

Introduction

Depuis de nombreuses années, la place et le rôle du patrimoine à l'école interrogent les acteurs de l'éducation et de la culture. Nous considérons ici le patrimoine culturel comme un patrimoine comprenant des biens matériels et immatériels. En France, dès les années 1980, les ministères de la Culture et de l'Éducation trouvent des accords pour faire en sorte que le patrimoine soit appréhendé au sein des établissements scolaires en lien avec les institutions culturelles. Ainsi, des partenariats sont mis en place entre les professionnels des deux domaines pour faire découvrir les œuvres et les monuments aux élèves dans le cadre de visites dans les structures et sur les sites. Avec l'arrivée du numérique dans les institutions culturelles, la médiation numérique du patrimoine est également considérée par les acteurs qui y participent comme un moyen de démocratisation. Ce processus s'appuie principalement sur des outils et des dispositifs numériques permettant l'accès aux objets du patrimoine et « leur transmission » [SAE 18]. En s'introduisant dans le secteur muséal, la médiation numérique des objets patrimoniaux reste cependant une notion assez floue qui a tendance à occulter le processus communicationnel du « faire patrimoine » et les logiques sociales et symboliques qui en découlent [NAV 19].

Comment, dès lors, faire en sorte que l'école puisse participer à ce mouvement de patrimonialisation ? Car c'est bien de patrimonialisation dont il s'agit quand les acteurs de la culture et de l'éducation travaillent sur et avec le patrimoine avec les élèves : « [Un] [...] processus par lequel un collectif reconnaît le statut de patrimoine à des objets matériels ou immatériels, de sorte que ce collectif se trouve devenir l'héritier de ceux qui les ont produits et qu'à ce titre il a l'obligation de les garder afin de les transmettre » [DAV 14, p. 1]. Dans cette volonté de construire une mémoire collective autour du patrimoine et de le transmettre, il nous semble intéressant de comprendre comment se mettent en place de nouvelles formes de médiation autour du patrimoine

à l'école. Il est aussi important de questionner les enjeux de la médiation et de la médiatisation des savoirs dans le domaine du patrimoine en s'appuyant sur les pratiques et les représentations des acteurs en présence.

Patrimoine et éducation

L'entrée du patrimoine au sein de l'école participe depuis longtemps à l'épanouissement de l'élève au même titre que le sport ou la musique. Il est un élément de la culture et s'inscrit dans les textes de loi sur la refondation de l'école. À travers les axes de formation des élèves de l'école primaire à l'université, le patrimoine est ainsi vu comme un bien commun à partager [DEM 95].

Cette dimension partagée du patrimoine autour de valeurs communes s'ancre dans un contexte institutionnel récent dans lequel « le patrimoine culturel immatériel » est défini comme l'ensemble des « pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel »¹. Dans cette perspective, la fonction sociale est incontournable de l'éducation au patrimoine qui favorise la démocratisation culturelle au sein de l'école. Depuis 2002, la charte pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine »² a permis à de nombreux établissements scolaires de travailler sur le patrimoine à partir de l'environnement quotidien des élèves, leur ville ou leur quartier. Les élèves sont invités à découvrir le patrimoine local tout en s'interrogeant sur la question de la conservation et de la durabilité de ce patrimoine. C'est donc en partant des représentations et des pratiques des élèves que peut s'instaurer ce travail de médiation du patrimoine dans les établissements scolaires.

S'inscrivant dans les programmes scolaires de manière transversale et interdisciplinaire, la question du patrimoine est traitée à travers tous les enseignements, principalement dans le cadre de projets d'éducation artistique et culturelle qui constituent tout au long de la formation des élèves un parcours. Le Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) a pour vocation de favoriser l'expérience sensible de l'art et de la culture à travers le développement des connaissances et des compétences à mettre en œuvre tout au long de la scolarité de l'élève. Le rapport au patrimoine se définit par cette expérience profane qui devient tout aussi légitime que celle de l'expert ou du médiateur culturel. Comme le souligne Jean Davallon, si toutes catégories d'objets (« de la cathédrale à la petite cuillère » [HEI 09]) peuvent faire patrimoine, « s'en trouvent-ils "patrimonialisés" pour autant ? » [DAV 14, p. 3]. Cette question suscite

1. Voir : www.ich.unesco.org/fr/qu-est-ce-que-le-patrimoine-culturel-immateriel-00003.

2. Voir : www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0200882C.htm.

bien des interrogations au sein de l'école chez les enseignants et les médiateurs culturels qui les accompagnent au fil des projets. Par quels moyens faire patrimoine, sur quels outils s'appuyer pour le construire ? Quelle est la place du numérique dans ce processus ?

Les formes de la médiation numérique

Les formes que prend la médiation numérique dans le domaine du patrimoine sont multiples. Le travail de médiation intéresse généralement les acteurs culturels, pour lesquels il consiste à déployer des bases de données numériques visant la mise à disposition de ressources numérisées aux publics. Du côté des acteurs de l'éducation, le rapport aux pratiques autour du patrimoine a également évolué dans le cadre de leurs enseignements. L'expérience de l'élève, si elle passe toujours par la visite du « patrimoine », s'inscrit aussi de plus en plus autour de représentations et de pratiques numériques qui font « médiation ».

Dans un sens général, la médiation renvoie à la notion de lien entre singulier et collectif. Paul Rasse explique que « [...] les hommes ont eu recours à des formes de médiation chaque fois que les enjeux devenaient très importants et la communication plus difficile, que la culture, le bon sens, les us et coutumes ne suffisaient plus pour régler un problème » [RAS 18, p. 245]. Pour que le public puisse accéder au patrimoine, les institutions culturelles ont depuis longtemps mis en place différentes formes de médiation. Ainsi l'acte de médiation peut être défini selon un triple point de vue : « son substrat technique (quels dispositifs ?), ses procédures politiques et professionnelles (quels acteurs, quels métiers, quels lieux ?) son sens culturel et social (quelles valeurs, quels principes ?) » [JEA 05, p. 107] Dorénavant numérique, l'acte de médiation prend des formes différentes, de la réalisation de pages web sur les sites institutionnels à la création de visites en immersion dans les lieux culturels. L'accès au patrimoine se fait principalement grâce au travail de numérisation des œuvres. Les publics peuvent consulter de nombreux corpus numérisés de chez eux. En effet, « la question de la médiation est devenue incontournable, notamment depuis la loi n° 2002-5 du 4 janvier 2002 relative aux Musées de France, tout comme celle du numérique. Concrètement, les médiations numériques se déploient avec des terminaux et des interfaces, *indoor* – dans l'enceinte du site patrimonial –, *outdoor* – à l'extérieur –, fixes, mobiles, en lien avec des expositions et/ou visites, en s'appuyant sur des technologies en lien ou non avec les marchés du numérique et des télécommunications » [VID 16, p. 2]. Depuis l'entrée en vigueur de cette loi, les institutions ont visé le rapprochement des publics avec la culture par l'intermédiaire d'objets numériques.

« Ces objets numériques de médiation mixent d'une part ceux de l'art, de la création, de l'invention scientifique et technique et d'autre part ceux de la consommation

culturelle ou les objets pédagogiques » [FRA 15]. Pour attirer les jeunes publics, les institutions déploient sur leur site web, et *via* les réseaux sociaux, de nombreuses ressources prêtes à l'emploi, scénarisées de façon que les enseignants puissent y puiser des ressources à enseigner dans le cadre de leurs programmes. Les usages d'Internet permettent aussi de renouveler le travail de médiation des médiateurs en laissant au public le soin d'apporter leur propre expertise [VID 18]. Pour Paul Rasse, « il est important que toute l'institution soit irriguée par l'information ascendante venant des usagers, les visiteurs, les spectateurs, les auditeurs » [RAS 18, p. 267]. Ces avis et ces commentaires peuvent alors imprégner de façon importante la création des artistes et le travail de médiation des professionnels de la culture et du patrimoine.

Vers une médiation et une médiatisation des savoirs patrimoniaux ?

À l'heure de la culture participative [JEN 13] qui redéfinit les rapports entre les publics et les institutions du milieu culturel et éducatif, on peut s'interroger sur ce que les différents acteurs font de ce patrimoine numérisé en tant que savoirs. En effet, sans doute peut-on parler de médiation et de médiatisation des savoirs patrimoniaux sans prétendre faire le tour de la question dans cette introduction. Néanmoins, à travers les formes de médiation numérique du patrimoine, nous faisons l'hypothèse que nous assistons à un renouvellement de la médiation des savoirs dans le domaine du patrimoine.

Pour le dire très rapidement, la médiation des savoirs « désigne à la fois l'action de mettre en média une connaissance, un savoir, etc., mais aussi l'effet du dispositif sociotechnique sur les connaissances et le savoir », tandis que la médiatisation « est entendue au sens d'une mise en forme propre au média » [LIQ 10, p. 156]. Dans le domaine du patrimoine, les formes de la médiation numérique ont un impact fort sur la question de la transmission des savoirs. Dans le champ sociologique, le terme de savoir est souvent considéré comme la construction d'un rapport à la culture dans une perspective anthropologique à travers la mise en place de pratiques collectives et institutionnelles. Ainsi le travail des acteurs culturels et éducatifs auprès des élèves relève du développement d'un rapport au monde (culturel) autant que d'un jeu d'acteurs [JEA 08, p. 109] qui participent au projet de transmission de savoirs dans le domaine du patrimoine. Pour Daniel Peraya, « l'expression "médiations des savoirs" [...] évoque les formes de médiations épistémique et sémio-cognitive qui constituent l'objet privilégié des sciences de l'information et de la communication : ce sont ces formes de médiation qui sont à l'œuvre notamment dans la communication éducative et la vulgarisation scientifique » [PER 12, p. 8].

Il nous semble en fait que, dans le domaine culturel, les dispositifs numériques actuels redéploient les formes de médiation tout en interrogeant les processus de patrimonialisation. Les dispositifs médiatisent les activités des élèves, leurs pratiques d'information et de communication, les échanges avec les acteurs culturels, la gestion, le soutien et l'accompagnement des projets. En outre, ce travail de médiatisation du « faire patrimoine » se réalise à travers la création et la production de traces documentaires révélant et mettant à jour la mémoire culturelle [IDJ 14]. Au-delà du travail de spectacularisation des œuvres et des corpus numérisés, la médiatisation procède enfin de logiques politiques et stratégiques de mise en commun et de valorisation d'un devoir de mémoire. Dans le cadre éducatif, de nouvelles formes de médiation et de médiatisation des savoirs sont ainsi mises en place pour travailler sur le patrimoine et développer la conscience citoyenne des élèves.

Les auteurs de cet ouvrage proposent des pistes de réflexion sur le rapport entre l'école et le patrimoine à travers des formes particulières et originales de médiation et de médiatisation des savoirs.

Marie-Christine Bordeaux, dans le chapitre 1, nous propose un panorama et une analyse circonstanciée des textes consacrés à l'éducation artistique et culturelle depuis les années 1980. Entre « arts de la création » et « patrimoine », l'ensemble des circulaires et textes officiels parus en France sur l'éducation artistique et culturelle (EAC) oscillent entre des philosophies et des pratiques sur le terrain très différentes. L'auteure, en remontant à l'origine des travaux sur les musées scolaires outre-Atlantique, y voit une filiation avec le travail de partenariat qui a toujours existé entre l'école et le musée. Le travail sur le patrimoine et les arts de la création consiste à réfléchir avec les élèves sur des objets de savoirs qui ne sont pas intégrés dans les programmes scolaires. Marie-Christine Bordeaux revient donc sur les grands textes fondateurs de l'EAC en faisant « la lecture de sa genèse » et « de son développement dans le domaine du patrimoine ». La place du patrimoine dans les différents textes – les plus significatifs au regard de leur nombre impressionnant – est étudiée pour rendre compte « des étapes institutionnelles importantes dans le développement de l'EAC ». En focalisant son intérêt sur le patrimoine dans les textes de références, l'auteure nous invite à entrer dans les pratiques de médiation culturelle et les activités permettant l'accès égal à tous à la culture. Ce sont principalement les programmes de sensibilisation au patrimoine des années 1990 à nos jours qui sont efficaces pour attirer les jeunes publics. Le but est d'étendre les pratiques autour du patrimoine sur un plan quantitatif en termes de territoires. Ainsi, la circulaire phare de 2002, « Adopter son patrimoine », nécessite un partenariat fort entre les collectivités locales, les directions régionales de la culture et les établissements scolaires pour faire de l'élève un acteur du patrimoine. Marie-Christine Bordeaux conclut son article en posant les jalons de problématiques plus récentes au

regard de questionnements qui s'inscrivent dans les terrains professionnels et la recherche académique autour des formes d'« éducation au patrimoine ».

Dans le chapitre 2, Anik Meunier retrace la mise en place des politiques publiques de l'éducation culturelle au Québec en insistant sur les cadres normatifs et organisationnels donnés aux acteurs de l'éducation pour mener à bien les projets culturels au sein des établissements scolaires. Ces cadres proposent la mise en œuvre d'actions qui relèvent davantage, pour l'auteure, de la démocratisation culturelle que d'une forme de démocratie culturelle. Même si les acteurs de l'éducation sont invités à prendre en compte, dans le déploiement des activités culturelles, les pratiques des élèves issues de l'éducation non formelle, ils ne sont pas en mesure pour autant de former correctement les élèves à la culture tant le système mis en place par l'administration impose des contraintes organisationnelles, financières et pédagogiques fortes. Premièrement, les enseignants ne reçoivent aucune formation dans le domaine de l'histoire de l'art pour pouvoir assurer de manière efficace et pertinente la mise en place de projets éducatifs auprès des élèves. Deuxièmement, d'après les entretiens que l'auteure a menés auprès d'enseignants du primaire, ces derniers ne se sentent ni médiateurs ni passeurs culturels, ayant une méconnaissance assez profonde du monde de la culture même à une échelle locale et ne recevant que très peu d'informations de la part des acteurs culturels. Enfin, l'absence de contrôle et de régulation de la part de l'administration n'incite pas vraiment les enseignants à s'engager dans des projets nécessitant une connaissance approfondie des principes et des savoirs en matière d'éducation culturelle. Pour l'auteure, il existe bien un décalage entre la vision prônée par les politiques dites de culture-éducation et les programmes gouvernementaux et ce qui se passe réellement dans le quotidien des classes. Les programmes gouvernementaux représentent des contraintes en termes pédagogiques et financiers qui mettent en porte-à-faux les acteurs culturels auprès des enseignants, obligés de faire appel exclusivement à des médiateurs apparaissant sur des listes données par les programmes gouvernementaux pour réaliser les projets. Si l'auteure conclut qu'il existe une réelle volonté, malgré tout, pour les deux ministères, de collaborer à la définition et au déploiement de vraies politiques publiques culture-éducation, il reste néanmoins beaucoup de travail à faire pour parvenir à des approches de la culture qui prennent en compte les dimensions de l'éducation culturelle reposant sur de vrais principes de médiation.

Dans le chapitre 3, Karine Gentelet, Nathalie Casemajor et Christian Coocoo reviennent, à travers une recherche-action menée en partenariat avec la nation atikamekw nehirowisiwok et la fondation Wikimedia Canada, sur la question de l'inclusion numérique dans la réaffirmation de l'identité culturelle d'un peuple autochtone. Le processus collaboratif de création de contenus interroge les enjeux culturels et politiques de l'appropriation d'une encyclopédie collaborative sur le Web en termes de représentations des savoirs autochtones et de leurs liens avec les savoirs de type occidental.

S’inscrivant dans une perspective de l’écologie des savoirs, les auteurs analysent « les relations complexes entre pratiques de savoir et infrastructures numériques ». Revenant sur les principes du savoir libre et ouvert, ils expliquent comment le peuple autochtone s’approprie de manière très identitaire les règles d’écriture et de partage de l’information sur Wikimedia dans le cadre de leur communauté. La question centrale de l’ouverture des savoirs autochtones est le cœur du chapitre, qui atteste de pratiques de savoirs relevant d’une transmission orale qui n’a plus cours dans le monde occidental, tout comme la forte implication du rôle des aînés dans cette transmission qui passe par une langue et des savoirs ancestraux. L’environnement numérique est le gage de l’affirmation de la culture et de l’engagement de la communauté pour faire reconnaître son identité et ses savoirs spécifiques, liés principalement à un territoire. Ces savoirs ne peuvent pas être partagés par tous, notamment ceux liés à la pratique et à l’interaction avec toutes les entités composant ce territoire. Les auteurs nous font donc part, à travers le travail mené dans une école Otapi, en lien avec les aînés de la communauté atikamekw nehirowisiwok et la fondation Wikimedia Canada, de l’analyse et des résultats de la construction d’un Wikipédia autochtone. Selon le principe d’auto-affirmation de leurs propres cadres de pratiques, dans un mouvement de revitalisation de la langue par les objets numériques et l’activation des « imaginaires symboliques traditionnels », les auteurs identifient quatre vecteurs d’autoaffirmation de la communauté grâce au numérique. Le premier relève de la notion de droit d’auteur et renvoie à la question de la protection des savoirs en contexte numérique ; le second vecteur a trait au caractère extensif des significations autochtones. Il a fallu créer de nouveaux mots pour rendre compte d’objets ou d’activités traditionnels pour nommer les éléments et pouvoir les diffuser à travers la matière numérique ; le troisième vecteur d’affirmation de la communauté est la production de documents visuels pour se représenter eux-mêmes à l’heure actuelle ; le dernier vecteur concerne les liens intergénérationnels. Le travail sur Wikimedia a permis un rapprochement dans la transmission des savoirs entre les générations par le biais de la langue et son caractère sensible.

Dans le chapitre 4, Camille Capelle s’appuie sur des expériences menées dans les établissements scolaires pour analyser les tenants et les aboutissants de pratiques numériques permettant la médiation des savoirs. Elle insiste sur le caractère incontournable de la collaboration dans la construction des savoirs sur Internet. Sur le plan éducatif, les enjeux sont liés notamment à la création d’un patrimoine commun à faire transmettre par les jeunes générations aux générations suivantes. En distinguant les notions de contribution, de coopération et de collaboration, l’auteure nous invite tout d’abord à identifier ce qui fait que chaque individu peut participer à la médiation des savoirs. Le principe de participation en ligne peut être variable, notamment dans le secteur culturel, où l’usager peut simplement alimenter les collections en générant de l’audience ou aller jusqu’à contribuer de manière plus active en participant au processus d’indexation collaborative qui représente une des formes de contribution les

plus abouties avec le Web 2.0. Ensuite, la question de la médiation numérique est abordée. Elle s'inscrit dans une démarche de mise en visibilité d'un travail de production d'information réalisé dans une dynamique participative, tout en rendant compte de l'organisation des ressources produites et de leurs représentations au sein de l'espace public. Sur le plan de l'éducation, les enjeux de la participation sont pluriels : « favoriser l'engagement des publics [...] », « préserver les savoirs à travers une démarche libre et humaniste ». L'auteure fait le point sur trois dispositifs mobilisés par les élèves pour construire un patrimoine commun. Le premier est un travail d'indexation collaborative d'images stéréoscopiques. Cette expérience s'inscrit dans le cadre du PEAC des élèves et les invite à s'approprier des connaissances à travers la description d'images numérisées versées dans une grande base de données accessible à tous. Le deuxième projet décrit renvoie au processus d'écriture collaborative sur Wikidia, encyclopédie en ligne s'adressant aux enfants. Le but de ce projet à réaliser avec des élèves est de comprendre les mécanismes de production de l'information à travers l'écriture de définitions, le croisement de sources et la structuration de l'information. Enfin, le dernier exemple donné par l'auteure est celui de la cartographie participative sur Open Street Map. Les élèves peuvent être sensibilisés aux enjeux économiques et politiques du numérique à travers les initiatives libres dans le cadre de cartoparties. Les trois dispositifs analysés mettent à jour les dimensions de la médiation numérique : la dimension documentaire, la dimension sociotechnique et la dimension pédagogique.

Dans le chapitre 5, Karel Soumagnac revient sur le patrimoine numérisé à l'école et sur son rapport à la forme scolaire à l'heure du numérique. Elle se penche sur l'introduction des ressources numérisées au sein de l'école en tant que ressources pédagogiques. Pour les structures culturelles, il s'agit essentiellement de mettre à disposition des corpus de documents pour valoriser le travail de médiation réalisé par les professionnels des structures culturelles. C'est aussi une volonté plus politique de participer à un devoir de mémoire et à une reconnaissance citoyenne des ressources numérisées. Du côté de l'école, la question du patrimoine numérisé s'inscrit pleinement dans l'éducation artistique et culturelle (EAC) et dans la visée d'une démocratisation de la culture. Le travail mené notamment au sein des établissements scolaires par les professionnels de la culture consiste à introduire des savoirs assez éloignés des savoirs scolaires car ils portent sur le travail de l'artiste et sa contribution à la production culturelle des élèves. La manière de vivre le rapport au savoir est renouvelée pour l'ensemble des acteurs. En effet, l'organisation du travail dans le cadre de l'EAC s'esquisse à travers une logique de projet, transformant ainsi la forme scolaire. Le Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) s'inscrit précisément dans une démarche de découverte de nouveaux savoirs permettant l'épanouissement du citoyen que prônent les politiques publiques culturelles. C'est aussi la question de l'évaluation des projets eux-mêmes qui est posée à travers l'ensemble des textes officiels sortis depuis une dizaine

d'années. Par la présentation d'un projet de recherche mené par la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) en Nouvelle-Aquitaine en partenariat avec la Délégation académique aux arts et à la culture (DAAC) du rectorat de Bordeaux et l'École supérieure du professorat et de l'éducation d'Aquitaine (ESPE), l'auteure revient sur les résultats d'analyses de projets pédagogiques et culturels en collège et en lycée. Elle explique que le rapport au document de type patrimonial est renouvelé par son appropriation en ligne et son utilisation au sein d'une production numérique. Comme bien commun, ce rapport interroge principalement la démarche de construction du patrimoine à travers les lieux et espaces de mémoire visités. Enfin les productions numériques réalisées par les élèves sont l'occasion d'exprimer leur créativité et de reprendre confiance en eux.

Anne Lehmans, dans le chapitre 6, fait porter sa réflexion sur les usages du patrimoine numérisé à l'école. Elle propose de considérer le phénomène de numérisation des savoirs patrimoniaux des institutions culturelles comme un moyen de démocratisation de l'accès au patrimoine dans une logique de communication. Autour de ce que l'auteure appelle des « expériences sensibles », il est question dans ce chapitre de la réception d'un dispositif de médiation en ligne intitulé « Mauriac en ligne » par les élèves et les enseignants. Ce dispositif éditorial et documentaire présente la particularité de proposer à la fois une médiation pédagogique et de recherche. Malgré tout, la question de la réception de ce type de dispositif en contexte scolaire reste problématique pour des raisons à la fois politiques, stratégiques et scolaires. L'auteure revient sur les méthodologies « composites » à déployer sur le terrain pour mieux cerner les usages des élèves en prise avec le dispositif de médiation « Mauriac en ligne ». En termes de résultats, les élèves ne sont pas forcément familiers des contenus éditoriaux, car leurs pratiques informationnelles en dehors de l'école n'ont pas trait aux mêmes objets techniques ni aux mêmes types de ressources numériques. Les enseignants adaptent donc le travail d'appropriation des documents originaux en proposant aux élèves des situations de médiation où se mêlent activités de lectures des romans de l'auteur, visite du domaine de Malagar ou visionnage de film tiré de l'œuvre de Mauriac. Entre design documentaire et pédagogique, les enseignants et plus particulièrement les professeurs documentalistes des établissements scolaires sont des médiateurs efficaces pour négocier une approche en projet du dispositif documentaire et de recherche. L'appropriation du parcours de Mauriac se fait ainsi par une activité de production culturelle permettant le développement de compétences translittéraciques chez les élèves.

Jessica de Bideran et Patrick Fraysse nous font part du travail de médiation et de médiatisation des savoirs des livres et manuscrits médiévaux dans le chapitre 7. Ils reviennent sur l'histoire des formes d'industrialisation de la culture et son impact sur le

livre médiéval. Ils expliquent, tout d'abord, le travail de déconstruction-reconstruction du livre médiéval effectué par les spécialistes du livre de cette époque en dressant une généalogie des institutions et des scientifiques se penchant sur la question depuis une vingtaine d'années. À travers la description des méthodes et des outils utilisés, c'est le processus de vulgarisation scientifique qui est expliqué ici par les auteurs. Ce travail de vulgarisation, disent-ils, est rendu visible dans les nombreuses expositions que les publics peuvent visiter et dont quelques-unes, remarquables, sont citées. Les auteurs insistent, entre autres, sur la dimension pédagogique de ces expositions, qui proposent de plus en plus de dossiers pédagogiques à destination des enseignants, notamment à travers les nouvelles plateformes numériques institutionnelles. En effet, c'est principalement à travers les sites web des institutions que le livre médiéval se donne à voir dans la numérisation et la médiatisation des corpus, notamment à travers des programmes de numérisation de grande envergure. Enfin, les auteurs reviennent sur le cas particulier du travail de médiation et de médiatisation des manuscrits médiévaux d'Aquitaine, qui offrent au public scolaire et aux enseignants la possibilité de travailler en classe à partir d'une plateforme dédiée. L'analyse sémiopragmatique de la plateforme couplée à une série d'entretiens avec les enseignants et les élèves l'utilisant montre que le manuscrit est « soumis à un processus trivial de transformation et de réception qui éloigne finalement l'objet premier, le livre médiéval, et les savoirs produits par les chercheurs autour de cet objet ». Il ne suffit donc pas de médiatiser le livre médiéval pour que les publics puissent y accéder, il s'agit surtout de faire œuvre de médiation qui reste une affaire de pratique entre élèves, acteurs culturels et enseignants pour une véritable appropriation culturelle de l'objet.

Dans le chapitre 8, Mabrouka El Hachani analyse le travail des médiateurs en bibliothèque publique autour de l'animation de création de vidéos en direction des jeunes. L'auteure fait part d'une expérience menée à la bibliothèque municipale de Lyon pour initier les jeunes à la création numérique artistique. Elle situe ce retour d'expérience à l'aune des évolutions conceptuelles de la médiation culturelle au sein des bibliothèques de lecture publique depuis quelques années. Elle insiste également sur le caractère éminemment culturel et éducatif des missions des animateurs dans ces lieux qui se trouvent actuellement à la croisée des conceptions de la médiation comme lieu d'apprentissage, culturel et de créativité où l'agir du jeune est primordial dans le développement de son autonomie en tant que futur citoyen. Le travail de l'auteure a porté sur l'analyse de contenu des documents dont se servent les médiateurs pour travailler avec les jeunes : il s'agit de documents professionnels, mais très techniques qui organisent et structurent le bon déroulement de l'animation. Ces documents servent de repère aux animateurs, ils représentent les trames du scénario de travail à mettre en place au sein des séances d'animation avec les jeunes. L'auteure explique le caractère professionnel en matière de montage vidéo des documents utilisés par

les médiateurs pour réaliser leurs séances d'animation. Elle conclut en soulignant les transformations des médiations culturelles qui marquent une volonté de la part de l'institution de faire adhérer les jeunes à de nouvelles formes de production créative, artistique et numérique.

Bibliographie

- [DAV 14] DAVALLON J., « À propos des régimes de patrimonialisation : enjeux et questions », Lisbonne, Portugal, disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01123906/document>, 2014.
- [DEM 95] DEMEULENAERE G., « La dimension européenne du patrimoine », *Cultural Heritage*, n° 34, 1995.
- [FRA 15] FRAYSSE P., « La médiation numérique du patrimoine : quels savoirs au musée ? », *Distances et médiations des savoirs*, n° 12, disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/dms/1219>, 2015.
- [HEI 09] HEINICH N., *La fabrique du patrimoine : de la cathédrale à la petite cuillère*, Édition de la maison des sciences de l'homme, Paris, 2009.
- [IDJ 14] IDJERAOUI-RAVEZ L., PELISSIER N., *Quand les traces communiquent : culture, patrimoine, médiatisation de la mémoire*, L'Harmattan, Paris, 2014.
- [JEA 05] JEANNERET J., « Médiation », dans *La société de l'information, glossaire critique*, La Documentation française, Paris, 2005.
- [JEN 13] JENKINS J., *La culture de la convergence : des médias au transmedia*, Armand Colin, Paris, 2013.
- [LIQ 10] LIQUÈTE V., *Médiations*, CNRS Éditions, Paris, 2010.
- [NAV 19] NAVARRO N., RENAUD L., « La médiation numérique au musée en procès », *RFSIC*, n° 16, disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/rfsic/5592>, 2019.
- [PER 12] PERAYA D. *et al.*, « Médiation, médiations... », *Distances et médiations des savoirs*, n° 1, disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/dms/153>, 2012.
- [RAS 18] RASSE P., *Le musée réinventé : culture, patrimoine, médiation*, CNRS Éditions, Paris, 2018.
- [SAE 18] SAEZ P., « Les paradoxes de la médiation culturelle », *Observatoire des politiques culturelles*, tome 1, n° 51, disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2018-1-page-1.htm>, 2018.

[VID 18] VIDAL G., *La médiation numérique muséale : un renouvellement de la diffusion culturelle*, Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac, 2018.

[VID 16] VIDAL G., LAROCHE F., « Modélisation du patrimoine : usages et enjeux des applications numériques », *9ème journée d'études TIC.IS*, Bruxelles, disponible à l'adresse : <https://hal.science/hal-01398501/document>, 2016.