

Le texte dans un musée d'histoire et de société

In: Publics et Musées. N°10, 1996. pp. 9-27.

Citer ce document / Cite this document :

Poli Marie-Sylvie. Le texte dans un musée d'histoire et de société. In: Publics et Musées. N°10, 1996. pp. 9-27.

doi : 10.3406/pumus.1996.1076

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1164-5385_1996_num_10_1_1076

Resumen

En un museo de historia y de sociedad, las competencias requeridas por los jóvenes visitantes para desarrollar sus capacidades de entender lo expuesto, son ante todo competencias de lectura.

En efecto, si los textos del museo - abundantes por lo general en los museos de historia - son escritos con palabras cuyo significado los jóvenes públicos conocen poco o mal, todas las condiciones quedan reunidas para que la visita sea un fracaso. De ahí la cuestión esencial de saber si resulta pertinente crear textos específicos para adolescentes de los cuales se conoce el nivel medio de competencias lingüísticas.

El estudio que presentamos aquí responde de modo afirmativo a esta pregunta.

El artículo propone también hipótesis relativas al impacto de los textos leídos en el museo : impacto no solamente en la memoria a corto plazo durante la visita, pero también en los fenómenos cognoscitivos que ayudan los jóvenes visitantes a entender el pasado.

Résumé

Dans un musée d'histoire et de société, les compétences dont les jeunes visiteurs ont besoin pour développer leurs capacités de comprendre ce qui est exposé, sont avant tout des compétences de lecture.

En effet, si les textes du musée - fort nombreux en général dans les musées d'histoire - sont écrits avec des mots dont les jeunes publics ne connaissent pas ou mal la signification, toutes les conditions sont réunies pour que la visite soit un échec. D'où la question essentielle de savoir s'il est pertinent de créer des textes spécifiques pour des adolescents dont on connaît le niveau moyen de compétences linguistiques.

L'étude que nous présentons ici répond affirmativement à cette question.

L'article propose également des hypothèses sur l'impact des textes lus dans le musée : impact non seulement sur la mémoire à court terme lors de la visite, mais aussi sur les phénomènes cognitifs qui aident les jeunes visiteurs à comprendre le passé.

Abstract

In a history and society museum, the skills required by young visitors to develop their ability in understanding what is on exhibition, are above all reading skills.

As a matter of fact, all conditions are met for the visit to be a failure, should the museum texts - quite a lot in history museums, generally speaking - be written with words which meaning is little or not at all known by young public. Hence the question to know whether it is relevant to create specific texts for teenagers whose average linguistic skills are known.

The study we present here answers this question in the affirmative.

The article also proposes hypothesis on the impact of texts read in museums : impact not only on the short-term memory during the visit but also on cognitive phenomena helping young visitors to understand the past.

LE TEXTE DANS UN MUSÉE D'HISTOIRE ET DE SOCIÉTÉ

Partant de l'hypothèse selon laquelle l'écriture est capable de transformer nos opérations intellectuelles de l'intérieur et sachant de plus que l'écrit aide à structurer nos connaissances en mémoire à long terme, nous avons conçu le traitement linguistique d'un questionnaire à remplir par écrit, sur place, juste après la visite, pour évaluer certains textes informatifs de l'exposition permanente du musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère.

Les textes d'exposition évalués sont de courtes définitions spécialement conçues et réalisées pour éviter aux jeunes visiteurs d'être gênés par un vocabulaire d'historien qu'ils ne maîtrisent pas avant de venir au musée.

LES MOTS D'UN MUSÉE D'HISTOIRE À SES JEUNES VISITEURS

Si le conservateur du musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère nous a demandé d'évaluer la pertinence d'un registre de textes spécialement destiné aux jeunes publics, c'est que ce type de musée d'histoire et de société, musée de discours par excellence, est également destiné à remplir une mission pédagogique nouvelle auprès des scolaires de la région.

Il y a bien des manières d'évaluer les textes au musée, le type d'évaluation dépendant en fait plus du projet d'établissement que de stratégies de communication à court terme (Gottesdiener, 1987). C'est dans cette optique d'évaluer les textes en fonction du projet global du MRDI (Musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère) que nous avons décidé de faire porter l'étude sur la compréhension et à la mémorisation du texte par les visiteurs scolaires.

Cet article tente de répondre à trois questions :

— Ces textes, que nous avons appelés les index, aident-ils les adolescents à comprendre les termes pivots qui présentent les concepts clés de la résistance et de la déportation?

— Les visiteurs mémorisent-ils les énoncés des index?

— Les index reformulés permettent-ils de mieux voir les objets exposés auxquels la mise en scène les rattache?

Pour tester l'intelligibilité et l'impact mnémotechnique des index, nous avons utilisé une méthode d'évaluation basée sur l'analyse de réponses à un questionnaire écrit, réponses rédigées par les jeunes visiteurs après qu'ils aient été mis en situation de lecture de neuf index dans neuf moments précis de l'exposition (Goody, 1993).

Afin que cette évaluation permette d'améliorer le dispositif des vingt-sept index, nous avons travaillé d'abord sur une première version de neuf index sélectionnés pour l'étude. En fonction des résultats obtenus auprès des premiers scolaires sur cette version 1, nous avons transformé les index et affiché cette version 2. Nous avons évalué cette seconde version des neuf index, auprès de nouveaux visiteurs scolaires, selon le même protocole que pour la version 1.

Avec les résultats obtenus sur les deux versions, nous avons établi des consignes d'écriture destinées à améliorer l'ensemble des vingt-sept textes du dispositif.

C'est cette troisième version qui est actuellement en place au MRDI.

POURQUOI ÉVALUER DES TEXTES SEULEMENT?

IL N'EXISTE PAS DE TEXTES PARFAITS...

Pour améliorer la qualité de la réception des textes par les visiteurs, les auteurs — ou scripteurs — peuvent respecter certaines contraintes d'écriture linguistiques et stylistiques. En voici un bref rappel.

Rivière, parmi les premiers en France, a démontré qu'il est important d'établir des corrélations hiérarchiques visibles par le visiteur entre l'organisation thématique des parcours d'exposition et l'organisation fonctionnelle des textes : on distingue plusieurs niveaux de textes (panneaux, titres, étiquettes) selon que le texte sert à guider, identifier ou expliquer¹.

Selon les études de Bitgood et de Loomis les textes doivent être écrits en polices de caractères très lisibles, avec des énoncés courts, découpés en petits paragraphes. Les informations importantes doivent figurer en début de phrase, et le scripteur doit éviter d'utiliser du jargon scientifique (Bitgood, 1986 ; Loomis, 1991).

Dans son travail sur les textes dans les musées de sciences McManus souligne l'importance à accorder aux aspects pragmatiques des énoncés : favoriser les formes interrogatives directes, les adresses dialogales avec le visiteur, les textes exclamatifs et les informations qui donnent lieu à des

discussions entre visiteurs, puisque la majorité des visites s'effectuent en groupe et souvent en famille (McManus, 1989).

Selon Jacobi et Poli, les textes seront mieux lus et surtout serviront mieux à comprendre la trame conceptuelle et les thèmes majeurs d'une exposition si certains principes d'écriture (style) et de présentation (mise en texte affiché) sont pris en compte par le concepteur et le scripteur (Jacobi & Poli, 1991).

On retiendra comme principes prescriptifs :

— une mise en page très visuelle du titrage, des décrochages, des mots clés redondants pour structurer les espaces d'exposition et les modes de lecture ;

— une écriture récurrente de mots clés pour favoriser la compréhension et la mémorisation des concepts d'exposition ;

— des ruptures visuelles pour renforcer la curiosité et donner envie de lire ;

— des textes référentiels qui parlent ouvertement de l'ensemble de l'exposition en faisant explicitement référence à la scénographie, à des objets présentés à d'autres moments de l'exposition ou à des choses déjà dites, répétées ;

— ne pas sous-évaluer la force des énoncés subjectifs qui valorisent, effraient, sèment le trouble ou le doute, affectent la confiance du visiteur dans la parole de vérité du musée.

MAIS IL EST POSSIBLE DE MODIFIER L'IMPACT DU TEXTE SUR LE VISITEUR

Dans différentes études menées depuis quatre ans (dès le premier appel d'offres REMUS en 1991) auprès des publics nous avons analysé les rôles et les fonctions de ces textes qui dévoilent le discours du concepteur d'exposition (Poli, 1993, 1994).

Notre démarche d'investigation — de type évaluatif et sommatif — est toujours centrée sur les publics : nous cherchons à comprendre, pour les améliorer, les processus de réception de tous ces messages linguistiques qui fourmillent dans les musées ou les expositions (étiquettes, panneaux, titrages).

Si les textes informatifs et explicatifs servent à faire comprendre les idées-forces d'une exposition, ils doivent aussi permettre d'éviter des contresens liés à des effets scénographiques forts. On le sait bien, la présentation en vedettariat de certains objets (design radical, éclairages phares) peut détourner l'attention du visiteur. Nos études ont démontré que, de la même manière, des textes rédigés sans stratégie d'écriture maîtrisée peuvent mettre dans l'ombre des idées clés au profit de détails trompeurs, voire diffuser un message contraire à celui voulu par les concepteurs.

COMMENT ÉVALUER LES INDEX DU MRDI ?

L'étude est menée dans l'exposition permanente du musée, un espace rénové de 737 mètres carrés qui se décomposent en trois niveaux séparés par deux escaliers. La mise en scène est signée par le metteur en scène de théâtre Jean-Noël Duru.

Beaucoup de textes, de photos, sont affichés dans ce musée d'histoire et de société. La plupart des objets, documents, artefacts exposés, proviennent de la collection de l'ancien musée de la Résistance de Grenoble. Grâce à une mise en scène forte et épurée le visiteur est guidé par des objets phares, indices ou symboles des thèmes forts de l'exposition. La lumière ambiante est douce, plutôt faible ; les couleurs dominantes sont le gris anthracite du lino au sol et le blanc gris des murs. Les expôts et les textes sont souvent incrustés dans les murs, dans des niches planes éclairées en effet «nid d'abeille». Des reconstitutions de lieux, de gros objets animent fréquemment le parcours.

Pour permettre aux jeunes publics scolaires (3 762 élèves de janvier à juin 1995) de découvrir ou de mieux connaître la Résistance et la Déportation en Isère, le conservateur a créé un dispositif textuel spécial: accrochés à un mètre de hauteur, vingt-sept textes courts écrits en gros caractères noirs sur fond de losanges jaune foncé fournissent les définitions simples de mots, sigles, expressions, mal ou pas connus des enfants et des adolescents².

Nous avons évalué neuf de ces index définitionnels: «nazisme», «mobilisation générale», «camp d'internement», «résistants», «étoile jaune», «Collaboration», «presse clandestine», «Déportation» et «collaborateurs».

Quelques précisions sur la méthode :

l'évaluation s'est déroulée en deux temps.

1) De novembre 1994 à mars 1995, nous avons testé les textes des index auprès de 89 élèves de l'agglomération grenobloise. Nous avons surtout sélectionné des élèves de Première car c'est la population scolaire qui fréquente le plus le MRDI, la seconde guerre mondiale faisant partie de leur programme en histoire-géographie.

2) Nous avons transformé les textes des index en tenant compte des résultats obtenus; puis de mars à mai 1995 nous avons testé la nouvelle version des neuf index auprès de 83 élèves, majoritairement des Premières.

Toutes les visites se sont déroulées selon le même protocole. Nous prenions en charge un groupe de 10-12 élèves, le petit groupe s'arrêtait neuf fois dans l'exposition avec comme consigne de lire les losanges jaunes et de regarder alentour, durant deux minutes environ. Entre chaque arrêt, la visite était organisée de manière assez directive afin que chaque groupe ne restât pas plus de quarante-cinq minutes dans l'exposition permanente. Ensuite, nous installions les jeunes visiteurs dans la salle de réunion du musée et nous leur proposons de répondre par écrit, à un questionnaire anonyme (une page par index et quatre questions par page). Nous ne donnions aucune directive sur la manière de répondre à l'ensemble des questions ouvertes destinées à évaluer la compréhension de ce qu'ils avaient lu et vu dans le musée.

COMPRÉHENSION DES
INDEX : COMPARONS
LES DEUX VERSIONS

Nous avons (entre autres) posé neuf questions formulées sur le mode suivant : « qu'est-ce que la Collaboration ? » et nous avons obtenu une définition (ou une absence de réponse) par élève.

Une fois ce corpus recueilli, nous avons évalué comme juste ou fausse, chacune des réponses données par les jeunes visiteurs. Nous n'avons tenu compte ni des fautes de grammaire, ni des fautes d'orthographe ou d'expression³.

L'ensemble des réponses est traité par le biais d'une analyse de contenu. Claude Castel, informaticien, a « plié » le logiciel SphinxTM aux besoins de l'étude.

LE DISPOSITIF EST EFFICACE À DEUX EXCEPTIONS PRÈS

TABLEAU 1
La compréhension des termes clés des index

Index	compris en v. 1	compris en v. 2
collaboration	70%	77%
nazisme	81%	77%
résistants	90%	88%
déportation	74%	86%
étoile jaune	88%	92%
collaborateurs	64%	66%
presse clandestine	66%	71%
mobilisation générale	33%	55%
camp d'internement	21%	48%

version 1, 89 élèves interrogés; version 2, 83 élèves interrogés.

Premier constat: les sujets ont dans l'ensemble bien compris le sens des définitions. Et mieux encore après que nous ayons analysé les réponses du premier groupes puis retouché les textes pour les améliorer.

Deuxième constat: « *mobilisation générale* » et « *camp d'internement* » fort mal compris en version 1, sont mieux saisis en version 2. Car la première version était très abstraite, les énoncés pas rattachés du tout aux objets destinés à illustrer ces deux notions.

Ces deux lexies nous intéressent donc particulièrement car elles nous permettront, mieux que les sept autres, de voir comment on peut agir sur la mobilisation et la construction de savoirs chez le visiteur par le biais de stratégies textuelles simples.

On l'a remarqué, les modifications apportées à l'écriture des neuf index encouragent le visiteur à mieux comprendre ce qu'il lit.

L'écart en faveur de la version 1 n'étant que de 4 pour « *nazisme* » et de 2 pour « *résistants* », il serait selon nous abusif d'interpréter ces deux variations (2/9) comme des diminutions de compréhension. Mais on pourra toutefois regarder leurs énoncés de plus près pour vérifier leur pertinence en terme de mémoire.

VOICI LES CHANGEMENTS OPÉRÉS SUR LA PREMIERE VERSION DES INDEX

— Nous avons varié les types de phrases en suivant toujours rigoureusement le même ordre : une phrase explicative, une phrase descriptive, une reprise nominale, une phrase incitative.

— Nous avons inséré une date dans chaque définition.

— Nous avons fait explicitement référence à un objet (photo, objet mis en scène, portrait de personnage) auquel le texte se réfère, objet exposé à proximité du texte jaune.

— Nous avons évité les adjectivisations ou les nominalisations (par exemple, nous avons changé « pétainistes » en « partisans du maréchal Pétain »).

Exemple de transformation pour « *mobilisation générale* » :

(version 1)

À l'annonce de la **mobilisation générale**, tous les hommes valides en âge de combattre partent à la guerre.

(version 2)

La **mobilisation générale** : tous les hommes en âge et en état de combattre doivent endosser l'uniforme et prendre les armes contre les troupes allemandes.

Lisez le *Petit Dauphinois* du 2 septembre 1939. Il diffuse l'annonce de la **mobilisation générale**.

On peut donc faire l'hypothèse que nos modifications ont réduit l'effet de contresens pour *camp d'internement* et amélioré la perception de la notion de *mobilisation générale*. Ces résultats sont encourageants, ils démontrent qu'en changeant quelques éléments au texte on peut améliorer la pertinence de la réception des contenus.

(version 1)

Un **camp d'internement** est un endroit où sont enfermés et maltraités ceux que les Pétainistes considèrent comme dangereux.

En Isère, Fort Barraux est transformé en camp d'internement.

(version 2)

Un **camp d'internement** : un lieu où sont enfermés et maltraités des hommes que les partisans du Maréchal Pétain considèrent comme dangereux. Ce n'est ni un camp de déportation, ni un camp d'extermination.

Le Fort Barraux en Isère — sur la photo de gauche — est transformé en **camp d'internement** en juillet 1940.

L'ensemble des résultats sur l'intelligibilité des index nous permet de conclure à l'intelligibilité du dispositif. Nous avons par ailleurs analysé les résultats en tenant compte des niveaux scolaires des groupes (Première, Quatrième, CM1) et l'on constate que les Premières et les Quatrièmes répondent correctement à nos questions, bien que n'ayant pas préparé la visite avant cette séance.

Les résultats obtenus avec les CM1 (10 ans) par contre nous prouvent qu'un travail de préparation préalable à la visite, ciblé sur le vocabulaire des index du musée est obligatoire, pour permettre aux enfants d'acquérir des compétences lexicales de base pour réellement « profiter » du musée.

LA MÉMOIRE DES MOTS LUS PENDANT LA VISITE

Si l'efficacité de la fonction cognitive des index a pu être démontrée (surtout en version 2) grâce à un traitement simple des données, portant sur le contenu des réponses aux deux items qui évaluaient la compréhension des définitions, les protocoles de comptage et d'analyse se complexifient lorsqu'il s'agit de comparer les énoncés de définitions des élèves aux énoncés de définitions du musée. Quel est l'objectif de cette analyse comparative? Évaluer l'impact sur la mémoire des jeunes visiteurs, de mots ou d'expressions lus durant la visite (Kekenbosh, 1994).

Par quel moyen?

— En mettant au point un protocole d'analyse de discours sur SphinxTM qui permette de repérer des mots ou des groupes de mots identiques entre deux blocs d'énoncés (la définition d'un élève pour « *nazisme* » par exemple, et la définition de l'index « *nazisme* » affichée au musée).

— En comparant les énoncés de la première version des index aux énoncés des réponses des 64 Premières interrogées dans la première phase d'enquête.

— En comparant les énoncés de la seconde version des index aux énoncés des 62 Premières qui ont lu la seconde version des index.

LES MOTS DES INDEX DE LA PREMIÈRE VERSION SONT MÉMORISÉS

Un dépouillement des questionnaires des premiers groupes de Premières interrogés, suivi du comptage lexical des réponses recueillies, montre que certains mots lus par les élèves sur les index définitionnels se retrouvent utilisés tels quels, dans les textes écrits par les élèves après la visite. Pour nommer au plus juste ces effets de calque stylistique, nous parlerons désormais de « plagiats »⁴.

Ces plagiats existent donc, mais dans des proportions variables selon les index. En effet, les index les moins bien compris sont également ceux qui sont les moins plagiés (« *mobilisation générale* », « *camp d'internement* », « *Collaboration* »). Cette observation vérifie le principe selon lequel on retient mieux ce que l'on comprend (Compagnon, 1979).

Comment interpréter ce phénomène des plagiats ?

Dans la mesure où nous traitons de petits échantillons de réponses écrites (64 premières) et que le taux de non-réponse varie de 9% pour « *étoile jaune* » à 53% pour « *collaborateurs* », la méthode lexicométrique ne présente que peu d'intérêt pour discuter ces résultats et nous préférons les lire à la lumière d'une analyse de discours centrée sur les composantes lexicales des réponses rédigées.

Ce n'est pas alors le taux de fréquence d'apparition d'un terme qui compte (bien qu'il faille aussi le discuter) mais plutôt le fait même que ce terme figure dans la réponse écrite du visiteur, alors que celui-ci dispose de toute une palette de choix linguistiques possibles lui permettant, justement, de ne pas écrire ce mot.

— À propos d'« *étoile jaune* », prenons par exemple le verbe *porter* (présent dans 21 réponses sur 64) ou l'expression *6 ans* (présente dans 16 réponses sur 64) ou bien encore le participe passé *obligés* (présent dans 1 réponse sur 64).

Ces termes ne sont pas indispensables pour définir, au minimum, « *étoile jaune* » puisqu'une définition du type « un signe qui sert à distinguer les juifs » (par ailleurs fournie par quelques élèves) peut tout à fait fonctionner sémantiquement⁵.

— Prenons maintenant le cas de « *Déportation* »⁶.

Sur les 64 élèves ayant répondu par écrit à nos questions, plus de la moitié (38) ont utilisé le mot *juifs*, 12 le mot *homosexuel*, 11 le mot *Tziganes*, 10 le mot *résistants*, 5 le mot *différents*, 4 les mots *wagons* et *bestiaux*, c'est-à-dire des termes du texte index. Alors que ces mots ne sont pas les seuls possibles ou indispensables pour définir la « *Déportation* ». Nous en concluons que lorsque les élèves ont choisi d'écrire ces mots, ils ont en fait réécrit tout ou partie de l'index qu'ils avaient lu dans l'exposition. Or il ne peut s'agir pourtant de copie, puisque ces jeunes visiteurs ne prenaient pas de notes pendant la visite ; ni d'apprentissage par cœur puisque le temps d'arrêt devant chaque index était bref, une à deux minutes environ.

L'écriture par plagiat se confirmant pour l'ensemble des neuf index, nous parlerons de « mémoire scripturale » (en phase de lecture et en phase d'écriture) du texte lu dans le musée pour la version 1 des index.

Si certains « bouts d'index » apparaissent sur les feuilles de nos questionnaires, c'est que certains élèves les ont mobilisés au moment où ils écrivaient leurs réponses.

Or on sait que la production d'énoncés langagiers est le résultat d'un double choix : paradigmatique et syntagmatique. Le choix paradigmatique consiste à choisir un mot parmi l'ensemble des possibles (ses synonymes) pour énoncer un contenu. Le choix syntagmatique concerne le type de phrase et les possibles grammaticaux sélectionnés par celui qui

s'exprime pour énoncer une information, une idée, organiser en phrase ses choix paradigmatiques.

Ce double choix est soumis à de nombreux facteurs et la mise en mémoire à court terme d'un texte lu (écriture par calque ou intégration d'un texte source) peu de temps avant de passer à l'acte d'écrire est un de ces facteurs.

Ainsi, la présence de paradigmes lexicaux communs entre le corpus «textes du conservateur» et le corpus «réponses des élèves» démontre bien selon nous que certains choix d'écriture d'élèves sont déterminés par les choix d'écriture du conservateur.

Afin de confirmer les résultats obtenus en version 1, nous avons ensuite mené notre analyse comparative (selon le même protocole) entre les textes des index version 2 et les réponses des élèves qui les avaient lus.

ON RETROUVE AUSSI DES PLAGIATS DE LA SECONDE VERSION DANS LES RÉPONSES DES ÉLÈVES DU DEUXIEME GROUPE

Dans la seconde version, nous avons donc enlevé, déplacé ou remplacé certains mots, certaines expressions par d'autres formules en tenant compte des résultats obtenus dans la première étape de l'évaluation.

Ces changements sont-ils lisibles dans les énoncés que les seconds groupes d'élèves ont écrits pour répondre à nos questions? Autrement dit, les changements stylistiques opérés sur les textes sont-ils directement visibles et décelables par l'analyse de discours?

Si c'est le cas on pourra faire l'hypothèse que le matériau langagier employé dans une exposition s'imprime dans la mémoire du visiteur, d'autant mieux que les textes sont écrits en tenant compte de certaines règles propres au texte d'exposition. Règles dont nous avons ébauché un bref inventaire en introduction.

Les résultats de l'analyse comparative confirment cette hypothèse: si on change les mots des index, les mots des réponses changent aussi et de manière identique. On retrouve tels quels des mots, des tournures des index version 2 dans les réponses des élèves. Et c'est le plus important: ces tournures ou ces mots plagiés ne figuraient pas dans la première version des index. On peut donc parler de mémoire scripturale.

Voici quelques plagiats révélateurs de cette mémoire scripturale du visiteur:

Pour «*Collaboration*» les jeunes ont écrit: 1940, vainqueur allemand, tous les accords, serre la main.

Pour «*nazisme*» les jeunes ont écrit: la haine, peuple allemand, du monde, Adolf Hitler, la toute-puissance.

Pour «*résistants*» les jeunes ont écrit: *régime, hommes et femmes, la défaite, se battent contre l'Allemagne, civils et militaires, jeunes, étudiants, collaborent.*

Pour «*Déportation*» les jeunes ont écrit: *mort, Allemands, déportés, nord de l'Europe, des hommes, des femmes, des enfants, emmenés de force, les milliers.*

Pour « *mobilisation* » les jeunes ont écrit : *état, doivent, endosser l'uniforme, 2 septembre, prendre les armes.*

Pour « *étoile jaune* » les jeunes ont écrit : *bout de tissu, en forme d'étoile de David, doivent coudre sur leurs vêtements, doit porter, enfant à partir de 6 ans, zone occupée, 1942, tout homme, femme.*

Pour « *collaborateur* » les jeunes ont écrit : *hommes, civils et militaires, collaborent, les Françaises.*

Pour « *camp d'internement* » les jeunes ont écrit : *partisans du maréchal Pétain, les hommes, extermination.*

Pour « *presse clandestine* » les jeunes ont écrit : *presse clandestine, diffusés, les idées, outil de lutte.*

Notre hypothèse sur les mécanismes de la mémoire scripturale au musée se confirme donc puisque nous avons vérifié, et ce avec les deux versions des textes, que lorsqu'ils ont écrit leurs réponses, les élèves interrogés ont réutilisé directement des mots ou des phrases qu'ils avaient lus dans le musée.

Ce phénomène de mémoire scripturale ainsi observé montre à quel point le conservateur ou, de manière plus large, celui qui écrit les textes des index détient un impact réel sur la manière dont le visiteur élabore sa connaissance dans le musée, par et grâce ou à cause de ses textes (Poli, 1994).

COMMENT CONSIDÉRER LES PLAGIATS REPÉRÉS DANS LES RÉPONSES DES JEUNES VISITEURS ?

On sait que les Premières possèdent des connaissances sur la période de la guerre de 40 grâce à leur apprentissage scolaire préalable, à leur culture familiale et à tous les éléments d'informations diffusés sur cette période par le cinéma, la télévision ou la littérature ; médias auxquels ils ont eu accès en fonction de leur âge et de leur maturité. Ces connaissances apparaissent lexicalement dans leurs réponses de manière explicite ; ils représentent en quelque sorte la mémoire sociale que la France diffuse aujourd'hui sur les questions du nazisme, de la Résistance, de la Déportation et de la Collaboration (Billig et Edwards, 1994).

Les termes utilisés par les élèves pour définir « *nazisme* »⁷, tels que *juifs* (25/64), *racisme* (15/64), *Hitler* (16/64) ou *Allemagne* (2/64) appartiennent à la mémoire sociale du nazisme, aujourd'hui en France⁸. On peut sans prendre de risques faire l'hypothèse que ces mots seraient utilisés par la plupart des adolescents à qui on demanderait de définir le mot « *nazisme* », sans avoir lu les index du MRDI.

En revanche, *système politique* (15/64), *National Socialism* (22/64) *fondé sur* (2/64), *violence* (6/64) ou *1933* (1/64) sont des termes et des expressions (d'écrire) du MRDI. Et selon nous ces plagiats sont donc révélateurs d'une mémoire scripturale en réception (ou lecture) réactivée en production (ou écriture) par les sujets en train d'écrire leurs connaissances, juste après la visite.

Certaines expressions trouvées dans les réponses des élèves pour «*presse clandestine*»⁹ constituent d'autres exemples de cette mémoire scripturale.

Ces informations historiques données dans et par l'index définitionnel du musée: *journaux* (23/64), *résistants* (20/64), *gouvernement de Vichy* (11/64), ou encore *Allemands* (10/64). Ces termes ont été choisis par des adolescents qui auraient fort bien pu définir «*presse clandestine*» comme une presse interdite mais qui ont repris à leur compte, les mots qu'ils avaient lus en marchant dans l'exposition.

Sans pour autant analyser dans le détail et dans toute leur richesse l'ensemble des résultats obtenus, attardons-nous encore un peu sur le corpus des expressions communes au conservateur et aux Premières pour définir «*Déportation*»¹⁰.

Camps (42/64), *camps de concentration* (28/64) et *juifs* (38/64) sont les expressions les plus sollicitées, nous permettant de bien saisir que les Premières associent la Déportation à la déportation des juifs vers les camps. Il est vrai que la majorité des films, des documentaires, des reportages photos, des articles ou des ouvrages pour le grand public montrent surtout comment les juifs ont souffert de la Déportation.

Mais le texte de l'index est précis, émotivement fort, à la fois concret et très imagé, permettant au visiteur, même lors d'une lecture rapide, d'être marqué par certaines informations peu connues: *homosexuels* (12/64), *Tziganes* (11/64), *résistants* (10/64), *différents* (5/64), *wagon* (4/64), *bestiaux* (4/64), *eau, faim, travail, 1942, conduits, entiers, épuisement, exterminer, tuer* (2/64 chaque). Pourtant, toutes ces précisions données par les losanges jaunes sont plagiées par les jeunes visiteurs.

Deux séries de résultats nous permettent de confirmer l'effet de mémoire scripturale :

- les index version 2 sont également plagiés par les élèves;
- les différences entre les plagiats de la version 1 et ceux de la version 2 prouvent bien que les élèves écrivent les mots qui ont imprimé leur mémoire visuelle pendant la visite. On confirme donc ici les effets de mémoire scripturale pour l'ensemble du protocole.

On ne peut conclure cette partie consacrée à la question de la mémoire scripturale dans l'exposition révélée par l'émergence de bouts de texte du MRDI dans les textes des élèves, sans poser la question de la responsabilité pédagogique du texte dans le musée d'histoire. Car cette mémoire scripturale conçue au musée et ancrée dans la matérialité linguistique de notre connaissance façonne elle aussi notre vision du monde.

LA CONSTRUCTION DU
TEXTE A - T - ELLE
UN IMPACT SUR LE
REGARD DU VISITEUR?

Mais une exposition, loin de n'être que du texte, est avant tout un système de complémentarités entre différents registres porteurs de sens : des décors, des objets à prendre en main ou des voix à écouter, des photographies, des dessins, des affiches, des portraits, des objets mis en scène, des musiques qu'on entend et des lumières qu'on remarque.

En quoi le texte — ou plutôt la mise en mots du texte — peut-il éveiller le regard du visiteur sur les objets? C'est la troisième question posée dans cette étude.

En réécrivant les textes des index nous avons tenté une expérience dont nous allons maintenant présenter les résultats : pour chaque index, nous avons inséré une courte phrase (phrase injonctive) dont la fonction est d'attirer l'attention du visiteur-lecteur sur un des objets exposés à proximité du losange jaune. En voici trois exemples ; les neuf phrases injonctives étant construites sur ce modèle.

Pour « *mobilisation générale* » : « Lisez le *Petit Dauphinois* du 2 septembre 1939. Il diffuse l'annonce de la mobilisation générale. »

Pour « *résistants* » : « Voyez comme certains résistants civils sont jeunes en 1940 : lycéens, étudiants. »

Pour « *collaborateurs* » : « Voyez ces portraits à droite : en Isère aussi, des hommes, des femmes, civils et militaires collaborèrent avec la Gestapo et la Milice. »

C'est donc l'efficacité de ces « invites à regarder » que nous avons évaluée. Pour cela, nous avons comparé les mots des réponses à la quatrième question, pour les deux versions des index¹¹.

Nous avons établi deux catégories pour traiter l'ensemble des réponses :

1. Dans sa réponse, le lycéen fait référence à un des objets désignés ou présentés dans l'exposition à proximité de l'index. S'il y a congruence entre la réponse de l'élève et le dispositif muséal, nous disons que la réponse est congruente.

2. Dans sa réponse, le lycéen ne fait pas référence à un des objets désignés ou présentés dans l'exposition à proximité de l'index. Soit il cite un objet du musée qui n'a rien à voir avec l'index, soit il fait référence à un objet (livre, film) qui n'est pas présenté au MRDI. Dans ce cas, même si la réponse est juste en soi, elle est en divergence avec le dispositif muséal. Nous disons que la réponse est divergente.

Le tableau suivant présente les pourcentages de réponses congruentes obtenues pour les versions 1 et 2 des index.

TABLEAU 2
**Congruence entre les réponses des élèves
 et le dispositif muséal**

index	congruence / v. 1	congruente / v. 2
collaboration	75%	77%
nazisme	84%	95%
résistants	84%	85%
déportation	86%	94%
mobilisation générale	39%	55%
étoile jaune	59%	60%
collaborateurs	45%	73%
camp d'internement	27%	50%
presse clandestine	61%	69%

comparaison entre les deux groupes de Premières.

On remarque tout d'abord que le pourcentage de réponses congruentes est systématiquement plus élevé avec la seconde version (bien que les écarts de 1 point ne soient pas considérés comme significatifs). C'est la confirmation du rôle essentiel que joue le texte dans le rapport du visiteur à l'objet. Par sa force pragmatique (qui influence le lecteur) le texte permet de garder le contact avec le lecteur. Ainsi en interpellant le visiteur par le biais de petites phrases courtes, pour lui faire voir certains expôts nommés dans l'injonction, on multiplie les chances que le visiteur fasse le lien entre les mots et les objets, c'est-à-dire qu'on lui permet mieux de comprendre le message muséographique.

Ce n'est pas la première fois que nous constatons cet effet de complémentarité texte/objet. Déjà dans l'évaluation que nous avons menée au Musée dauphinois dans l'exposition *Les Champs de la ville*, nous avons soulevé l'attention du conservateur sur ce mécanisme essentiel de construction du sens muséographique de l'objet par le texte et du texte par l'objet (Poli, Jacobi & Maillard, 1993).

Attardons-nous sur les résultats obtenus pour « *mobilisation générale* » (39 % / 55 %), « *collaborateurs* » (45 % / 73 %) et « *camp d'internement* » (27 % / 50%). Pour ces trois index, les résultats sont nettement meilleurs avec les textes de la seconde version, à savoir les textes qui font explicitement référence à un objet de l'exposition. Le besoin de complémentarité ou d'interaction dynamique entre les mots et les choses est encore plus flagrant avec des index définitionnels dont les énoncés, par essence abstraits (puisque ce sont des définitions), sont mal assimilés par des jeunes visiteurs.

On voit bien avec les résultats *supra* que, lorsque la mémoire des mots se lie à la mémoire des choses, la mémoire de l'exposition gagne en force et en précision.

On ne peut, dans cadre de cet article, ni présenter ni discuter l'ensemble des résultats que nous avons pu traiter lors de cette évaluation. Signalons tout de même que ce dispositif de textes pour les jeunes visiteurs a fait l'objet d'une évaluation visant à savoir comment les visiteurs adultes du MRDI utilisent ces index; ces «résultats adultes» remettent en question bien des idées reçues sur les comportements de lecture dans les musées. Ce volet «adulte» de l'évaluation est présenté dans un mémoire de DEA intitulé *Un musée, des textes* (Champion, 1995). Par ailleurs, une synthèse de cette étude sera publiée dans les mois à venir dans un article qui fera le point sur les résultats obtenus avec les deux types de publics: jeunes visiteurs scolaires et visiteurs adultes.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

L'INTELLIGIBILITÉ DES TEXTES

Les jeunes publics peuvent tout à fait lire certaines définitions, en retenir certains mots exacts, sans pour autant en comprendre le sens général, ni reconstruire le sens adéquat au contexte du musée. On a vérifié que les textes les mieux compris sont ceux qui enclenchent sur des pré-requis sociaux. Mais, en réajustant l'écriture des définitions aux erreurs et contresens repérés par une évaluation préalable des textes, on permet aux jeunes visiteurs captifs d'améliorer très nettement leur compréhension des textes lus.

LA REMÉMORATION DU TEXTE MUSÉAL PAR LE JEUNE VISITEUR

On l'a vérifié ici avec les deux versions de textes: le texte du musée est stocké en mémoire par le visiteur-lecteur qui le réutilise en partie lorsqu'il se met à son tour en situation d'écriture.

C'est le passage à l'acte d'écriture qui accroît la mémoire visuelle et sémantique de ce qui a été lu dans l'exposition. On peut alors mesurer à quel point cette mémoire muséale du texte renforce le rôle du conservateur dans sa mission de médiateur de la connaissance auprès de tout un vaste ensemble de la population scolaire du bassin grenoblois.

L'évaluation permet d'améliorer l'intelligibilité et l'impact du texte. Si on fabrique une seconde version des textes en tenant compte des résultats obtenus à partir d'une première évaluation portant sur la compréhension générale des termes définis, on augmente la probabilité que le texte-jeunes remplisse sa fonction: aider le jeune visiteur à comprendre les grands thèmes du musée, enrichir sa connaissance du monde.

Avant toute chose, il faut bien se souvenir que nous sommes dans un univers muséographique, un média dans lequel le texte n'est qu'un registre parmi d'autres, qu'un outil pour faire vivre les objets. Ici, c'est la complémentarité texte + objet qui donne accès au sens.

Il est difficile de réellement mesurer l'impact de cette contrainte d'écriture dans le cadre de cette étude *stricto sensu* car tous nos visiteurs interrogés ont tous visité l'exposition avant de répondre à notre questionnaire.

Pour rendre les résultats de cette étude performants sur une plus grande échelle il faudrait maintenant, selon nous, tester deux populations de scolaires qui maîtrisent assez correctement la langue française pour construire des réponses écrites cohérentes, mais qui n'ont pas encore acquis de connaissances approfondies sur les thèmes du musée. Il nous semble que les élèves de quatrième et de troisième correspondent bien à ce double profil. On partagerait alors l'ensemble des élèves qui participeraient à cette étude sur la mémoire muséale en deux grands groupes : d'une part des élèves qui n'auraient pas visité le musée et d'autre part, des élèves issus de mêmes types d'établissements qui auraient visité le musée.

En comparant les deux corpus de réponses récoltées auprès de ces deux populations, on pourrait alors, par le biais d'une analyse de discours comparativiste, approfondir notre recherche sur les mécanismes, les processus de production et les implications du plagiat muséal.

On pourrait ainsi analyser plus finement pour les formaliser deux phénomènes muséologiques de première importance révélés par cette première étude : la mémoire muséale et l'accroche du texte sur les objets.

M.-S. P.
Université Pierre-Mendès-France, Grenoble.

NOTES

1. Voir *Muséologie selon G.-H. Rivière (la)*. Paris : Dunod, 1989.
2. Le travail d'évaluation préalable menée durant l'exposition de préfiguration *Les Années noires* du Musée dauphinois, a permis de sélectionner 27 expressions à définir pour les jeunes visiteurs : le fascisme, le nazisme, la croix gammée, la mobilisation générale, l'armistice, la zone libre, la zone occupée, la francisque, la pénurie, le marché noir, la Collaboration, le communisme, le parti communiste, un camp d'internement, un franc-maçon, l'antisémitisme, les juifs, les résistants, les faux papiers, la presse clandestine, l'étoile jaune, la radio clandestine, le maquis, les alliés, les containers, la guérilla urbaine, la Gestapo, la milice, les collaborateurs, la Déportation, les camps de concentration, les camps d'extermination, la République, le débarquement, la Libération.
3. La méthode d'étude ne permet de tester que la compréhension et la lisibilité des textes, mais pas leur attractivité ou leur besoin par rapport aux objets exposés.
4. Nous utilisons le terme de plagiat sans connotation péjorative, mais selon son véritable sens qui est celui de copie, emprunt, imitation.
5. «Dès l'âge de six ans, tous les juifs de la zone occupée, pour être reconnus, sont obligés de porter une étoile cousue sur leur vêtement. Ils essaient de se cacher et de quitter le pays. Ils sont en danger de mort.»
6. «Beaucoup de prisonniers, résistants, juifs, Tziganes, homosexuels et d'autres, seulement parce qu'ils sont différents, sont victimes de la déportation. Enfermés dans des wagons à bestiaux, sans eau, sans nourriture, ils sont conduits dans des camps par trains entiers.»
7. «Le nazisme est fondé sur le racisme dirigé surtout contre les juifs. Le nazisme encourage la violence et la guerre. Il est dit aussi le National Sozialism. Les nazis sont les membres du parti du dictateur allemand. Hitler devient le chef de l'Allemagne en 1933.»
8. La mémoire sociale est cette reconstruction du passé qui se fait de manière collective. Voir sur cette question, le numéro 267 de *La Recherche*, juillet 1994.
9. «La presse clandestine est composée de journaux et de tracts écrits et diffusés par les résistants en cachette des Allemands et du gouvernement de Vichy.»
10. Toutes les données chiffrées de nos analyses de discours sont disponibles au MRDI.
11. Exemple de question n° 4 : «Peux-tu citer une image, une photographie ou un objet qui te fait penser à la presse clandestine?»

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Billig (M.), Edwards (D.). 1994. « La construction de la mémoire sociale ». *La Recherche*, 267, vol. 25.
- Bitgood (S.), Nichols (G.). 1986. *Effects of labels characteristics on visitor behavior*. Technical Report, 86-55. Jacksonville State University.
- Bougnoux (D.). 1991. *La Communication par la bande*. Paris: La Découverte.
- Champion (F.). 1995. *Un musée, des textes*. Mémoire de DEA de muséologie. Université Jean-Monnet, Saint-Étienne.
- Comar (P.). 1991. « Le point de vue du spectateur » in: *Futur antérieur des musées (le)*. Paris: Anfiac. (Les cahiers du renard; n° 1)
- Compagnon (A.). 1979. *La Seconde Main*. Paris: Éd. du Seuil.
- CRIPSAT. 1994. « Making visitor studies acceptable ». *Museum Development*, mai 1994, p. 26-28.
- Davallon (J.). 1989. « Peut-on parler d'une langue de l'exposition scientifique? » in: *Faire voir, faire savoir: la muséologie scientifique au présent /* sous la direction de B. Schiele. Québec: Musée de la Civilisation.
- Duclos (J.-P.). 1995. *De l'écomusée au musée de société*. Cours de DEA de muséologie. Université Jean-Monnet, Saint-Étienne.
- Fuchs (C.), Le Goffic (P.). 1992. *Les Linguistiques contemporaines*. Paris: Hachette.
- Goody (J.). 1993. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gottesdiener (H.). 1987. *Évaluer l'exposition: définitions, méthodes et bibliographie sélective*. Paris: La documentation française.
- Harris (R.). 1993. *Sémiologie de l'écriture*. Paris: Éd. du CNRS.
- Jacobi (D.). 1989. « Les formes du savoir dans les panneaux des expositions scientifiques: principes d'analyse ». in *Faire voir, faire savoir: la muséologie scientifique au présent /* sous la direction de B. Schiele. Québec: Musée de la Civilisation.
- Jolibert (J.). 1993. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- Kanel (V.), Tamir (P.). 1991. « Different labels — Different learnings ». *Curator*, 34(1), p. 18-30.
- Kekenbosch (C.). 1994. *La Mémoire et le Langage*. Paris: Nathan.
- Lebrave (J.-L.). 1994. « Hypertextes — Mémoires — Écritures ». *Genesis*, 5.
- McManus (P.). 1992. « Attention les visiteurs lisent vos textes dans les musées! ». *La lettre de l'OCIM*, 25, p. 11-17.
- Maingueneau (D.). 1991. *L'Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.
- Moirand (S.). 1992. « Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparativiste ». *Langages*, 105.
- Muséologie selon G.-II. Rivière (la)*. Paris: Dunod, 1989.
- Natali (J.-P.). 1988. « Musées et muséologie: enjeux » in: *Sciences et Médias /* sous la direction de A. Decrosse et J.-P. Natali. Paris: Éd. Didier.
- Picard (D.). 1994. « De la communication à l'interaction: évolution des modèles ». *Communication et langages*, 93.
- Poli (M.-S.), Jacobi (D.), Maillard (V.). 1993. *Retoucher le texte d'une exposition: pourquoi? pour qui?*. Rapport d'étude. Grenoble: Musée dauphinois.
- Poli (M.-S.). 1992a. « Le parti pris des mots dans l'étiquette: une approche linguistique ». *Publics & musées*, 1, p. 91-106.
- Poli (M.-S.). 1992b. *Évaluation des panneaux à l'exposition Explora de la Villette à Paris*. Rapport d'études. Lyon: Expo Média International.
- Schiele (B.). 1987. « Apprendre dans l'exposition ». *Éducation permanente*, 90, p. 57-80.
- Triquet (E.). 1993. *Analyse de la genèse d'une exposition de science: pour une approche de la transposition médiatique*. Thèse de doctorat. Université Claude-Bernard, Lyon I.
- Uzzell (D.). 1992. « Les approches socio-cognitives de l'évaluation des expositions ». *Publics & Musées*, 1.
- Van-Praët (M.), Poucet (M.). 1992. « Les musées, lieux de contre-éducation et de partenariat avec l'école ». *Éducation et pédagogie*, 16, p. 20-28.
- Varga (K.). 1989. *Discours, récit, image*. Liège, Bruxelles: Éd. Madaga.

RÉSUMÉ

Dans un musée d'histoire et de société, les compétences dont les jeunes visiteurs ont besoin pour développer leurs capacités de comprendre ce qui est exposé, sont avant tout des compétences de lecture.

En effet, si les textes du musée - fort nombreux en général dans les musées d'histoire - sont écrits avec des mots dont les jeunes publics ne connaissent pas ou mal la signification, toutes les conditions sont réunies pour que la visite soit un échec. D'où la question essentielle de savoir s'il est pertinent de créer des textes spécifiques pour des adolescents dont on connaît le niveau moyen de compétences linguistiques.

L'étude que nous présentons ici répond affirmativement à cette question.

L'article propose également des hypothèses sur l'impact des textes lus dans le musée : impact non seulement sur la mémoire à court terme lors de la visite, mais aussi sur les phénomènes cognitifs qui aident les jeunes visiteurs à comprendre le passé.

In a history and society museum, the skills required by young visitors to develop their ability in understanding what is on exhibition, are above all reading skills.

As a matter of fact, all conditions are met for the visit to be a failure, should the museum texts - quite a lot in history museums, generally speaking - be written with words which meaning is little or not at all known by young public. Hence the question to know whether it is relevant to create specific texts for teenagers whose average linguistic skills are known.

The study we present here answers this question in the affirmative.

The article also proposes hypothesis on the impact of texts read in museums : impact not only on the short-term memory during the visit but also on cognitive phenomena helping young visitors to understand the past.

En un museo de historia y de sociedad, las competencias requeridas por los jóvenes visitantes para desarrollar sus capacidades de entender lo expuesto, son ante todo competencias de lectura.

En efecto, si los textos del museo - abundantes por lo general en los museos de historia - son escritos con palabras cuyo significado los jóvenes públicos conocen poco o mal, todas las condi-

ciones quedan reunidas para que la visita sea un fracaso. De ahí la cuestión esencial de saber si resulta pertinente crear textos específicos para adolescentes de los cuales se conoce el nivel medio de competencias lingüísticas.

El estudio que presentamos aquí responde de modo afirmativo a esta pregunta.

El artículo propone también hipótesis relativas al impacto de los textos leídos en el museo : impacto no solamente en la memoria a corto plazo durante la visita, pero también en los fenómenos cognoscitivos que ayudan los jóvenes visitantes a entender el pasado.