Document generated on 08/13/2025 1:10 a.m.

Muséologies
Les cahiers d'études supérieures

muséologies

L'écrit dans l'exposition; Analyses et études de cas

Laurie Guillemette

Volume 2, Number 2, April 2008

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1033589ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1033589ar

See table of contents

Publisher(s)

Association Québécoise de Promotion des Recherches Étudiantes en Muséologie (AQPREM)

ISSN

1718-5181 (print)
1929-7815 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Guillemette, L. (2008). L'écrit dans l'exposition; Analyses et études de cas. *Muséologies*, *2*(2), 66–81. https://doi.org/10.7202/1033589ar

Article abstract

De nos jours, les musées ne peuvent plus compter que sur les artefacts pour transmettre les contenus. Plusieurs outils de communication efficaces ont vu le jour dans les expositions pour pallier à ce problème et l'écrit est l'un de ces outils. Laurie Guillemette présente l'utilisation de l'écrit comme média. Son analyse s'appuie sur trois études de cas dont l'exposition itinérante *Lire, toute une aventure*.

Tous droits réservés © muséologies Les cahiers d'études supérieures, 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

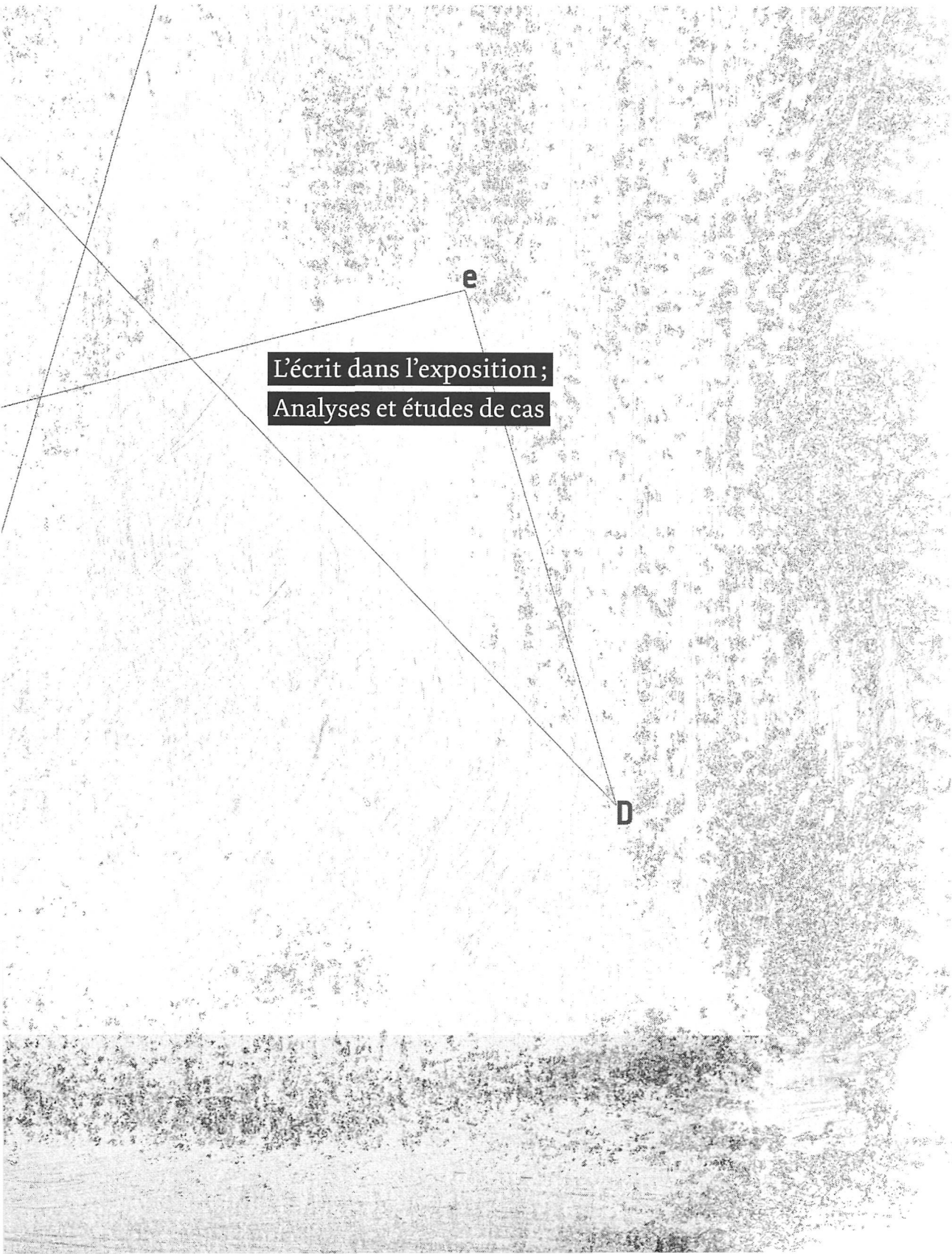
https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/



L'écrit dans l'exposition ; Analyses et études de cas

De nos jours, les musées ne peuvent plus compter que sur les artefacts pour transmettre les contenus. Plusieurs outils de communication efficaces ont vu le jour dans les expositions pour pallier à ce problème et l'écrit est l'un de ces outils. Laurie Guillemette présente l'utilisation de l'écrit comme média. Son analyse s'appuie sur trois études de cas dont l'exposition itinérante *Lire, toute une aventure.*

LAURIE GUILLEMETTE EST TITULAIRE D'UN BACCALAURÉAT EN HISTOIRE DE L'ART À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. ELLE A ÉTÉ MEMBRE DU GOUPE DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION ET LES MUSÉES, A COLLABORÉ À TITRE DE CHERCHEURE ET DE COMMISAIRE À DIFFÉRENTS PROJETS MUSÉAUX DONT L'ÉVÉNEMENT LE RENDEZ-VOUS DES ARTS EN 2005. RÉCIPIENDAIRE EN 2005-2006 DE LA BOURSE D'EXCELLENCE DE L'UQÀM POUR LES CYCLE SUPÉRIEURS ET FINALISTE POUR PRIX ROLAND-ARPIN EN 2006, ELLE NOUS PROPOSE ICI UNE SYNTHÈSE DU TRAVAIL DIRIGÉ SUR LEQUEL ELLE A TRAVAILLÉ DANS LE CADRE DE SA MAÎTRISE EN MUSÉOLOGIE, QU'ELLE A OBTENU CETTE MÊME ANNÉE. LAURIE GUILLEMETTE TRAVAILLE ACTUELLEMENT AU MUSÉE D'ART DE JOLIETTE EN TANT QUE RESPONSABLE DES COMMUNICATIONS.
[laurie_guillemette@videotron.ca]

Duncan Cameron affirmait en 1992 que « les musées doivent communiquer par un système unique, celui des objets » [1]. Par ailleurs, nous verrons que, pour atteindre certains objectifs, il semble souvent difficile, voire parfois impossible, pour les concepteurs [2] de communiquer uniquement par les artefacts. Prenant appui sur le cas d'une production d'exposition à caractère historique et didactique, plus précisément l'exposition itinérante *Lire, toute une aventure* conduite par le Musée de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en collaboration avec la Commission scolaire de Montréal (CSDM), nous verrons comment les concepteurs ont dû faire appel à un registre beaucoup plus large. En raison de leur coût et de leur efficacité, certains de ces moyens ont fait leurs preuves. L'écrit est l'un d'entre eux.

Que ce soit par le système textuel autonome ou le texte [3], l'écrit communique, met en situation, fait agir et interagir, pose des questions, etc. Il est passé d'un niveau sommaire, avec le cartel, à la présentation d'un message organisé, qui s'est imposé comme le fil conducteur dans certains types d'expositions.

Pour faire état des différents cas auxquels peuvent être confrontés les musées dans l'élaboration et la mise en espace de leurs expositions à caractère historique, nous proposons ici de brèves incursions aux applications pragmatiques. Des trois projets d'exposition analysés dans notre travail dirigé, nous n'en retiendrons ici qu'un seul, qui a été ciblé en fonction de sa problématique, à savoir le livre comme objet d'exposition, lorsque cette dernière est notamment destinée à un jeune public.

Connaître son public

Pour demeurer cohérent avec les objectifs visés, le concepteur doit non seulement tenir compte de la manière dont s'articulent les différents registres muséographiques, mais il doit aussi connaître et reconnaître le public ciblé.

[1] CAMERON, Duncan. « Un point de vue : le musée considéré comme système de communication et les implications de ce système dans les programmes éducatifs muséaux ». In. DESVALLÉES, André (dir.) Vagues. *Une anthologie de la nouvelle muséologie. Recueil de textes.* Mâcon : Éditions W/MNES, vol. 1, 1992, p. 266.

[2] Afin d'alléger le texte, nous nommons *concepteurs* l'ensemble des intervenants – commissaires, comité scientifique, auteurs, designers, muséographes – qui agissent directement sur l'orientation et les choix de la production.

[3] JACOBI, Daniel. « Les documents scriptovisuels affichés dans l'exposition ; Quelques repères théoriques ». In. BLAIS, Andrée (dir.). *L'écrit dans le média exposition.* Québec : Musée de la civilisation et Société des musées québécois, 1993, p. 43.

Rappelons que l'exposition est d'abord et avant tout le choix d'un contenu à partager avec le visiteur à l'aide d'objets représentatifs. C'est un espace contrôlé et organisé par le concepteur que le visiteur se réapproprie par la suite. L'exposition prend tout son sens dans la relation qui se tisse entre les différentes strates de langage, plus spécifiquement entre la mise en espace (le contenant) et les objets présentés (le contenu), et la manière dont est reçu et perçu cet ensemble par le visiteur. L'exposition n'est ainsi qu'une proposition et non une fin en soi. Pour reprendre les termes de Bernard Schiele, pour le visiteur, « l'exposition est un rébus » [4] à déchiffrer et c'est la tâche des concepteurs de lui fournir les outils nécessaires pour y arriver.

Outre la manière de présenter les objets, la réception dépend du bagage émotionnel et cognitif du visiteur lui-même. Jacques Poulin, auteur, écrivait à propos du livre : « Dans les livres, il n'y a rien ou presque rien d'important : tout est dans la tête de celui qui lit. [5] » Appliqué à l'exposition, il serait juste de dire que le sens se situe bien au-delà du texte et de l'image et que l'exposition serait bien autre chose « qu'une simple présentation ou étalage d'objets » [6].

Par ailleurs, malgré qu'une exposition soit comprise et interprétée de façon différente d'une personne à une autre, il reste possible pour les concepteurs de dresser un portrait général du public cible et, ainsi, d'axer leur choix de façon à optimiser la compréhension du visiteur. Andrée Blais propose quelques pistes :

> [Q]uelle est la quantité de contenu à véhiculer dans le texte par rapport à la capacité de rétention du visiteur ? Quel équilibre maintenir entre les messages transmis par du texte écrit et ceux transmis par les autres moyens de l'exposition ? Et, de manière plus spécifique à chaque texte : Pourquoi a-t-on besoin d'un texte ou d'une étiquette ? Quelle est sa fonction dans la communication ? À qui s'adresse le texte et quel doit être le niveau de lecture ? Qu'est-ce que l'on veut dire ? Comment le dit-on (ton/style) ? Qui le dit (spécialiste ou vulgarisateur) ? Quels moyens rédactionnels et visuels devrait-on utiliser pour rendre attrayant ?

Une telle approche amène les concepteurs à non seulement considérer le type de public auquel s'adresse leur exposition, mais également à s'interroger sur la spécificité de ce public. En effet, pour être en mesure d'amener le visiteur à comprendre tel principe ou tel enjeu et favoriser un certain niveau de représentation, le concepteur de l'exposition doit savoir précisément ce que le visiteur maîtrise déjà et ce qu'il ne maîtrise pas et, de façon réaliste, ce qu'il peut être en mesure de maîtriser. Ces connaissances lui permettront d'être plus efficace et conscient des obstacles à franchir. Il choisira alors des stratégies et des objectifs élaborés en fonction de ces difficultés.

[4]
SCHIELE, Bernard.
« *L'écrit dans l'exposition* ».
In. BLAIS, L'écrit dans le média exposition, *op. cit.*, p. 28-29.

[5]
POULIN, Jacques.
Le vieux chagrin. Montréal : Leméac, 1989, p. 138.

[6]
BLAIS, Andrée.
« L'exposition à la rencontre des langages ».
Réflexions et analyse.
Observatoire de la Société des musées québécois.
‹http://www.smq.qc.ca/›
(consulté en avril 2005).

Des questions à se poser

À une époque où le visiteur n'est plus considéré simplement comme tel, mais plutôt comme un interlocuteur, le texte semble souvent devenir l'un des moyens privilégiés de transmission des messages. Comment alors engager et optimiser des échanges dynamiques entre le visiteur et l'exposition ?

Pour être lu et compris, l'écrit nécessite une forte concentration. Nous référant aux théories de la lecture, nous savons d'ailleurs que, lorsque nous lisons, l'activité se fait en deux temps [8]. Dans un premier temps, nous déchiffrons des mots insérés dans une suite logique que la mémoire conserve durant quelques secondes, pour ensuite les situer dans un contexte plus général. La première étape est donc consacrée à la prise d'indices. L'œil d'un lecteur expérimenté procède de manière sélective durant ces quelques secondes où il tente de recueillir le maximum d'indices. Selon Frank Smith [9], si un lecteur utilise la totalité des indices disponibles, l'activité devient lente et inefficace, le détournant alors du but essentiel qu'est la compréhension. La rapidité avec laquelle un texte est lu influence directement la capacité de rétention du message. Par conséquent, plus la lecture est faite rapidement, mieux elle est comprise et mémorisée [10].

Cette rapidité varie selon trois facteurs : d'abord, si le lecteur regarde ou voit ; ensuite, selon la compréhension du lecteur ; enfin, selon ses connaissances relatives au propos [11]. Nous savons que, quand il lit, l'œil du lecteur « normal » discerne les mots comme un ensemble de formes cohérentes. Ce n'est que lorsque ce dernier ne reconnaît pas un mot qu'« il procède par déchiffrement ». Aussi, plus un mot ou une construction grammaticale lui est familier, plus le lecteur les détecte facilement et rapidement. Le degré de connaissance est donc primordial. Le contraire a pour effet de « ralentir considérablement le processus de lecture et de freiner le libre accès au sens » [12]. « Le processus de lecture paraît influencé par une loi qui favorise le moindre effort », où la signification ne prend tout son sens que dans la mobilisation d'ensembles conceptuels mis en place par le lecteur.

La nature de cette observation est déterminante dans la mesure où elle fait appel au maintien de la concentration chez le lecteur. Or, dans un environnement tel que le propose l'exposition, le visiteur est constamment sollicité. Comme le remarque Jean Davallon, « il est finalement peu de support qui intègre à ce point la mobilité nécessaire du récepteur » [13] que l'exposition. Debout, au milieu d'un espace public, où les gens discutent, commentent et critiquent, le visiteur déambule à travers les salles, sollicité de toutes parts par de nombreux textes. Par conséquent, il lui est très difficile de conserver un degré de concentration et un intérêt constant pendant plusieurs minutes,

[7] *Ibidem.*

[8] BLAIS, Andrée. « Le processus de lecture ». In. BLAIS, *L'écrit dans le média exposition*, *op. cit.*, p. 81.

[9] *Ibidem.*

[10] SAMSON, Denis. « Les stratégies de lecture des visiteurs d'exposition ». In. BLAIS, *L'écrit dans le média exposition*, *op. cit.*, p. 100.

[11] L'intérêt que porte le lecteur à ce qui est lu semble également être un facteur déterminant.

[12] BLAIS, « Le processus de lecture », *op. cit.*, p. 83.

[13] DAVALLON, Jean. « Penser autrement le musée : du musée exposition au musée médiateur ». *Notre champs scientifique : Lettre d'Inforcom*, printemps 1996, n° 50, p. 8.

d'où l'importance d'utiliser différents moyens communicationnels. Selon des recherches menées par Daniel Jacobi [14], la plus grande variable qui agit directement dans le processus de reconstruction du message par le lecteur en contexte expositionnel repose sur les polices de caractères utilisées dans le texte : « coup d'œil d'ensemble qui 'voit' les illustrations, lecture des titres en 'gras' ou caractères typographiques plus grands, visibles de loin, consultation rapprochée avec va-et-vient de l'image au texte, échanges où l'on montre un détail à d'autres en lisant à haute voix » [15]. La stratégie de lecture chez le visiteur en contexte expositionnel semble donc influencée par la hiérarchie et l'organisation spatiale des mots et des éléments visuels présents.

Étude de cas

Lire, toute une aventure ; quand le musée va à l'école

Conçu par le futur Musée de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal avec la collaboration de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), le projet *Lire, toute une aventure* propose une exposition itinérante de manuels scolaires sur l'apprentissage de la lecture en français, langue maternelle, ainsi que de livres permettant de traduire l'évolution de l'univers littéraire québécois pour la jeunesse, de 1940 à 1980, et montrant son ouverture sur le monde [16]. Cette exposition a été présentée dans les différentes écoles de la CSDM au cours de l'année du livre (23 avril 2005 au 22 avril 2006). Elle revêt non seulement un caractère novateur en s'insérant dans le cadre quotidien des élèves, mais également en servant « d'appui » à la volonté de mettre notre patrimoine scolaire en valeur. Quand le musée entre à l'école et quand le livre entre au musée, cela

> s'intègre aux objectifs de Montréal capitale mondiale du livre et de la proposition d'une politique culturelle de la Ville de Montréal qui veut accroître les habitudes de lecture de la population montréalaise, particulièrement [chez] les jeunes, et contribuer au positionnement de Montréal comme métropole culturelle de la CSDM qui s'oriente dans cette direction [17].

Présentation du projet et objectifs visés

« Par le choix de ses lieux d'exposition, *Lire, toute une aventure* vise, d'une part, à intégrer et à valoriser les élèves de milieux défavorisés ainsi qu'à provoquer un rapprochement entre l'école et le musée par la démystification de cette institution » [18]. Il s'agit d'une excellente occasion d'offrir aux

[14]
SAMSON, Denis. *Nous sommes tous des poissons ; les stratégies de lecture des visiteurs d'exposition.* Thèse de doctorat en communication, Université du Québec à Montréal, p. 104.

[15]
Ibidem.

[16]
BASSIL, Soraya, Laurie GUILLEMETTE et HAYOT. *Le livre, toute une aventure ; Quand le musée va à l'école.* Synopsis, avril 2005, p. 3.

[17]
Ibidem.

[18]
BASSIL, GUILLEMETTE et HAYOT, *op. cit.*, p. 3.

élèves la possibilité d'apprendre et, surtout, d'apprivoiser le langage peu commun des musées. Il est important que les jeunes puissent apprendre à « utiliser le musée comme ils utilisent la bibliothèque »[19]. De façon idéale, selon D. Cameron, l'enfant devrait être introduit au langage muséal très jeune, de préférence au tout début du cours primaire. Afin que l'exposition ne devienne un repoussoir et soit au contraire un outil qu'ils sont capables d'utiliser, il importe que les concepteurs demeurent à l'écoute des enfants, d'où la nécessité de présenter un projet qui favorise des moyens de communication adaptés à leurs compétences et à leurs intérêts, afin qu'ils puissent l'apprivoiser ou, mieux, se l'approprier.

Enjeux rencontrés

À cet égard, *Lire, toute une aventure* présentait, pour les concepteurs, un double défi : d'une part, proposer un concept de mise en valeur d'ouvrages littéraires et, d'autre part, faire en sorte que l'exposition puisse être comprise par des jeunes en processus d'apprentissage de la lecture et pour qui le langage muséal était peu familier. Quels moyens devaient-ils alors privilégier ?

Un concept a été élaboré afin de permettre aux jeunes visiteurs de se situer dans l'histoire par le biais de leur propre histoire et de celle de leur famille. Pour y arriver, différentes approches susceptibles de plaire et d'être comprises ont été privilégiées. Que ce soit par la mise en espace, par le choix d'éléments de décor ou encore par un langage accrocheur, l'objectif était de garder constamment au premier plan l'intention de demeurer accessible dans la spécificité et dans la manière dont l'exposition devait s'adresser au public, par exemple, par l'emploi d'un langage concis et clair, par l'utilisation de couleurs dynamiques ou par des éléments graphiques à la fois accrocheurs et symboliques du discours.

Des visiteurs particuliers

Selon Jack Guichard, les objectifs d'une muséographie d'exposition destinée aux enfants doivent, idéalement, se fonder sur trois grands champs disciplinaires : la sociologie, la didactique du propos et la psychologie de la cognition[20].

D'abord, le concepteur doit être en mesure d'évaluer le public cible. Il doit prendre en considération les aptitudes et les connaissances de son public, bref, savoir à qui il s'adresse. Le premier constat que l'on dresse repose sur la différence qui existe entre les techniques de cueillette d'information

[19] CAMERON, *op. cit.*, p. 268.

[20] GUICHARD, Jack. « Adapter la muséologie aux enfants ». In. SCHIELE, Bernard et Emlyn H. KOSTER (dir.). *La révolution de la muséologie des sciences : Vers les musées du XXI^e siècle*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon et Éditions Multimondes, 1998, p. 207.

chez un public non-initié et celles observées chez les concepteurs. Ainsi, en tant que chercheur, le spécialiste est habituellement déjà sensibilisé de près ou de loin au sujet de l'exposition qu'il conçoit. Lorsqu'il entreprend ses recherches, les compétences déjà acquises agissent alors comme des clés de lecture dans l'assimilation des nouvelles connaissances. À la manière d'indices, ces clés lui permettent de comprendre ou, du moins, de saisir plus rapidement l'information, parce qu'il est en mesure de contextualiser les données recueillies, ce qui souvent n'est pas le cas du visiteur – particulièrement du visiteur enfant – qui n'a peut-être même jamais entendu parler du propos avant de visiter l'exposition.

La seconde différence repose essentiellement sur la façon de s'approprier l'information. Ainsi, « le chercheur [crée] son expérience en fonction des questions qu'il se pose » [21]. Le visiteur enfant – d'âge primaire – n'a pas forcément de questions en arrivant dans une exposition ou, du moins, il ne se pose certainement pas les mêmes que le chercheur. Il est donc nécessaire de demeurer conscient que le visiteur ne possède pas les connaissances acquises par le chercheur et que, sans aide, il ne peut avoir accès au sens véhiculé. Il est alors suggéré de proposer des pistes et des clés adaptées au type de public ciblé par le projet.

Dans le cas à l'étude, il a donc été nécessaire pour les concepteurs de baser le discours sur les grands concepts et les principales idées véhiculées dans la société, autrement dit, de passer par les propres connaissances des enfants pour en partager de nouvelles. D'abord, parce que, « s'il l'on n'en tient pas compte, le nouveau savoir reste isolé du savoir antérieur sans le modifier » [22]; ensuite, parce que certaines de ces idées ou certains de ces concepts sont faux et s'avèrent « des obstacles à la construction de [nouvelles] connaissances » [23].

Les compétences que possèdent les enfants lorsqu'ils entrent dans l'exposition sont très importantes dans l'élaboration du discours du concepteur et dans le choix des objets qu'il souhaite présenter. Par exemple, comme nous mentionnions précédemment, l'un des principaux objectifs du projet était de dresser un portrait représentatif des apprentissages de la lecture de 1940 à 1980 et de montrer, par des exemples significatifs, les ouvrages de littérature jeunesse lus par les enfants tout au long de cette période. Ainsi, au départ, les zones avaient été divisées selon des tranches de dix à vingt ans (par exemple de 1920 à 1940, de 1940 à 1949, de 1950 à 1959 et ainsi de suite). Il devenait toutefois évident que, pour les jeunes, une telle trame historique n'avait aucun sens. Il a donc fallu partir du fait que ce public-enfant ne fait aucune différence entre les années 1980 et 1940 et que, pour lui, tout cela ne relève que du passé avec un grand « P ». L'un des enjeux a ainsi été de créer une échelle temporelle adaptée à leur langage et capable d'être comprise par l'ensemble du public cible, dont les plus jeunes.

[21] *Idem*, p. 209.
[22] *Ibidem.*
[23] *Ibidem.*

L'échelle temporelle a conséquemment été créée à partir de l'environnement immédiat et des propres repères du jeune, d'une part, par l'utilisation de concepts qu'il maîtrise déjà et, d'autre part, par l'emploi d'éléments visuels. Ainsi, la zone réservée aux méthodes et aux ouvrages de 1920 à 1940 devenait la zone illustrant ce que « le grand-papa de ton grand-papa lisait quand il avait ton âge ». Ajoutons à cela des éléments visuels évocateurs d'une époque spécifique permettant aux enfants de se situer dans le temps : des photographies intégrées aux panneaux présentés en début de chaque zone introduisaient le visiteur, peu habilité à la lecture, à une contextualisation visuelle de la période ciblée. La cohésion et la transmission du « message » prenaient ici la forme d'un concept intergénérationnel adapté au quotidien du jeune par le biais d'un langage qui lui était familier : l'image.

L'écrit dans une exposition destinée aux enfants

Outre certaines notions encore peu maîtrisées par ce type de public cible, les concepteurs ont rencontré un autre problème : non seulement le langage muséal est peu familier aux enfants, mais il en va de même du langage écrit.

Jusqu'à l'âge de douze ans, les enfants sont normalement en processus d'apprentissage de la lecture. Lire n'est pas pour eux une activité spontanée. Loin de là, la lecture est souvent synonyme d'effort et, selon certaines études [24], ce n'est pas ce qu'ils viennent chercher lorsqu'ils visitent une exposition. Selon J. Guichard, ils viennent pour apprendre, certes, mais avant tout pour s'amuser. Par ailleurs, il serait faux d'insinuer que les enfants échappent à la dimension pédagogique de l'exposition. En fait, l'intérêt qu'ils portent aux objets les détourne tout simplement du texte écrit. Malgré tout, si les concepteurs souhaitent capter leur attention, ils doivent s'assurer que les enfants tireront un certain plaisir à la visite, principalement par l'implication physique et la manipulation.

Pour susciter une lecture efficace, il va sans dire que ces données doivent influencer directement la rédaction des textes et servir de balises à l'articulation du message. Il est important de savoir établir des liens entre les aptitudes du public et les qualités formelles et structurales des textes présentés. En d'autres termes, il s'agit de s'interroger sur les facteurs qui permettent à un texte d'être lu facilement et, par conséquent, d'être retenu globalement [25]. Comment alors favoriser la compréhension d'un texte destiné à un public pour qui lire n'est encore qu'une activité de déchiffrement de mots pour ensuite les transformer en sons ? Pour ce genre de lecteurs trop attentifs à reconnaître chaque syllabe, ni le sens, ni même le contexte de ce qui est véhiculé dans un texte ne sont facilement accessibles [26].

[24] *Idem*, p. 215.

[25] BLAIS, « Le processus de lecture », *op. cit.*, p. 75.

[26] *Idem*, p. 76.

Dans ce cas-ci, il est primordial de prendre en considération trois règles. Premièrement, pour faciliter l'approche et la compréhension du langage muséal par un public-enfant, les éléments textuels doivent jouer le rôle de guide au cours de la visite. Sans pour autant recouvrir les murs de textes, l'important est de permettre aux enfants de se sentir plus ou moins encadrés par des éléments textuels. Deuxièmement, afin d'éviter un excès de texte où le jeune pourrait se sentir perdu et dépassé, il est nécessaire, d'une part, de considérer la quantité et la longueur des textes, d'autre part, de marquer de manière spécifique les éléments textuels destinés aux lecteurs plus expérimentés. Par exemple, le fait d'employer des bulles et des mots-clés percutants ou encore de stimuler le regard en grossissant certaines parties du texte peuvent être d'excellents moyens. Troisièmement, il faut favoriser des mots et des structures grammaticales qui leur sont familiers. La lecture peut alors se faire instantanément. Aussi, comme les enfants sont parfois appelés à visiter l'exposition par leurs propres moyens, ils doivent être en mesure de comprendre rapidement ce dont il est question. À cet effet, il est suggéré d'oublier les termes trop scientifiques et de communiquer les idées simplement. S'il est tout de même nécessaire d'introduire un mot plus complexe, l'important est de le définir en quelques mots simples.

Si un concepteur souhaite présenter des textes à saveur humoristique – et cela s'applique à toute autre forme de texte –, il est suggéré de faire lire les ébauches par des enfants avant de les intégrer à l'exposition. De cette manière, il pourra évaluer si le vocabulaire, la longueur, le contenu, etc. répondent effectivement au cadre de référence du jeune et, au passage, peut-être pourra-t-il même recueillir quelques suggestions.

Des mots, oui, mais aussi des images

Voilà pour les principales qualités linguistiques d'un texte destiné à un jeune public en processus d'apprentissage de lecture. Néanmoins, la construction d'un message doit idéalement tenir compte de plusieurs autres facteurs. Ainsi, particulièrement dans une exposition, le texte n'est pas isolé de son environnement. Comme il a d'ailleurs été mentionné précédemment, le texte n'est en soi qu'un support au discours proposé par le concepteur. Autrement dit, le texte doit coexister avec d'autres éléments qui, tout comme lui, sont porteurs de sens et ont pour objectif de faire « réagir » le visiteur. Et c'est à partir des rapports qui s'établissent entre les objets et les éléments muséographiques – la mise en espace – que le visiteur est par la suite en mesure de créer des liens et d'en dégager un sens. Il est donc important de prendre en considération ce qui interagit avec les éléments textuels et la manière dont ceux-ci réagissent les uns par rapport aux autres.

Pour faciliter l'accès au sens, il est important de proposer aux visiteurs des références visuelles qui ont un rapport direct avec le texte qui leur est présenté. On peut ainsi, d'une part, faciliter la lecture et la compréhension du propos et, d'autre part, offrir la possibilité de créer des rapprochements entre ce qui est vu et ce qui est lu. Que ce soit par le biais de photographies, d'illustrations ou, mieux, de dessins humoristiques, le contact visuel assure non seulement un dynamisme à la visite, mais contextualise le propos. Il est important de rappeler que, pour un enfant, le texte n'est pas auto-suffisant. Sans référence visuelle, il est difficile, voire impossible, d'attirer son regard et le texte suscitera alors une réaction contraire et aura un effet de repoussoir.

La visite : un acte libre...

L'un des principaux contextes d'apprentissage compris et maîtrisés par les enfants est celui adopté en classe par les enseignants. Afin que l'enfant puisse trouver des points d'ancrage à la lecture de l'exposition, il était justifié d'insérer à l'exposition *Lire, toute une aventure* des éléments répondant à ce cadre de référence. Or, parce qu'elle favorise un apprentissage qui est avant tout fondé sur l'exploration et qui requiert du visiteur la construction d'un message à partir des moyens mis en espace par le concepteur, l'exposition se veut diamétralement opposée au cadre scolaire qui favorise habituellement un système de communication direct et unilatéral. Même si l'on reconnaît à l'exposition une fonction éducative, la visite se veut d'abord et avant tout un acte libre.

[27] SAMSON, «Les stratégies de lecture des visiteurs d'exposition», *op. cit.*, p. 586.

[28] Étude réalisée à l'Inventorium et à la Cité des enfants. GUICHARD, *op. cit.*, p. 238.

Il y a de cela dix ans, lors d'une évaluation sur la capacité de réception des visiteurs à une visite d'exposition, Denis Samson affirmait :

> La lecture des maquettes, des panneaux ou des vitrines n'est pas la réponse attendue des concepteurs à leurs projets. Elle procède d'un parcours qui est une ré-appropriation. S'il y a nécessité du côté des concepteurs d'exposition à mettre en place des clefs de lecture afin de faciliter le travail des visiteurs, le déchiffrage de ces moyens ne représente qu'un aspect de la visite. Le parcours de lecture est conditionné par un grand nombre d'autres facteurs[27].

Tout comme le remarquait cet auteur avec un public adulte, une analyse des déplacements des enfants dans une exposition montre un parcours qui ne correspond pas aux itinéraires proposés. En effet, les enfants ont plutôt tendance à se diriger d'abord vers les objets les plus attrayants visuellement, puis passent d'un élément à un autre sans aucune logique reproductible[28]. En d'autres termes, ils ne font pas une lecture linéaire de l'exposition.

Ils sont plutôt entraînés à explorer et à s'approprier tout l'espace visible avant de pouvoir se concentrer sur un élément de l'exposition.

La scénographie agit donc directement sur la réaction des enfants. Un espace ouvert les incite à se disperser à travers toute l'exposition, sans remarquer les limites des différentes thématiques, alors que l'utilisation d'espaces restreints favorise le focus et l'attention sur les éléments beaucoup plus rapidement. En fait, plus les espaces sont fermés, meilleure est la concentration des enfants[29].

Le plaisir d'apprendre : les programmes éducatifs

La dimension pédagogique n'échappe pas aux enfants et ce, même si elle est évoquée en second lieu : « On vient pour s'amuser et aussi pour apprendre[30]. » Plusieurs études le montrent : un bon contexte psychologique – en l'occurrence le plaisir – favorise l'apprentissage. De plus, comme il est souhaitable de voir revenir ces jeunes au musée, il est primordial d'éviter de les rebuter. À cet égard, outre la volonté de réaliser une exposition au contenu adapté à un public-enfant, il est essentiel de proposer un contenant qui puisse les intéresser et les inspirer.

La réussite d'une exposition pour enfant semble dépendre d'un critère spécifique : allier diversité et connaissance. Voici quelques suggestions qui vont en ce sens : il faut leur donner d'abord la liberté de découvrir l'exposition à leur rythme, ensuite leur laisser le choix du parcours et, enfin, leur offrir le plaisir de pouvoir manipuler des objets.

En effet, si certains visiteurs voient la vitrine comme une entrave psychologique à l'appropriation de l'objet, cette prémisse est d'autant plus importante lorsqu'il s'agit d'une exposition destinée aux enfants. Il est important de leur offrir un environnement dans lequel il leur est possible d'échanger librement. Que ce soit par l'émotion ou l'interaction proposée, les objets placent le visiteur en situation de confrontation, favorisant ainsi la compréhension et permettant parfois même de remettre en cause l'idée première.

Le jeu peu alors être un moyen efficace de répondre aux spécificités d'un jeune public. Les jeux de classement, de stratégie, d'adresse, de mémoire permettent de maintenir l'attention et l'intérêt de l'enfant.

Comme le souligne d'ailleurs J. Guichard,

> Dans des espaces de loisirs éducatifs, lieux de liberté par leur nature même, chacun conduit ses découvertes à son rythme, en fonction de

[29] *Ibidem.*
[30] *Idem*, p. 215.

ses préoccupations et des sollicitations du moment. La réussite de l'exposition avec les jeunes publics est liée à la capacité de prendre en compte leur spécificité. En effet, le fait de s'adresser à des enfants de trois à douze ans nécessite la connaissance de leurs pratiques spontanées de découverte et de leur niveau de connaissance et compréhension des éléments didactiques proposés [31].

La visite : un acte social

La visite d'une exposition est idéalement un acte purement solitaire. Selon D. Cameron, l'exposition ne peut présenter qu'un seul message à une seule personne à la fois et convient plus à une expérience individuelle que collective [32]. Quoiqu'il en soit, le visiteur est rarement seul. Cela implique que, de cette relation unique entre l'objet et le visiteur, l'exposition s'inscrit néanmoins comme un acte social où les gens sont constamment en interrelation les uns avec les autres.

Que ce soit consciemment ou inconsciemment, le visiteur apprend également « par imitation, en observant puis en reproduisant le comportement d'un autre de façon similaire ou partiellement modifiée » [33]. Chez les enfants, ce phénomène est encore plus marqué.

J. Guichard croit que le rapport avec les autres est fondamental, puisque c'est par lui que le visiteur parviendra à maîtriser sa propre pensée [34]. Comme un enfant visite rarement une exposition sans la présence d'un adulte, pourquoi alors ne pas recourir à des guides-animateurs et à des programmes qui sauront le stimuler ? Ce rapport entre enfants et adultes est parfois même nécessaire dans des situations où l'enfant, stimulé par l'attrait ludique, ignore les actions éducatives et se perd dans la cueillette d'information. En assurant une convergence entre son attention et celle de l'enfant et en s'accordant à son niveau, l'adulte qui participe à la visite donne à l'enfant l'occasion d'établir des relations entre signes et événement, en plus de limiter la tâche à un niveau accessible et de l'aider dans le processus de représentation et d'exécution des relations entre moyens et but, le protégeant ainsi contre les distractions [35].

[31] Étude réalisée à l'Inventorium et à la Cité des enfants. GUICHARD, *op. cit.*, p. 210.

[32] CAMERON, *op. cit.*, p. 267.

[33] GUICHARD, *op. cit.*, p. 212.

[34] *Ibidem.*

[35] *Idem*, p. 213.

Savoir provoquer les échanges

J. Guichard ajoute que ces considérations amènent le concepteur à prévoir les situations de rencontre entre l'enfant et l'objet, mais aussi à optimiser la dynamique de la visite chez l'enfant en proposant aux adultes accompagnateurs des outils pédagogiques.

Par ailleurs, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées propose d'élaborer pour l'exposition *Lire, toute une aventure* des activités pré- et post-visite. Comme l'exposition est un lieu de passage trop court pour assimiler adéquatement des connaissances, il est nécessaire d'encadrer la visite.

S'articulant principalement autour d'un questionnement, la pré-visite doit idéalement se faire en classe. Elle vise à contextualiser et à familiariser les élèves au contenu de l'exposition. Cette activité a pour but de rendre les futurs visiteurs réceptifs audit contenu et de provoquer par la suite une démarche de recherche. Après avoir recueilli l'information, la visite est suivie d'une activité de prolongement. C'est à cette étape que le jeune fait l'analyse et la synthèse des éléments recueillis.

Conclusion

L'étude de l'exposition *Lire, toute une aventure* a donc posé aux concepteurs le double défi suivant : d'une part, créer une exposition sur l'histoire du livre jeunesse au Québec et sur les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture et, d'autre part, de la réaliser à l'intention d'un public encore peu habilité à lire. Malgré l'exploitation d'une thématique peu commune à une exposition destinée aux enfants, les différents enjeux muséographiques qui se sont présentés aux concepteurs demeurent néanmoins représentatifs de toute exposition destinée à un public-enfant âgé de douze ans et moins.

À cet égard, les études réalisées par Jack Guichard demeurent d'excellentes ressources pour les concepteurs. De ces propositions, retenons l'importance de provoquer les échanges non seulement entre le visiteur et l'objet exposé, mais également entre les visiteurs eux-mêmes. Bien que l'exposition soit une activité pédagogique, les enfants doivent également s'amuser. Il est donc essentiel pour les concepteurs d'en tenir compte dans l'élaboration de leur projet. Ainsi, il devient possible, voire nécessaire, d'intégrer des éléments textuels dans l'exposition afin de fixer des repères visuels au parcours, de communiquer un contenu et aussi de dynamiser l'interaction. Enfin, il importe d'emprunter un langage accrocheur, simple et concis, adapté aux compétences du visiteur.

Summary

Textual elements in exhibits: case studies.

[Translated by Laurence Duval-Teasdale]

Because of its stratified language, the exhibit is a very complex medium but still very flexible because we can adapt it according to one's needs. Even with the desire to produce constantly new and original exhibits, where the visitor will be able to experience a unique moment, there is still nevertheless some conventions or some elements that you can find in every exhibit, regarding the choice of supports and registers that we wish to use. Some mediums have been proven very good in terms of their cost and their efficiency, writing is one of them.

In 1992, Cameron Duncan said: "The museums should communicate by a unique system, the objects system." Nowadays, the museum must tackle many subjects which can't be communicated simply by the artefacts. The museum must use a much broader register. The textual elements that you can find here and there along the exhibit are then considered the ideal way to communicate the content. Somehow, like an absent narrator, the writing became a constant. By way of the autonomous textual system or the text, the writing communicates, describes, interacts, asks questions, makes you react, etc... It went from a basic level, with the cartel, to the presentation of an organised message that imposed itself as the common thread. Sometimes justifying the presence of the object, we have noticed that the text can even replace the object itself.

Did the object lose its central place in the exhibit? Indeed, we should think about the role that we are now trying to give the text. Is the act of reading stimulated in order to justify the activity of watching? Probably not, since we know that, according to a study made in the beginning of the 80's, people read more where they stop, not the opposite. Nevertheless, according to researches lead by Daniel Jacobi, there is a reading strategy that the visitor uses, influenced by the hierarchy and the spatial organisation of words and visual elements present. Would it be correct to pretend that the object, being a visual element, is itself an integrative part of the text, which is part of a reading strategy and not simply part of the gesture of watching?

To answer this question, we need to look at the roots of the exhibit and analyse the relationship who articulates between the text and the object in a museum context. Added to this, it can be very revealing to understand the way in which we build an exhibit.

To analyse the different cases that the museums can have to deal with in the elaboration and the creation of their exhibit, we propose in this study, some insight into the practical applications. Three exhibit projects have been selected; the temporary exhibit: *Lire, toute une aventure*, by the Musée de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal in collaboration with the school board of Montreal (CSDM) and presented during the year of the book in Montreal, from September 19th, 2005 to April 14th, 2006. Another temporary exhibit, *Les trésors de la Bibliothèque centrale de Montréal* (the treasures of the central library of Montreal) in winter 2005; and the itinerant exhibit *Paysage littéraire du Canada français* (literary scenery of french Canada), produced by the Museum Louis-Hémon, in Péribonka, Saguenay Lac-Saint-Jean, inaugurated in spring 2006. What is at stake? Highlighting the text.

These case studies have been selected according to the specific challenges they carry, namely the book as an exhibit's object, but presented in three different angles, which justifies the significant aspect of the analysis work. In a first step, we will put in context and determine the principal project's axes, and in a second step, to reflect on a specific challenge regarding the text aspect, for each cases.