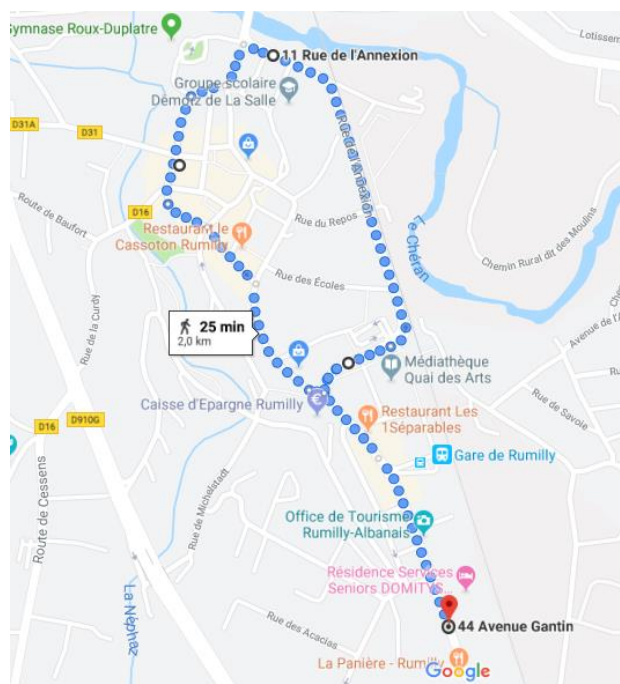


**Figure 19 – Parcours festif du défilé de la Balouria 2018**

Le Carnaval quant à lui propose un parcours festif qui englobe la ville. Les chars et les participants font le tour de la ville, sans passer réellement dans le centre-ville ancien. Il se termine place des Anciennes casernes [Figure 20]. Celle-ci est à la jonction de la zone industrielle de Rumilly et des nouveaux quartiers résidentiels. C'est sur cette place qu'est



aujourd'hui brûlé Mr Carnaval alors qu'il était brûlé place d'Armes, située plus près du centre-ville ancien, quelques années auparavant.



**Figure 20 – Parcours festif du carnaval rumillien 2019**

Dès lors, on peut voir les défilés rumilliens comme l'une des manières d'appréhender un environnement en changement qui amènent les enfants à découvrir les éléments spatiaux nouveaux et anciens composant la ville. Cette perspective processionnelle s'inscrit donc dans une volonté de parcourir de manière globale et de manière différente cet espace de vie quotidienne : « la maîtrise de l'espace de la ville se fait donc à travers le contact physique avec ses sols et ses murs » [Beck, 2013 : 51].

On voit bien ici comment les représentations du changement d'une identité rurale à une identité urbaine de la ville influencent l'utilisation du lieu pendant la fête et sont influencée par le lieu lui-même. D'une part, elles impactent le lieu dans son utilisation puisque ces parcours festifs sont le reflet d'une volonté municipale et des organisateurs de relier l'ancien centre-ville historique et la nouvelle ville mais aussi d'en conserver l'image rurale<sup>36</sup>.

D'autre part, elles se développent en même temps que la construction et la géographie de la ville se sont modifiées. « L'esprit construit le lieu et, en même temps, le lieu investit et structure l'esprit » [Turgeon, 2010 : 394]. Les éléments matériels (les bâtiments et les sites) présents et

<sup>36</sup> Voir le discours prononcé par le Maire de Rumilly pendant la fête patronale : <https://www.mairie-rumilly74.fr/wp-content/uploads/2017/09/discours-monsieur-le-maire.pdf> [Consulté le 25 septembre 2018].

parcours lors des défilés permettent de marquer le lieu et de lui donner un esprit aux yeux des enfants. Ainsi, comme Beck le précise, les « expériences visuelles d'un environnement en plein changement [permettent d'] intégrer ces nouveautés dans l'imaginaire spatial de son environnement urbain » [Beck, 2013 : 47].

### **2.3.2 Sensibilités et émotions : ressentir sa ville**

Dans un second temps, le lien établi avec la ville est incarné par les enfants par le biais d'expériences sensibles et corporelles [Thin, 2009]. Effectivement, les enfants font également un apprentissage émotionnel et sensoriel de la ville pendant les fêtes. Celles-ci sont une manière, pour les participants (enfants et adultes), de partager et de transmettre un certain rapport à la ville. Bien sûr, suivant la nature des fêtes ce rapport peut se compléter ou s'opposer mais peut aussi différer suivant les groupes sociaux qui y participent ou non.

L'ouïe est un sens très sollicité pendant les fêtes rumilliennes. Les enfants évoluent dans un mélange auditif que leur offrent les différents espaces festifs et urbains.

Durant la fête patronale on peut entendre et percevoir la musique de l'harmonie municipale avec ses cuivres, de la musique brésilienne jouée par une association locale et composée de tambour, les conversations des parents, les sons liés aux activités comme les portières de véhicule de pompier qui se ferment et s'ouvrent, le bruit de l'eau jaillissant de la lance à eau, les rires et cris des enfants, etc. Pour le carnaval, à ces deux musiques s'ajoutent le bruit des chars qui roulent, des tracteurs qui les tirent, les sons des bombes fil serpent in en action, du feu qui embrase Mr Carnaval, etc. Ces expériences sensorielles sont profondes pour les enfants et ces différentes sonorités peuvent posséder une charge émotionnelle importante puisqu'elles annoncent la fête et délimitent un espace festif différent du quotidien [Le Breton, 2006 ; Breton, 2007].

Des émotions comme le bonheur et le plaisir dans les fêtes s'expriment aussi par la présence d'odeur particulière dont les enfants font l'expérience.

En effet, la perception olfactive joue un rôle dans le développement d'émotion liée à la ville pendant la fête puisque les odeurs senties peuvent être reliées à un certain contexte festif. C'est ce que soulève la remarque du président du comité des fêtes, cité plus haut, quand il parle de la « traditionnelle odeur de mousse à raser ». De plus, pendant le défilé de la fête patronale le passage des pompiers, torches en main, offre aux participants adultes comme enfants une odeur de fumée à laquelle font écho les lampions portés par les enfants dont les bougies rappellent

aussi cette odeur de fumée.

De la même manière, les odeurs présentent pendant la Balouria en font aussi un espace festif à part et lient les enfants à un sentiment particulier. Les odeurs liées à l'alimentation pendant cette fête sont omniprésentes. En effet, l'espace alimentaire est très grand lors de la fête et à une place (géographique) centrale. De fait, les participants lors qu'ils déambulent dans l'espace festif sont sollicités par ces odeurs et les parents ne manquent pas de faire remarquer aux enfants « cette bonne odeur de crêpes » ou bien de beignets.

Bien que les odeurs liées à la fête ne soient pas forcément des odeurs toujours « agréables », elles jouent, au même titre que les « bonnes » odeurs, une part importante dans l'appréhension d'un espace festif et dans sa définition émotionnelle. Aussi, l'odeur d'essence pendant le carnaval provenant des tracteurs qui tirent les chars par exemple, ou de la moissonneuse en action pendant la Balouria ne paraissent pas être perçues comme gênantes. De même, l'odeur de mousse à raser est perçue positivement. Si l'on m'évoque souvent l'odeur de la nourriture ou du foin lors de la Balouria ou bien celle des stands alimentaires du carnaval, aucun individu ne m'a mentionné l'odeur d'essence pourtant bien présente.

De plus, l'expérience gustative fréquemment liée à celle olfactive pendant les fêtes est également importante et les parents s'empressent souvent, au détour de longues files d'attente<sup>37</sup>, de faire goûter aux enfants les produits « anciens » proposés pendant la Balouria. Les files d'attentes sont également longues lors du carnaval : chouchou, churros et crêpes sont fortement liés aux saveurs de la fête et définissent aussi l'espace festif.

Le toucher, et l'expérience corporelle en général, est largement investi par les enfants pendant des fêtes. Qu'il s'agisse de rentrer en contact avec la pâte gluante des bombes fil serpent, des paillettes du carnaval, de porter des lampions ou bien de se faire maquiller et sentir la peinture sur leur visage pendant la fête patronale, ces expériences tactiles sont autant de ressentis permettant aux enfants de développer un lien avec la fête puisqu'elles leur procurent de la joie. Lors de la fête patronale, la grande échelle constitue l'activité la plus spectaculaire de la fête pour les enfants. Aussi, en touchant les barreaux en fer de l'échelle et en y grimpant les enfants mettent à l'épreuve leur corps apprenant ainsi à l'utiliser et à ressentir des émotions (positives ou négatives) liées au lieu où ils se trouvent.

---

<sup>37</sup> Voulant moi-même essayer les beignets, j'ai renoncé lorsque j'ai vu la file d'attente au stand. En effet, en voyant mon regard perplexe devant le stand, deux dames m'annoncent qu'elles ont attendu plus d'une heure pour avoir des beignets.

Enfin, Le Breton remarque que « l'hégémonie de la vue sur les autres sens n'imprègne pas seulement la technique, mais également les relations sociales » [Le Breton, 2006 : 24]. Effectivement, l'utilisation de la vue pendant les fêtes est considérable puisqu'elles sont composées principalement d'éléments visuels qui permettent d'autant plus de les apprécier.

Le carnaval joue ainsi avec les couleurs de ces chars et des costumes. La crémation de Mr Carnaval, clou du spectacle pendant le carnaval, fait d'ailleurs l'objet d'une grande attention de la part des enfants qui, quand ils le découvrent, aiment commenter son apparence : « ils est stylé ! », « il est trop beau ! ». Placé au centre d'un périmètre délimité par des barrières, un grand nombre de personnes s'amasse autour pour le voir brûler. Son incinération est aussi l'objet d'une mise en scène spectaculaire par le biais de cracheurs de feu engagés pour l'occasion. Pendant 20 min ils offrent à la vue de tous des acrobaties pour terminer par la crémation de Mr Carnaval avec l'approbation du public : « *vous voulez voir Mr Carnaval brûler ?* »

De la même manière, les costumes portés lors de la Balouria par les organisateurs et les individus tenant des stands, les outils d'époque comme le pressoir, les reconstitutions de lieux, les animaux sont des éléments visuels qui permettent à tout un chacun une immersion visuelle dans la fête.

Ainsi, les expériences sensorielles sont susceptibles de procurer un sentiment d'exaltation et de bonheur aux enfants. Tous ces exemples d'« expériences contribuent à créer des ambiances – qui ne se réduisent pas forcément à un seul sens mais se constituent de plusieurs expériences sensorielles – qui, à leur tour, influent sa manière de voir et de percevoir, de ressentir sa ville avec sa société » [Beck, 2013 : 52].

### **2.3.3 Peut-on faire l'apprentissage d'émotions patrimoniales ?**

« *La preuve du patrimoine serait qu'on en est ému* » [Heinich, 2013 : 195]

Dans le premier chapitre de ce mémoire, j'ai exposé le fait que les enfants apprennent, dans le contexte muséal, à voir et analyser les objets patrimoniaux en tant que tel. J'ai ajouté que les sens jouent alors un rôle important dans la relation qu'entretiennent les enfants avec le patrimoine qui leur est présenté. De plus, comme expliqué ci-dessus, encore plus qu'au musée, les différents sens de l'enfant sont sollicités et les émotions ressenties pendant les fêtes sont

vives. Aussi, outre la joie et/ou le bonheur déjà évoqué, il s'agit désormais de voir comment des émotions patrimoniales [Fabre et Arnaud, 2013 ; Dassié, 2014] sont transmises aux enfants lors des fêtes et comment peut alors se développer une sensibilité patrimoniale [Heinich, 2009 ; Tornatore, 2010 ; Berliner, 2013]. En effet, ces émotions patrimoniales – définies comme des « attachements diffus aux traces présentes d'un passé sensible et comme des engagements résolus au nom d'une "histoire à soi" » – permettent aux individus de tisser des liens avec le patrimoine [*Ibid.* : 86].

Dans un premier temps, les enfants font un apprentissage de ce qu'est le patrimoine par l'apprentissage de ce qu'Heinich appelle « l'émotion face à la présence, qui s'attache à la proximité avec une personne, un sentiment d'une rencontre, d'un contact avec les êtres liés à cet objet » [Heinich, 2013 : 195]. En d'autres termes, l'enfant peut établir un lien avec le patrimoine matériel et immatériel environnant en faisant l'expérience, pendant les fêtes dans notre cas, de cette rencontre.

Le défilé aux lumières – avec la retraite aux flambeaux et le défilé des associations – est un moment clé de la fête patronale. Effectivement, le cortège permet à la fois la mise en scène de la vie municipale mais aussi de susciter de l'émotion aux participants, et surtout aux enfants en leur octroyant une place centrale. Ces émotions, liées aux sens, définissent alors également le patrimoine. Ce rite permet donc de renforcer le lien social de la communauté en se montrant sous un aspect consensuel à ses participants. Il offre aussi aux yeux des enfants ce qui constituerait le patrimoine rumillien. Le défilé rappelle ainsi aux enfants les éléments importants de la culture locale d'une part par la participation des différents acteurs de la vie rumillienne et d'autre part en faisant passer la procession dans certains lieux de la ville.

La place en tête du cortège de La Rumillienne n'est d'ailleurs pas anodine. Plus souvent appelée harmonie ou orchestre municipale aujourd'hui, elle participe depuis sa création en 1878 à la fête patronale et aux événements festifs en général de Rumilly. C'est-elle qui rythme le défilé en musique et participe donc à l'ambiance sonore de la ville. Les pompiers, pour qui et par qui la fête a été créée, prennent la suite, avec tout d'abord deux portes drapeaux, puis les pompiers confirmés et les jeunes sapeurs-pompiers. Tous tiennent un flambeau allumé. À leur suite se trouve l'ensemble des associations de la ville qui prennent part au cortège, durant lequel les enfants sont donc munis d'un lampion en écho aux flambeaux des pompiers.

De plus, à la fin du défilé, les participants passent devant une estrade installée devant la mairie sur laquelle se tiennent alignés le maire et son équipe. Le maire, au passage de chaque association, prononce leur nom et remercie ses membres pour leur participation et leur

engagement dans la vie locale. Les associations quant-à-elles crient à leur passage leurs slogans ou leur nom dans une grande effervescence. Ce moment d'émulation signifie aussi aux enfants leur appartenance à la communauté rumillienne et l'importance qu'a eu et a toujours l'esprit associatif de la ville.

On se rend compte que les émotions vécues sont centrales dans l'établissement d'une relation patrimoniale entre les enfants, la communauté et la ville. Il s'agit pour les associations de faire parcourir la ville aux enfants comme l'ont parcouru les membres des associations dans le passé, bien que l'itinéraire puisse changer. Et les émotions ressenties ici, liées à la présence dans ces lieux et avec les participants construisent : « une forme particulière de communication où le caractère patrimonial, et par définition commun, de l'objet et de la visite, ne remet pas en question [...] les liens de proximité entre le sujet et cet objet » [Chunikhina, 2013 : 180]. Cette présence des enfants parmi les participants et leur participation sont essentielles (voire évidentes) pour établir un lien avec le patrimoine festif de la ville.

Deuxièmement, la reconnaissance du patrimoine est aussi liée à l'émotion face à l'authenticité surtout présente pendant la Balouria [Heinich, 2013]. Pour les enfants, la fête de la Balouria, comme le musée, est une forme d'expérience du patrimoine. Cependant cette expérience est différente puisqu'elle est davantage émotionnelle [Fabre et Arnaud, 2013 ; Heinich, 2013].

La Balouria est, parmi les fêtes étudiées, celle qui propose une immersion sensorielle des plus forte. En effet, comme expliqué précédemment, elle offre aux enfants d'expérimenter de nombreuses odeurs, d'écouter des musiques différentes et d'utiliser des outils particuliers. Les costumes traditionnels sont portés et montrés, et des reconstitutions de lieu sont aussi faites lors de la fête : un bistrot, une école et une maison. L'apprentissage de la sensibilité patrimoniale passe par ces expériences vues et montrées comme authentiques. Tous les objets, activités et éléments divers composant la célébration sont des indicateurs de la forme que peut prendre le patrimoine pendant une fête. Au contact de ces derniers, les enfants sont susceptibles d'identifier et d'apprendre un rapport au patrimoine.

« Le jeu avec les sens mobilise les enfants et les familles : toucher des textures nouvelles, sentir des odeurs et les reconnaître, goûter des saveurs rares, créer un environnement sonore inouï, confronter son corps à une expérience kinesthésique, sont des expériences urbaines qui font désormais partie de la "découverte du patrimoine" » [Simonnot et Siret, 2014 : 129-130].

En outre, à l'issue de leur participation aux activités diverses lors de la fête de nombreux objets souvenirs peuvent être emportés par les familles [Figure 21]. Aussi, les objets récupérés pendant

la fête par les enfants et les parents peuvent rappeler une « quête des objets capable de raviver chez les participants leur sentiment d'appartenance à une communauté au sens large de vie "en commun" » [Chunikhina, 2013 : 182].



**Figure 21 – Tranche de bois coupée par un participant de la fête à l'activité de bûcheronnage puis marquée par le maréchal-ferrant. Balouria, Rumilly, 8 octobre 2018 © Lauren Keller**

Ces objets et les activités qui les accompagnent servent à établir un lien entre le passé et le présent. Par l'action des enfants pendant la fête, leur expérimentation de ces métiers « authentiques » et le caractère exceptionnel de la fête, ils font alors l'expérience de ce que peuvent être les émotions patrimoniales.

Le calendrier festif de Rumilly est conséquent : Carnaval, fête de la Musique, So What festival, 14 Juillet, Fête du plan d'eau, Fête patronale, Balouria, Foire d'automne, 11 Novembre, Révillion, etc.

L'une des premières conclusions que l'on puisse tirer sur les fêtes étudiées dans ce chapitre (Balouria, Fête patronale et Carnaval) est qu'elles donnent une grande place aux enfants. En effet, depuis une dizaine d'années leurs programmes se sont modifiés pour mettre l'enfant au cœur des festivités. Ainsi, les enfants sont les principaux protagonistes du carnaval. Seuls déguisés, se sont généralement pour eux et avec eux que les parents défilent. Il en va de même pour la fête patronale. Effectivement, les activités proposées sont dédiées aux enfants. Lors du

défilé aux lumières se sont également les enfants qui tiennent les lampions et éclairent la procession avec les pompiers. Enfin, lors de la Balouria, si tout le monde participe, les enfants sont particulièrement invités à expérimenter les « vieux métiers ».

Cette place centrale de l'enfant lors des fêtes traduit et se traduit par les représentations que la société rumillienne peut avoir de l'enfance. Dès lors, pendant les fêtes, des figures de l'enfance apparaissent. Aussi, on constate que l'enfant est à la fois conçu par le prisme du divertissement, de l'apprentissage et du bonheur. Divertissement car l'enfant pendant les fêtes peut prendre du plaisir, jouer et ainsi se divertir. Mais l'enfance doit aussi être guidée et l'enfant fait donc l'apprentissage de savoirs liés à la fête. La pédagogie n'est donc souvent pas absente des fêtes. Enfin, l'enfant entre le divertissement et l'apprentissage est surtout le garant du bonheur familial [Ruhlmann, 2018]. C'est notamment par ces figures que l'enfance postmoderne se dessine et détermine ainsi la place des enfants au sein des fêtes rumilliennes.

Enfin, l'enfant, par sa place et son rôle, établit également un lien à sa communauté et au patrimoine lors des fêtes. Dans un premier temps, ce lien s'établit par le biais d'un apprentissage spatial de la ville et de ses représentations : l'esprit du lieu. Les fêtes rumilliennes proposent ainsi aux enfants de parcourir les endroits importants de la culture local. Elles tentent aujourd'hui à la fois de montrer la facette rurale et urbaine de la ville. Ainsi, la Balouria propose un espace festif restreint à l'image de la taille villageoise du Rumilly du XX<sup>e</sup> siècle. La fête patronale, quant à elle, tente de faire le lien entre nouveau quartier synonyme d'urbanité et le centre-ville ancien. Enfin, le carnaval propose de parcourir l'espace urbain de manière englobante.

Dans un second temps, ces fêtes permettent de ressentir sa ville. Lors des fêtes, tous les sens sont sollicités et les enfants font alors une expérience sensible et émotionnelle de la ville. « Les sens participent ainsi à la création des marques urbaines et à l'adhésion à ces nouvelles identités des villes » [Simonnot et Siret, 2014 : 130]. Aussi, la participation corporelle et sensible permet de créer des émotions en lien avec la fête mais qui peuvent aussi se révéler être des preuves du patrimoine [Heinich, 2013].

Dès lors, la participation des enfants lors des fêtes est également un apprentissage de ce que peut être la patrimonialisation. Les émotions et les sens développés lors des fêtes permettent de développer une sensibilité patrimoniale et sont susceptibles de participer au développement d'une « conscience patrimonialiste » [Berliner, 2013 : 400] puisque « toutes les émotions viennent ainsi imprégner la conscience patrimoniale » [Dassié, 2014 : 159].



## Chapitre 3 - L'apprentissage du patrimoine

Ce chapitre a pour but de montrer, par le biais des exemples développés dans le premier et second chapitre, le paradoxe pouvant apparaître dans la relation entre enfant et patrimoine, entre participation active et autonomie contrôlée.

Depuis le XX<sup>e</sup> siècle de nombreux savoirs ont été accumulés dans les champs de la psychologie, de la pédiatrie, de la pédopsychiatrie, de la sociologie, de l'anthropologie et dans les sciences sociales en général. Ces dernières ont orienté leurs recherches afin de « mieux comprendre, définir et concevoir les meilleures conditions possibles d'accompagnement et de socialisation de l'enfant » [Martin, 2014 : 10]. Les évolutions des pratiques autour de l'enfant, en lien avec ces savoirs, le glissement de l'enfant passif à l'enfant actif et considéré en tant que personne, nous aide à comprendre les enjeux autour des enfants et de l'enfance : « L'histoire seule peut nous faire sentir à quel point nous sommes les créateurs de la “mentalité infantile” » [Garnier, 2012].

Les deux premiers chapitres m'ont permis de voir que les pratiques patrimoniales, qu'elles soient muséales ou festives, n'ont pas échappé à ce changement. D'ailleurs, Claudie Voisenat fait remarquer que « l'enfant récepteur passif de l'âge de la démocratisation de la culture laisse aujourd'hui place à l'enfant producteur de patrimoine, ou, tout du moins participant actif d'un processus de transmission de plus en plus institutionnalisé » [Voisenat, 2017]. De ce fait, les enfants sont, selon elle, confrontés à des injonctions participatives : ils doivent participer au processus patrimonial dans des contextes patrimoniaux entièrement organisés par les adultes. Ces derniers influencent alors la production patrimoniale, l'apprentissage des valeurs liées à ce dernier et la création d'un lien avec celui-ci.

La notion d'injonction est alors centrale pour comprendre les relations qu'établissent les enfants avec le patrimoine. Cette notion est définie par le CNRTL comme « un ordre, commandement précis, non discutable, qui doit être obligatoirement exécuté et qui est souvent accompagné de menaces de sanctions<sup>38</sup> ». Malgré tout, bien souvent les injonctions ne sont pas si tranchées.

Effectivement, elles ne sont pas des « obligations fermes qui seraient par exemple transcrites dans des règlements en direction des publics ou dans des circulaires à usage interne, mais plutôt des logiques de suggestions implicites [...] qui se déploient dans des comportements discrets

---

<sup>38</sup> Dictionnaire du CNRTL. [Consulté le 30 avril 2019] : <http://www.cnrtl.fr/definition/injonction>

[...]. Or, même si certains professionnel·le·s et publics opposent une résistance à ces injonctions via des logiques d'ajustement, on remarque qu'elles restent prégnantes et performatives dans le domaine culturel » [Giardinelli, 2018].

Il s'agit d'encourager l'activité en exposant de « bonnes pratiques » difficilement négociables.

De plus, les recherches en science de l'éducation, mais aussi en sociologie et en anthropologie convergent vers l'idée que l'enfance est jalonnée d'activités spécifiques et différentes relevant de socialisations familiales, institutionnelles ou entre-enfants : « Parents, fratrie, école, copains, médias, nombreuses sont les scènes de socialisation où évoluent les enfants, aux injonctions parfois contradictoires » [Fournier, 2011].

Dès lors, il s'agit de voir comment, au sein d'une institution comme le musée et pendant les fêtes, les enfants naviguent au sein des prescriptions adultes autour des pratiques patrimoniales. En d'autres termes, j'essaie de comprendre en quoi les enfants sont des sujets, des acteurs ou des objets de l'apprentissage au patrimoine auquel ils prennent part.

Pour ce faire, je tente d'esquisser dans une première partie les types d'objets d'apprentissage au patrimoine utilisés pour établir le lien entre enfant et patrimoine. Il s'agit de voir quels éléments sont présentés – voir imposés – comme faisant partie du patrimoine et les caractéristiques permettant de les inscrire en tant que tel.

Puis, j'entame une réflexion sur la condition participative des enfants dans des situations patrimoniales. Il s'agit ici de comprendre les limites de la participation active prônée dans les fêtes et le musée.

Enfin, je propose d'appliquer les savoirs anthropologiques et les outils ethnographiques aux activités muséales afin de les approfondir.

### **3.1 Essai d'une typologie des éléments d'apprentissage au patrimoine**

J'ai montré dans les chapitres précédents que des objets et lieux « classiques » du patrimoine rumillien étaient utilisées et présentées aux enfants en tant que symboles emblématiques du passé de Rumilly [Mazas, 2013]. J'ai alors exposé que le choix d'objets peut dépendre de différents critères définissant ces objets comme « classiques » : leur valeur historique, soit leur capacité à fournir du sens et leur apport à une compréhension de l'histoire de la ville de Rumilly ; leur authenticité c'est-à-dire le rapport existant entre l'objet et des

générations passées [*Ibid.*] ; leur singularité et leur rareté faisant d'eux des exemples typiques. Les objets et monuments présentés lors des visites muséales et des fêtes sont ainsi conçus comme emblématiques d'une période donnée de l'histoire de Rumilly. Devenant des références, ils dépassent le statut d'objets historiques pour devenir des objets patrimoniaux.

Il est intéressant de comprendre quels éléments patrimoniaux sont exposés aux enfants puisqu'ils sont au cœur d'une négociation entre logique de participation des enfants lors des activités muséales et durant les fêtes et une logique sélective, chargée d'établir un patrimoine local. « [Les objets] peuvent donc être alors considérés comme *patrimoniaux* dans le sens où ces [objets] s'imposent à nous à l'exclusion des autres : plus qu'une valeur, ils possèdent une finalité patrimoniale » [Egginger et Delannoy-Courdent, 2013 : 274].

Le musée et les fêtes participent donc, par le biais des activités muséales pour l'un et de ses parcours et thèmes pour les autres, à la sélection d'objets et de bâtiments rumilliens par le biais de valeurs patrimoniales. Cependant, j'ajouterai que c'est aussi leur propension éducative qui fait de ces objets des éléments patrimoniaux à part entière. Cette dernière permet alors de « sensibiliser les jeunes aux réalités anciennes de leur terre d'origine et de leurs racines, quelles que soient les perspectives de mobilité tant humaines que géographiques de leur propre devenir individuel » [Dauphin, 2013 : 363].

Trois types<sup>39</sup> d'objets ont été retenus permettant à un objet ou bâtiment de faire partie des éléments d'apprentissage du patrimoine rumillien : les objets sources ou originaux qui sont jugés comme étant authentiques et dont l'utilisation dans le musée et/ou les fêtes sert à l'élaboration d'une identité rumillienne et à renforcer le récit historique de la ville; des objets communs c'est-à-dire que « plus l'objet est *commun*, au sens d'ordinaire et banal, plus il nous est *commun*, au sens de partagé et collectif » [Bonnot, 2014 : 103]. Et les objets didactisés qui, n'étant pas nécessairement patrimoniaux, ont une intention éducative explicite. Ils sont élaborés pour servir de médiateur à la relation enfant-patrimoine.

---

<sup>39</sup> Nathalie Heinich différencie les types des catégories puisque ces dernières sont discontinues et donnent lieu à « des cases mentales dissociées dans lesquelles on rangera tel ou tel phénomène ; mais si l'on pense en termes de "types" abstraits, on met en évidence une continuité des phénomènes ordonnés d'un pôle - d'un "type" - à un autre » [Heinich, 2018 : 151].

### 3.1.1 Les objets historiques sources ou originaux

Dans le premier chapitre, j'ai exposé le fait que c'est par le biais du choix de certains objets que la médiatrice expose leurs caractères patrimoniaux : historiques, authentiques, rares et singuliers. Cependant, un objet « peut revêtir un caractère patrimonial supplémentaire qu'est la fonction didactique qu'il assure » [Egginger et Delannoy-Courdent, 2013 : 280].

Pour comprendre la valeur éducative d'un objet patrimonial, observons alors les photographies de sept des huit objets de l'activité *Le jeu de piste des collections* proposée par le musée de Rumilly [Figure 22]. Une première évidence est à évoquer : ce sont des objets, « au sens le plus littéral du mot « objet » : des choses physiques dont le corps matériel saute au regard [...] affectant les sens avant même que ce qu'il y a "à l'intérieur" ne vienne solliciter l'esprit » [Hugh-Jones et Diemberger, 2012 : 6].

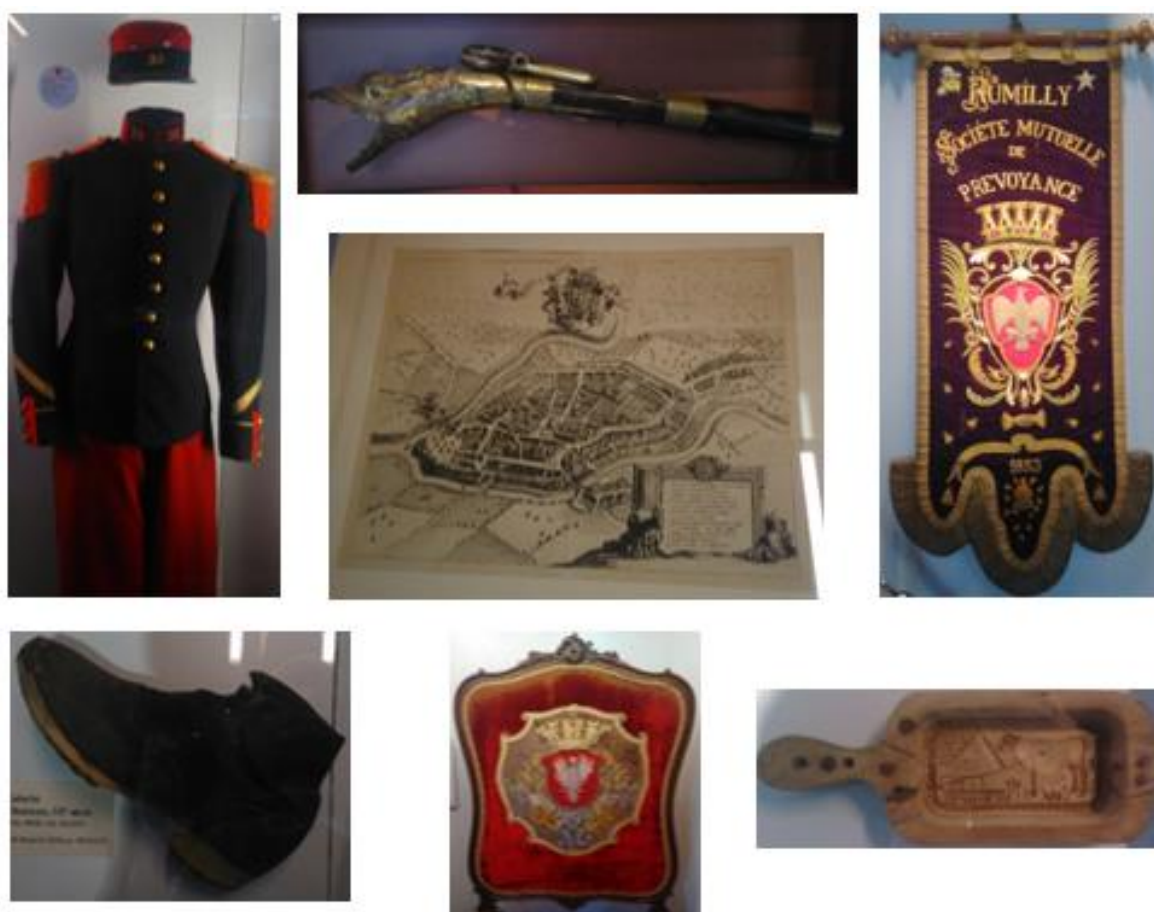


Figure 22 – Objets de l'activité *Le jeu de piste des collections* © Lauren Keller

En effet, c'est d'abord leur beauté « esthète » qui fait de ces objets des supports de transmission. Ils sont « regardables » car cohérents c'est-à-dire à la fois beau et en harmonie avec l'ensemble de la collection [Heinich, 2009]. Cette nécessité esthétique de la fonction éducative d'un élément patrimonial est directement perceptible sur les objets de l'activité. Ils réunissent à la fois des formes et qualités esthétiques admises : ils sont tous en très bon état ; faits de matériaux comme le tissu brodé, le bois, le bronze, le papier ancien ; une harmonie dans les couleurs avec du violet, du rouge, du bleu marine, du noir. De plus, ils ne déparent pas du reste de la collection. Ils ne sont pas trop originaux et offrent une certaine continuité visuelle aux enfants.

En outre, la lisibilité de l'objet est importante pour en faire un élément à la fois patrimonial et éducatif. En effet, tout comme pour le chercheur de l'Inventaire, les objets présentés aux enfants sont conformes à leur état originel : « *Comment j'ai choisi les objets pour l'activité ? Et bien... pour étudier l'histoire de Rumilly ils sont bien, ils sont bien conservés, d'origines quoi. Et, entre nous, je les aime bien, ils sont beaux* » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

Dès lors, Mathilde peut se servir de ces objets comme supports didactiques. Ce caractère lisible de l'objet est, comme pour leur inscription dans l'Inventaire, « le degré zéro de l'intégrabilité » à l'activité muséale [Heinich, 2009 : 184].

Le choix d'un élément en tant qu'objet d'apprentissage au patrimoine s'appuie donc sur l'esthétique susceptible de provoquer chez les enfants un sentiment positif vis-à-vis de ces objets.

Les objets sources sont également considérés comme « authentiques ». La valeur éducative de l'objet authentique résulte dans sa disposition biographique. Nettoyés de ses motifs accessoires, réduits à des anecdotes et proposés comme élément central d'une culture locale, les objets sources acquièrent une efficacité éducative lors des activités et des fêtes [Bonnot, 2015].

Il suffit de prendre les descriptions de l'ancienne Halle-au-blé et de la Manufacture [Figure 23] pour comprendre l'importance de cette disposition biographique dans la considération d'un élément patrimonial comme porteur d'une valeur éducative.

« Une halle au blé couverte ou “grenette”, est construite en 1822 mais, devenue trop petite, elle est remplacée par l'édifice actuel en 1869. La grenette est le symbole de la richesse agricole de l'Albanais surnommée “le grenier à blé de la Savoie”<sup>40</sup> ».

---

<sup>40</sup> Voir la page Histoire et Patrimoine de la ville de Rumilly : <https://www.mairie-rumilly74.fr/decouvrir/histoire-et-patrimoine/> [Consultée le 05/04/2019]

« Il s’agissait en réalité d’un magasin puis d’un centre de fermentation des tabacs dont la culture a fait la richesse de l’Albanais. Construit en 1862 et utilisé pendant un siècle, ce vaste ensemble formait un « U » autour d’une place dont seule l’aile nord subsiste aujourd’hui. Ce bâtiment rénové en 2013 a été renommé “la Manufacture” et abrite aujourd’hui le musée Notre Histoire<sup>41</sup> »



**Figure 23 – La Grenette et la Manufacture © OT Albanais**

Pour être un élément éducatif et patrimonial, il doit donc être possible de retracer l’histoire de l’objet ou du bâtiment et son importance pour l’histoire locale.

Enfin, un dernier critère, peut-être le plus important, permet de faire d’un objet un élément d’éducation au patrimoine : le sens, c’est-à-dire « sa capacité à autoriser un discours sur ce qu’il révèle indirectement : qu’il s’agisse des propriétés d’une catégorie stylistique, ou encore des usages, des fonctions, des mœurs » [Heinich, 2009 : 244]. Effectivement, tous les éléments patrimoniaux sources utilisés par Mathilde pendant l’activité ou présents dans les fêtes (quand les parcours festifs traversent les bâtiments emblématiques de Rumilly par exemple) permettent de produire un discours à propos de Rumilly.

Si l’on compare l’ensemble des objets présents dans les fêtes et aux musées, on remarque que les objets sources sont considérés comme patrimoniaux par les institutions culturelles et municipales également par leur valeur éducative. Dans le cas des objets muséaux, c’est bien le musée qui décide de sélectionner un objet en tant que patrimoine. Aussi, les objets sources sont

---

<sup>41</sup> *Ibid.*

considérés comme représentatifs d'un monde social d'origine et comme capables de transmettre matériellement un lien entre les enfants et les individus du passé. La portée éducative accordée à un élément patrimonial source apparaît alors dépendre de trois valeurs distinctes : la beauté ; l'authenticité et le sens [Heinich et Shapiro, 2012].

### **3.1.2 Les objets communs ou secondaires**

La valeur éducative de l'objet patrimonial peut également venir de sa capacité à être commun puisque « les objets les plus communs sont ceux qui peuvent tisser entre nous les liens du patrimoine [...] » [Bonnot, 2014 : 103]. Contrairement aux objets sources, les objets de type commun ne sont pas nécessairement « authentiques ». Bien que ce critère soit au centre de la définition d'un objet patrimonial et participe également à sa valeur éducative. Les éléments communs ou secondaires ne sont également pas obligatoirement originaux et peuvent alors être des copies [Heinich, 2012]. Aussi, la valeur éducative d'un objet commun repose dans sa capacité à établir des liens avec les enfants, par l'attraction ou la répulsion qu'il peut susciter.

Le cas du huitième objet, Sophie la Girafe, présenté lors de l'activité *Le jeu de piste des collections*, est intéressant pour voir ce qui fait la portée éducative de ce type d'objet aux yeux du médiateur [Figure 24]. En effet, objet quotidien dans la vie des visiteurs, particulièrement des enfants, la vue de Sophie la girafe par ses derniers a suscité de vives réactions de leur part. D'ailleurs, quand Mathilde leur pose la question pour savoir s'ils ont une Sophie chez eux, tous ont répondu en cœur que oui. L'excitation de voir Sophie, qu'ils ont donc tous à la maison, est pourtant claire : cris de joie et courses effrénées pour trouver l'objet ont caractérisé et différencié l'approche des enfants par rapport aux autres objets.



**Figure 24 - Sophie La Girafe, huitième objet de l'activité *Le jeu de piste des collections*, est un des symboles de Rumilly © Lauren Keller**

Dans le musée comme dans la ville, Sophie la Girafe est présentée comme emblématique de l'évolution de Rumilly : Moule et exemplaire de Sophie dans le musée, en passant devant l'usine Vully de Rumilly il est possible de voir une Sophie de trois mètres de haut.

« Vully c'est une histoire de famille, plusieurs générations se sont succédées depuis la création de Sophie. Et c'est un objet vivant avec un savoir-faire développé dans les années 90, c'était vraiment une somme de savoir-faire, de connaissances et de personnes, tout a été mélangé. Maintenant elle est au-delà d'un produit, elle fait partie de la mémoire collective et même du patrimoine français que tout le monde connaît » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

Sophie la Girafe est représentative de la capacité de l'objet commun et secondaire à créer des liens. En effet, elle est conçue et comprise comme un symbole rumillien reliant l'identité villageoise et urbaine de la ville par son histoire de famille et son caractère connu. C'est sa propension à éclairer l'évolution de la ville, tout en mettant en exergue un attachement, souvent émotionnel, avec les enfants qui font de cet objet un élément à la fois patrimonial et éducatif proche des enfants.

Un autre exemple d'objet commun, cette fois pris pendant les fêtes, est intéressant : le cas des lampions du défilé aux lumières. Sans être proprement un objet patrimonial (il n'est pas authentique, n'a pas valeur de rareté, etc) ces lampions « font signe vers un éléments du passé »



[Fabre et Iuso, 2010 : 17]. Ils ont ainsi tout de même une finalité patrimoniale [Heinich, 2009] puisqu'ils servent à faire un parallèle avec les « traditionnelles » torches des pompiers, rappelant l'appartenance à la communauté villageoise. Comme mentionné dans le chapitre 2, ce sont les enfants qui manipulent ces lampions. Dès lors, ils possèdent une intentionnalité éducative sous-jacente à leur utilisation. C'est l'apprentissage de l'esprit associatif de la ville souvent sous-entendu comme patrimoine rumillien :

« Ce qui est intéressant, et qu'il faut étudier, je pense que ça vaut le coût, c'est les associations. Il y a beaucoup d'associations à Rumilly donc y'a un truc à faire pour l'expo. C'est très ancré dans le passé rumillien. Ça fait partie de l'histoire de la ville » [Clémence, Extrait du journal de terrain, 09/09/18].

D'autres objets pourraient être cités en exemple. C'est notamment le cas des objets produits lors de la Balouria : panier en osier et autres objets liés aux vieux métiers ; matafan, scharfeta et bidollion<sup>42</sup>, produits alimentaires véhiculant le goût « ancien » ; objets souvenirs comme la tranche de bois, etc. permettent aux enfants de créer des liens avec le patrimoine local. Aussi, la concomitance d'un objet commun et du rituel pendant la fête « met en jeu des relations de portée beaucoup plus générale qui sont des opérateurs d'appropriation » [Fabre et Iuso, 2010, 29].

Ainsi, les objets communs ou secondaires sont des objets produits récemment ou qui ne sont pas d'origine comme le type précédent mais rappellent un élément culturel, ont une valeur patrimoniale et éducative.

### **3.1.3 Les objets didactisés produits par un médiateur**

Les objets didactisés sont conçus et considérés comme permettant la transmission de savoirs donnés, à propos de connaissances précises et adaptés au niveau des enfants. Ils possèdent alors une intention pédagogique explicite [Paquin, 2013]. Les objets didactisés dans les activités muséales et les fêtes patrimoniales sont alors considérées comme un biais pour transmettre des connaissances aux enfants sur l'histoire de Rumilly et sur son évolution. Dans

---

<sup>42</sup> Produits alimentaires en savoyard. Respectivement : des crêpes au blé noir, des tranches de pain avec du beurre et de la confiture, et du jus de pomme.

le cadre d'une éducation au patrimoine, l'objet didactisé est également révélateur d'un type de pédagogie et des fonctions associées aux objets.

Les objets didactisés sont liés à différentes pratiques : l'observation, la description et l'analyse. Au-delà de la construction de connaissances et de savoirs, les livrets ou les cartes mis à disposition des enfants lors des ateliers muséaux vont être utilisés « pour reconstruire une continuité entre l'environnement d'origine [des objets patrimoniaux] et nous ». La capacité d'un objet didactisé à permettre la transmission de savoirs vient alors de « l'opérativité de celui-ci en tant que médiateur capable de nous mettre en relation avec [le] monde d'origine » de l'objet concerné [Davallon, 2006 : 125]. Cette opérativité repose dans ses fonctions didactiques qui transmettent des valeurs, pratiques et mode de pensées liés au patrimoine [Egginger et Delannoy-Courdent, 2013 : 280-281].

Pour être admis comme objet didactisé, l'objet doit être compréhensible pour les enfants. Mathilde m'a d'ailleurs vanté les mérites des livrets mais aussi des cartes justement car elle les trouve intelligibles :

« Les livrets sont faits par un graphiste de la région. On leur a dit ce que l'on voulait et ils nous ont fait ces livrets. Je suis très contente du résultat, c'est clair, épuré et c'est facile à prendre en main pour les enfants » [Mathilde, extrait d'entretien, 10/11/18].

« Les cartes, surtout pour les jeunes enfants, sont pratiques. Ils peuvent tout de suite comprendre ce qu'il y a dessus, ils n'ont pas besoin de savoir lire en plus avec celles-ci » [Mathilde, extrait d'entretien, 10/11/18].

Ces extraits montrent que la valeur éducative d'un objet didactisé repose également sur le visuel : texte, écriture spécifique, graphisme ou calligraphie sont visuellement esthétiques [*Ibid.*]. L'esthétisme des objets didactisés a pour fonction de permettre leur appropriation par les enfants [Figure 25].

En résumé, sa capacité médiatrice, son esthétique et son intelligibilité font de l'objet didactisé un support pour établir un lien entre les enfants et les éléments patrimoniaux.

**Te voilà au 1<sup>er</sup> étage !**  
 Dans chaque partie, tu vas trouver un grand panneau blanc et vert avec un rond rouge : le verbe sera écrit en haut.  
 La règle : un verbe = un jeu pour découvrir tout ce qui se cache dans le mot « ville » !  
 Rends-toi au verbe « SE REPRÉSENTER » puis suis le parcours du musée.

## 1 SE REPRÉSENTER

une ville c'est... des personnes qui étudient son HISTOIRE !

→ Pour les connaître, traduis ces rebus :



p. 4

## 6 FABRIQUER

une ville c'est... des artisans et des commerces

→ Voici un moulin au bord de la rivière Néphaz. 7 erreurs se sont glissées dans le tableau du bas, entoure-les !



p. 9

**Figure 25 – Exemple de pages du livret de l'activité *Une ville, qu'est-ce que c'est ?* © Musée de Rumilly**

Trois types d'éléments d'apprentissage patrimoniaux ont donc été décelés lors de ce terrain : les objets de type source ou originaux, les objets de type commun ou secondaire et les objets de type didactisé. Bien évidemment, ces différents types sont perméables et des objets peuvent appartenir à plusieurs types en même temps.

### 3.2 Enfants et apprentissages au patrimoine : sujet, acteur ou objet ?

Delalande fait remarquer qu'il s'opère un glissement « entre 1970 et 1990, d'un mode de relation autoritaire à un rapport compréhensif ouvert au dialogue. [...] De l'enfant "dressé" à l'"enfant-sujet", celui-ci devient une personne, un interlocuteur » [Delalande, 2007 : 672]. Il s'agit alors, par les concepts d'*agency* et d'acteur social, développés depuis, de concevoir l'apprentissage sous l'angle de la participation. D'ailleurs, dans les sciences sociales en général, l'enfant comme acteur social est un enfant ayant la capacité d'agir (*agency*) sur son environnement et d'avoir une intentionnalité au travers de ses actions. Dans l'ensemble, les

chercheurs affirment aujourd'hui que l'enfant est un acteur social (*the agent*) à part entière [Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992 ; Hirschfeld, 2003 ; Lenclud, 2003 ; Arleo et Delalande, 2010 ; Lancy, 2012 ; Coquet et Macherel, 2013 ; Delalande, 2015 ; Pierrot, 2017]. La participation de l'enfant est par ailleurs considérée comme centrale et primordiale pour les organisateurs des activités muséales et festives. L'enfant est souvent perçu comme au centre de la boucle patrimoniale puisque c'est pour lui, faisant partie de la génération future, que les objets patrimoniaux sont conservés. Il s'agit alors dans le cas des pratiques d'apprentissage patrimoniales et par rapport à l'établissement d'un lien entre enfant et patrimoine de savoir si les enfants ont cette capacité d'agir, cette *agency*. Et si oui, ont-ils tous la même ? Quelles implications y aurait-il à autoriser ou non un enfant en particulier à l'exercer ?

Pour ce faire, je montre en quoi les enfants font face à des injonctions paradoxales, dans un premier temps dans le cas des activités muséales puis dans un second lors des fêtes, par rapport à leur participation à des apprentissages patrimoniaux. Enfin, je tente de voir comment l'enfant est aujourd'hui « connecté » au patrimoine qui l'entoure.

### **3.2.1 Entre injonctions, apprentissages et autonomie face au patrimoine dans le musée...**

Au musée, les médiateurs se voient confier une tâche d'aide à la démocratisation culturelle notamment auprès des enfants [Poulot, 2009]. À Rumilly, afin de répondre à cet objectif, la médiatrice et l'établissement proposent différentes activités à ce public pour qu'il accède au patrimoine rumillien. Aussi, comme l'explique Waty dans le cas des bibliothèques, « le mot d'ordre affiché aujourd'hui est celui d'une découverte/initiation dès le plus jeune âge » [Waty, 2012 : 3], dans notre cas, du patrimoine local.

C'est bien une valeur de découverte du monde par l'enfant qui est promue lors de l'activité *Le jeu de piste des collections* décrite dans le premier chapitre. Pour ce faire, Mathilde tente de développer la participation des enfants lors des activités dans l'optique de favoriser leur curiosité vis-à-vis du patrimoine rumillien. Elle m'a d'ailleurs affirmé avoir suivi dans cette optique des formations spécifiques centrées sur les besoins de ce public. Elle insiste notamment sur un point en particulier : les méthodes actives et le côté ludique des activités.

« Je fais régulièrement des formations depuis que je suis en poste à Rumilly. Ça m'aide bien, surtout les méthodes actives. Pendant la dernière formation en médiation que j'ai faite, j'ai

appris qu'il était important de mettre l'enfant dans une position d'acteur et d'avoir des outils de médiation plus ludiques. Et j'ai vu que quand les enfants sont intégrés à l'explication ils apprennent mieux » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

La participation des enfants pendant l'activité est ainsi cruciale pour Mathilde. Elle met d'ailleurs souvent en avant l'attitude curieuse des enfants et leur plaisir à voir les objets, se disant « *contente que les enfants aient aimé l'activité. Ils ont posé plein de questions et ça, c'est super* » [Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/19]. En outre, l'usage du ludique (avec les jeux et outils de médiation) permet d'introduire les enfants au patrimoine en travaillant l'attention et l'observation des enfants (Voir chapitre 1).

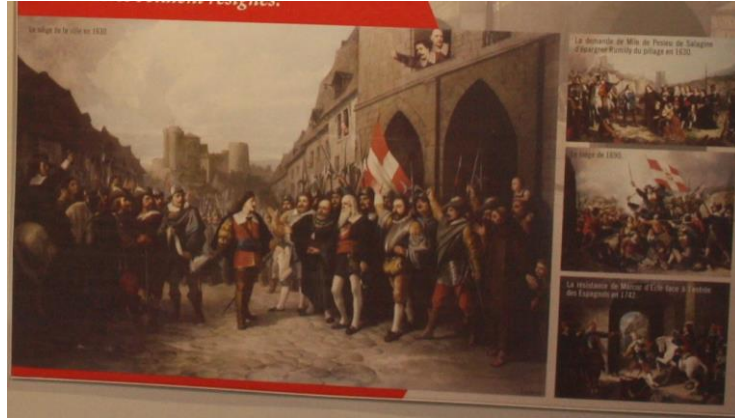
Cependant, si la participation active des enfants lors des ateliers muséaux est reconnue comme nécessaire, c'est par le biais d'une autonomie « contrôlée » et « normée » qu'elle se réalise [Guenin, 2008 ; Huber et Ossipow, 2012 ; Waty, 2012].

L'usage qui peut être fait du musée par les enfants pendant les activités montre les limites de cette autonomie, délimitée par l'institution muséale et les professionnels (médiateurs et enseignants). Les enfants lors des activités muséales observées, puisqu'ils ne maîtrisent pas les codes muséaux et par leur situation d'initiation, se voient imposer les objets à regarder. En effet, si les activités muséales sont dédiées aux enfants et ont pour objectif de leur faire découvrir le patrimoine rumillien, les enfants « sont fréquemment rappelés à l'ordre par les adultes, qui réintroduisent une échelle de valeur entre “les grandes personnes”, détentrices de la connaissance et du pouvoir, et les petits qui en seraient dépourvus » [Waty, 2012 : 9]. Cela se traduit quand certains enfants explorent par eux-mêmes le musée et qui, de ce fait, ne se concentrent pas sur les objets de l'activité. Ils sont alors repris par l'institutrice et sommés de se concentrer sur l'objet désigné. De même, lorsque les enfants proposent des explications selon leurs propres références, parfois entres-paires, ils sont souvent intimés à « faire moins de bruit » ou bien à se concentrer sur les explications de la médiatrice.

« Entre cheminement progressif et parcours à sa guise, alternant progrès et regret, les déplacements de l'enfant, pris lui-même entre le projet rationnel de l'institution et une recherche dont la logique se met en place au prix d'étranges circonvolutions, correspondent rarement aux attentes ordonnées des adultes » [Burgos 2005 : 47, cité dans Waty, 2012 : 12].

### Encadré 6 – La bataille

Deux garçons se sont séparés du groupe lors de la première visite que j'observe. Ils se retrouvent ensemble devant le panneau introductif de la visite et s'assoient. Ils commencent alors à discuter en regardant la reproduction des tableaux et s'imaginent la scène se déroulant.



Enfant n°1 : Lui, c'est le chevalier qui vient sauver tout le monde !

Enfant n°2 : Y'a une bataille, il va se battre ?

E1 : Ouais, il va protéger la ville des méchants.

E2 : Et il a gagné, c'est sûr !

L'institutrice les voit alors en train de parler, elle s'approche et les interrompt. Elle les reprend et les guide vers le groupe pour qu'ils écoutent les explications sur les objets.

Ainsi, si les enfants sont enjoins à participer en autonomie pour découvrir, ils doivent le faire dans le cadre donné par l'institution.

Ainsi, pour les enfants, venir faire des activités au musée coïncide à un apprentissage du rôle de visiteur en musée, effectué entre les injonctions muséales et celles des professeurs, et des parents dans le cas de visites hors du temps scolaire. Cet apprentissage, réalisé lors des activités par les enfants, correspond à un premier accès à l'univers patrimonial institutionnel.

### 3.2.2 ... et dans les fêtes

Du côté des fêtes, bien que l'apprentissage de savoirs ou connaissances ne soient pas l'objectif principal poussant les parents à y emmener leur(s) enfant(s), ils insistent souvent sur l'importance de leur participation à ces dernières. Dans ce cas également, il s'agit de découvrir un certain rapport à la fête, à la communauté et au patrimoine rumillien. C'est particulièrement le cas pour la Balouria pendant laquelle le patrimoine local est mis en avant. Dès lors, les enfants sont enjoins à participer et peuvent alors être confrontés aux paradoxes de cette injonction participative : entre participation et autonomie contrôlée. En effet, comme le note Claudie Voisenat, « la transmission institutionnalisée et entièrement organisée par les adultes qui est

apparue il y a une trentaine d'années a remplacé un processus d'appropriation de la fête beaucoup plus spontané mis en œuvre, de façon totalement autonome, par les enfants eux-mêmes » [Voisenat, 2017]. Dans le cas de Rumilly, j'ai montré dans le second chapitre que les fêtes rumilliennes sont aujourd'hui centrées sur la participation des enfants tout en étant organisées exclusivement par les adultes. Par ailleurs, les figures de l'enfance, présentées dans le chapitre 2, participent également à positionner l'enfant dans une situation paradoxale lors des fêtes rumilliennes, entre apprentissage de savoir-faire festif, divertissement et bonheur.

Cette autonomie contrôlée transparaît de deux manières pendant les fêtes. D'une part, l'enfant doit se divertir pendant des fêtes tout en devant en même temps respecter des règles festives dictées par les adultes. Les fêtes participent alors à une mise à l'écart de l'enfant vis-à-vis des réalités du monde adulte. D'autre part, les enfants font également face à une injonction lors des fêtes entre leur rôle de garant du bonheur familial et de la communauté, et des pratiques festives de plus en plus individualisées [Crozat et Fournier, 2005].

L'évènement de la crémation de Mr Carnaval est considéré comme le moment phare du carnaval par les enfants. Il est donc un élément festif incontournable pour ces derniers et pour leur pratique festive. Or, il peut arriver que les injonctions parentales aillent à l'encontre des conceptions enfantines de la fête. En effet, tout en encourageant la participation des enfants au carnaval, cette dernière reste souvent régie selon les règles parentales :

Père : Bon, on va rentrer à la maison...

Fille : Non papa ! On a pas encore vu Mr Carnaval !

P : C'est dans plus de 45 minutes...

F : Mais je veux le voir brûler !

P : En plus il fait froid, je pense que l'on va rentrer

F : Non c'est le moment le plus important du Carnaval !

[« Je veux le voir brûler », Fille et son père, Extrait du journal de terrain, 09/03/19]

De plus, l'autonomie des enfants au sein de la fête est restreinte. Les fêtes proposent des activités faites pour les enfants plutôt que des espaces libres de jeu. Si les activités proposées se veulent adaptées aux enfants elles proposent souvent un modèle étriqué de jeu [Factor, 2015]. En effet, pour beaucoup d'enfants observés lors des trois fêtes citées précédemment, leur occupation de l'espace festif est fortement encadrée. Lors de la fête patronale et de la Balouria, par exemple, les enfants évoluent au sein de différentes activités qui leur sont dédiées et sont généralement accompagnés par leurs parents dans leurs déplacements entre ces dernières.

Pour le carnaval, la déambulation des enfants est aussi contrôlée par les parents. Ils ont ainsi le droit de se déplacer et de jouer pendant le défilé mais doivent rester à bonne distance des parents. La mise en œuvre d'une autonomie contrôlée par les parents et par les organisateurs des fêtes est ainsi présente lors des fêtes rumilliennes. Ce constat rejoint celui de June Factor qui affirme que « l'intervention croissante des adultes dans l'univers ludique des enfants d'âge scolaire est de plus en plus manifeste dans les pays développés » [Factor, 2015 : 382]. Selon cette auteure, la raison de ces interventions réside dans la sous-évaluation de l'importance de la culture ludique enfantine et du point de vue des enfants par les adultes.

Cette participation à l'autonomie contrôlée est par ailleurs liée à la notion contemporaine du bonheur : « si “le” bonheur est un mot d'ordre ancien, son avatar contemporain prend la forme d'un soucis individuel, privé, et d'une recherche inquiète du bien-être en cette vie » [Liarte, 2009 : 177]. Cet aspect n'exclut cependant pas les tentatives d'expression collective du bonheur. Les fêtes deviennent un moment privilégié pour répondre à cette nécessité d'offrir des expériences heureuses aux enfants. Dès lors, pendant les fêtes, ce statut du bonheur peut le transformer en injonction : « le “droit” au bonheur se décline souvent comme “devoir” de bonheur : “soyez heureux”, telle serait, plus que jamais, la “ passion propre à l'Occident” (Buckner 2000 : 14-16) » [*Ibid.* : 178].

Néanmoins, le caractère festif des activités données pendant les fêtes marque pour les enfants une séparation du quotidien qui structure leur vie. Dès lors, les enfants, qui vivent les fêtes en tant qu'activité extra-ordinaire, peuvent maximiser et intensifier leurs observations et leurs prises de participation [Huber et Ossipow, 2012 : 8]. Selon June Factor, les enfants tiennent à cœur le droit de choisir leur jeu/ activité. Elle considère d'ailleurs que c'est une notion centrale de l'investissement des enfants lors d'une activité. De ce fait, les activités organisées par les adultes reviennent « à solliciter une coopération passive des enfants, à laquelle ils se soumettront par politesse envers l'adulte, ou par appréhension » [Factor, 2015 : 381].

Pour le patrimoine comme pour d'autres domaines les enfants sont pris dans des injonctions participatives qui peuvent être paradoxales. Ces situations d'autonomie contrôlée sont alors constitutives des expériences et cultures enfantines d'aujourd'hui [Hamelin-Brabant et Turmel, 2012 : 329]. Ainsi, « l'autonomie dont jouissent les enfants est fragmentée et composite et s'inscrit, d'une certaine manière, dans les interstices entre contraintes institutionnelles et intentionnalité individuelle » [Huber et Ossipow, 2012 : 22].



### 3.2.3 Des enfants « connectés » au patrimoine ?

Les enfants, dans le cadre des activités et des fêtes, ne sont pas reliés au patrimoine par un continuum mais plutôt par une multiplicité de connexions. C'est par le biais de ces dernières que s'établit un lien aux autres et au patrimoine. Les différents contextes patrimoniaux, les fêtes et le musée, auxquels prennent part les enfants, participent à cette multiplicité de connexions. De fait, « nous leur donnons à vivre une expérience empreinte de connexions parce que le monde est devenu un monde de connexion » [Guenin, 2008 : 197].

Les enfants rumilliens des classes de l'école privée, étudiés dans le premier chapitre, vont ainsi deux ou trois fois par an effectuer des activités au sein du musée. C'est alors un instant – plutôt bref, puisque les activités durent en général entre une et deux heures – pendant lequel les enfants rentrent en contact avec les objets patrimoniaux du musée. À l'instar du musée, les enfants rumilliens peuvent assister une fois par an à la Balouria, fête qui a donc une haute intentionnalité patrimoniale. Elle leur offre alors un aperçu, le temps d'une après-midi, ce que peut être le patrimoine ordinaire. Mais c'est aussi au rythme du ferial rumillien que les enfants entrent en contact avec différents patrimoines matériels et immatériels.

Dès lors, différentes intensités dans la relation au patrimoine s'affichent lors des fêtes et dans les activités muséales. D'une part, dans la proximité entretenue entre les différentes fêtes et les activités avec le patrimoine. D'autre part, au niveau des émotions patrimoniales véhiculées dans ces différents contextes.

Les différentes fêtes étudiées ne proposent en effet pas toute la même intensité patrimoniale. Pour le voir, revenons-en aux différentes fêtes de Rumilly : le carnaval, la Balouria et la fête patronale.

Le carnaval n'offre alors qu'une connexion brève avec les éléments patrimoniaux de la ville et ne fait que très peu appel à des éléments culturels locaux. Effectivement, pour rappel, le parcours festif du Carnaval englobe la ville de Rumilly. Il démarre du centre-ville géographique, passe dans une partie du centre-ville ancien avant de se rendre dans la zone des nouveaux quartiers. Ce sont plutôt les émotions liées à la participation à cet événement collectif qui importent lors de cette fête.

La fête patronale de Rumilly, fête ancienne, entretient un rapport au patrimoine autre : « La fête votive est peu concernée par la mise en valeur du patrimoine local [...] et doit être comprise en termes d'adaptation au contexte général, malgré sa présentation formelle immuable » [Fournier,

2005 : 106]. En effet, si elle offre une connexion plus forte avec le patrimoine Rumillien que le carnaval c'est davantage son aspect adaptatif et sa tentative de faire le lien entre identité rurale et urbaine qui domine ici. Les rappels au patrimoine et aux éléments culturels importants de la ville sont alors présents tout en n'en étant pas l'objet principal. Les enfants font dans ce cas-ci plutôt une expérience implicite de certains éléments patrimoniaux par le biais de leur participation à des activités de la fête. Dans ce sens, les formes patrimoniales des lieux traversés – La halle au blé ou la manufacture par exemple – par le défilé sont incorporées par les enfants [Fabre et Iuso, 2010].

Enfin, la fête de la Balouria entretient un rapport direct avec la notion de patrimoine et propose aux enfants une connexion intense et immersive avec le patrimoine. Le but est alors de les lier directement avec le patrimoine. Effectivement, comme je l'ai déjà explicité dans le chapitre 2, la Balouria offre une expérience sensorielle, corporelle et immersive forte aux enfants. Les objets et éléments patrimoniaux sont explicitement valorisés comme tels et les enfants y sont donc directement exposés. De ce fait, les enfants peuvent plus facilement et directement établir une connexion avec le patrimoine rumillien lors de cette fête.

Ainsi, les fêtes rumilliennes proposent des connexions différentes entre les enfants et les éléments patrimoniaux qui sont implicitement ou explicitement présentés comme tel. Bien sûr, ces connexions dépendent aussi du mode de participation des enfants à l'intérieur même des fêtes. De fait, les enfants ne font pas la même expérience du patrimoine s'ils participent à la fête simplement en tant que « spectateur » ou s'ils font partis des familles qui tiennent des stands dans le cas de la Balouria.

Au musée, c'est plutôt une connexion dynamique, avec les différents éléments patrimoniaux qu'il conserve, qui est proposée aux enfants. Les activités proposent des postures de recule et d'immersion envers le patrimoine : adoption de posture d'observation et usages de processus immersifs. Les différentes séquences de l'activité prescrivent parfois l'adoption d'un point de vue reculé sur le patrimoine, parfois un investissement corporel et sensoriel dans la création d'un lien avec les objets présentés.

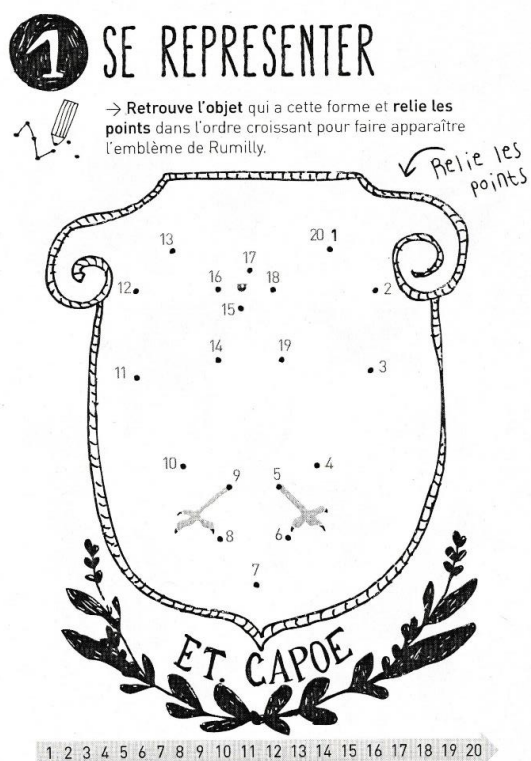
En effet, d'un côté, la première phase de l'activité, qui comprend les devinettes et la recherche de l'objet dans la collection, a pour but de faire adopter une posture d'observateur aux enfants. D'un autre côté, elle met aussi les enfants en situation d'immersion dans les collections. Par la

devinette et la recherche visuelle, les enfants doivent observer les objets de manière distanciée et prendre du recul sur l'ensemble de l'exposition. En revanche, la recherche de l'objet puis sa « trouvaille » sollicite le corps et les sens de l'enfant. Il se déplace alors physiquement et sensoriellement dans l'espace muséal.

Ensuite, la deuxième phase de l'activité met aussi les enfants dans une position de recul/immersion vis-à-vis des objets patrimoniaux. En effet, les explications liées à ce dernier servent à entamer une réflexion sur les savoirs et connaissances autour de l'objet et donc à faire adopter à l'enfant une posture de réflexion et d'analyse envers celui-ci. Mais c'est aussi pendant cette phase que la médiatrice tente de lier les enfants en y ajoutant quelques références au quotidien enfantin.

Enfin, la troisième phase de l'activité comporte également ce mouvement de recul et immersion avec les objets. En effet, le livret distribué aux enfants est rempli lors d'un temps qui lui est dédié, à la suite de la visite. Les enfants, à l'aide de ce livret, adoptent alors une position distanciée avec l'objet par son analyse. Néanmoins le caractère libre du dessin et l'injonction à dessiner selon leur propre volonté et références laisse la possibilité aux enfants de s'investir plus amplement dans l'objet.

## Encadré 7 – Relie les points



En reliant les points pour faire apparaître l'emblème de Rumilly, les enfants se connectent par le biais du mouvement et de la réflexion autour du dessin au patrimoine rumillien.

Les enfants apprennent alors à appréhender les discontinuités et les continuités avec le patrimoine qui les entourent par « une gestion différenciée et modulée de l'intensité de la relation » [Guenin, 2008 : 277].

### **3.3 L'ethnographie dans l'éducation au patrimoine**

L'ethnographie en contexte éducatif met en avant « la nécessité de prendre en compte la dimension subjective de l'activité sociale, la focalisation sur l'interaction et l'accent mis sur la vision de l'acteur [...] » [Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992 : 84]. Elle permet alors de comprendre en pratique ce qui peut séparer l'enfant de l'adulte lors de situation d'apprentissage et de voir comment les enfants s'approprient et interprètent les savoirs.

Dans le premier chapitre du mémoire, j'ai montré que les médiations offertes par les adultes lors de différentes activités permettent de rapprocher le monde enfantin et les œuvres de musée, ou dans notre cas, les objets de patrimoine. Cependant, j'ai également ajouté que les enfants convoquent souvent leurs propres références enfantines pour interpréter et s'approprier les savoirs liés aux objets muséaux. Ainsi, si la présence des adultes est nécessaire lors des activités, les savoirs issus de l'ethnographie peuvent permettre d'approfondir les méthodologies muséales pour les adapter davantage aux modes d'appropriation enfantine.

Dans un premier temps, je tente de montrer en quoi l'ethnographie peut être un outil utile dans la conception des activités pour les professionnels des institutions muséales. Ensuite, je montre l'importance des interactions entre-enfants lors des activités et présente aux adultes, médiateurs et accompagnateurs, des postures à adopter lors de ces dernières. Enfin, je propose, en me servant des outils et savoirs ethnographiques, d'esquisser une activité muséale adaptée aux enfants.

#### **3.3.1 Ethnographie et professionnels de médiation**

L'anthropologie en éducation et son ethnographie peuvent être des outils par lesquels les médiateurs en musée peuvent relativiser leurs pratiques éducatives. À travers la compréhension d'un groupe et de la position du médiateur dans celui-ci, ici l'activité muséale et ses enfants, l'ethnographie offre la « possibilité de mettre au jour une réalité qui déstabilise les catégorisations stéréotypées » [Filiot, 2014 : 128].

L'ethnographie peut ainsi être un prolongement de la formation de médiateur culturel :

« l'ethnographie est à même de rendre compte d'observations précises [...] ; les interrogations et le regard se portent moins sur l'identité que sur l'activité, des micro-tâches qui interrogent le

rapport à l'espace, aux gestes, à la position du corps, aux manières de s'adresser aux enfants » [Filiol, 2014 : 125].

L'ethnographie peut également être intéressante pour le médiateur afin de développer une posture de coapprentissage et de coproduction du savoir [Monjaret, 2014]. En effet, j'ai remarqué lors des activités observées que plus qu'une position de médiatrice, Mathilde tente d'adopter cette posture de coapprentissage avec les enfants : mise à hauteur physique des enfants, intégration des enfants dans l'explication, etc<sup>43</sup>. L'expérience ethnographique montre que la relation ethnologue-enquêté se construit par le positionnement d'apprentis adopté par le chercheur qui permet une coproduction des savoir [Ibid.] Par le biais de l'ethnographie, la médiatrice peut alors approfondir cette posture par une meilleure compréhension des enfants en situation d'apprentissage : comprendre les relations entre-enfants, leurs références enfantines et muséales et l'importance de la prise en compte de leur point de vue. Cette meilleure compréhension et la prise en compte des références enfantines permettent de modifier momentanément les rapports inégalitaires entre adultes et enfants et donc créer les conditions d'une situation de coapprentissage [Ibid.].

Pour ce faire, je propose ci-dessous, inspirée par les travaux de Rodica Ailincăi et François-Xavier Bernard, des fiches pouvant être utilisées par le médiateur lors des activités (voir également les sous-parties suivantes). Les tableaux de cette section et des sections suivantes sont conçus comme une aide à la préparation et à la tenue des visites de groupe scolaire [Ailincăi et Bernard, 2010].

**Tableau 2 – Résumé des savoirs ethnographiques et anthropologiques applicables aux activités muséales**

Indications générales	Exemples de sollicitations
L'exposition en elle-même est susceptible d'instaurer un rapport aux savoirs et au patrimoine. Dès lors, les enfants peuvent également se l'approprier par le biais de leurs propres références.	Demandez aux enfants : d'observer, de décrire ce qu'ils voient, d'en discuter ensemble.
Les processus d'appropriation entre-enfants sont importants lors de l'apprentissage. La visite doit permettre les relations entre enfants,	Motivez-le et valorisez leur point de vue sur les objets et éléments présents dans le musée et pendant les activités. Relancez l'intérêt de l'enfant en lui posant les questions simples par rapport aux objets et éléments présentés.

<sup>43</sup> Voir chapitre 1, partie 1.2.1

l'entraide, le respect de l'autre et des règles de jeux. Une posture de coproduction des savoirs va leur permettre d'aller plus loin dans leur découverte et compréhension des savoirs transmis.	
---	--

Les interactions sont donc importantes dans l'appropriation des savoirs. Il s'agit alors d'établir un dialogue entre les connaissances de l'enfant, sa culture muséale enfantine et les objets présentés dans le musée. Ce qui est produit par les enfants ne s'arrête pas à leurs gestes et à des idées mais fournit aussi une représentation du monde et un sens propre aux enfants.

**Tableau 3 – La place des interactions entre-enfants lors de l'activité muséale**

Guider l'enfant :	Collaboration entre-enfants :
<p>Les interventions des adultes sont nécessaires pour rythmer l'activité et la visite, réactiver la curiosité de l'élève. Sa présence et l'intérêt que vous portez à ce que font les enfants entre eux donne de la valeur à leur point de vue.</p> <p>Adultes : Une simple aide par le biais de clés de compréhensions. Donnez aux enfants des informations et connaissances suivant leur question.</p> <p>Participez avec eux à l'activité en proposant des observations sur les objets.</p>	<p>Les interactions entre-enfants sont importantes lors des activités. En effet, ces interactions permettent aux enfants d'acquérir, de renforcer mais aussi de modifier les savoirs avec lesquelles ils sont en contact. [Danic, 2015 : 78].</p> <p>De plus, les enfants possèdent des « savoirs ludiques » avec lesquels ils apprennent les différentes règles véhiculées lors d'activités. Réinterprétées par les enfants, ces règles servent à la constitution d'un groupe de pairs et de s'organiser dans le jeu et l'activité.</p> <p>Dès lors, l'enfant va d'abord observer ce que font les autres avant d'agir. Ensuite il tentera de rentrer en interaction avec les autres pour organiser le jeu et pour se mesurer à eux [Delalande, 2003].</p> <p>Adultes : prenez de la distance et laissez faire les enfants.</p>

### **3.3.2 Proposition d'activité pour les enfants : faire faire de l'ethnographie aux enfants lors d'une visite ?**

De manière générale, l'ethnographie réalisée par les enfants peut être considérée comme un outil pour entamer une réflexion sur son propre environnement social et culturel et « cette

initiation à une forme de réflexion [...] dotes [les enfants] de moyens qui devraient leur donner confiance dans leur capacité à interroger ce qui les entoure » [Monjaret *et al.*, 2003 : 189].

J'ai vite remarqué, dans le cas du musée de Rumilly, que la notion d'observation est centrale au sein des activités. En effet, Mathilde insiste souvent sur le fait que les enfants doivent observer pendant les activités afin de comprendre la visite. D'ailleurs, comme exposé dans le chapitre un, l'activité *Le jeu de piste des collections* est particulièrement portée sur l'observation.

De ce fait, l'utilisation de l'ethnographie peut permettre d'approfondir ce point. En effet, Anne Monjaret et Gisèle Provost dans leur ouvrage *Apprentis ethnologues... quand les élèves enquêtent*, soutiennent l'utilité des ateliers ethnographiques au sein de l'école. Plutôt centrées sur les collèges et lycées, ces deux auteures affirment que l'ethnographie réalisée par les élèves leur permet d'adopter une posture d'observation.

Dès lors, « cet apprentissage [de l'ethnographie], qui se réalise par l'action concrète, dans une situation relationnelle et une démarche empirique d'acquisition des connaissances leur convient tout à fait et convainc les élèves les moins scolaires. [De plus,] les informations recueillies par les élèves non fausses mais partielles, sont à même d'assurer des prises de conscience non dénuées d'intérêt sur la connaissance et les changements sociaux qui les entourent » [*Ibid.* : 188].

Il semble que les ateliers ethnographiques, adaptés aux contextes muséaux, seraient appropriés puisque les activités prônent déjà l'apprentissage par la pratique concrète pour comprendre le patrimoine rumillien.

Dans un premier temps, il s'agit de laisser les enfants s'approprier l'espace. Pour ce faire, je propose d'utiliser un outil ethnographique : l'observation flottante.

Pour l'ethnographe, « elle consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser "flotter" afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes » [Pétonnet, 1982 : 39].

Appliquée aux activités, elle consisterait alors à laisser les enfants déambuler selon leur propre initiative à travers l'exposition du musée.



**Tableau 4 – Les enfants et l’observation flottante dans l’exposition**

Laissez faire : apprendre en faisant	« Flotter » : apprendre en observant activement
En parcourant l’exposition sans consigne, les enfants la découvrent. Au début, il déambule simplement, sans interpréter ses différents éléments, elle n'a pas encore de sens pour eux. Puis petit-à-petit, ils organisent ses actions et se créent un itinéraire en fonction de sa propre logique [Ailincal et Bernard, 2010].  Adultes : Savoir et ne pas dire. La logique des adultes n'est pas la même que celle des enfants.	L’observation libre de l’exposition peut également laisser la place aux interactions entre- enfant. En regardant leurs camarades évoluer dans l’exposition et en discutant entre eux, ils apprennent aussi. Ils pourront comparer les différents objets, parfois ils en préféreront peut-être un et s’attarderont dessus.  Adultes : Laissez faire et regardez, restez disponible pour répondre aux éventuelles questions.

Ainsi, laisser faire les enfants en groupe est d’autant plus pertinent dans l’apprentissage au patrimoine qu’« à l’encontre des habitudes qui instaurent souvent en classe compétitivité et individualisme, ceux-ci sont pris dans la synergie collective d’une recherche de sens. [...] » [Monjaret *et al.*, 2003 : 188].

Ensuite, pour compléter la phase de visite libre, il est possible de faire faire aux enfants à la manière d’un journal de terrain, des dessins d’observation. Le dessin reste en effet un outil courant dans des situations d’apprentissages diverses :

« Le dessin comme codage réaliste de la réalité est bien illustré par la description de Luquet (1927a) [...] le dessin est figuratif puisqu’il “a pour rôle essentiel de représenter quelque chose” (*ibid.* : 99) et il est réaliste “parce qu’il consiste dans la traduction graphique des caractères visuels de l’objet représenté” (*ibid.* : 100). L’enfant dessinateur élabore un *modèle interne*, défini comme une “représentation de l’objet à dessiner [...] qui prend nécessairement la forme d’une image visuelle [...] réfraction de l’objet à dessiner à travers l’esprit de l’enfant” (*ibid.* : 64) » [Baldy, 2009 : 142].

Pour interpréter et comprendre le patrimoine qui leur est présenté, les enfants sont encouragés à la découverte d'éléments et d'objets patrimoniaux. Le dessin peut alors participer à cette découverte. Pour ce faire, la médiatrice et les enseignants, lors des activités, peuvent faire réfléchir les enfants sur le patrimoine autour de leurs dessins. Dès lors, il s'agit de proposer aux enfants de faire des dessins des objets qu'ils voient lors de la visite. S'il est en effet déjà exploité dans l'activité *Jeu de piste des collections*, présentée dans le premier chapitre, son utilisation peut être approfondie. Dans le livret accompagnant l'activité donnée par le musée, les possibilités d'expression de l'enfant sont réduites : les pages du livret proposent bien aux enfants de dessiner mais le dessin n'est pas libre. L'enfant ne peut alors dessiner que certains détails de l'objet vu. De plus, cette séquence de dessin vient tardivement dans la visite. Les enfants n'ont pas le livret en main lors de la visite et ne peuvent dessiner qu'à la fin dans un espace où ils ne peuvent pas observer les objets. L'observation directe de l'objet et sa retranscription immédiate permettrait à l'enfant de se concentrer sur l'ensemble de l'objet et ses détails [Ailincal et Bernard, 2010].

**Tableau 5 - Propositions d'activité à faire pendant la visite, le dessin d'observation**

Questions associées aux dessins	Le dessin d'observation
Après la découverte et l'observation des éléments muséographiques de l'exposition par les enfants, demandez-leur de choisir un objet et posez-leur quelques questions afin de débiter la réflexion autour de l'objet.  Il est possible par exemple de demander s'ils connaissent déjà l'objet, ce qu'ils voient, ses fonctions et usages. Demandez-leur leur avis sur les objets, sur leur présence aux musées, etc.	À la suite de ces questions, dites-leur de dessiner directement l'objet qu'il d'observe.  De cette manière, les enfants dessinent l'objet en question en utilisant son regard qu'il fait passer de l'objet à la feuille. Cette une manière pour eux d'apprendre l'observation et à voir l'objet patrimonial.  D'une simple observation, les enfants adoptent une posture d'analyse et d'interprétation de l'objet. Le dessin leur permet alors de comprendre plus facilement la forme et les usages de l'élément.  « Ainsi, demander aux jeunes élèves d'observer, de dire ce qu'ils voient, d'expliquer ce qu'il se passe, les incite à analyser les mécanismes et les mouvements ; poursuivre par un dessin permet l'extériorisation du schéma mental qu'ils se sont créés » [Ailincal et Bernard, 2010].

Ainsi, lors des activités muséales :

« L’accent est mis sur le développement de l’esprit critique et d’observation, sur l’apprentissage d’une méthode. L’élève devient jeune chercheur, observateur critique de son environnement puis acteur. Il s’inscrit dans une démarche d’investigation, de production et de création, et rejoint en cela ces interlocuteurs (pédagogues et responsables patrimoniaux), eux-mêmes aguerris par leurs propres recherches et expériences. De là naît le caractère fructueux de l’atelier conçu comme un “acte d’enseignement” » [Neuschwander, 2013 : 394].

Les différents outils ethnographiques exploités ici permettent d’approfondir les éléments utilisés par Mathilde lors des activités. L’ethnographie permet d’une part de prendre en compte le point de vue des enfants et d’autre part, de leur offrir une méthodologie d’apprentissage adaptable aux enfants et manipulable par ces derniers. Ils ont alors l’occasion de s’approprier, au moyen de leurs références dans un cadre qui les guide, l’exposition et les éléments patrimoniaux qui la composent.

Ainsi, l’apprentissage au patrimoine et sa reconnaissance en tant que tel découle de processus qui peuvent différer suivant les contextes étudiés. De manière générale, ces processus s’appuient sur plusieurs types d’objets : de type historique source ou originaux, de type commun ou secondaire et de type didactisé. Ces types d’objets et leurs usages participent à établir un lien entre les enfants et le patrimoine. Par leur sélection pour leurs valeurs patrimoniales et éducatives, ils peuvent contribuer au développement d’une sensibilité patrimoniale chez les enfants.

De plus, ce « travail » du patrimoine par les enfants rentre dans le cadre d’une injonction participative qui peut être paradoxale. Pour résumer, dans les fêtes et dans les activités muséales, les enfants sont enjoins à participer mais dans le cadre d’une autonomie contrôlée. Ainsi, les enfants peuvent participer aux activités qui leur sont dédiées mais suivant les règles des adultes. Néanmoins, c’est tout de même à l’intérieur de ces contraintes que les enfants agissent sur les savoirs liés au patrimoine et font usage de leur *agency*. Enfin, les manières qu’ont les enfants d’expérimenter le patrimoine montrent qu’ils sont connectés à ce dernier. C’est par le biais de différentes expériences et contextes (fêtes et musée), par les différences d’intensités que les enfants font l’expérience de sensibilités patrimoniales.

Pour finir, forte des constats et observations exposés dans les deux premiers chapitres, il semble que l'utilisation de l'ethnographie peut permettre d'approfondir le déroulement des activités patrimoniales pour les enfants. Utiliser l'observation flottante, le dessin d'observation et d'autres outils ethnographiques proposent aux enfants une activité qui leur est davantage adaptée. De même, ces outils permettent d'intégrer les références enfantines, voire la culture muséale enfantine, et de prendre en compte le point de vue des enfants.

# Conclusion

Le rôle de la transmission dans le processus de patrimonialisation est primordial. En effet, j'ai pu observer que reconnaître ce que la société désigne comme patrimoine implique un apprentissage des critères, implicites ou explicites, le définissant. Dès lors, les enfants font l'apprentissage de ce qu'est le patrimoine sur plusieurs plans. Ils apprennent à le regarder, à en appréhender les différents aspects et donc à le reconnaître en tant que tel. L'étude des différents contextes patrimoniaux dans lesquels évoluent les enfants rumilliens permet d'esquisser ce que peut être une éducation au patrimoine. Cette étude m'a ainsi permis d'entreprendre une réflexion sur les modalités de la mise en relation des enfants avec le patrimoine. Ainsi, à l'intérieur de l'éducation au patrimoine je pense pouvoir distinguer deux types d'éducation : pour et par le patrimoine. Ces deux types, qui constituent l'éducation au patrimoine, donnent aux enfants un accès aux multiples visions, définitions et usages du patrimoine.

## 1. Éducation pour le patrimoine

Le musée de Rumilly et les fêtes, proposent – de manière plus ou moins explicite suivant le contexte – ce que l'on peut considérer comme une éducation pour la reconnaissance du patrimoine, ou en d'autres termes une éducation pour le patrimoine [Barthes *et al.*, 2014]. L'éducation pour le patrimoine œuvre pour la reconnaissance de ce dernier en tant que tel et relève de deux niveaux d'apprentissage. Le premier concerne les connaissances et faits concrets liés aux éléments patrimoniaux tandis que le deuxième concerne l'apprentissage des règles, valeurs et codes permettant la mise en patrimoine d'un objet et le développement d'une sensibilité patrimoniale.

Le musée de Rumilly est donc un espace non-formel d'apprentissage offrant dès lors des outils et des activités qui diffèrent d'espaces d'apprentissages formels. Il propose ainsi une grande diversité d'activités en lien avec son exposition permanente ou bien ses expositions temporaires. L'analyse des brochures, et donc des activités proposées par le musée, démontre qu'il existe des étapes dans les apprentissages liés au patrimoine. Ainsi, en premier lieu, le musée propose des activités « découvertes » aux classes de maternelle : elles offrent un apprentissage sensoriel, centré sur la vue et l'observation, du lieu muséal et du patrimoine. En

second lieu, à partir du CP et jusqu'au CE2, ce sont des activités de type « expérimentale » qui sont produites pour les enfants. Ces dernières ont pour but d'approfondir l'approche sensorielle par une participation plus grande des enfants devant leur permettre de décrire les objets patrimoniaux observés. En troisième lieu, les activités proposées plus spécifiquement pour les classes de CM1 et CM2, sont « analytiques ». Les enfants sont alors sollicités à associer des connaissances spécifiques à l'observation et la description des éléments patrimoniaux. L'apprentissage pour reconnaître le patrimoine et l'établissement d'une relation à celui-ci dans le musée se font ainsi selon des étapes progressives, qui mêlent apprentissage des codes et valeurs patrimoniales, transmission de connaissances et apprentissage d'une sensibilité patrimoniale.

Poursuivre par l'analyse d'une de ces activités m'a permis de voir comment les différents types d'apprentissages sont mis en place dans le musée. J'ai alors pu, à ce moment-là, distinguer deux niveaux dans l'éducation pour le patrimoine : un niveau explicite qui concerne les savoirs à la fois liés aux règles et aux codes des institutions muséales mais aussi liés aux connaissances historiques, informations, etc. ; un niveau plus implicite qui concerne la transmission de valeurs patrimoniales et d'une sensibilité patrimoniale liées à un objet. En effet, dans un premier temps, ce sont les règles et les codes de l'univers muséal qui sont exposés et rappelés aux enfants : ne pas toucher les objets, ne pas courir, etc. Ces règles et codes participent à un apprentissage de la « bonne » distance à établir avec l'objet patrimonial. Ce sont également des informations et connaissances historiques à propos de Rumilly qui sont transmises lors des activités. Dans un second temps, l'activité muséale participe à la transmission des valeurs participant à la « fabrique du patrimoine » [Heinich, 2009]. Ainsi, l'activité mise en place par la médiatrice présente des valeurs patrimoniales (historique, authenticité, rareté, beauté, etc.), donnant alors une image particulière des objets patrimoniaux aux enfants. Ces objets, sélectionnés pour figurer dans le musée et dans l'activité, deviennent exemplaires de ce qu'est le patrimoine et sont au service d'une éducation au patrimoine.

Les fêtes participent également à une éducation pour le patrimoine, bien que de manière plus implicite. L'apprentissage des manières de faire la fête, suivant le type de fête et leur lien avec le patrimoine, participe à donner un cadre définissant le patrimoine.

La fête patronale et le carnaval de Rumilly, dont la vocation patrimoniale n'est pas explicite, participent tout de même à une reconnaissance des différents types d'éléments patrimoniaux de la ville. J'ai pu constater que, depuis leur création, la fête patronale et le Carnaval ont connu des adaptations constantes à l'environnement économique et sociale de la ville. Néanmoins

certaines de leurs éléments centraux sont maintenus et prônés comme patrimoine local. Aujourd'hui, ces aspects persistent et se concentrent autour des enfants et des familles offrant ainsi une vision des éléments patrimoniaux de Rumilly.

La Balouria, fête thématique récente, propose quant à elle de mettre en valeur le patrimoine savoyard de Rumilly. Centrée autour des thèmes de la nature et des vieux métiers, elle favorise des situations d'apprentissages au patrimoine en proposant aux enfants des activités autour de celui-ci. Les types d'objets proposés lors de ces activités participent à donner aux enfants une idée de ce que comprend le patrimoine.

Les parcours festifs, et les fêtes en général, participent également et peut être davantage que le musée, à l'apprentissage d'émotions patrimoniales. C'est par des expériences patrimoniales, sensorielles et corporelles, pendant les fêtes que les enfants peuvent établir un lien, physique et mental, avec le patrimoine. Ces parcours proposent aussi des éléments patrimoniaux « types » qui participent à l'éducation au patrimoine des enfants.

En d'autres termes, dans le musée comme dans les fêtes, la découverte du patrimoine par les enfants, leur permet potentiellement de développer une relation avec ce dernier. En étant confrontés à des productions patrimoniales, dans le musée et dans les fêtes, les enfants sont donc exposés à une éducation pour le patrimoine. Ils apprennent à reconnaître le patrimoine par le biais de l'apprentissage des normes et valeurs patrimoniales institutionnelles et festives, des connaissances et savoirs liés aux objets et par le développement d'une sensibilité patrimoniale.

## **2. Éducation par le patrimoine**

C'est aussi une éducation par le patrimoine qui ressort lors des activités muséales et des fêtes. Cette éducation par le patrimoine a pour but d'établir des valeurs partagées, entre la communauté et les enfants, et permettre l'identification de spécificités culturelles locales à l'aide de la reconnaissance d'éléments patrimoniaux [Barthes *et al.*, 2014].

Le musée participe donc également à une éducation par le patrimoine. Les objets utilisés lors de l'activité *Jeu de piste des collections* ont pour but d'établir un lien entre les enfants et la communauté rumillienne. Ainsi, les éléments présentés sont emblématiques du passé rumillien et de la culture locale. Ils ont été choisis pour véhiculer une certaine image de Rumilly. Le choix de montrer ces objets n'est pas anecdotique puisqu'ils sont intégrés à un discours patrimonial.

Leur présence dans l'activité permet ainsi de présenter aux enfants une certaine image de Rumilly : village autrefois rural, Rumilly est aujourd'hui une ville.

Pour ce qui est des fêtes, à l'instar du musée, voire plus, les enfants font également l'expérience d'un apprentissage par le patrimoine. Aujourd'hui, toutes les fêtes rumilliennes étudiées dans ce mémoire accordent une place grandissante aux enfants. La présence d'activités adaptées aux enfants et la participation importante des enfants lors des défilés font alors des fêtes un lieu important de l'apprentissage par le patrimoine. Pendant la Balouria, par exemple, les enfants sont invités à expérimenter le passé par le biais d'activités diverses, les renvoyant à la ruralité de Rumilly et à son appartenance à la Savoie. Le défilé de la fête patronale a aussi pour but de fêter l'esprit associatif de la ville. La fête établit ainsi un consensus autour de la communauté rumillienne.

Cet apprentissage est aussi lié à l'esprit du lieu créé pendant les fêtes et aux émotions ressenties. Les enfants sont enjoins à parcourir la ville et à participer à établir un lien avec celle-ci par le biais du patrimoine. Les parcours festifs des différentes fêtes sont, de fait, au cœur de l'éducation par le patrimoine. Les éléments matériels (les bâtiments et les sites) et immatériels présents et parcourus lors des défilés permettent de marquer le lieu et de lui donner un esprit aux yeux des enfants. Ils répondent alors au besoin d'établir une communauté de valeurs.

En outre, des éléments d'apprentissage-types sont ressortis de ces différents contextes. Pour établir un lien entre les enfants et la communauté, des objets de type source ou originaux, commun ou secondaire, et didactisé sont présents dans le musée et lors des fêtes. Leur valeur éducative participe, au même titre que les valeurs patrimoniales qui leur sont assignées, à les définir à la fois comme des éléments d'apprentissage et à exposer aux enfants ce que sont les valeurs et l'identité rumillienne.

### **3. Participation enfantine à l'éducation au patrimoine**

L'établissement du lien avec le patrimoine par les enfants, au-delà des types d'objets rencontrés et des activités effectuées, entre dans le cadre d'injonctions participatives qui peuvent être paradoxales. De fait, dans les fêtes et dans les activités muséales, les enfants sont invités à participer, mais dans le cadre d'une autonomie contrôlée. Ainsi, les enfants font l'expérience d'activités qui leur sont dédiées mais entièrement organisées par les adultes. Les



enfants ne peuvent pleinement faire usage de références enfantines dans le musée et ils restent sous la supervision des adultes pendant les fêtes.

Enfin, les différents contextes étudiés, et auxquels les enfants prennent part, proposent des expériences différentes avec le patrimoine. Ainsi, c'est avec des intensités différentes que les enfants font l'expérience du patrimoine. Dans leur relation avec le patrimoine, les enfants sont connectés aux divers éléments et objets rencontrés pendant les activités muséales ou les fêtes.

Le musée, pour établir une relation entre les enfants et le patrimoine passe par la mise en place d'opérations de médiation. Tout d'abord, la médiatrice tente par l'adoption d'une position de coactrice, d'établir un lien entre les enfants et les objets patrimoniaux. Ensuite, elle fait l'usage d'outils de médiation, bien souvent ludiques, comme des livrets de jeu ou des cartes. Mais le principal élément médiateur lors des activités est l'objet patrimonial en lui-même.

C'est par une approche principalement sensible que s'établit un lien entre les enfants et l'objet pendant l'activité. Les enfants font en effet un apprentissage sensible – principalement visuel – de l'espace muséal et du patrimoine.

Les conditions de création d'un lien entre les enfants et le patrimoine dans les fêtes dépend des différentes figures de l'enfance ressorties lors de l'enquête. C'est tout d'abord une enfance du divertissement et du ludique qui se profile pendant les fêtes. Mais les enfants sont aussi perçus à l'aune de l'apprentissage. Considérés comme devant être guidés par les adultes, ils apprennent à faire la fête. Ce sont ainsi ces savoir-fêtes qui délimitent leur relation au patrimoine dans le contexte festif. Enfin, tenus en rôle de garant du bonheur familial, les enfants apprennent également à appréhender les contextes d'expression de ce dernier. En conséquence, ces figures, représentatives d'une enfance postmoderne, forment un cadre dans lequel les enfants évoluent et sont exposés au patrimoine.

Bien sûr, cela ne veut pas dire qu'ils n'ont aucune marge de manœuvre dans ces différents contextes. Malgré ces contraintes, les enfants peuvent agir sur les savoirs liés au patrimoine et peuvent faire usage de leur *agency*. Ils s'approprient, de manière dynamique et entre pairs, les connaissances transmises. En effet, lors des activités observées les enfants font souvent l'usage de leur propres références enfantines pour interpréter les objets qu'ils observent.

Dès lors, l'anthropologie peut être une solution en réponse à ces injonctions paradoxales. Effectivement, forte des constats et observations exposés dans les deux premiers chapitres, il semble que les savoirs anthropologiques et l'ethnographie en éducation peuvent être des outils

permettant l'approfondissement des réflexions autour des activités patrimoniales pour les enfants. Les notions développées en anthropologie de l'éducation tel que la culture enfantine, les études autour de la transmission sont éclairantes quant à la manière dont les savoirs sont intégrés par les enfants. En contexte patrimonial, il est ainsi possible de remarquer que les enfants s'approprient les savoirs exposés grâce à l'utilisation de leurs références. Il est donc d'autant plus intéressant d'appliquer les outils de l'ethnographe dans les activités, puisqu'ils permettent aux enfants l'utilisation de leurs références et encouragent également les interactions entre-enfants.

#### **4. Ouverture**

Pour poursuivre les analyses proposées dans ce mémoire, plusieurs axes de recherche apparus au fur et à mesure du raisonnement seraient intéressants à poursuivre. Je propose d'en exposer trois qui me semblent importants.

Premièrement, les enfants utilisent leurs propres références enfantines pendant les activités. Ils s'en servent pour interpréter les savoirs auxquels ils sont exposés. Il serait alors intéressant d'explorer davantage comment les enfants perçoivent les objets patrimoniaux et quelles interprétations sont faites de la présentation des objets lors des activités muséales mais aussi pendant les fêtes. De plus, étudiés en contexte de visite scolaire, il serait également intéressant d'observer et d'analyser les enfants lors de visites effectuées dans un cadre familial.

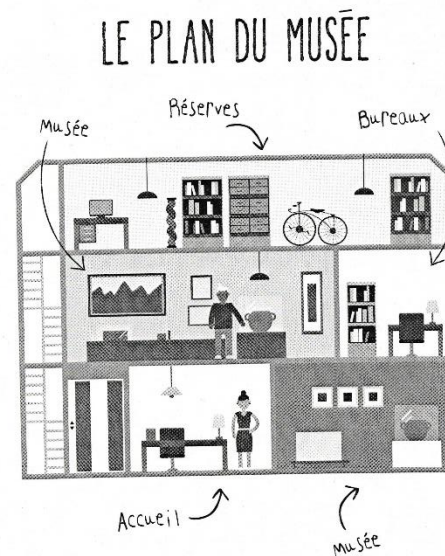
En second lieu, le musée de Rumilly propose une éducation au patrimoine selon une dynamique d'apprentissage d'observation – description – analyse par le biais des activités proposées aux différentes classes de maternelles, de primaires et de collèges. Elles sont ainsi sujettes à des actions éducatives spécifiques mais qui suivent les cycles scolaires. Il serait alors intéressant de poursuivre la réflexion autour des activités muséales par une étude plus approfondie de la relation musée-école. Aussi, une étude des liens entre les activités effectuées au musée et leur poursuite (ou non) en classe, est susceptible d'approfondir la compréhension de la relation entre les musées et leurs actions éducatives.

Enfin, l'usage de l'ethnographie et des théories anthropologiques sont susceptibles d'étayer les activités proposées au musée. Dès lors, la réalisation d'activités muséales, conçues avec les outils ethnographiques et anthropologiques, peut être un moyen d'étudier la réception des

informations par les enfants et d'ajuster les activités pour correspondre davantage aux processus d'apprentissages enfantins.

# Annexes

## Annexe 1 - Livret *Jeu de piste des collections* © Musée Notre Histoire



### 1 SE REPRÉSENTER

→ Retrouve l'objet qui a cette forme et relie les points dans l'ordre croissant pour faire apparaître l'emblème de Rumilly.



### 2 ADMINISTRER

→ Retrouve la sortie de Rumilly pour continuer ta route jusqu'à Annecy.



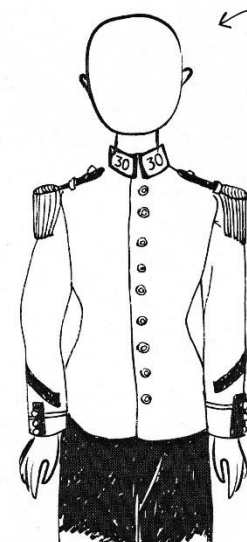
→ Sais-tu que la Haute-Savoie et la Savoie n'ont pas toujours été en France ?

Jusqu'en 1860, ils étaient dans le duché de Savoie qui appartenait au Royaume de Piémont-Sardaigne.



### 3 DEFENDRE

→ Retrouve cet uniforme du 30<sup>e</sup> Régiment d'Infanterie. Dessine un visage au soldat. Regarde bien les photos de cette époque. Vois-tu que la moustache est à la mode ?



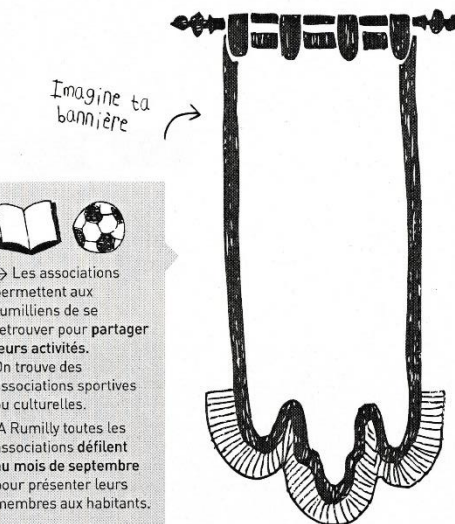
← Invente un visage au soldat !

→ Pendant longtemps, les hommes ont dû faire un **service militaire** pour apprendre à se battre et pour défendre le pays en cas de guerre. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, ils tiraient au sort des cartes, comme la carte présente dans le musée. Selon le numéro inscrit sur la carte les hommes portaient pour une ou plusieurs années, jusqu'à cinq ans ! On appelait ces hommes les **conscrits**.



### 4 S'ASSOCIER

→ Retrouve cette bannière d'après sa forme, elle représente une association de Rumilly. A toi maintenant d'**imaginer une nouvelle bannière** pour ton activité préférée.



Imagine ta bannière

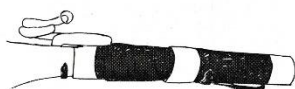


→ Les associations permettent aux rumilliens de se retrouver pour **partager leurs activités**. On trouve des associations sportives ou culturelles.

A Rumilly toutes les associations **défilent au mois de septembre** pour présenter leurs membres aux habitants.

### 5 CROIRE

→ Il existe dans le musée un **drôle d'instrument de musique** avec une tête de monstre, retrouve-le. A ton tour de lui **imaginer la tête la plus monstrueuse possible**.



← Dessine une tête de monstre !

→ Ce drôle d'instrument, appelé **basson russe**, était utilisé lors de la célébration de la messe à l'église. D'autres célébrations religieuses rassemblaient beaucoup de fidèles, ce sont les **processions**. Ces défilés dans toute la ville conduisaient parfois à la chapelle Notre-Dame de l'Aumône pour prier devant la statue que tu vois dans le musée.



### 6 FABRIQUER



→ Parmi toutes ces empreintes de pas, une seule correspond aux **galoches à bout carré** fabriquées à Rumilly. A toi de la retrouver.



Où se cache la galocher ?



→ Aux siècles passés, il existait de **nombreux artisans** à Rumilly : cordonniers, tailleurs, tisserands... Beaucoup de ces métiers ont disparu mais tu rencontres d'autres artisans presque tous les jours, comme le **boulangier**, dont tu peux voir le panier et la hotte.



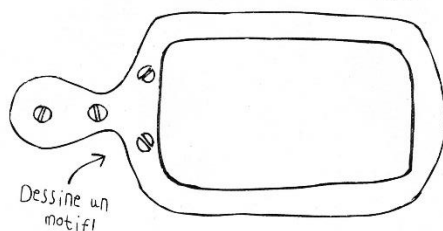
## 7 CULTIVER



→ Retrouve l'objet qui a cette forme.  
Il s'agit d'une baratte à beurre.  
Il suffit de mettre du lait à l'intérieur  
et d'agiter le manche pour que le lait  
se transforme en beurre.

→ Lorsque le beurre est fait on le  
met dans un moule, vois-tu celui qui  
représente une vache ?

A ton tour de dessiner un motif pour  
un moule à beurre.



→ A Rumilly les hommes ont cultivé le blé  
pendant longtemps. Aujourd'hui les  
agriculteurs ont surtout des élevages  
de vaches. Grâce à leur lait on fabrique  
du beurre mais aussi du fromage.

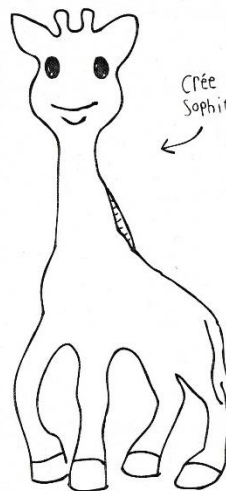
## 8 PRODUIRE



→ Retrouve ce jouet dans le musée.

En as-tu eu une quand tu étais petit(e) ?

A ton tour d'habiller et de décorer Sophie la girafe®  
comme tu le souhaites.



Crée ta propre  
Sophie la girafe®



→ A Rumilly il y a  
beaucoup d'usines.  
Les plus célèbres  
fabriquent des ustensiles  
de cuisine, des jouets  
et même des céréales au  
chocolat.

As-tu déjà senti l'odeur  
de chocolat qui flotte  
parfois en ville ?



→ Il y a beaucoup d'animaux qui se cachent  
dans les objets du musée. Au fil de ta visite,  
entoure ceux que tu rencontres.



## Notre Histoire Musée de Rumilly

D'autres jeux et moments  
de découverte au musée dès 4 ans :

→ **Conter la ville :**

Des histoires qui aident à rêver la ville idéale.

→ **L'herbier urbain :**

Composer sa ville, choisir ce qu'on y construit  
et lui trouver un nom.

→ **Le loto de la ville :**

Une découverte ludique des activités,  
des personnages et des lieux  
de notre environnement urbain.

**Notre Histoire - Musée de Rumilly**  
5 place de la Manufacture 74150 RUMILLY  
04 50 64 64 18 / contact@musee-rumilly74.fr

**Annexe 2 – Affiche de la fête patronale de Rumilly du 8 septembre 2018 ©  
Mairie de Rumilly**



**Annexe 3 – Affiche de la fête patronale de Rumilly « Asso-en-scène » du 8  
septembre 2018 © Mairie de Rumilly**



## Annexe 4 – Liste des informateurs interrogés lors de l'enquête

Dénomination	Âge	Sexe	Catégorie socioprofessionnelle	Date de l'enquête
Mathilde	28 ans	Femme		Septembre – Décembre 2018
Clémence	35 ans	Femme	Cadre et profession intellectuelle supérieure	Idem
Institutrice n°1	Environ 40 ans	Femme	Cadre et profession intellectuelle supérieure	06/10/18
Institutrice n°2	Environ 30 ans	Femme	Cadre et profession intellectuelle supérieure	08/10/18
Musicien	Environ 30 ans	Homme	Non connue	09/03/19
Président du comité des fêtes	Environ 40 ans	Homme	Cadre et profession intellectuelle supérieure	01/10/18
Bénévole n°1	Environ 60 ans	Femme	NC	09/03/19
Président d'une association de musique	Environ 35 ans	Homme	NC	09/03/19
Participante n°1	Environ 65 ans	Femme	Retraité	08/09/18
Participante n°2	Environ 35 ans	Femme	NC	08/09/18
Participante n°3	Environ 35 ans	Femme	NC	09/03/19
Participante n°4	Environ 35 ans	Femme	NC	
Participant n°5	Environ 30 ans	Homme	NC	09/03/19
Participante n°6	Environ 35 ans	Femme	NC	08/09/18
Participant n°7	Environ 35 ans	Homme	NC	08/09/18
Participant n°8	Environ 45 ans	Homme	NC	09/03/19



Ancien habitant de Rumilly	23 ans	Homme	Étudiant	09/11/18
Ancienne habitante de Rumilly	18 ans	Femme	Étudiante	07/10/18
Producteur de jus de pomme	Environ 50 ans	Homme	Inconnue	08/10/18

# Bibliographie de référence

AILINCAI Rodica et BERNARD François-Xavier, 2010, « Apprendre hors de la classe : l'exemple d'une sortie scolaire au Musée de l'Espace de Kourou », in CRDP et IUFM de la Guyane (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane. Le primaire.*, CRDP de Guyane : 57-72.

ARLEO Andy et DELALANDE Julie, 2010, *Cultures enfantines: universalité et diversité*, Rennes, PUR.

BALDY René, 2009, « « Dessine-moi un bonhomme ». Universaux et variantes culturelles », *Gradhiva. Revue d'anthropologie et d'histoire des arts*, n° 9 : 132-151.

BARTHES Angela, MAXIMIN Sylviane, FLORO Michel, et ALPE Yves, 2014, « *L'éducation au patrimoine: pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires* ».

BECK Robert, 2013, « Sentir et ressentir la ville à travers des ego-documents. L'exemple du Journal du passementier bavarois F.C. Krieger, 1821-1872 », *Noroi. Environnement, aménagement, société*, n° 227 : 43-53.

BERLINER David, 2010, « Anthropologie et transmission\* », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 55 : 4-19.

———, 2013, « Nostalgie et patrimoine. Une esquisse de typologie », in *Émotions patrimoniales*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme : 393-409.

BERRY Vincent, MATHIOT Louis, et ROUCOUS Nathalie, 2012, « Culture enfantine et alimentation », in *Les figures de l'enfance. Un regard sociologique*, Québec, Presses Inter Universitaires : 315-331.

BERTHON Salomé, CHATELAIN Sabine, et OTTAVI Marie-Noëlle, 2009, *Ethnologie des gens heureux*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

BIENVENU Lucia et HEINIGER-CASTERET Patricia, 2017, « « (Extra)ordinaire quotidien » : exposer le patrimoine culturel immatériel », *In Situ. Revue des patrimoines*, n° 33.

BONNET Doris, ROLLET Catherine, et SUREMAIN Charles-Edouard de, 2012, *Modèles d'enfances: successions, transformations, croisements*, Archives contemporaines.

BONNOT Thierry, 2014, *L'attachement aux choses*, Paris, CNRS éd.

———, 2015, « La biographie d'objets : Une proposition de synthèse », *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, n° 25 : 165-183.

BORDES Véronique, 2012, « L'éducation non formelle », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 28 : 7-11.

BORTOLOTO Chiara, 2012, « Nouveaux acteurs du patrimoine, nouvelles postures anthropologiques. A propos de Ethnologues et passeurs de mémoires », *Civilisations. Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, n° 61-1 : 139-146.

BRETON David Le, 2007, « Pour une anthropologie des sens », *VST - Vie sociale et traitements*, vol. n° 96, n° 4 : 45-53.

BRIAND Anne-Laure, FOURNIER Laurent Sébastien, GALLENGA Ghislaine, et PONS Éric, 2018, « La fête éclatée : un nouveau type de fête locale ? La Fête de la cerise comme révélateur des recompositions contemporaines », *Socio-anthropologie*, n° 38 : 123-135.

CAILLET Élisabeth, 2007, *Accompagner les publics: l'exemple de l'exposition « Naissances » au musée de l'Homme, novembre 2005-septembre 2006*, Paris, l'Harmattan.

CHAPPAZ-WIRTHNER Suzanne et HERTZ Ellen, 2012, « Introduction : le “patrimoine” a-t-il fait son temps ? », *ethnographiques.org*.

CHUNIKHINA Irina, 2013, « Le “patrimoine de proximité” : du coup de coeur au label », in *Émotions patrimoniales*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme : 173-194.

COQUET Michèle et MACHEREL Claude, 2013, *Enfances*, Paris, CNRS éditions.

CORSARO William A. et EDER Donna, 1990, « Children's Peer Cultures », *Annual Review of Sociology*, vol. 16, n° 1 : 197-220.

CROZAT Dominique et FOURNIER Laurent Sébastien, 2005, « De la fête aux loisirs: événement, marchandisation et invention des lieux, Abstract », *Annales de géographie*, n° 643 : 307-328.

DANIC Isabelle, 2012, « Les figures contemporaines du jeune enfant dans les répertoires des parents et des enseignants en France », in *Les figures de l'enfance. Un regard sociologique*, Québec, Presses Inter Universitaires : 67-84.

———, 2015, « La production des cultures enfantines : Ou la culture enfantine comme réalité dynamique et plurielle », in Andy Arleo et Julie Delalande (dir.), *Cultures enfantines : Universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes : 77-84.

DASSIÉ Véronique, 2014, *Des arbres au coeur d'une émotion*, .

DAUPHIN Stéphanie, 2013, « Enseigner le patrimoine aux futurs enseignants. », in *L'éducation au patrimoine: de la recherche scientifique aux pratiques pédagogiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion : 357-371.

DAVALLON Jean, 2000, *L'exposition à l'oeuvre: stratégies de communication et médiation symbolique*, Paris Montréal, L'Harmattan.

———, 2006, *Le don du patrimoine: une approche communicationnelle de la patrimonialisation*, Paris, Hermès science publications Lavoisier.

DELALANDE Julie, 2003, « Culture enfantine et règles de vie », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 40 : 99-114.

———, 2007, « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école, Abstract, Zusammenfassung », *Ethnologie française*, vol. 37, n° 4 : 671-679.

———, 2015, « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner », *AnthropoChildren*, n° 2 : 1-8.

DICHARRY Eric, 2010, « Pour une anthropologie de la fête au Pays Basque », *Lapurdum. Euskal ikerketen aldizkaria | Revue d'études basques | Revista de estudios vascos | Basque studies review*, n° 14 : 33-53.

DUPAIGNE Bernard, 2010, « Synthèse. Retour sur la méthode », in *Retour sur le terrain: nouveaux regards, nouvelles pratiques*, Paris, l'Harmattan.

EGGINGER Johann-Günther et DELANNOY-COURDENT Albine, 2013, « De beaux documents, choisis pour leur exemplarité. A la recherche de document patrimonial dans le cas de l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre. L'exemple du cerveau (1925-2011) », in *L'éducation au patrimoine: de la recherche scientifique aux pratiques pédagogiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion : 271-290.

FABRE Daniel et ARNAUD Annick, 2013, *Émotions patrimoniales*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

FABRE Daniel et IUSO Anna, 2010, *Les monuments sont habités*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

FACTOR June, 2015, « Fais moi confiance, je m'y connais ! », in Andy Arleo et Julie Delalande (dir.), *Cultures enfantines : Universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes : 373-394.

FAINZANG Sylvie, 1994, « L'objet construit et la méthode choisie : l'indéfectible lien », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 23 : 161-172.

FILIOD Jean Paul, 2014a, *Le sensible comme connaissance*, Lyon, Université Claude Bernard.

———, 2014b, *L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : héritages et pluralité d'usages*, éditions du CTHS.

FORESTIER Delphine et MORELLI Pierre, 2016, « Observation(s), entretien(s): ce que le terrain fait au chercheur dans la problématisation de la transmission mémorielle infra-familiale » : 17.

FOURNIER Laurent Sébastien, 2004, « Le patrimoine, un indicateur de modernité, Abstract, Zusammenfassung », *Ethnologie française*, vol. 34, n° 4 : 717-724.

———, 2005, *La fête en héritage: enjeux patrimoniaux de la sociabilité provençale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

———, 2007, « La fête thématique, nouveau visage de la fête locale en Provence (France) », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 38, n° 38-2 : 165-174.

FOURNIER Martine, 2011, *Éduquer et former: connaissances et débats en éducation et formation*, Auxerre, éd. Sciences humaines.

FRØNES Ivan, 2016, « Childhood: Leisure, Culture and Peers », in *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Springer.

GARNIER Pascale, 2012, « Louise Hamelin Brabant et André Turmel (dir.), Les figures de l'enfance : un regard sociologique », *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n° 4.

GIARDINELLI Anastasia, 2018, *Les injonctions dans les institutions culturelles en France et à l'...*, <https://calenda.org/521154> (consulté le 30 avril 2019).

GRAVE Jean-Marc de, 2014, « Quel est le contenant des savoirs ? Réflexions d'après les modes d'apprentissage javanais », *Moussons. Recherche en sciences humaines sur l'Asie du Sud-Est*, n° 23 : 55-79.

GUENIN Didier-Marie, 2008, *L'enfant de la distance*, Paris, Presses universitaires de France.

HAMELIN-BRABANT Louise et TURMEL André, 2012, *Les figures de l'enfance. Un regard sociologique*, Québec, Presses Inter Universitaires.

HEINICH Nathalie, 2009, *La fabrique du patrimoine: « de la cathédrale à la petite cuillère »*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

———, 2013, « Esquisse d'une typologie des émotions patrimoniales », in *Émotions patrimoniales*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme : 195-212.

———, 2018, *L'élite artiste: excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Gallimard.

HEINICH Nathalie et SHAPIRO Roberta, 2012, *De l'artification: enquêtes sur le passage à l'art*, Paris, Éd. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès et ANDERSON-LEVITT Kathryn, 1992, « L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », *Revue française de pédagogie*, vol. 101, n° 1 : 79-104.

HIRSCHFELD Lawrence A., 2003, « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 40 : 21-48.

HUBER Véronique Pache et OSSIPOW Laurence, 2012, « Les enfants comme enjeux et comme acteurs: appartenances, relations interindividuelles et logiques institutionnelles », *TSANTSA*, n° 17 : 19-35.

HUGH-JONES Stephen et DIEMBERGER Hildegard, 2012, « L'objet livre », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 59 : 4-17.

ISNART Cyril, 2012, « Les patrimonialisations ordinaires. Essai d'images ethnographiées », *ethnographiques.org*, n° Numéro 24.

JACOBI Daniel, SCHIELE Bernard, et CYR Marie-France, 1990, « Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, vol. 91, n° 1 : 81-111.

JAMES Allison, 2016, « Agency », in *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Springer.

JEUDY Henri-Pierre, 1990, *Patrimoines en folie: séminaire, Paris, Collège international de philosophie, 1987-1988*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

JOULAIN Michèle, 1990, « Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole », *Revue française de pédagogie*, vol. 91, n° 1 : 59-67.

KRAFTL Peter, 2013, *Geographies of alternative education: Diverse learning spaces for children and young people*, Policy Press at the University of Bristol.

LANCY David F, 2012, « Unmasking children's agency », *AnthropoChildren*, n° 2 : 1-20.

LE BRETON David, 2006, « La conjugaison des sens : Essai », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 30, n° 3 : 19-28.

LENCLUD Gérard, 2003, « Apprentissage culturel et nature humaine », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 40 : 5-20.

LEVASSEUR Martine, VÉRON Eliséo, et BARBIER-BOUVET Jean-François, 1989, *Ethnographie de l'exposition: l'espace, le corps et le sens*, Paris, Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou.

LIARTE Aurélien, 2009, « Le bonheur, une interprétation affective transpersonnelle », in *Ethnologie des gens heureux*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme : 171-188.

LIGNIER Wilfried, 2008, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants, Abstract », *Genèses*, n° 73 : 20-36.

LUCKERHOFF Jason et VELEZ Maria, 2015, « Éducation non formelle et médiations écrites », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 1 : 13-28.

LUKIĆ Nada, 2002, « Identité, diversité et nation dans les musées d'ethnographie en Croatie », *Ethnologies*, vol. 24, n° 2 : 191-210.

MARCHIVE Alain, 2003, « Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 142, n° 1 : 21-32.

MARTIN Claude, 2014, « Être un bon parent »: une injonction contemporaine, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique.

MARTIN Thérèse, 2015, « Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 1 : 63-79.

MAZAS Alain, 2013, « 5. Le paysage dans notre patrimoine scolaire : représentations et lectures du paysage dans quelques manuels de l'enseignement primaire », in Claudie Voisenat (dir.), *Paysage au pluriel: Pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme : 65-76.

MONJARET Anne, 2014, « Ethnographie d'hôpitaux parisiens en situation de fermeture. Entre l'urgence d'une sauvegarde et l'inscription dans une relation sociale durable », in *Ethnographies plurielles: déclinaisons selon les disciplines*, Paris, CTHS Société d'ethnologie française : 181-210.

MONJARET Anne, PROVOST Gisèle, LAVIN Marie, et COLARDELLE Michel, 2003, *Apprentis ethnologues: quand les élèves enquêtent collège[,] lycée général et technologique[,] lycée professionnel*, Champsigny-sur-Marne, CRDP de l'Académie de Créteil.

NEUSCHWANDER Isabelle, 2013, « Conclusion », in *L'éducation au patrimoine: de la recherche scientifique aux pratiques pédagogiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion : 391-395.

PAQUIN Maryse G., 2013, « Objets d'apprentissage des musées virtuels du Canada et enseignants francophones : philosophie d'enseignement et conception du domaine d'enseignement. », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 36, n° 3 : 380-412.

———, 2015, « Médiation culturelle au musée : essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. », *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, n° 8 : 103-115.

PAQUIN Maryse G. et LEMAY-PERREAULT R, 2015a, « Typologie des médiations culturelles au musée : des modèles d'intervention au registre d'actions culturelles. », *Les cahiers d'études supérieures*, n° 10.

PAQUIN Maryse et LEMAY-PERREAULT Rébéca, 2015b, « Vingt ans de recherche en éducation muséale », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 1 : 1-12.

PÉRIER Pierre, 2009, « La forme élémentaire du bonheur : les vacances », in *Ethnologie des gens heureux*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme : 49-58.

PÉTONNET Colette, 1982, « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *Homme*, vol. 22, n° 4 : 37-47.

PIERROT Alain (dir.), 2017, *Domination et apprentissage: anthropologie des formes de la transmission culturelle*, Paris, Hermann.

POULOT Dominique, 2007, « Le musée d'histoire en France entre traditions nationales et soucis identitaires », *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, vol. 15, n° 2 : 293-316.

———, 2009, « Le patrimoine immatériel en France entre nouveau muséographique et « territoire de projet » », *Ethnologies*, vol. 31, n° 1 : 165-200.

RUHLMANN Sandrine, 2018, « Que sont les gâteaux-semelle devenus ? Éclat, éclatement et modulation de la fête du mois blanc », *Socio-anthropologie*, n° 38 : 137-150.

SIMONNOT Nathalie et SIRET Daniel, 2014, « Héritage industriel et mémoire sensible : observations sur la constitution d'un « patrimoine sensoriel » », *L'Homme la Société*, vol. n° 192, n° 2 : 127-142.

SMITH Laurajane, 2006, *Uses of Heritage*, Taylor & Francis.

STRICKLAND R, 2002, « What's Left of Modernity ? », in *Growing Up Postmodern : Neoliberalism and the War on the Young*, Lanham, Rowman and Littlefield : 1-14.

THIN Niel, 2009, « “Autres aptitudes et habitudes diverses” : éducation sentimentale et disposition au bonheur », in *Ethnologie des gens heureux*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme : 139-148.

TORNATORE Jean-Louis, 2010, « L'esprit de patrimoine », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 55 : 106-127.

TURGEON Laurier, 2010, « Introduction. Du matériel à l'immatériel. Nouveaux défis, nouveaux enjeux », *Ethnologie française*, vol. 40, n° 3 : 389-399.

VAN GENNEP Arnold, 1981, *Les rites de passage: étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc*, Paris, A. et J. Picard.

VOISENAT Claudie, 2017, *Patrimoines en partage*, <http://www.inp.fr/Recherche-colloques-et-editions/Actualites/2017/Patrimoines-en-partage> (consulté le 7 février 2019).

WATY Bérénice, 2010, « Chapitre I – De l'imaginaire en action : la culture pratiquée par les 3-6 ans », in *Enfance & Culture*, Ministère de la Culture - DEPS : 39-58.

———, 2012, « Des 3-6 ans à la bibliothèque: entre injonction, apprentissage et autonomie » : 1-16.



KELLER Lauren, 2019, *Enfants et patrimoines. Analyse des modalités de la transmission patrimoniale en contexte muséal et festif*, Mémoire, Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence.

Résumé :

Ce mémoire propose une réflexion sur les modalités de transmission auprès des enfants au sein du musée et des fêtes de Rumilly. L'objectif est de comprendre comment une relation est établie entre les enfants et le patrimoine. Il s'agit de voir comment les règles, les émotions et valeurs définissant le patrimoine sont transmises aux enfants. La question est également de savoir comment peut se développer une conscience patrimonialiste chez les enfants. L'anthropologie de l'éducation offre aujourd'hui de nombreuses réflexions autour de l'enfance, de la transmission et de l'apprentissage, il s'agit donc d'analyser le patrimoine à l'aune de celles-ci. Ainsi, l'étude du patrimoine par le biais de l'éducation permet d'apporter un regard nouveau sur le processus de mise en patrimoine.

Mots clés : enfant, éducation, patrimoine, musée, fête