

...AVEC LES SERVICES EDUCATIFS DES MUSEES

Plus que des Temples ou des Palais, nos musées devraient être des Maisons. Une maison c'est tellement plus accueillant et plus familier qu'un Temple où l'on n'entre qu'en état de grâce, ou un Palais où l'on ne vient que si l'on est invité protocolairement.

Nous avons en Belgique des Musées royaux d'Art et d'Histoire. Nous ne croyons pas nécessaire ici de répéter les éloges que méritent leurs activités diverses. Nous insisterons davantage sur les regrets que l'historien, professeur de vocation et de métier, pourrait exprimer. Nous entendons ainsi travailler au rapprochement, à la fusion de deux secteurs complémentaires séparés jusqu'ici mais qu'attirent irrésistiblement de communes aspirations.

Musée d'Art et d'Histoire ? Pourquoi pas Musée d'histoire, tout court ? La première formule est parfaite, mais à condition de donner au terme Art son sens le plus large d'habileté à faire quelque chose et de désigner par ce mot tous les produits résultant de cette habileté. Loin du sens restrictif que trop souvent lui donnent les esthètes, nous découvrirons ainsi en lui le synonyme de la culture, au sens que lui donnent les sociologues. Or il est logique, matériellement logique, que la culture précède l'histoire mais il est tout aussi logique que l'histoire soit un instrument de culture. Les deux éléments dans leur acceptation totale coïncident donc et il n'est pas utile de les dissocier. L'historien est donc en tort d'affecter du mépris à l'égard du musée, il ne fait qu'accentuer le désarroi des conservateurs qui se condamnent dès lors au commerce des seuls initiés. L'esthétique devient une fin en soi alors que l'esthétique, le sens esthétique, ne devrait être qu'un élément de la culture. Une culture qui de plus en plus devrait devenir populaire, mais dont le sens restrictif indique bien la nature du contenu actuel réservé à une élite. L'étude récente du Centre européen de sociologie publiée tout récemment aux Editions de Minuit, sous le titre L'Amour de l'Art, les Musées et leur public, par Pierre Bourdieu et Alain Darbel, atteste à cet égard le rôle essentiel, fondamental, unique de l'école et des méthodes scolaires dans la prise de conscience de la culture matérielle et l'acquisition du sens esthétique. Pour le public populaire, il faut désacraliser les musées, il faut socialiser leur contenu.

L'article que voici montrera combien en ont conscience les responsables des Musées. Un précédent Cahier (n° 2) a défini le rôle de la Commission Musée-Ecole. Spontanément, celle-ci s'est assigné la tâche d'introduire le Musée à l'Ecole, saisissant donc, comme intuitivement, cette situation de besoin confirmée à présent par une enquête objectivement concrète.

Il nous reste à souhaiter la multiplication de contacts personnels entre

représentants des Musées et membres de l'enseignement sous formes diverses : pré-visites d'information, adéquation des programmes et des expositions, unification des critères méthodologiques. Le problème du choix est pour le muséographe confronté avec le milieu scolaire aussi capital que pour le professeur d'histoire lui-même continuellement aux prises avec la multitude des faits. Dans le mot butinage employé par notre correspondante dans le sens de sélection, il y a butin, c'est-à-dire proie, prise, tout ce qui bon à prendre. Au départ donc, le butinage est une accumulation sans discernement. Il doit y avoir encore beaucoup de ce sens originel dans le subconscient de trop d'entre nous. Il serait excellent qu'à partir d'un colloque où seraient posés dans le cadre de notre enseignement secondaire les problèmes de relations entre les Musées et les Ecoles, des contacts permanents se poursuivent pour surmonter à mesure qu'elles se présentent toutes les difficultés, pour lever tous les obstacles. Pourquoi ceci ne serait-il pas l'occasion d'en prendre l'initiative ? Alors peut-être, atteindrions-nous notre réelle vocation éducative et réussirions-nous à montrer comment l'Art-chef d'œuvre se dégage de l'art commun et à l'aider ensuite à y retourner en faisant du vulgaire un chef d'œuvre.

R.V.S.

Musées et enseignements

Art, Histoire et Archéologie

Les musées d'art et d'histoire — et leurs services éducatifs en particulier — occupent, dans ce carrefour des historiens et des enseignants, une place assez spéciale. Pour bien la définir il conviendrait sans doute de réfléchir un instant sur les rapports réciproques existant entre l'histoire, l'archéologie et l'histoire de l'art et ceux que chacune de ces disciplines entretient avec l'enseignement.

S'il n'est plus de mise aujourd'hui de nier l'apport de l'archéologie à la connaissance historique, il n'en reste pas moins vrai que cette branche des sciences humaines souffre encore de certains préjugés qui datent de ses origines teintées d'amateurisme et la condamne à un isolationnisme regrettable. Nombre d'historiens — et des plus éminents —, s'ils admettent en principe les deux sources de l'histoire, nourrissent cependant encore envers les données de l'archéologie une méfiance difficile à vaincre. Habités qu'ils sont aux témoignages *textuels*, ils redoutent, par rigueur scientifique, la part de subjectivité qui intervient dans l'interprétation de documents muets, purement matériels. Ils raisonnent comme si l'homme n'avait eu d'autres moyens de s'exprimer que d'écrire et comme si l'écrit lui-même pouvait échapper à l'interprétation de celui qui l'analyse, le classe, le publie et enfin de celui qui en fait usage pour reconstituer l'image de l'époque d'où il émane. Ce n'est pas saisir l'humanité dans sa totalité que de limiter nos relations avec elle à un échange verbal.

Sans doute l'archéologie provoque-t-elle un sentiment d'insécurité par la

succession des découvertes qui viennent bouleverser les notions historiques les mieux établies. Il faut s'y résigner : notre connaissance du passé ne fait que commencer. Et le malaise de l'archéologue n'est pas moins grand que celui de l'historien, lui qui, mieux que quiconque, sait que chaque découverte pose plus de problèmes qu'elle n'en résoud.

Dans l'enseignement, le retard de l'archéologie sur l'histoire traditionnelle (entendons « *textuelle* ») n'a pas que des raisons psychologiques. On peut y voir des causes techniques. En effet, si un texte *se transmet* aisément, il n'en va pas de même d'un champ de fouilles, d'un monument, ni même d'un simple tesson de poterie dont on sait la valeur informative en matière de chronologie. Pour assurer le développement de cette recherche — devenue peu à peu *scientifique* — il a fallu attendre l'apport de la photographie, technique qui s'est avérée des plus précieuses non seulement pour fixer l'image du document à verser au dossier de l'histoire mais encore pour en diffuser le message. Aussi n'est-ce point par hasard si l'archéologie a fait depuis Niepce un bond aussi prodigieux. Le chemin parcouru au cours de ces dernières années est immense. Il se mesure autant à l'étendue des chantiers offerts à la pioche des fouilleurs qu'à l'extension de la curiosité du public. Il suffit de jeter un coup d'œil aux devantures de librairies pour s'en convaincre et de songer au mouvement universel de solidarité auquel la campagne de sauvegarde des monuments de Nubie a donné lieu. Il est sans doute peu de problèmes humains qui aient suscité un tel élan. Mais l'invasion de l'archéologie ne porte pas qu'en surface. Voici qu'elle s'infiltre jusque dans les profondeurs mêmes de la pensée scientifique. Sa méthode d'investigation — la technique d'enquête qui lui est propre — s'étend sur l'ensemble des sciences humaines au point que d'éminents spécialistes n'hésitent pas à parler d'une archéologie des faits contemporains ⁽¹⁾.

Et cependant, au stade universitaire, l'enseignement de l'archéologie n'a pas encore acquis le statut *légal*. Il reste, par le fait-même, exclu de toute pénétration au cycle secondaire. L'on confiera plus volontiers un cours d'histoire à un philologue ou à un géographe qu'à un archéologue. Et la place faite à l'archéologie dans la formation des historiens est celle d'un cours auxiliaire et non d'une branche intégrée à la recherche fondamentale. Quoi d'étonnant dès lors si les historiens n'en usent qu'avec prudence, modération ou maladresse. Il en est de même de l'histoire de l'art dont le sort est indissolublement lié à celui de l'archéologie non tant par affinité psychologique entre leurs représentants que par parenté ou association entre les matériaux soumis à leur étude.

De même, en effet, que les sources écrites peuvent se diviser en textes d'archives et en textes littéraires, de même les documents archéologiques sont de deux natures : les *objets* et les *œuvres d'art*, encore que la limite entre ces deux notions soit floue et toute relative. Selon quel critère rangerons-nous tel document dans l'une ou l'autre catégorie ? Selon le critère de beauté ? Y a-t-il valeur plus relative ? Notre appréciation de l'objet (à supposer qu'elle soit unanime) coïncide-t-elle avec celle de l'époque qui l'a vu naître ? Ne voit-on pas, dans les vitrines de nos musées, nombre d'objets n'ayant jamais eu de prétention à l'œuvre d'art « exposés » à l'admiration du visiteur ? A cet égard, le

(1) M. FOUCAULT, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.

public des musées adopte deux attitudes bien distinctes : certains auront de l'œuvre considérée une perception directe, immédiate. Ils seront ébranlés dans la mesure où l'intérêt ou le plaisir qu'ils y puisent répond à leur tempérament : ce sont les natures artistes qui peuvent demeurer frustes sur le plan de la culture parce que leur extrême sensibilité supplée à cette carence.

D'autres au contraire seront davantage sensibles au message social de l'œuvre, à sa valeur expressive ou à l'idéal vers laquelle elle tend. A travers elle, ils perçoivent avec plus ou moins de finesse, la perfection qu'elle cherche à incarner, perfection qui peut être purement formelle, comme elle peut être de l'ordre des idées ou des sentiments. Ici la perception gagne en richesse ce qu'elle perd en pureté. L'attitude est *historique* en ce sens que l'appréciation prend pour critère un idéal extérieur au contemplateur mais intérieur à l'acte créateur. Il y faudra, pour percevoir cet idéal, non moins de sensibilité et en outre une certaine préparation : une éducation de l'œil et de l'esprit. Cette éducation pourra s'étendre par la fréquence des contacts et par la quantité des données qui permettront de replacer l'œuvre dans le milieu historique psychologique et culturel qui la justifie. Entre l'objet et le sujet s'engage alors un dialogue d'autant plus enrichissant que l'objet porte *en soi* de significations mais aussi dans la mesure où le sujet y puise d'informations par le fait de ses connaissances connexes. Cette attitude est donc susceptible de développements infinis, de joies sans cesse renouvelées.

Cet idéal perçu au delà de l'œuvre sera donc une donnée plus stable que celle de beauté qui, nous le sentons, ne nous sera, par la relativité-même, que d'un faible secours. De l'étude des données archéologiques se dégage une autre notion : celle de *style*, le style, au sens collectif du mot, étant la résultante de toutes les caractéristiques d'une époque. Elle sera la pierre de touche dont l'archéologue se servira aussi souvent qu'il se peut et avec une assurance qui ne manque pas d'émouvoir l'historien attaché aux données du langage parlé. C'est que pour l'archéologue, qui nécessairement doit se doubler d'un historien de l'art (pour la raison-même que de l'objet à l'œuvre d'art sans cesse il oscille) l'art *est* un langage.

« Le style, c'est l'homme » fait-on dire par Buffon. Bel exemple de mots qui sonnent clairs dont l'interprétation et l'authenticité sont contestables ! Quoi qu'il en soit, c'est une vérité aujourd'hui reconnue que tout ce qui émane de l'homme porte son empreinte : la graphologie, la psychologie expérimentale, la psychanalyse partent de cette prise de conscience. L'art, qui plus que toute autre activité appartient au domaine de la vie émotionnelle est d'autant plus révélateur de la personnalité de celui qui agit. L'auteur, si personnel soit-il, appartient à un milieu, à un temps, à une structure sociale qui le conditionne. Tout ce qui nous parvient de cet homme est pour l'*archéologue*, riche d'enseignement ; pour l'*historien d'art*, le témoignage sensible d'un certain état de la civilisation. Ce témoignage se laisse analyser par une méthode qui est en quelque sorte une *graphologie du style*.

Ce que nous espérons pouvoir montrer c'est l'efficacité de cette méthode non seulement dans l'enseignement, mais d'une façon plus générale dans la formation sociale des jeunes ou, si l'on veut, dans l'éveil de leur *sens historique*. Les musées l'ont compris et ce propos n'a d'autre but que de signaler aux

enseignants toutes les dispositions qui ont été prises par les Musées Royaux d'Art et d'Histoire de Bruxelles pour aider les professeurs dans leur tâche, notamment en leur indiquant une voie par laquelle intéresser la jeunesse à la discipline qu'ils ont pour tâche de faire aimer.

Archéologie et enseignement

Loin de vouloir en faire un surcroît au programme d'histoire déjà si chargé, nous pensons que l'archéologie (ses données et ses méthodes) peut aider le professeur à vaincre la résistance de l'élève, à aimer et comprendre le savoir que l'on cherche à lui inculquer. Nous lui reconnaissons, en effet, plus d'un avantage par rapport à l'enseignement strictement basé sur les textes.

1. Partant de l'objet, elle repose sur une donnée visuelle, *fait image* dans la mémoire et lui donne des points d'appui concrets.

2. Ces points d'appui, mis en place, viennent jalonner la ligne du temps. Celle-ci, au lieu de se présenter comme une longue route droite flottant dans l'abstrait, se déroule comme un film aux séquences bien individualisées, reconnaissables par leur style. Ainsi, à mesure qu'il se développe, se crée chez l'enfant la *notion du temps*, essentielle au sens de l'histoire.

3. Elle se prête particulièrement bien aux *méthodes audio-visuelles* auxquelles l'enseignement cherche à avoir recours, confiant qu'il est dans la vertu de l'image comme mode de fixation de la pensée. On soupçonne sans peine l'usage qu'en peut tirer la télévision.

4. Le document tel qu'il nous parvient est, au sens strict, un héritage du passé. Cet objet, il fut manipulé par notre ancêtre, vieux parfois de quelques milliers d'années. Il est là, présent, venant témoigner de ce que fut sa destinée, son usage, sa « valeur ». Un *intérêt sentimental* s'attache à son existence, au miracle de sa conservation. L'enfant n'y est certes pas insensible.

5. A la conservation de l'objet est lié un autre phénomène : celui de sa découverte. Celui-ci, aux yeux des jeunes tient de l'aventure. Du travail de l'archéologue, il ne saisit tout d'abord que le côté merveilleux, fait de *suspense*. Laissons agir ce stimulant, non en vue de faire de nos jeunes gens des aspirants archéologues, non en vue de créer des vocations, (celle d'archéologue est-elle plus heureuse, plus utile qu'une autre ?) mais en vue de drainer des *dispositions psychologiques propres à l'adolescence* vers l'étude de l'histoire, nécessaire à sa formation sociale. Peu à peu il apprendra qu'il n'y a pas que des Tombeaux de Touth Ankh Amon, que des trésors de Vix ou des Grottes de Lascaux à découvrir et que les déboires sont plus fréquents que les sensations fortes. Qu'une méthode très stricte, exigeante et patiente est la condition de notre connaissance. Mais qu'en revanche, le moindre tesson, l'objet le plus humble a sa valeur s'il contient en lui un message. Il n'y a pas qu'une leçon de modestie à tirer de cette constatation mais aussi à espérer que d'eux-mêmes, devant l'évidence, les jeunes comprendront que chaque individu, dans le moindre de ses actes, exprime l'humanité tout entière et s'en porte responsable.

6. L'analyse de l'objet-témoin suppose une attitude *active*. Tous les tempéraments y trouvent leur compte : qu'il s'agisse d'une nature pratique ou

esthétique, spéculative ou technique, chacun verra l'objet d'une façon différente, sous un angle adapté à sa personnalité.

7. Le professeur trouvera là une occasion de coordonner les observations en appliquant la *méthode inductive* qui lui est familière, pour obtenir une évocation de l'époque tout entière à travers l'élément humain.

8. Il donnera ainsi, à son cours théorique, une illustration qui peut aussi être une occasion d'éveiller le *sens esthétique* si regrettablement laissé en friche dans l'enseignement en général.

CONCLUSIONS :

Cette manière d'aborder l'histoire par l'art et l'archéologie nous semble aussi enrichissante qu'efficace. L'éthique comme l'esthétique y trouvent leur compte, tant il est vrai que l'humanité y apparaît sous son jour créateur à la fois le plus profond et le plus quotidien, exaltant ainsi le sens de la *continuité* et de la *solidarité* dans la progression historique.

Du point de vue psychologique, le sens de l'observation et le raisonnement comme moyens de connaissance, le goût de l'aventure comme stimulant, l'imagination visuelle comme support de la mémoire, sont autant de facteurs psychologiques qu'il est certes plus raisonnable d'attendre de la part d'adolescents que le sens politique ou la compréhension de problèmes économiques.

Loin de nous l'idée que ces dernières questions soient négligeables ou inutiles à la connaissance d'une époque donnée. Ce que nous regrettons c'est que, de tous les aspects qu'offre l'histoire, c'est précisément et trop exclusivement celui qui est le plus inaccessible à l'entendement des moins de 18 ans qui soit retenu par le programme.

Les activités para-scolaires

« Le programme d'histoire ! », oui : nous nous comprenons. Deux heures par semaine, c'est bien peu. Et l'histoire ne fait que s'allonger, tant par le bout initial que par le bout terminal, s'il en est. Mais aussi, l'école est-elle le seul lieu où l'enfant puisse se former, satisfaire ses curiosités, bref s'épanouir ? Beaucoup de jeunes voyagent, lisent sans grand frais, regardent vivre le monde. Tous, à quelque condition qu'ils appartiennent, se heurtent au besoin de connaître pour comprendre. Radio, télévision, cinéma, magazines « Jeunesses » de tous genres : toutes ces sollicitations ne débouchent-elles pas en définitive sur l'histoire ? L'important n'est-il pas de compter sur ces libres activités, le rôle de l'enseignement étant de susciter l'intérêt et de conduire l'enfant vers les sources du savoir. L'un des collaborateurs des *Cahiers de Clio* l'a fort bien dit : Les manuels doivent être employés en consultation « comme dans la vie ». Il en est de même des Musées, autres livres ouverts à l'enseignement.

Méditons cette admirable épigraphe de Valéry inscrite autrefois au fronton du Musée de l'Homme à Paris :

« Il dépend de celui qui passe
que je parle ou me taise
que je sois tombe ou trésor
Ami n'entre pas sans désir. »

A l'école de créer ce désir et le monde deviendra trésor, lieu inépuisable d'enrichissement. L'Histoire, n'est-ce point cela ? Tout le trésor du monde, le trésor de tout le monde.

Nous nous bornons ici à considérer la formation historique, puisque c'est la préoccupation première des lecteurs de ces *Cahiers*. Mais disons tout de suite que nous restons intimement convaincus que la fréquentation intelligente des Musées (si même ceux-ci ne présentent pas que des chefs-d'œuvre) avive tout particulièrement le sens esthétique, car c'est à la sensibilité que les témoins interrogés s'adressent et par la sensibilité qu'ils deviennent intelligibles. Elle favorise une prise de connaissance totale, *intuitive*, selon un principe pédagogique issu des idées de Bergson.

Musées et Pédagogie

UN POINT D'HISTOIRE.

C'est dans le courant général de la philosophie de l'intuition que doit se situer en Belgique la création, auprès des grands musées, de services éducatifs. L'idée en revient à Jean Capart dont le nom s'est illustré dans le domaine de l'égyptologie mais dont les préoccupations pédagogiques n'étaient pas moins fécondes. Sans doute étonnera-t-on en associant son nom à celui de Decroly, son illustre contemporain. Bien qu'évoluant dans des sphères intellectuelles très différentes, les deux savants se rencontraient en ceci : que l'un et l'autre croyaient en l'intuition et fondaient sur elle leur optimisme scientifique.

Ainsi, tout jeune archéologue (1922), avant même que la direction du Musée dit alors « du Cinquantenaire » ne lui soit confiée, Jean Capart prit conscience (pour l'avoir éprouvé lui-même) qu'il y avait là, dans ces murs, un matériel didactique d'une richesse inépuisable qui ne pouvait rester lettre morte ; que l'exploitation de cette richesse par l'enseignement demandait un intermédiaire, un interprète, qui transmettrait à l'usager les données significatives de ce matériel recueilli, conservé, étudié par l'*archéologue-conservateur*. Cet intermédiaire devait pouvoir décharger le personnel scientifique des musées de sa tâche éducative afin que celle-ci ne vienne se développer au détriment de ses études et recherches. Cette conception était à l'époque une innovation qui fit école sur le continent et même, contrairement à l'opinion communément admise, en Amérique où Jean Capart devait l'introduire lors des séjours qu'il fit deux ou trois ans plus tard au Musée de Brooklyn. Nous ne voulons pour preuve du sérieux que J. Capart mit à édifier ce Service Educatif au Musée du Cinquantenaire, qu'évoquer la personnalité de celui à qui il en confia la destinée. Vous parler de Jacques Lefrancq comme il nous plairait de le faire ici, nous entraînerait trop loin. On en trouvera un portrait dans un ouvrage intitulé très opportunément « *Oser penser* » (2), dû à l'amitié et au souvenir ému de quelques disciples. Le philosophe, l'esthéticien, le psychologue, le pédagogue tour à tour et tout ensemble s'y révèlent, sans que l'on puisse dire lequel de ces aspects prédomine tant l'homme fin, sensible, discret qu'il était mit de simplicité à être

(2) Ed. La Baconnière, Neuchâtel, 1961.

tout *uniment* humain. Ses titres universitaires et scientifiques, sa riche personnalité, pouvaient certes le porter à une destinée plus brillante. Mais le programme du Service Educatif répondait à sa vocation de dévouement, à son besoin de rayonnement personnel et celui-ci était tel que vingt-cinq ans après son départ, c'est encore son *aura* qui éclaire la voie à suivre.

Ce programme, quel est-il ? « Faire connaître les collections du Musée » oui, sans doute est-ce là un désir bien légitime de toute institution qui se veut sociale. Mais surtout et avant tout « utiliser le plus largement possible la source d'enseignements que représentent les collections ».

Des deux propositions définies aux statuts de fondation, c'est bien cette dernière qui fut l'objet de toute la sollicitude de J. Lefrancq, de ses collaborateurs, de ses successeurs.

Moyens d'action

Dans l'esprit de J. Lefrancq, le Service Educatif devait devenir un centre d'éducation non *pour* l'art et pour l'histoire mais *par* l'art et par l'histoire. Première préoccupation : rendre les musées le plus largement *accessibles*, dans tous les sens du mot.

Le problème le plus délicat consistait en la formation des cadres chargés de la mise en valeur pédagogique des collections. Ce personnel, qui aurait à étudier les objets réunis au Musée sous les différents angles de leur signification et à en communiquer le message, se doute-t-on bien de ce qu'on attend de lui ? En plus de sa formation de base (archéologie), c'est l'étude patiente et toujours renouvelée des collections elles-mêmes. Celles-ci se répartissent sur une aire géographique et chronologique véritablement mondiale. De la préhistoire à nos jours, de l'Égypte à l'Europe en passant par l'Amérique précolombienne et l'Extrême-Orient, toutes les techniques (la peinture exceptée) toutes les matières y sont les témoins du travail de l'homme. Et au delà de la matière, intégrée à elle, percevoir cet homme, le faire revivre dans l'imagination des visiteurs divers, souvent mal préparés, peu instruits ou, ce qui est pire, insensibles. Tâche ingrate s'il en est, exigeant un don total de soi, pour une mission ne laissant derrière soi aucune trace perceptible.

C'est à constituer ces cadres que les organisateurs du Service Educatif se sont particulièrement attachés, conscients qu'ils étaient de l'importance d'avoir une équipe bien formée et adaptée à sa fonction, tant du point de vue psychologique que scientifique et pédagogique.

A l'origine le Service Educatif n'avait pas particulièrement une destination scolaire. Ce qu'il proposait s'adressait à tous. À côté des activités annoncées par le Service Educatif à jour, heure et programme déterminés, la possibilité était réservée aux intéressés, à condition qu'ils forment un groupe de six personnes au moins, de demander l'étude d'une question bien déterminée au moment de leur choix. Aussitôt l'idée lancée, les écoles — à qui la gratuité était accordée — répondirent avec enthousiasme à l'offre qui leur était faite, ce qui signifie que l'initiative allait au devant d'un besoin latent. Depuis, le nombre des visites guidées scolaires n'a cessé de croître.

Collaboration à l'enseignement

Encouragé par le succès des visites guidées le Service Educatif prit de plus en plus conscience que la méthode archéologique est susceptible de répondre aux aspirations des jeunes et que, loin d'ajouter à leurs difficultés par un surcroît de matière, elle a pour effet de fixer l'attention, de cristalliser les connaissances éparses et de fournir à leur intérêt de nouveaux supports.

Nombre de professeurs nous font remarquer que tel enfant qui s'est distingué au musée par son attitude éveillée, ses questions pertinentes, ses réponses logiques, est en classe assez effacé. Nous-mêmes pouvons observer l'éveil progressif de l'intérêt au cours d'une même visite. Pour certains, elles donnent l'impression d'être une révélation. Il semble qu'un contact vienne subitement de s'établir entre le présent et le passé. A priori, nous considérons qu'une visite d'une heure et quart est une durée raisonnable tant pour la fatigue que suppose la station debout que pour l'attention. Or le plus souvent la visite se prolonge bien au delà parce que les élèves demandent un complément d'information et ne semblent nullement désireux d'en finir. Nous imaginons sans peine le sourire sceptique du lecteur de ces lignes. Mais il y a d'autres témoignages venant autant de la part des élèves que de leur accompagnateur, qui nous donnent confiance non pas en nous-mêmes mais dans les moyens qui nous sont donnés d'intéresser l'écopier à l'histoire par l'étude du document *authentique*, à la fois comme illustration et comme source d'information. S'il se fait que le document est une œuvre d'art, ce sera l'occasion de mettre l'enfant en présence de ce « surplus » et de lui en faire la révélation sur le plan sensible. L'éducation esthétique pour elle-même nous ne la tentons que si le professeur nous l'indique comme faisant l'objet de la visite, ce qui, nous le déplorons, est bien rarement le cas. Mais qu'elle soit prise pour but ou comme moyen, nous savons par expérience que le contact s'établira tout naturellement entre la beauté et la sensibilité qui est prête à l'accueillir. Il suffit que la mise en présence soit assurée dans des conditions favorables à l'échange du regard. Une assistante de Service Educatif a tôt fait de distinguer parmi les visages anonymes qui l'entourent, celui pour qui l'œuvre reste tombe ou devient trésor.

Un non-sens pédagogique ?

Ici une question se pose : n'est-il pas aberrant de confier une classe à une personne étrangère à sa formation et qui, si bien informée soit-elle quant au matériel didactique dont elle usera, ne pourra établir le pont avec les connaissances de base du public auquel elle s'adresse ? Et de fait, la question est cruciale et recèle la principale difficulté de la tâche d'« Assistante de Service Educatif »⁽³⁾.

Elle soulève un double problème : celui du recrutement et du standing propre à la profession d'une part, celui des rapports avec l'Enseignement et autres groupements d'éducation d'autre part.

(3) Nous l'appelons ainsi faute d'avoir pu trouver une autre terme approprié à cette fonction. Le terme est entendu au sens anglo-saxon. Nous le mettons au féminin car la profession, à divers égards, attire davantage les femmes.

Divers congrès portant sur la question se sont tenus depuis la guerre (Brooklyn, Athènes, etc.) à l'initiative de l'UNESCO. Ils mettent en évidence la diversité des points de vue plutôt que leur unité. C'est qu'en réalité chaque Musée présente un cas d'espèce, selon sa vocation, son importance (en grandeur et en complexité), le milieu où il se situe, les possibilités du bâtiment qui l'abrite, la psychologie du public auquel il s'adresse plus particulièrement. Aussi, le premier pas dans la création d'un Service éducatif est de bien définir ses buts et mesurer ses moyens.

Si certains professeurs peuvent, en y mettant l'effort voulu, arriver à guider eux-mêmes dans certains Musées, on ne peut leur demander de connaître tous ceux qui méritent une visite ni surtout de demander de tout le monde qu'il connaisse chacun d'eux. Ce serait réduire considérablement la fréquentation des musées et restreindre leur portée à un particularisme qui ne porte pas sur le fond mais sur les circonstances fortuites. Il est indéniable que tout Musée ayant une signification polyvalente exige un interprète pour s'exprimer, un intermédiaire qui puisse transmettre le sens des recherches de son personnel scientifique et ait avec l'enseignement des contacts suffisamment familiers pour partager ses préoccupations et expériences. L'on choisit donc le parti de recruter le personnel du Service Éducatif parmi des diplômés en histoire de l'art et archéologie ayant une formation égale et des aspirations — son orientation professionnelle en fait foi — analogues à celles exigées des professeurs. Ainsi la collaboration entre les deux se fera sur pied d'égalité. L'un connaît mieux ses élèves, l'autre le musée et ses possibilités didactiques pour les avoir longuement et patiemment méditées. L'expérience fera le reste et une bonne Assistante se reconnaîtra tant à sa capacité de sentir les caractéristiques de son public (ses intérêts, sa sensibilité, sa culture de base) et de s'y adapter (sans trop y consentir toutefois) qu'à son talent d'évocation et à l'étendue de son savoir. Il y faudra beaucoup de tact, de persévérance et de foi en son utilité.

En pratique, l'on peut observer que rares sont les professeurs qui ne préfèrent pas céder la parole à un spécialiste, au risque de voir le commentaire ne pas correspondre absolument avec ce qu'on en attendait, sinon de se trouver en discordance avec ce qui a été enseigné en classe. Nul historien ne s'étonnera qu'un tel risque puisse exister. Il va de soi que jamais l'Assistance n'imposera son point de vue comme une opinion absolue et irréfutable. Elle cherchera au contraire à montrer que la science historique évolue comme toute autre science et que telle découverte peut venir infirmer ce que l'on a tenu pour vrai jusqu'à présent, éventuellement que plusieurs hypothèses peuvent expliquer tel phénomène observé et que des découvertes futures apporteront peut-être un jour la clé de l'énigme. Il y a, à ces incertitudes, un aspect stimulant qui n'est pas à dédaigner pour la formation de l'esprit scientifique. Ce sera le moment de montrer le côté dynamique et actif de la connaissance, de faire sentir par l'enfant que l'histoire n'est pas un vêtement tout fait qu'on lui impose mais quelque chose qui *se construit* à partir de données multiples et éparées, comme celles qu'il a sous les yeux.

Il arrive que le point de vue de l'archéologue vienne compléter celui de l'historien; celui de l'Assistant corroborer celui du professeur. Par d'autres voies c'est la même évidence qui jaillit et le fait d'avoir été dite par une autre personne, démontrée à partir d'autres indices frappe d'autant mieux l'esprit de l'enfant.

Au plaisir de connaître se joint le plaisir de reconnaître, de pouvoir reconnaître qu'il savait déjà, que ce qu'on lui enseigne à l'école se vérifie dans l'expérience vécue : son savoir, de *scolaire*, devient langage *social*.

Beaucoup de professeurs nous disent que le simple fait du changement est par lui-même un bien plutôt qu'un mal. Il ravive l'intérêt de l'élève, ranime son attention. Ajoutons, comme cause à cette animation nouvelle, le besoin chez certains de faire une bonne figure, de laisser une bonne impression de la classe, sentiment fort louable et qui donne à l'esprit de corps l'occasion de se manifester. A tout prendre, dans la balance des profits et pertes, la nécessité d'une collaboration entre enseignants et muséologues se présente plutôt avantageusement.

Les conditions d'une bonne collaboration

Puisque dans la plupart des cas, une collaboration s'avère nécessaire, il importe que celle-ci soit sérieusement établie. Il ne suffit pas que l'assistance du Service Educatif soit largement offerte, il faut aussi que les enseignants soient bien informés des possibilités didactiques du Musée. Cette information suppose un mouvement dans les deux sens. Un programme général des ressources du Musée doit pouvoir permettre au professeur de faire un choix de sujets susceptibles d'être traités d'après nos collections. Mais l'initiative de la visite lui appartient essentiellement. Elle portera sur l'*opportunité* de la visite, c'est-à-dire sur le choix du moment par rapport au programme ou par rapport à une actualité quelconque. Ainsi l'*intention* pourra être *bien définie* et *interceptée*. C'est le rôle du secrétariat du Service Educatif que d'examiner chaque demande individuellement, de conseiller les enseignants dans la répartition du programme à accomplir en fonction de telle intention, et de juger si celui-ci est proportionné au temps dont on dispose. Il faut qu'il vaille le déplacement, mais aussi que le temps lui soit donné de faire œuvre utile. Le rôle du Service n'est pas de faire *voir* le Musée mais de le *rendre signifiant*. Le nombre de thèmes de visites est considérable et un même sujet peut être traité de multiples façons. Ils ne doivent pas nécessairement se limiter à l'étude d'une section du musée mais peuvent envisager des comparaisons entre certains aspects particuliers des civilisations mises à l'étude. Certains préfèrent que la visite du musée serve d'introduction à l'étude d'une époque, d'autres la conçoivent comme une leçon de synthèse ou un complément à travers ses expressions artistiques. Les trois points de vue se défendent. Mais il est évident que l'assistante devra s'adapter aux circonstances particulières, donc en être avisée afin qu'elle puisse réfléchir à la sélection qu'elle fera pour appuyer sa démonstration. Il est donc indispensable qu'un contact personnel s'établisse, ne fut-ce que par téléphone, entre le Service Educatif et le professeur qui fait appel à sa collaboration et en tout cas qu'un échange de vues ait lieu entre le professeur et l'assistante *avant* que ne commence la visite guidée, et *après*. Les professeurs ne peuvent lui rendre de meilleur service — et s'en rendre à eux-mêmes, — qu'en lui disant en toute franchise si son assistance a été bien comprise.

Mais il ne suffit pas que la collaboration entre école et musée soit bien préparée : la classe aussi doit l'être à la visite. Le minimum que l'on puisse espérer, c'est que les élèves soient avertis du programme que l'on se propose

d'accomplir. Nous n'éprouverions pas le besoin d'insister sur ce point si nous n'avions fait maintes fois l'expérience d'une visite à donner à des groupes dont ni les élèves ni les accompagnateurs ne pouvaient dire dans quelle intention ils venaient au musée. Pareilles expériences indiquent qu'il reste encore beaucoup à faire pour que les musées soient utilisés avec un maximum d'efficacité.

Musées scolaires ?

On entend souvent émettre le vœu, au cours de colloques portant sur la question des rapports musées-enseignement, de voir se créer des musées proprement « scolaires », comportant des salles spéciales où seraient reçus les écoliers.

Certes, aucun musée, si riche soit-il, ne peut prétendre être un microcosme parfaitement équilibré. L'apport de fac-similés, de maquettes, de photos, cartes, etc. peut en partie remédier à ces défauts et tous les musées y ont recours avec plus ou moins d'enthousiasme et de « générosité ». Notre musée n'y échappe pas, tout en se rangeant plutôt parmi les modérés. Le Service Educatif en est peut-être la cause. Expliquons-nous bien. Nos collections sont étendues et déjà très à l'étroit dans des locaux mal adaptés à leur fonction. Y ajouter des maquettes et autres moyens d'information serait encombrer davantage encore les salles d'exposition au détriment de la présentation des objets authentiques.

D'autre part, dégorger les sections en créant un double musée suppose de tronquer l'un et l'autre par la division, laquelle sera toujours arbitraire et préjudiciable à la signification d'ensemble. Nos musées ont pris l'habitude de compter sur le Service Educatif pour opérer cette sélection en fonction du thème proposé. Ils estiment que c'est précisément là son rôle. Cette façon de procéder par sélection, — par « butinage » voudrions-nous pouvoir dire, — offre, sur la division, l'avantage de la souplesse d'adaptation à toutes les situations. L'histoire est matière vivante : elle contient toute la complexité de la vie et c'est trahir la réalité que de la diviser en réalité « scolaire » et réalité pour « grand public ». De quel côté mettrions-nous notre canthare de Douris (nous ne le possédons pas en double !), de quel côté la tapisserie de N.-D. du Sablon ou le relief de la Reine Tiya ? Quel dilemme pour qui aura à décider quel document prendra place au musée pour enfant, quel autre sera réservé à l'adulte !

Mais il est une autre raison à notre peu d'enthousiasme pour les musées scolaires, c'est qu'ils ne permettent pas la méthode *active* et *inductive* que nous préconisons. La dialectique sur laquelle nous nous appuyons se trouve réduite à néant par le fait même que la conclusion vous est présentée *tout faite*, comme acquise une fois pour toutes. L'imagination, le raisonnement, l'observation dès lors ne sont nullement mis en éveil : l'élève n'a plus qu'à *constater*.

Ce sentiment si exaltant d'être en présence d'un témoignage réel, chargé de signification humaine n'existe pas, ne peut exister, alors qu'il est — croyez-le bien, — le principal support de l'intérêt — nous pouvons même parler de *respect* — qu'y apportent les jeunes comme les moins jeunes. Par ailleurs, quel que soit le style adopté pour ce genre de reconstitution — neutre, romantique ou moderne, si vite démodé ! — il sera, par rapport au document de base, *anachronique*, donc étranger à sa nature. Immanquablement, la connaissance qu'on en prendra sera, elle aussi, fausse, hétérogène, en tout cas impure. Si la méthode archéologique

a une valeur éducative, c'est parce qu'elle nous apprend à interpréter les signes qui nous sont donnés d'un lointain passé. Il n'y a pas d'une part l'ART, d'autre part l'HISTOIRE : l'un est indissolublement lié à l'autre.

Musée imaginaire

Plutôt donc que de vouloir notre *musée scolaire* nous préférons rendre scolaire notre musée. Pour répondre aux besoins de l'enseignement nous avons été amenés à choisir un autre parti. En cela encore Jean Capart a vu loin et juste. Lors de son séjour en Amérique dont nous avons parlé déjà, il prit connaissance de l'existence d'une collection de reproductions, éditée par les *University Prints* de Boston, qui offrait de l'histoire de l'art un panorama assez vaste et bien équilibré, véritable *musée imaginaire* pour l'époque : documentation honnête, bien établie, d'un format facile à intégrer dans un cahier d'étudiant. Jean Capart en vit tout de suite l'intérêt pour compléter les ressources didactiques du jeune Service Educatif qu'il venait de lancer. Pourquoi, en effet, ne pas lui adjoindre un magasin où les étudiants et écoliers pourraient trouver des documents pour l'illustration de leurs cours d'histoire et d'histoire de l'art ? C'était, ne l'oublions pas, vers 1925. Depuis, avec les moyens, les besoins ont surgi et nombre de maisons d'éditions répondent aujourd'hui à cette soif de documentation figurée. Mais il n'en reste pas moins vrai que de nos jours encore l'originalité et l'opportunité de cette initiative fait l'envie et l'admiration de nombre de musées. Il faut avouer que notre magasin « d'images d'art », malgré son exigüité et son accès peu engageant (ah ! cet éternel problème de local) est souvent mieux connu des professeurs et des écoliers (et que dire des parents ?) que les salles d'exposition.

Aux *University Prints* pour lesquelles notre magasin possède le monopole de vente pour l'Europe, sont venues s'ajouter d'autres éditions et notamment, pour illustrer l'histoire de Belgique, des éditions du Service Educatif. Le magasin comprend actuellement plus de 10.000 documents dépassant, bien entendu, très largement le cadre du Musée.

Mais il est encore pour le Musée une autre façon d'encourager l'enseignement de l'histoire par la méthode intuitive. Ceci nous amène à parler d'un autre genre de *matériel didactique* que nous nous sommes constitué : notre *diathèque*. Sait-on que quiconque peut y avoir recours ? Qu'un service de prêt en assure la jouissance publique ? A lire les *Cahiers de Clio*, il semble que cette ressource soit peu connue des principaux intéressés. Et cependant plus de 20.000 clichés sortent annuellement de nos tiroirs ! Le choix et la découverte de ces documents, leur classement, leur mouvement, n'est pas une des moindres préoccupations du Service Educatif, ainsi devenu un véritable centre de recherche et d'études.

Enseignement audiovisuel

Durant la guerre, c'est précisément grâce aux ressources de notre diathèque que notre collaboration à l'enseignement put être poursuivie, malgré la mise à l'abri des collections. Les visites guidées, rendues impossibles, furent alors remplacées par des causeries illustrées. Elles eurent un tel succès que, la guerre

finie, le Service Educatif se vit entraîné à les maintenir à son programme comme complément ou introduction aux visites guidées. Période héroïque où le succès ne laissait point de répit, où les peines s'oubliaient sous le feu de l'enthousiasme et de la foi en sa méthode. Jusqu'au jour où l'on s'avisa que nous dépassions notre rôle. Il fallut non les supprimer mais renoncer à la gratuité. Dès lors il ne pouvait plus être question de considérer ces causeries comme des leçons entrant dans le cadre normal du programme. Par le fait même, l'élément de *continuité*, essentiel à la notion d'histoire, était brisé, ce qui enlevait à cette forme de collaboration une grande partie de sa valeur. Cependant certaines écoles continuent à venir pour des cycles bien définis (Histoire de Bruxelles, Histoire du mobilier ou tout autre sujet choisi par le professeur), soit que la commune de l'école intéressée veuille bien en supporter les frais, soit que l'école disposât d'un budget spécial qu'elle choisit d'affecter à cela.

Il faut aussi reconnaître que depuis que la microphotographie s'est répandue, les professeurs ont la possibilité d'appliquer eux-mêmes les moyens audiovisuels pour l'enseignement de l'histoire. Mais ils en usent, semble-t-il, avec une étonnante modération, même ceux qui en ont admis le principe pédagogique. Nous croyons, quant à nous, que quelques documents projetés n'ajoutent pas grand'chose à l'illustration que peut donner le manuel et que l'installation que suppose la projection ne se justifie pas s'il ne s'agit que de quelques documents à montrer. Si l'apport de l'image peut être de quelque efficacité, c'est à condition d'apporter un certain rythme, un élément *dynamique* à la leçon. Il faut que l'auditoire soit entraîné par ce rythme. L'image doit devenir le point d'appui du développement oral et être en parfaite correspondance avec les thèmes développés. Il ne s'agit pas de trouver une illustration des faits, une iconographie des événements, mais des documents significatifs du cadre social, rigoureusement choisis pour donner une image d'époque, de son style de vie, sorte d'« auto-portrait » des moments de l'histoire qu'il s'agit de faire revivre. La vie quotidienne, l'art, la psychologie sociale et individuelle se trouvent intimement mêlés à l'événement, aux circonstances politique et économiques. Tous les aspects de la vie ne sont plus comme dans les manuels divisés en tranches, mais unifiés, imbriqués les uns aux autres. L'art devient non seulement le témoin de l'histoire mais son agent révélateur.

Il arrive aussi, et de plus en plus fréquemment, que de très jeunes enfants viennent puiser à notre diathèque. Et c'est merveille de voir avec quel sérieux ils procèdent à la recherche. Ils font montre d'un esprit d'adaptation aux principes de classement que l'on serait bien content de trouver chez tous les adultes. La même diversité d'attitudes vis-à-vis du problème de recherche s'observe au magasin d'images d'art. Mais aussi, combien de papas, combien de mamans viennent « choisir » pour leur fils ou leur fille ! Déplorable situation que l'enseignement devrait pouvoir éviter.

Les contacts que suscitent ces recherches sont pour le Service Educatif une indication de l'évolution de l'enseignement et de la sensibilité du public en général. Ils sont aussi l'occasion d'échanges de vues avec les professeurs, avec les conférenciers — archéologues ou artistes — qui, par l'expression de leurs besoins, le met en connexion avec l'actualité et le monde extérieur, bref avec l'attente du public qu'il s'agit de ne jamais perdre de vue.

Education individuelle

Mais indépendamment de l'apport de notre documentation au particulier, que faisons-nous pour l'éducation de l'individu isolé ? Il est évident qu'un musée, même pourvu d'un Service Educatif, ne peut s'occuper de chaque visiteur personnellement. Nous l'avons vu jusqu'ici adapter son activité à la demande extérieure. Nous le verrons à présent poursuivre une *politique culturelle* centrifuge, rayonnante. Afin de créer un climat favorable à l'art, d'histoire et l'archéologie, le Musée propose à jours déterminés, conférences, cours, visites guidées pour adultes. Il charge une *a.s.b.l.*, « *Les Amis du Service Educatif* », d'établir le programme de ces activités qui se placent principalement durant les week-ends et jours de congés scolaires. C'est ainsi que, depuis 40 ans, tous les dimanches matin, de Toussaint à Pâques, des entretiens sur des questions archéologiques ont lieu dans notre salle de conférences. Elles sont illustrées de projections lumineuses et attirent en moyenne une centaine de personnes par séance. Ces conférences, ces cours, ces visites ne sont pas destinés aux enfants, lesquels y sont cependant *admis*.

Mais il arrive aussi que les jeunes manifestent le désir d'être reçus lors de leurs visites personnelles. Les étiquettes ne satisfont pas leur curiosité. Il leur importe moins de savoir comment se nomme la pièce considérée que de savoir à quoi elle a pu servir, comment elle est faite, pourquoi elle a telle particularité : toutes questions qui supposent un commentaire détaillé et surtout un contact *humain*. A cette attente nous aimerions pouvoir répondre, estimant que le moyen de commentaire enregistré que l'on tend à répandre dans les musées offre peu de chance de satisfaire cette interrogation individuelle. Aussi envisageons-nous de mettre une Assistante par rôle linguistique à la disposition des jeunes qui se présenteraient individuellement le mercredi après-midi et formeraient groupe par leur rencontre à heure fixée (15 h. ?). Cela reviendrait à lancer une sorte de *Clio-jeunesse*. Certes nous ne nous cachons pas les difficultés pratiques de cette entreprise, notamment pour assurer une certaine homogénéité d'âge et d'intérêt. La visite dans ce cas prendrait un tout autre ton, plus familier, plus spontané, plus improvisé, en ce sens qu'elle se fera sous forme d'un jeu *question-réponse*.

Des rencontres avec les professeurs devraient aussi pouvoir se faire de temps à autre, afin qu'ils puissent mieux se rendre compte du parti à tirer du Musée, bien qu'en principe ils devraient le connaître pour y avoir été conduits lors de leur formation normale ou universitaire. A cet égard nous voudrions pouvoir exprimer un regret. Si autrefois toutes les écoles normales se faisaient un devoir de venir régulièrement au Musée, depuis quelques années il semble que le programme ne le leur permette plus. On mesure sans peine les répercussions lointaines d'une telle rupture. Nous avons pu constater aussi que les athénées plus que les lycées hésitent à surmonter les difficultés que supposent le déplacement de cours pour se permettre une visite au Musée. En compensation, ils sont davantage disposés à y sacrifier le congé du mercredi et à former des groupes de *volontaires*, par conviction quant à l'utilité de telles visites. Nous ne méconnaissions nullement les difficultés de l'enseignement et espérons avoir montré que nous ne négligeons aucun effort pour assouplir et élargir au maximum les rapports entre nous. Nous lui demandons en échange, non pas l'indul-

gence, mais une même compréhension pour *nos* difficultés. Nous savons mieux que quiconque que dans le monde des musées tout est loin d'être parfait. En Belgique plus qu'ailleurs semble-t-il, les problèmes s'avèrent insurmontables. La vétusté des locaux (quand il y en a !), le manque de personnel, les soucis d'entretien et de sécurité l'emportent sur les bonnes intentions. Mais il n'est pire obstacle au progrès que l'indifférence. Si nos musées ont dû mettre vingt ans à faire renaître de ses cendres l'aile destinée à l'antiquité, réduisant, durant cette double décennie, tous nos efforts, tous nos plans, à des solutions d'attente, si le Musée d'art moderne peut attendre dix ans avant que ne soit décidé l'endroit où il sera un jour (et quand ?) édifié, c'est que dans le cœur des Belges il n'est pas de place pour les musées. Et cela est affaire d'éducation.

Suzanne DELEVOY,
*Attachée aux Musées Royaux
d'Art et d'Histoire.*