

UNIVERSITE D'ETAT D'HAITI

Programme des études post-graduées

Mémoire présenté au Programme de Maîtrise Interdisciplinaire en Sciences Sociales et Humaines au département d'Histoire, Mémoire et Patrimoine pour l'obtention du grade de Maîtrise ès Sciences Histoire, Mémoire et Patrimoine (M. A.)

Thème: Education et Musées

Sujet : Evaluation d'un jeune public (scolaire) face à l'offre d'un contenu historique mis en exposition par un musée : le cas du Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH)

Présenté par Jean Mozart FERON

**Sous la Direction du Professeur Philippe DUBE
UNIVERSITE LAVAL**

Avril 2012

La réalisation de ce mémoire de maîtrise a été rendue possible grâce au soutien financier du Ministère Canadien des Affaires Etrangères et du Commerce International (MAECI), du Bureau Canadien de l'Education Internationale (BCEI) et d'un co-encadrement de professeurs de l'Université d'Etat d'Haïti et de l'Université Laval à Québec.

Remerciements

Mes remerciements sont adressés premièrement à M. Philippe Dubé, mon directeur de mémoire, pour son précieux soutien et ses conseils qui m'ont aidé à expliciter ma réflexion; grâce à lui la réalisation de ce projet de recherche a été rendu possible.

Je remercie chaleureusement aussi Madame Lucie Daignault, responsable du service de la recherche et de l'évaluation au Musée de la civilisation (Québec) qui m'a accueilli pendant quatre mois au sein de son service dans le cadre de la pratique de l'évaluation, grâce au contact de mon directeur de mémoire. J'associe également mes remerciements au personnel du Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH), spécialement M. Luckner Christophe et Madame Martine Bruno qui m'ont facilité l'accès à la documentation et aux données disponibles sur la fréquence de visites au musée.

J'apprécie de tout cœur la collaboration si précieuse et importante des écoles qui ont accepté de me faciliter les entrevues avec l'appui de leurs élèves et ces derniers pour qui j'éprouve ma grande reconnaissance pour avoir disposé de leur temps pour répondre aux questions.

Je suis particulièrement reconnaissant envers mes collègues du Laboratoire de Muséologie et d'Ingénierie de la Culture (LAMIC) de l'Université Laval, spécialement Dominique Gélinas, Alexia Fontaine et Katarzyna Basta pour leurs suggestions en documentation et leurs conseils. Un grand merci également à M. Laurier Turgeon, directeur de l'Institut du Patrimoine culturel de l'Université Laval pour son soutien et ses conseils, Ewens Simon Médée, Leonel Nelson, Richener Noel, Kenrick Demesvar et Bénédicte Foulquier qui, pendant mon séjour de recherche à l'Université Laval, ont apporté leur soutien à la lecture du travail et m'ont fait des suggestions.

Enfin, je souhaite exprimer ma gratitude envers ma mère, mon père, mes frères et sœurs, la probable nouvelle enfant de la famille Emmanuelle Alexis et particulièrement mon frère aimé Wadlaire Féron pour son soutien technique.

Table des matières

Introduction	5
Première partie – Description de la matière historique et son organisation sous forme d'exposition.....	12
Chapitre I - Le MUPANAH : Son histoire, sa description et sa mission.....	12
1.1 Champ-de-Mars et la symbolisation de l'Histoire d'Haïti	13
a. Aspect historique	13
b. Aspect mémoriel.....	17
1.2 Port-au-Prince dans l'histoire d'Haïti après l'Indépendance	24
1.3 Histoire de Musées en Haïti.....	29
Chapitre II - Considérations théoriques.....	32
2.1 Problématique.....	32
2.2 Hypothèse	37
2.3 Cadre théorique	37
<i>Evaluation muséale et public jeune: deux concepts fondamentaux dans la compréhension du rôle du musée à la construction historique chez un individu.</i>	<i>37</i>
2.4 Le public	40
2.5 De la conscience à la pensée historique	44
2.6 Synthèse	49
2.7 Méthodologie.....	50
2.8 L'échantillonnage	51
2.9 Recherche documentaire.....	52
2.10 Observation directe.....	53
2.11 Entrevue semi-dirigée.....	53
Construction du modèle d'analyse	54
Deuxième Partie – Aspect empirique	57
Chapitre III - La réception : le jeune public (scolaire)	57
3.1 Les résultats de l'enquête et l'analyse des données qualitatives.....	57
a. Motifs de la fréquentation.....	60
b. Appréciation et perception de la visite.....	61
c. Attentes des élèves.....	64
d. Le suivi de parcours.....	67

e. Suivi assuré après la sortie du musée.....	71
3.2 Evaluation du public scolaire du MUPANAH.....	73
a. Synthèse et Perspective	78
b. Recommandations.....	81
Valorisation de la culture muséale dans le système éducatif haïtien.....	82
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	89
Médiagraphie :.....	94
ANNEXE A : Guide d'entretien aux élèves	95
ANNEXE B : Règlements internes pour les visites scolaires au MUPANAH	99
ANNEXE C : Proclamation de l'Indépendance d'Haïti le 1 ^{er} Janvier 1804.....	101
.....	108

Introduction

Durant ces dernières décennies, les visites aux musées font l'objet d'une attention de plus en plus soutenue dans le domaine des sciences sociales. Celles-ci contribuent à donner sens à la fréquentation des musées par l'étude de leurs publics et la compréhension du phénomène dans ses différents paramètres. Ce gain d'intérêt de la part du public permet plutôt de valoriser les efforts des conservateurs et les expographes¹ qui cherchent eux-mêmes continuellement du sens aux objets mis en exposition, dans le but d'attirer davantage l'attention du public vers les expositions. Et nous devons comprendre aussi que cela constitue un bond combien important à la sauvegarde d'un témoignage et d'une reconnaissance de l'héritage du passé, de la culture et de l'art d'un peuple; lequel témoignage est disposé à l'admiration, la contemplation et l'appréciation pour les autres gens venus d'ailleurs (les touristes). A cela, nous rappelons la nouvelle définition du musée donnée par l'ICOM pour dire que :

Le musée est une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation² (ICOM, 2007).

Cette définition, dans sa vision actuelle de la conception du musée, ouvre les yeux sur la question de la transmission patrimoniale d'une génération à une autre et attire l'attention sur la complémentarité que le musée exerce au système éducatif et sur le goût de l'expérience de la

¹ - Desvallées, A. & Mairesse, F. (dir.) (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, Armand Colin, Paris, p.271.

² - Desvallées, A. et Mairesse, *ibid*, p. 599.

visite. Aussi, osons-nous croire que pour n'importe quel pays considéré, on s'attend à ce que le musée réponde à ces exigences qui lui sont conférées pour qu'en réalité le visiteur puisse voir ses attentes enfin comblées par rapport à ses projections (avant la visite). Pour ce faire, trois éléments sont indispensables et interdépendants, à savoir l'espace, l'objet et le visiteur; des éléments qui sont organiquement liés pour faire exister l'expérience de la visite au musée ou pour parler même du concept « musée »³.

Considérons que le Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH) à Port-au-Prince est une partie de l'offre muséale mondiale, sa mission et son objet devraient être complémentaires à cette offre. Ainsi l'expérience de visite au Musée constituerait un palliatif au système éducatif plus précisément à l'enseignement de l'histoire pour l'ensemble des visiteurs et plus spécifiquement pour les groupes scolaires. Le rôle joué par le musée dans la vie éducative d'une société est inestimable, mais précisons qu'il ne remplace pas pour autant le travail de l'enseignement sous quelle que soit la forme. D'autant plus qu'Haïti est partie intégrante d'un groupe de pays où la question muséale n'a pas une grande préoccupation dans les politiques culturelles et connaît par conséquent, d'énormes retards en raison des fragilités de toute sorte présentées à l'intérieur de ce pays. Aussi, ne faut-il pas négliger le poids historique qui peut s'imposer, en référence aux remarques de S.A. Baghli dans sa présentation du contexte muséal des pays du Tiers-monde :

« ...ce retard touche essentiellement les nations jadis colonisées et actuellement en voie de développement et celles qui sont encore sous domination, soit plus de

³ - Cette considération du musée est tirée des définitions qu'en donne le Laboratoire de Muséologie et de l'ingénierie de la Culture (LAMIC), www.lamic.ulaval.ca.

la moitié de la population du globe vivant sur plus de la moitié de la superficie terrestre⁴».

Toutefois, en terme d'impact éducatif, cela semble de ne pas enlever grand-chose quant au rôle du MUPANAH perçu dans l'enseignement tant par les écoles que par le personnel du musée. C'est pour cela que nos informations recueillies auprès du personnel indiquent que le MUPANAH compte pour sa majorité un public scolaire. Ainsi, sommes-nous intéressés à étudier, dans le cadre de ce présent travail de recherche exploratoire, l'expérience des visites guidées des écoliers au MUPANAH, leur appréciation des visites et voir à quel niveau ces visites peuvent être porteuses d'une conscience historique à travers la transmission des informations par les guides et leur contact avec l'espace. Cette étude exploratoire ayant pour titre *Evaluation d'un jeune public (scolaire) face à l'offre d'un contenu historique mis en exposition par un musée : le cas du Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH)*, offre une bonne occasion pour réfléchir sur des aspects essentiels de l'éducation en Haïti en rapport avec les musées. Aborder cette question nous impose le guide d'une démarche théorique liée à l'évaluation du public en contexte muséal et au patriotisme nous référant à la mémoire. Tel est pourquoi nous comptons nous appuyer sur les principes méthodologiques établis par Lucie Daignault dans son ouvrage **L'Évaluation muséale. Savoir et savoir-faire⁵**. La méthode qualitative sera privilégiée dans le travail dans le but de mieux évaluer non seulement des réponses aux questions qui seront posées, mais aussi découvrir et comprendre des aspects sous-jacents survenus aux expériences des visiteurs à interviewer ; d'où la nécessité pour nous aussi de prioriser l'analyse de contenu.

⁴ -Baghli, S.A. (1972). « Les musées d'histoire et de développement des pays du Tiers-monde », dans *Cahiers d'histoire mondiale*, Unesco, éditions de la Baconnière – Neuchatel, Vol. XIV. L'auteur présente quelques données sur les musées dans les pays du Tiers-monde en comparaison à ceux de l'Amérique du Nord et de l'Europe pour expliquer ce retard en lien avec les politiques muséales et les orientations que prennent chacun de ces groupes de musées en fonction de leurs pays de localisation.

⁵ - Daignault, L. (2011). *Evaluation muséale. Savoir et savoir-faire*, presses de l'Université du Québec, Québec.

Les représentations, perceptions et attentes des jeunes écoliers de l'espace muséal et de l'exposition permanente sur l'histoire d'Haïti au MUPANAH nous mènent à privilégier la méthode qualitative. Considérant le fait que cet espace constitue un *lieu de mémoire* et d'ancrage pour les jeunes écoliers, cette méthode d'analyse consiste à relever ces représentations, explorer les perceptions des jeunes par rapport au contenu de l'exposition et à favoriser la compréhension de leurs expériences de visite en relevant les satisfactions et/ou insatisfactions suite aux attentes supposées préalablement fixées.

Ce travail de recherche est axé sur une motivation d'ordre institutionnel (académique), personnel et social :

- 1) institutionnel ou académique, dans le sens que l'exigence est faite à la fin du cycle d'étude, de présenter un travail de recherche tout en respectant la rigueur scientifique requise pour qu'on puisse avoir accès au diplôme.
- 2) personnel parce que notre observation et notre curiosité se sont portées sur ce flux de visites des établissements scolaires de différentes régions d'Haïti vers le MUPANAH, étant persuadé que cet intérêt peut être justifié par ces établissements scolaires et ces élèves en tant que visiteurs.
- 3) social puisqu'en tant qu'étudiant en sciences sociales et humaines, nous devons avoir un regard critique sur des phénomènes sociaux qui nous entourent afin de contribuer, avec l'aide des outils scientifiques, à leur compréhension.

Ce travail de recherche couvre comme champ d'intérêt la sociologie de l'éducation, l'ethnologie et la muséologie. Toutefois d'autres disciplines scientifiques apparaissent dans ces lignes puisque

certaines points ne peuvent être traités que suivant la logique de transdisciplinarité dans les sciences humaines et sociales. Il est axé sur les objectifs suivants :

Evaluer le niveau d'appréciation du jeune public scolaire de l'exposition permanente à la galerie historique du MUPANAH et sa capacité de réception des messages transmis.

- Présenter sa compréhension et perception de l'expérience de la/des visite (s) au MUPANAH
- Montrer dans quels sens le bénéfice des visites guidées de ce public au MUPANAH peut être porteur du développement de la conscience historique.

Le travail est divisé en deux grandes parties dont la première comporte un chapitre et l'autre deux chapitres. Chaque chapitre traite d'un aspect particulier donnant sens à l'ensemble. Pour le premier chapitre, nous faisons une recension historique de notre objet d'étude et du Champ-de-Mars alors qu'il constitue le prolongement symbolique de l'objet étudié et visité. Le deuxième aborde le problème de recherche, les questions théoriques approchant le problème du jeune public scolaire dans l'espace muséal, et les principes méthodologiques appliqués pour aboutir aux fins de cette étude. Puis, basé sur notre observation directe, nous présenterons le parcours d'itinéraire proposé pour la visite de l'exposition muséale au MUPANAH. Enfin, le troisième chapitre présente les résultats des entrevues réalisées auprès des élèves autour de leur (s) visite (s) effectuée (s) au musée et l'interprétation de ces résultats présentés.

Première partie – Description de la matière historique et son organisation sous forme d'exposition

Chapitre I - Le MUPANAH : Son histoire, sa description et sa mission

Champ-de-Mars et la symbolisation de l'Histoire d'Haïti

Aspect historique

Aspect mémoriel

Port-au-Prince dans l'histoire d'Haïti après l'Indépendance

Histoire de Musées en Haïti

Le MUPANAH comme lieu de mémoire

L'Itinéraire des visites scolaires au MUPANAH

Deuxième partie – Aspect théorique et méthodologique

Chapitre II – Considérations théoriques

Problématique

Hypothèses

Cadre théorique

Evaluation muséale et Public jeune: deux concepts fondamentaux dans la compréhension du rôle du musée à la construction historique chez un individu.

Le Public

De la conscience à la pensée historique

L'Etat-nation

Synthèse

Méthodologie

Echantillonnage

Les Techniques

Recherches documentaires

Observation directe

Entrevue semi-dirigée

Modèle de construction d'analyse

Présentation et description de l'aire d'étude

Le MUPANAH au Champ de Mars

Première partie – Description de la matière historique et son organisation sous forme d'exposition

Chapitre I - Le MUPANAH : Son histoire, sa description et sa mission

Le MUPANAH, inauguré le 7 Avril 1983, est une institution établie avec une double fonction : celle de la conservation du Patrimoine et de la diffusion de la culture haïtienne. Et dans le panthéon sont gardés les restes symboliques des pères fondateurs de la nation haïtienne : Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines, Henri Christophe et Alexandre Pétion. Il faut dire que ce panthéon pour lequel une petite description est donnée par Lionel Lerebours dans les lignes suivantes, est érigé proprement dit en l'honneur de ces derniers :

*« Le tombeau est éclairé le jour par la lumière du soleil est échappé d'un cône que nous qualifions de principal par rapport à sept autres de dimensions moindres. Ce tombeau symbolique constitue l'antichambre d'une première salle demi-circulaire : la galerie historique du musée. A travers une exposition permanente qui est divisée en sept parties, l'histoire d'Haïti est racontée de la période précolombienne jusqu'aux années (40)/quarante».*⁶

Lerebours fait la description exacte du panthéon qui garde les restes symboliques de ces quatre grands de l'histoire d'Haïti cités au-dessus. Mais il est à remarquer qu'à côté de la période de référence de Lerebours (c'est-à-dire les années 40), d'autres travaux additionnels ont été réalisés dans la dernière période de l'histoire dite période contemporaine esquissée à la galerie historique du MUPANAH, qui s'étend jusque vers les années 1986 avec Jean Claude Duvalier.

De son temps d'observation jusqu'aujourd'hui le constat suivant reste le même quant au cas de cette galerie sur laquelle porte notre intention de recherche. Il signale en ces mots :

⁶ - Lerebours, L., (1999).« *Le Musée du Panthéon National* », **Bulletin du Patrimoine**, No 1, p. 6.

« C'est la galerie la plus visitée depuis toujours par les élèves. Elle leur permet de remettre en place leurs notions d'histoire, et de revivre à travers les panneaux, les documents et objets divers, certaines tranches d'histoire si agitée du pays ».⁷

Les intentions de ce travail de recherche exploratoire témoignent donc de l'intérêt d'observer, par cette tâche assignée au MUPANAH, ce public scolaire assez diversifié quant à leurs âges, leurs niveaux académiques visitant avec autant de fréquence le musée. Ce qui nous permettrait d'évaluer leurs intérêts, leurs motivations et surtout leurs appréciations par rapport à leurs attentes (s'ils en avaient précédemment) à visiter le musée.

1.1 Champ-de-Mars et la symbolisation de l'Histoire d'Haïti

Dans un effort de mise en scène de la mémoire collective haïtienne, Champ-de-Mars et ses environs auraient bénéficié d'un encadrement par les gouvernements qui se sont succédés depuis le début du Vingtième siècle jusqu'à janvier 2010. Une mise en scène qui élève le patrimoine immatériel que partagent tous les haïtiens comme un tableau que chacun, sur cette place géante, pourrait contempler son passé. Et nous considérons la sacralisation (mis à part le contexte post-séisme) de cette place sur une double portée ; premièrement, nous l'abordons sur une portée historique et ensuite sur une portée mémorielle.

a. Aspect historique

Dans son rappel historique, Georges Corvington esquisse l'histoire de la fondation du Champ-de-Mars au début du XXe siècle sous le gouvernement de Nord Alexis.

« Jusqu'à l'avènement de Nord Alexis, le Champ-de-Mars n'était qu'un vaste espace en friche à la limite Est de Port-au-Prince, désigné du temps de la colonie sous le nom de Savane du Gouvernement et rebaptisé Champ-de-Mars quand l'armée l'adopta pour servir de champ de manœuvres à ses troupes »⁸.

⁷ - *Ibid*, p. 6.

⁸ - Covington, G. (Aout 1999). « *Le Champ-de-Mars et son voisinage* », **Bulletin du Patrimoine** publié par la Direction du Patrimoine du Ministère de la culture, No 1, p.9

Nous précisons que le président Nord Alexis avait un goût énorme pour tout ce qui est Art, sculpture et culture en général. Rapporté par Carlo A. Célius, il « encouragea à sa façon tous les arts, et spécialement, pour la propagation de l'histoire nationale, la peinture et la sculpture⁹ ». Telle est l'idée selon laquelle la conception du Palais du centenaire a été faite dans le souci de fêter le centenaire de l'indépendance d'Haïti. Le 31 Octobre 1907, dit Corvington, fut la date de l'ouverture des chantiers du Champ-de-Mars et un an après l'ouverture du chantier, la supervision fut assurée par l'ingénieur Jacques Durocher. A côté des travaux d'urbanisme, le projet de construction d'un kiosque, le tracé d'une piste de course, le montage d'une tribune métallique à deux étages, l'installation d'un jet d'eau et de statues d'ornementation et l'érection du monument de Dessalines furent ajoutées à l'aménagement de la place. Et quelque cinq ans plus tard – soit vers l'année 1912 – la construction était achevée et par là, l'animation prenait l'affaire au Champ-de-Mars.

Sous l'égide d'Occide Jeanty, rapporte Covington, des concerts étaient offerts par le staff musical du Palais National, ensuite y étaient tenues des courses de chevaux chaque Dimanche.

Mais il faut dire que Champ-de-Mars n'a pas connu que des moments de rayonnement car son traitement fut parfois négligé, selon Corvington.

« L'entretien du Champ-de-Mars par la suite fut négligé et ce n'est qu'en 1924 qu'on y entreprit des travaux de réaménagement »¹⁰.

La description de Georges Covington est tellement minutieuse qu'il ne néglige aucun détail quant au fait de situer la place de chaque objet se trouvant dans cet espace. Laquelle description donne la sensation qu'aujourd'hui cette réalité est sujette à nos observations. D'après lui :

« Le monument de Dessalines est entouré d'une clôture décorative. Le kiosque métallique est remplacé par un kiosque en béton armé. L'embranchement du bois de chêne qui longeait le Champ-de-Mars, à l'Est du Palais National, est comblé, permettant la jonction de cette place, avec sa voisine, la place Louverture. Cette dernière place, dénommée également place du panthéon, avait déjà bénéficié en

⁹ - Célius, A. C. (2006). *Le musée, le passé et l'histoire*, dans *Muséologie – Un champ de connaissance. Muséologie et Histoire*, ICOM, ed. Hildegard K. Vieregg, pp. 166.

¹⁰ - *Ibid*, p.10

1911 de certaines améliorations, telles que tracée d'allées et plantations de palmiers d'ornementation. »¹¹

Conscientes de continuer d'assurer à cet espace le rehaussement qu'on lui a octroyé, les autorités ont poursuivi en 1932 avec les travaux de réaménagement qui ont donné à la partie Ouest du Champ-de-Mars, une grande transformation. On y aménage, dit Corvington, un bosquet planté de palmiers, de bambous et de flamboyants et on y élève une pergola où vont s'entrelacer les plantes grimpantes. Et en 1934, on va constater l'électrification du Champ-de-Mars avec l'installation des premiers lampadaires à canalisation souterraines. Ce qui va donner, trois ans plus tard, la possibilité d'installer douze (12) autres lampadaires et cinquante (50) nouveaux à globes sur la place Toussaint Louverture. Ce rayonnement incite alors la dénomination officielle du Champ-de-Mars en « Place des Héros de l'Indépendance » en octobre 1945.

A côté de tout cela, on ne se contente pas de l'éclat jusque-là du Champ-de-Mars mais on poursuit encore au cours de la deuxième moitié du XXe siècle avec de nouvelles architectures, d'après Covington.

« En 1953, dans le cadre de la commémoration du centenaire de l'indépendance, le Champ-de-Mars est complètement transformé. Un nouveau plan de la place est dressé par les Architectes René Villejoint et Franck Jeanton, assistés des techniciens des travaux publics. Les petites places adjacentes y furent englobées et l'emplacement des ouvrages d'art et des monuments choisis de telle façon que l'ensemble, s'étendant sur onze carreaux de terre, forme un tout harmonieux »¹²

Une des plus belles réalisations, ajoute Georges Corvington, au bénéfice de la nouvelle place fut le nouveau kiosque en béton construit sous la garde de l'architecte René Villejoint. Kiosque qui s'ouvre sur une immense esplanade capable de réunir des milliers de spectateurs et d'auditeurs. Il faut ajouter que l'ensemble du parc a bénéficié d'une campagne de rénovation à la fin des années 1990 et aussi sont plantés des arbres à côté de ces travaux en décembre 1999 sous le Gouvernement de René Garcia Préval (1999 – 2001).

¹¹ - *Ibidem*, p.10

¹² - *Ibidem*, p.11.



Figure 1 - Kiosque baptisé sous le nom de « Kiosque OccideJeanty » construit sous la garde de l'architecte René Villejoint. (Photo prise avant le séisme de 2010)

Cette image illustrée montre une vue plus grande du Champ -de- Mars avant son réaménagement complet sous le second mandat du Président René G. Préval.



Figure 2 - Le Champ de Mars est la plus grande place publique du pays. Situé à Port-au-Prince, il a été complètement aménagé sous le second mandat du Président René Garcia Préval. (Photo prise avant le séisme de 2010).

Ce tableau narratif et chronologique retrace pour chaque période de l'histoire du Champ-de-Mars, les travaux qui ont été effectués pour que Port-au-Prince soit doté de ce vaste espace monumental destiné à des activités socioculturelles, politiques et économiques d'importance extrême.

b. Aspect mémoriel

Quant à l'aspect mémoriel, la population haïtienne bénéficie, en faisant référence au Champ-de-Mars, d'un tableau qui esquisse sa mémoire par l'érection de statues monumentales leur rappelant les moments sanglants que les guerriers prédécesseurs ont connu pour l'acquisition de l'indépendance d'Haïti.

On peut citer pour chaque coin de cette vaste place la statue de Toussaint Louverture, la statue équestre de Jean-Jacques Dessalines, celle d'Henry Christophe, la statue d'Alexandre Pétion et celle du marron inconnu. Suivons ces précisions de Corvington :

« Quatre monuments furent érigés en l'honneur des principaux héros de l'indépendance : la statue équestre de Dessalines, œuvre du sculpteur noir américain Richmond Barthe, la statue en pied de Pétion sur socle en granite rouge, œuvre du sculpteur Cubain Joseph Sicre, la statue équestre de Christophe, œuvre du sculpteur cubain Ramos Blanco et la statue en pied de Toussaint Louverture, également œuvre de Richmond Barthe »¹³.

Pour chacun des tableaux présentés, nous essayons de faire une association de l'érection des statues de ces Héros avec leurs œuvres les plus frappantes exposées au MUPANAH. Cette représentation traduit pour nous le rapprochement politico-culturel que font le MUPANAH et le reste du Champ-de-Mars de ces Héros à leurs réalisations, pour offrir à la population la persistance de cette sensation de fierté, malgré dans les moments difficiles. Ce qui, jadis, pourrait donner l'impression qu'une visite au MUPANAH commence depuis les places publiques du Champ-de-Mars.

¹³ - *Ibidem*, p.11

Toussaint Louverture, Gouverneur général de l'armée indigène (1743 - 1803)



Figure 3 - La cloche sonnant la liberté générale des esclaves à St Domingue par Toussaint.



Figure 4 - Pistolets et sabre de Toussaint Louverture offerts par le directoire français



Figure 5 - Respectivement, buste de Toussaint Louverture, photo de la transportation de ses restes symboliques du mausolée au MUPANAH par l'armée d'Haïti et sa statue située au côté Nord du Palais National (prise de vue avant le séisme).

Reconnu comme tel « Le premier des Haïtiens », Toussaint Louverture, après sa bataille sans relâche contre la colonisation et la sauvagerie françaises pour le droit et la liberté des esclaves à Saint-Domingue, est capturé, transporté en France, mis en prison et enfin mort le 7 Avril 1803 au fort de Joux, mais a laissé derrière lui une œuvre gigantesque – l'indépendance d'Haïti – soit neuf mois après sa mort. Œuvre qui lui vaut le titre de précurseur de l'Indépendance haïtienne. Plusieurs auteurs ont écrit d'importants ouvrages sur la révolution haïtienne pour essayer de

montrer la perspective dans laquelle s'inscrit ce mouvement. Laennec Hurbon, en est un anthropologue haïtien qui nous laisse cet avis suivant :

La tâche réelle de Toussaint Louverture consistait à rendre définitive la libération des esclaves – sans possibilité de retour à l'ancien système -, et à donner un contenu concret au 1^{er} article de la déclaration des droits de l'homme : « Tous les hommes naissent et égales en droits. » De la sorte, la révolution française a pu apparaître comme la matrice réelle de la révolution anti-esclavagiste, comme si les rumeurs suscitées dans la colonie par le concept de « droit de l'homme » devaient fatalement emporter l'ordre esclavagiste¹⁴.

Ces réflexions nous laissent comprendre les effets de la révolution française de 1789 sur l'inspiration à l'aspiration de la conquête de la liberté et de l'égalité par les esclaves sous l'égide de Toussaint qui s'imposa à rendre propre le terme de *droit de l'homme* en s'exprimant ainsi : « C'est chez nous que règne le véritable droit de l'homme...¹⁵ ».

Ce vaste mouvement initié et construit sur de bonnes bases par Toussaint Louverture n'a pas été stoppé à sa mort, mais repris par de braves et courageux hommes qui se sont sacrifiés et ont abouti à la conquête de la liberté des esclaves à Saint Domingue après la dernière bataille pourchassant l'armée puissante de Napoléon Bonaparte le 18 Novembre 1803. C'est ce qui vaut à Haïti le chapeau de la première République noire du monde entier. La révolution des esclaves à Saint Domingue, par son envergure, s'est effectuée à la fois sur trois aspects n'étant reconnus à nul autre pareil : anti-esclavagiste, anticolonialiste et antiségrégationniste. Et le chef de file de ce mouvement après la mort de Toussaint fut le General-en-chef de l'armée indigène Jean-Jacques Dessalines.

Suite à la proclamation de l'Indépendance d'Haïti le 1^{er} Janvier 1804, le général en chef de l'armée indigène Jean-Jacques Dessalines prononça son discours exhortant le peuple

¹⁴ - Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti. Essai sur l'Etat, la nation, la culture*, Les éditions Karthala, Paris, p. 78.

¹⁵ - Déclaration de Toussaint Louverture dans une lettre adressée au commandant français Chaulatte le 27 aout 1793. Citée par Pierre Pluchon (1979) dans, *Toussaint Louverture, De l'esclavage au Pouvoir*, Port-au-Prince, éd. de l'Ecole.

nouvellement libre de lutter jusqu'au dernier soupir pour la sauvegarde de sa liberté conquise au prix de son sang et disant à chaque citoyen de renoncer à jamais à la France qui leur rappelle tant de souvenir de cruauté, d'abus de toute sorte et de tyrannie¹⁶. Du coup, les Généraux et chefs de l'armée, animés de reconnaissance pour les sacrifices et le courage de Dessalines, l'ont proclamé tous à l'unanimité, Gouverneur-General à vie d'Haïti et ont juré d'obéir aux lois émanant de son autorité¹⁷. Décision qui ne durera pas longtemps à être ravisée par l'assassinat de Dessalines 2 ans après, soit le 17 Octobre 1806.

Jean-Jacques Dessalines, General en chef de l'armée indigène et empereur d'Haïti (1758¹⁸ – 1806)

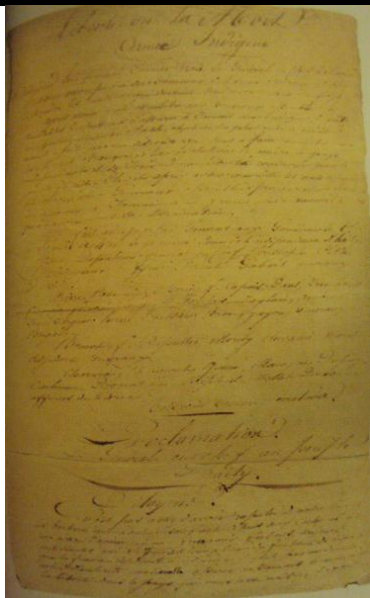


Figure 6 - Copie d'époque de la proclamation de l'Indépendance d'Haïti. Cette copie est tirée de la collection de la Bibliothèque haïtienne des Peres du Saint-Esprit.



Figure 7 - Statue équestre du général en chef de l'armée indigène et Empereur Jean-Jacques Dessalines sur la place Dessalines au Champ-de-Mars.

A côté de Dessalines s'étaient rangés également d'autres hommes forts, soucieux de la libération de ce peuple longtemps mis en servitude. Henry Christophe par exemple, a poursuivi son service

¹⁶ - Extrait du texte à lire en Annexe.

¹⁷ - Extrait de la proclamation à lire en annexe.

¹⁸ - Source : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Dessalines/116275>.

militaire auprès de Dessalines après la célébration de l'Indépendance jusqu'à l'assassinat de ce dernier.

Henry Christophe, élu président à vie d'Haïti et en même temps général en chef des forces armées de terre et de mers le 17 Février 1807 après la mort de Dessalines, mais sous l'égide d'une constitution qui ne lui laissa pas de pouvoir en réalité.

Le Roi Henry Christophe (1767 – 1820)



Figure 8 - Armoirie du Roi Henry Christophe.

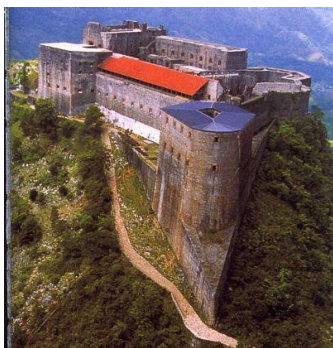


Figure 9 - Citadelle Henry construite par Henry Christophe à Milot (Nord d'Haïti).



Figure 11 - Statue équestre d'Henry Christophe située au Nord-est du MUPANAH au Champ-de-Mars.



Figure 10 - Galerie des canons à la Batterie royale de la Citadelle.

Pour cela, il décida de prendre le commandement de la partie Nord du Pays où il se fit proclamer roi d'Haïti connu sous le nom d'Henry 1^{er} le 2 Juin 1811, et ceci jusqu'à sa mort en 1820.

Le tableau ci-dessus présente la statue équestre du roi Henry Christophe érigée au Champ-de-Mars, son œuvre de génie qui, aujourd'hui, est classée comme patrimoine mondial par l'UNESCO à savoir la Citadelle Henry connue comme la plus grande forteresse des Caraïbes, édifiée sur un pic rocheux à 900 mètres d'altitude. Elle est située à 15 km au Sud du Cap-Haitien, dans le département du Nord d'Haïti¹⁹. Les raisons de cette édification sont esquissées dans cette phrase de Christophe citée dans une pièce de théâtre écrite par Aimé Césaire : « A ce peuple qu'on voulut à genoux, il fallait un monument qui le mis debout. ²⁰»

Il faut remarquer que cette période fut très troublante dans la vie de cette jeune république, dans le sens qu'il y eut une scission du pays. Tout a commencé avec la mort de Dessalines. A côté du fait que Christophe s'est trouvé dans la situation où il devait choisir de diriger le pays sans pour autant avoir l'autorité qui revient à sa responsabilité ou diriger une partie du territoire où ses idées seraient appliquées, il a enfin choisi de s'établir dans le Nord et laisser l'Ouest et la partie Sud entre les mains de Pétion qui fut nommé Président de la République le Mars 1807 par le Senat. Après l'accueil de son frère d'arme André Rigaud auquel le Sud avait été placé sous le commandement, ce dernier profita de son influence dans ce département pour s'en accaparer ; ce qui a fait encore une autre scission du Pays en trois parties : Le Nord par Christophe, l'Ouest sous la garde de Pétion et le Sud dirigé par Rigaud. Mais Pétion n'a pas tardé de réunir le Sud à la République après la mort de Rigaud.

Pétion contenait une méthode de leadership qui lui valait la considération de « Papa bon kè/papa au bon cœur » vis-à-vis de la population, bien que sa façon de diriger se révéla entre autre démagogique. C'aurait été pour lui l'espace de donner l'impression de faire des actions allant dans le sens de supporter la masse, comme par exemple le partage des terres des plantations confisquées aux Français entre les Paysans ; une affaire qui a été révélée très sensible tant sous le gouvernement de Toussaint Louverture que celui de Jean-Jacques Dessalines.

¹⁹ - Bulletin de l'ISPAN (1er Juillet 2010), No 14, p. 1.

²⁰ - Césaire, A. (1963). *Tragédie du roi Christophe*, édition Présence africaine, Théâtre.

Alexandre Pétion, Président d'Haïti (1770 – 1818)



Figure 12 - Tambour Asòtò ayant appartenu à Pétion, exposé au MUPANAH.



Figure 13 - Statue d'Alexandre Pétion, érigée au Champ de Mars au Sud-est du Palais National

En présentant ces tableaux, le passé et les œuvres de chacun de ces fondateurs de la nation haïtienne, une remarque nous est parvenue. En dépit du fait que des conflits acharnés régnèrent entre Toussaint et Pétion, Dessalines et Pétion, Christophe et Pétion, une idée commune les a toutefois traversée tous : sauvegarder la jeune République contre le joug de l'esclavage, défendre la liberté pour tous et partager cette liberté à ceux qui en ont soif. Tel est ce qui a occasionné le soutien de Pétion à Simon Bolivar au moment de l'affranchissement des colonies espagnoles de l'Amérique latine. Nous essayons dans la mesure du possible de présenter la vie et les œuvres de ces pères fondateurs d'Haïti à la lumière de la logique de l'exposition permanente sur l'histoire

d'Haïti présentée à la galerie historique et en partie de l'exposition temporaire *D'Ayiti à Haïti, la liberté conquise* présentée en 2004 par l'Association **Les Anneaux de la Mémoire** sous la direction de Madame Lucie Vendryes, ancienne directrice du MUPANAH.



Figure 14 – De gauche à droite, vue de l'intérieur de la salle d'exposition permanente au MUPANAH et d'une exposition temporaire sur Toussaint Louverture.

Ces objets sculptés à l'image des pères de la nation haïtienne, témoignent de l'importance que revêt la symbolisation de certaines figures historiques exhibées dans le présent mais qui sont plutôt porteuses des événements du passé. Figures qui s'imposent à la vue des lettrés et des non lettrés pour pallier à une consolidation de la mémoire du passé pour corriger les tares du présent et pour enfin projeter une image positive vers l'avenir. Cependant, il reste à poser la question de savoir si le champ-de-Mars répond à ces fins qui lui sont assignées sur le plan culturel, social et historique/intellectuel par et pour la population haïtienne mis à part son état actuel de délabrement.

1.2 Port-au-Prince dans l'histoire d'Haïti après l'Indépendance

Port-au-Prince est pris historiquement sous une portée plus grande que sa délimitation territoriale actuelle effective. La présentation que nous en faisons est prise strictement dans son contexte

historique. C'est pourquoi nous appuyons notre position à l'assertion de Gérard Pierre-Charles en reprenant le terme de « République de Port-au-Prince²¹ » de Georges Anglade disant que :

*« En Haïti depuis longtemps, on parle de la République de Port-au-Prince. Cette appellation traduisait l'importance politique de la capitale et sa centralisation excessive ».*²²

Ainsi ce contexte historique dans lequel nous nous inscrivons pour en parler semble nous porter à le considérer comme un pôle d'attraction incontestable dans la mémoire collective haïtienne. Tant dans le passé colonial que de l'époque contemporaine, il forge des moments importants dans la construction de l'histoire d'Haïti, que ce soit au niveau des mouvements de résistance contre la colonisation française à Saint Domingue, des luttes armées occasionnant la scission du pays, des conflits occasionnés par des idéologies antagoniques qui divisent plus tard le pays en deux blocs rivaux (les libéraux et les nationaux) ou des mouvements sociaux récurrents. Comme le rappelle l'IHSI dans sa généralité :

*« La ville fut fondée en 1749 par les français sur l'habitation Randot augmentée de celle des messieurs Morel et Breton des chapelles. En 1749, le site de Port-au-Prince fut surtout retenu comme capitale des îles sous le vent pour les des raisons militaires, administratives et économiques. Le 26 Novembre 1749, elle fut déclarée officiellement “capitale d’Haïti”. Ainsi, la ville a été désignée comme poste administratif et commercial de la colonie française »*²³.

Ceci est pour remarquer que la situation sociopolitique actuelle de Port-au-Prince date depuis la colonisation française. Aussi, proposons-nous de voir, à différentes autres périodes de l'histoire, des faits qui ont marqué la vie sociale et politique de Port-au-Prince. Le cas des mouvements conduisant au soulèvement de la population contre Salnave a sa pertinence :

²¹ - Anglade G. (1990). *Cartes sur table: Itinéraires & Raccourcis, cinq ans de jalons 1977- 1981*, Tome I, éd. Henri Deschamps, Port-au-Prince.

²² -Pierre-Charles, G. *Le Nouvelliste*, 11-13 Juin 1999.

²³ - IHSI, op. cit.

« Quand Salnave, attaqué à Port-au-Prince, dernier rempart de sa tyrannie, dut abandonner le palais de ces crimes et partir en quête d'un asile qui le protégerait de ses persécuteurs... »²⁴.

Vers le début de la deuxième moitié du XXe siècle, Port-au-Prince en particulier semble avoir connu des moments de troubles politiques pesant lourdement sur le fonctionnement harmonieux du pays. Nous sommes à la période des élections présidentielles menant François Duvalier au pouvoir.

« Le 25 Mai – 25 Mai 1957 – au matin, le colonel Armand déclare accepter le poste de chef d'Etat-major, convoque les membres du haut Etat-major au quartier général de l'Armée, invite Cantave à quitter les casernes et tous les autres officiers et soldats à se rendre devant les tribunes du Champ-de-Mars où une foule dense se presse déjà. Une manifestation fignoliste s'organise spontanément et des milliers de personnes parcourent les rues aux cris de VIVE Fignolé, Président... Toutes les unités militaires de Port-au-Prince et des environs semblent passer sous le contrôle d'Armand »²⁵.

Contestée mais peu exprimée par la population, la politique de François Duvalier était menée dans l'idée de laisser après lui une dynastie durable qui ferait non seulement de sa famille, mais aussi de son gouvernement, un régime à vie. Mais, sous l'égide d'un mouvement étudiant et d'autres voix de la population souffrante, une rupture avec la gouvernance de Jean-Claude Duvalier son fils a dû se faire vers les années 1986. Lequel mouvement persistait encore à Port-au-Prince même après la chute de ce dernier pour exiger aux autorités de frayer la voie de la démocratie en Haïti.

« L'exiguïté de l'échiquier, circonscrit à l'aire métropolitaine, gêne l'un des partenaires, en l'occurrence les Etudiants qui semblent poursuivre une grève injustifiée tant ils sont isolés par les dernières et interventions du Conseil National du Gouvernement qui gagne à sa cause la

²⁴ - Revue de la Société haïtienne d'Histoire et de Géographie (). *Salnave III : Racines d'un antagonisme*, éd. des Antilles, Port-au-Prince, P.26.

²⁵ - Moïse, C. (1979). *Duvalier. Hier, aujourd'hui et demain. Il y a vingt, Duvalier devenait Président*, dans *Collectif Paroles*, p. 21.

province et les masses de Port-au-Prince... l'évolution des données politiques permet de retrouver les causes de ces manifestations de rue qui ont secoué Port-au-Prince aux lendemains du 7 Février 1986 »²⁶ .

Il ne faut pas non plus oublier les derniers incidents survenus à Port-au-Prince en particulier, les 7 et 8 avril 2008 ayant rapport aux émeutes de la fin où plusieurs cas de cassage et de pillage ont été enregistrés.

Ces amas de faits sociaux et politiques, si l'on peut dire, font garder à Port-au-Prince son rôle de prédilection dans la construction, dans l'écriture et dans l'apprentissage de l'histoire d'Haïti par les générations d'hommes et de femmes qui se succèdent.

Du coup, ce même début de la deuxième moitié du XXe siècle, malgré les problèmes politiques, semble avoir fait connaître Port-au-Prince comme un lieu de contemplation à la vue de tous, nationaux comme étrangers. Rapporté dans son article de la revue de la Société haïtienne d'Histoire et de Géographie, Georges Corvington fait savoir que Port-au-Prince, dans les années 50, a fait projeter une image d'Haïti sur le monde à un point tel qu'à l'extérieur sa sympathie est courtisée au sein des peuples. Il rapporte la déclaration du professeur René Carré en guise d'appréciation :

« Haïti jouit d'un grand prestige à l'étranger...Haïti représente un symbole apprécié et respecté »²⁷. Corvington cite également les écritures de Mme Manuela Hardwick, après trois semaines de séjour en Haïti :

« Haïti est l'un des plus beaux pays du monde... Le contraste est frappant entre les citadins qui sont extrêmement éduqués, polis et d'une culture aussi avancés que celles des communautés européennes et la campagnarde qui vivent une vie vraiment primitive... Il y a quelque chose qui impressionne surtout chez l'Haïtien, c'est la grande sociabilité qui caractérise les gens des villes et ceux des campagnes... »²⁸.

²⁶ - Le Petit Samedi soir (11-18 Juillet 1986). *Entre le C.N.G. et la FENEH : La partie d'échec*, Port-au-Prince, No 641, p.7.

²⁷ - Corvington, G. (Juil-Sept. 2002). *Physionomie et Extension de Port-au-Prince dans les années 50*, Citée dans "Le Matin, 31 Juillet 1953", Revue de la Société haïtienne d'Histoire et de Géographie, No 212, Imp. Des Antilles, P-au-P, P.36.

²⁸ - Corvington, G. Citée dans "Le Matin, 13 Mars 1952", *op. cit.*, p.36.

On peut comprendre que l'éloge d'Haïti via Port-au-Prince surtout, résidait dans les efforts consentis par les autorités communales et gouvernementales d'alors, conscientes du bénéfice d'être nés sur une terre de liberté, qui connaissaient les responsabilités citoyennes auxquelles elles sont assignées par les fonctions qu'elles remplissaient.

Un journaliste américain, ajoute Corvington, en traduisant ses impressions à propos de Port-au-Prince, laissait croire que :

« Port-au-Prince est une ville intéressante et assez moderne, avec un grand nombre d'Hôtels confortables, de restaurants où l'on sert de la bonne cuisine française, des cinémas et théâtres et des clubs mondains. On peut assister à des concerts publics au Champ-de-Mars. Il y a également de magnifiques jardins avec de jolies fleurs tropicales à la place de l'Indépendance... »²⁹.

Et grâce à ces efforts, l'impact des impressions étrangères était très positif dans le sens qu'il pouvait être à même, à partir de là, d'inciter à faire mieux dans les années qui suivent ; mais malheureusement on constate le contraire. En regardant Port-au-Prince de nos jours comme la relique d'un passé de gloire, Georges Corvington essaie d'y apporter une explication :

« L'accroissement de la population, l'arrivée incessante des provinciaux en quête d'emploi ou de mieux-être ont changé le rythme de vie des Port-au-Princiens et ont amené l'éclosion de nouveaux quartiers assez différents les uns des autres, où les catégories sociales qui s'y sont établies ont subrepticement imposé leur mode de vie »³⁰.

Ce rappel s'inscrit dans un cadre spatio-temporel de Port-au-Prince dans sa mise en scène politique tout en voyant l'implication du Champ-de-Mars dans cette mise en scène qui lui fait accorder jusqu'aujourd'hui une importance stratégique au niveau national. Ceci explique toute la facilité à comprendre les raisons de certains secteurs de la vie nationale de dénoncer le fait que deux années après le séisme, des personnes déplacées occupent encore l'espace schématisant si fortement la mémoire et le contexte d'indépendance de la République et que l'Etat à un certain moment ne s'est pas présenté à la hauteur de la tâche de prendre une décision rapide et appliqué à la situation des gens victimes du séisme construisant des tentes pour habiter le Champ-de-Mars. Il reste à voir la suite, mais on aurait l'impression que des efforts sont en train d'être

²⁹ - *Ibid*, p.36.

³⁰ -*Ibidem*, p.38.

entrepris pour régulariser la situation. Sinon, on se demanderait est ce que le Musée du Panthéon National Haïtien est à la place qui lui faut pour assurer la mission assignée à un musée et sa mission particulière face à la population haïtienne, à moins le musée lui-même penserait une stratégie conduisant à attirer ce public qui le voisine. Une tâche qui serait révélée difficile pour le MUPANAH basé sur les recherches mettant l'emphase sur le niveau d'éducation (ou en d'autre terme le niveau culturel) et la visite au musée.

1.3 Histoire de Musées en Haïti

Pour un peuple d'une aussi longue histoire, d'une culture aussi riche on peut dire que le bilan est faible sur le plan de la conservation et de la sauvegarde de la mémoire haïtienne. Toutefois, ce qu'Haïti a comme histoire sur le plan muséal n'est pas négligeable.

Dans un article publié à la revue *CONJUNCTION*, intitulé « Les Musées en Haïti », Rachele C. Doucet³¹ – anthropologue haïtienne - présente un tableau chronologique des créations et de projets de créations de musées en Haïti.

La période allant de 1938 à 1971 est prise par Rachele Doucet pour la première période de création d'institutions muséales dans le pays. 1938, 1941, 1950, 1955 ce sont des dates respectives de créations du musée National Stenio Vincent, musée du Bureau d'Ethnologie, musée du peuple haïtien, musée Paul Eugène Magloire du Cap qui est transformé en musée Antenor Firmin 1957.

Une seconde période – connue sous le nom de période contemporaine – est considérée par Doucet et s'étend sur vingt-six ans, soient de 1972 à 1998. Elle précise qu'il y a un de ces musées construits pendant cet espace de temps qui est remodelé à partir d'anciens déjà existants. Par exemple le MUPANAH est créé en 1982 pour remplacer le musée National. Et 1984 est la date de la réouverture du musée d'Ethnologie construit en 1941, mais transformé et renommé « Musée du Bureau National d'Ethnologie ». En 1990, c'est l'ouverture au public de « La citadelle Musée ». On peut compter également d'autres musées privés : le musée d'Art Haïtien du collège Saint-Pierre en 1972, le musée de Guahaba à Limbé (Nord) en 1983, le musée du peuple de Fermathe connu comme musée d'Archéologie et d'Histoire fondé en 1986. Et plus

³¹ -Charlier-Doucet, R. (2001). *Les musées en Haïti*, in *Patrimoine*, *CONJUNCTION* : la revue franco-haïtienne de l'institut Français d'Haïti, #206, pp. 57.

proche, le musée Ogier Fombrun aux côtes – des - Archadins à Montrouis, également musée privé d'Histoire créé en 1993.

Ce qui est important à remarquer c'est que chacun des musées que nous mentionnons ci-dessus a un contenu particulier et une histoire particulière. Et cette particularité contribue, d'après nous, à la complexité dans l'appréhension totale du social haïtien où tout se mélange à la **politicaillerie**³². Mais nuancée par rapport à sa diversité, l'histoire d'Haïti révèle le niveau de courage et de combativité qu'anime la population haïtienne à vouloir toujours se relever de chaque séquence de ses péripéties depuis sa naissance en tant que peuple à part entier.

1.3.1.1 Le MUPANAH comme lieu de mémoire



Figure 14 - Vue de l'extérieur du MUPANAH.

Pris comme le lieu de sauvegarde et de promotion du patrimoine national historique et culturel haïtien, le MUPANAH tente de répondre à cette responsabilité avec pertinence possible. Par son esthétique et son contenu il peut être légitimé comme une institution digne de son nom. Pour compter aujourd'hui la beauté du MUPANAH il

serait certainement moral de penser à des contributions énormes de personnes conscientes de la nécessité de laisser aux générations prochaines un espace leur permettant d'être en contact avec leur passé de peuple haïtien sur le plan culturel et surtout historique.

Lionel Lerebourgs, ancien Directeur général du MUPANAH, en laisse une description de l'esthétique, de son contenu et rappelle la mission de cette institution dans la construction et l'organisation de la mémoire haïtienne. Sa teneur architecturale tant de l'intérieur que de

³² -Politique à base de combines et de compromissions, <http://dictionnaire.sensagent.com/politicaillerie/fr-fr/> (consulté le 26 juillet 2009)

l'extérieur suscite la contemplation par les cônes faites de bétons et par lesquelles la lumière naturelle est projetée vers l'intérieur.

Donc, pour l'esprit haïtien, le MUPANAH répond à une double exigence : celle de l'originalité de l'espace/lieu sur le plan esthétique et celle de la contenance d'un esprit libérateur par l'existence du panthéon où les restes des Pères de la nation haïtienne sont déposés et que des séquences de l'histoire du pays sont exposées à partir d'une organisation en galerie. A ce titre le MUPANAH est taxé *lieu de mémoire*³³ duquel est supposé tributaire le sentiment matri-patriotique³⁴ haïtien.

1.3.1.2 L'itinéraire des visites scolaires au MUPANAH

Penser à y visiter suppose du côté de ces écoles une inscription/réservation pour la date prévue de la visite. Ces établissements scolaires, une fois arrivés au musée, procèdent à la vérification de la réservation est faite et la division du groupe des élèves suivant la quantité. Ensuite pour accéder à la salle d'exposition, il leur faut un guide qui les accueille à l'entrée et qui fait le tour de la galerie en les expliquant les différentes séquences (ou encore périodes) de l'histoire d'Haïti à travers les objets et images mis en exposition. Le contenu destiné aux groupes scolaires est le même pour tous les visiteurs du musée, à la seule différence, le discours est adapté à chaque groupe suivant son niveau. Cette exposition est partagée en sept grandes périodes de l'histoire d'Haïti présentées dans les panneaux d'exposition de la galerie historique. On dénote : la période précolombienne (les autochtones), la période espagnole, la période esclavagiste, la période révolutionnaire, la période postrévolutionnaire, le second empire et la période contemporaine.

Cette exposition comporte d'importantes pièces témoignant l'existence de certaines figures façonnant l'histoire d'Haïti à différentes époques de sa vie. On peut citer l'ancre de la caravelle Santa Maria de Christophe Colomb au cours de son voyage où il a pris connaissance de l'existence de *Kiskeya* ou *Bohio* (Ile d'Haïti) ; pistolets de Toussaint Louverture, Gouverneur General de la colonie et du General Jean Jacques Dessalines, libérateur de la patrie ; la cloche

³³ - Nora, P. (dir) (2001). *Les lieux de mémoire*, rééd. Gallimard, coll. "Quarto", Paris

³⁴ - Cette composante est définie par Edgar Morin comme une extension sur la nation des sentiments infantiles portés à la famille. Il entend montrer le caractère bisexué de la nation par cette composante : elle est maternelle-féminine en tant que *mère* patrie que ses fils doivent chérir et protéger. Elle est paternelle-virile en tant qu'autorité justifiée, impérative qui appelle aux armes et aux devoirs. Sociologie, éd. Fayard, Paris, 1994, p.167.

ayant sonné l'affranchissement des esclaves par Sontonax ; l'Épée maçonnique d'Alexandre Pétion. De pièces comme la Couronne ornée d'or et de pierres précieuses de l'Empereur Faustin 1^{er} et la carabine du Président François Duvalier pour ne citer que celles-là. A cela il reste à voir que l'érection de ces objets tend vers la logique de patrimonialisation en suivant la construction d'un discours autour des objets qui fait réaliser leur valeur muséale tant par les écoliers que par les autres visiteurs.

Chapitre II - Considérations théoriques

Dans ce chapitre, nous décrivons, à partir de données disponibles au Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH), le portrait de la fréquentation du public scolaire à tous les groupes d'âge et nous nous intéressons théoriquement à l'appropriation des contenus historiques en contexte muséal. Posons le problème de la capacité de réception des adolescents dans l'appropriation des contenus historiques en contexte muséal de manière théorique. Ensuite, nous passons en revue tous les concepts et les approches liées à la question de l'évaluation muséale et aux publics, plus particulièrement au jeune public scolaire ; les conclusions apportées par certains chercheurs à partir de leurs enquêtes menées auprès de ce public par rapport à leur perception de l'espace muséal, de la visite au musée, de leur réception des messages transmis au musée et de l'expérience muséale en général.

2.1 Problématique

Le Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH), comme musée d'histoire, est reconnu comme garant d'un témoignage vivant du passé haïtien de la période d'avant la venue de Christophe Colomb sur l'île jusqu'à l'époque contemporaine. Ses expositions exhibant le riche patrimoine matériel et immatériel d'Haïti sont visitées chaque année par un public très varié constitué d'étrangers, d'adultes, de jeunes étudiants, d'adolescents et d'enfants d'établissements scolaires de différentes régions du pays, mais en majorité de Port-au-Prince. Ce haut lieu de symbolique du peuple haïtien attire aussi la curiosité de ses visiteurs par sa composition architecturale qui nous fait revenir sur la manière si simple et concise de voir un musée, à savoir la réunion de l'objet, de l'espace et du visiteur que nous avons mentionné ci-haut.

A ce titre, beaucoup de directions d'établissements scolaires profitent de cet espace révélateur du passé glorieux de la première république noire du monde, pour organiser des visites guidées à l'intention de leurs élèves. Toutefois, ce flux de visites scolaires renvoie nous poser les questions suivantes tant sur le fond que dans la forme : en quoi consiste la structure d'accueil à vocation éducative/instructive au MUPANAH destinée au public scolaire haïtien? Est-ce que la stratégie dans l'organisation de la fréquentation du musée permet à l'élève de voir son passé, de se voir lui-même (avec tout ce que cela entraîne comme fierté, orgueil et projection dans le futur) et de développer ultimement une conscience de l'histoire? Est-ce que les visites guidées au Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH) à l'intention des écoliers rentrent dans un canevas d'activités éducatives entreprises par le musée? Autrement dit, est ce que l'exposition permanente est laissée à elle seule ou elle est prolongée dans son action éducative par des activités d'intégration du savoir historique ? La réception des messages transmis par le musée développe-t-elle la conscience de l'histoire d'Haïti grâce aux visites guidées ?

Ces questions nous interpellent à approfondir nos recherches, à poser d'autres questions et à éclairer d'autres pistes pour mieux comprendre certains problèmes liés à l'éducation en Haïti en rapport aux visites dans les musées. Comprendre la lecture du public scolaire (dans toutes ses composantes) de ses visites au MUPANAH et les comportements des facilitateurs au cours des visites guidées. Bref, comment ils évaluent leurs visites par rapport aux attentes qu'ils ont construites préalablement. D'où la nécessité pour le musée de se sentir contraint de donner des résultats, c'est-à-dire qu'il doit absolument attirer le public et ensuite engager un bilan de son travail par rapport à sa mission prescrite. A ce niveau, nous parlons de son obligation à l'évaluation.

MindaBorun³⁵, dans l'introduction de son ouvrage référencé, fait remarquer que les expériences muséales des visiteurs sont un produit à la fois de ce qu'ils apportent eux-mêmes, et les idées accompagnées des expériences que les musées leur offrent. Cela sert, selon elle, à combler le fossé entre les attentes des visiteurs et les besoins par rapport à l'objectif du musée qui est le domaine de la recherche et de l'évaluation du public. Pour leur part, d'autres auteurs, dont Michel Allard (spécialisé en Education) et Suzanne Boucher, ont mené des recherches sur la

³⁵- Borun, M. & Kori, R. (1999). *Introduction to Museum Evaluation*, ed. Roxana Adams, p.1.

fonction éducative des musées et ont fait des considérations relevant d'une catégorisation liée respectivement aux comportements des visiteurs, leurs perceptions face aux musées et les services relatifs. Ensuite ils ont fait une catégorisation basée sur l'évaluation des programmes à destination éducative dans les musées³⁶. La première catégorie, selon Michel Allard, étudie les comportements des visiteurs et décrit les caractéristiques de sa population de visiteurs, leur situation socio-économique et leurs motivations à la fréquentation du musée. La deuxième catégorie, poursuit-il, s'accroît sur les attitudes des visiteurs à l'égard des musées en cherchant à voir la perception du public à travers les différentes expositions et les services offerts par le musée au visiteur pendant sa fréquentation. Il décèle une dernière catégorie portée essentiellement sur l'évaluation des programmes d'expositions et d'éducation pour mesurer l'impact d'une exposition dans le sens de vérifier le niveau d'apprentissage après le contact du visiteur avec les objets et les images, et voir les changements produits chez lui suite à une visite au musée. Parler d'évaluation dans ces cas précis impliquerait la mesure du niveau d'impact d'une exposition – temporaire ou permanente – dans un musée. Question de vérifier l'atteinte des buts fixés préalablement par l'expographe. Une seconde conception, plutôt inspirée de Joëlle Le Marec (spécialisée en communication), voit en l'évaluation l'effet suivant :

L'évaluation quant à elle ne fait pas autre chose que de convertir un grand nombre de situations locales de communication interindividuelle entre enquêteur et visiteur en relation entre institution et public³⁷.

A l'heure actuelle, on pense bien qu'il est nécessaire de faire connaître à la jeunesse haïtienne son passé, lui inculquer un sens de la gestion et de la sauvegarde de son patrimoine, c'est-à-dire de construire autour de lui l'idée de « *l'héritage collectif comme un élément de la responsabilité civique*³⁸ ». L'accomplissement de cette tâche s'acquitterait nécessairement (à côté d'un plan éducatif adapté à la réalité socio-historique via l'enseignement de l'histoire du pays) par des programmes culturels basés sur l'identité et la mémoire. Tel est le but de l'exposition permanente à la galerie historique au MUPANAH. Précisons toutefois que des difficultés théoriques résident certaines fois dans la considération des « publics jeunes (scolaires) » dans le sens qu'ils peuvent revêtir des catégories différentes ; or la définition de jeune public peut varier

³⁶ - Allard, M. & Boucher, S. (1991). *Le Musée et l'École*, éd. Hurtubise HML Ltée, Québec, p.13-14.

³⁷ - Le Marec, J. (2007). *Public et Musées/La confiance éprouvée*, L'Harmattan, Paris, p.36.

³⁸ - Poulot, D. (1997). *Musée, nation, patrimoine (1789-1815)*, Gallimard, Paris, p. 381

suyant des points de vue différents (culturel, biologique, social, juridique, cognitif, etc.). Tenant compte de ces différents critères, certains musées essaient autant que possible d'adapter leurs programmes dans une logique éducative, ludique répondant à la capacité de ce public, et ceci à chacune des tranches d'âge. Cela n'empêche pas pour autant que d'autres problèmes surgissent. Ils relèvent des fois de la transmission ou l'incapacité de ce public de s'appropriier les messages. C'est ce que Cécile Gasc essaie d'analyser dans un article où elle réexamine les dispositifs muséographiques de type ludique et interactif décelant la complexité de ces programmes et leurs différents niveaux de difficultés à être adaptés.

La justification de la supériorité d'une exposition dite interactive et ludique est donc à reconsidérer en fonction de plusieurs questions. Dans un premier temps, l'analyse d'une manipulation porte sur la nature du processus communicationnel qu'elle met en œuvre. Le processus est-il d'une catégorie d'interactivité supérieure, intermédiaire ou inférieure ? Cette approche met en évidence l'hétérogénéité des manipulations jusqu'ici considérées comme appartenant à une classe unique de dispositifs muséographiques.³⁹

Mais comme on entend l'observer au MUPANAH, une fréquence de visite durant ces dernières années est très pertinente pour aider à comprendre que le public n'a pas failli à sa responsabilité. Les données disponibles indiquent que pour les enfants, étudiants, adultes, étrangers et gratuits, de 2000 à 2004, il y a eu 158,958 personnes ayant visité le MUPANAH et de 2005 à 2009, 161,234 personnes. Ce qui totalise 320,192 visiteurs pendant 8 années, soit un nombre d'enfants et d'étudiants de 257,804 durant cette période⁴⁰ et pour une moyenne annuelle de 40,024 visiteurs. Et pour ce qui concerne l'année fiscale 2008-2009, le nombre de réservations de groupes et d'écoles effectuées pour les week-ends et jours fériés seulement est à 141, mais pour les semaines il s'élève à 376⁴¹. Entendons-nous que ces chiffres ne représentent quasiment pas

³⁹ - Gasc, C. (2008). *Que cache l'univers interactif des expositions pour le jeune public ?* Dans *La Lettre de l'OCIM*, No 118, pp. 13-21.

⁴⁰ - Données recueillies auprès de la direction Education et animation du MUPANAH.

⁴¹ - Ces données ont été recueillies à partir du dossier de réservation de l'année fiscale 2008-2009 au MUPANAH. A noter que ces réservations ont déjà été exécutées pour arriver au 20 Juillet 2009 puisque l'année fiscale n'arrive pas encore à son terme.

l'image réelle que cela devrait être quand on tient compte du contenu présenté par le MUPANAH en retraçant l'histoire d'Haïti de la période des Autochtones jusqu'à l'époque contemporaine. Mais il faut reconnaître que ces dernières années, une grande fréquence de visites est enregistrée au musée comparé aux années antérieures en dépit des crises politiques incessantes de cette période et des hypothèses construites autour des publics enclins à visiter les musées en fonction de leur statut ou catégorie social et la réalité socio-économique d'Haïti en général. D'autant plus que des remarques sont faites dans le sens de remettre en question la place des structures muséales haïtiennes au rang du standard établi par le Conseil international de Musée (ICOM) se référant aux fonctions principales d'un musée moderne, à savoir la collection, la conservation, la recherche et l'interprétation/diffusion⁴². Toutefois, basé sur les structures existantes (en dépit de leur faiblesse), ce flux de visites scolaires au MUPANAH renvoie réfléchir sur l'idée de savoir s'il ne trouve pas une place dans la formation de la jeunesse haïtienne sur le plan historique. Néanmoins, nous pourrions nous poser la question de savoir si l'enjeu n'est pas d'autant plus énorme quand on tient compte du public visitant le plus fréquemment le MUPANAH, c'est-à-dire le public des jeunes écoliers.

Des recherches réalisées avec ce public de niveau secondaire ont révélé des difficultés liées à leur capacité de réception des notions relevant de la pensée historique dans le cadre de leur enseignement d'histoire. Dans sa tentative d'explication des problèmes liés à ce phénomène, Catherine Duquette a pris l'exemple de la mise en œuvre du programme d'histoire au Québec s'asseyant sur deux pivots de la mise en œuvre de ce programme à savoir, favoriser la construction des outils cognitifs permettant de porter un regard réflexif sur le passé et développer une conscience citoyenne. Tout le problème réside dans l'applicabilité de ce programme à la capacité des élèves du secondaire de développer une pensée historique comme résultat escompté. Elle présente des causes identifiées par des études relevant que ces problèmes sont liés d'une part aux pratiques des enseignants et de l'autre, au mode d'évaluation des capacités intellectuelles des élèves ; causes pour lesquelles d'autres recherches, selon Catherine Duquette, ont fait des propositions allant dans le sens de construire la pensée historique des élèves à partir d'un enseignement fondé sur le développement d'une conscience historique « critique ». Concept qui,

⁴² - Charlier Doucet, R. (2001). « *Les musées en Haïti* », CONJUNCTION (La revue franco-haïtienne de l'Institut français d'Haïti), N° 206, Port-au-Prince, p.69.

pour elle, est déjà trop complexe et difficile à cerner⁴³. Ces particularités présentées pour ce public spécifique impliquent un ensemble de questionnement tournant autour de l'idée de savoir si le passage d'une période de l'histoire à une autre, présentée dans la chaîne d'exposition à la galerie historique au MUPANAH n'entraîne pas l'élève dans une situation relevant de son incapacité à stocker la masse d'informations qui lui est proposée pendant le parcours de sa visite. Soucieux de questionner l'effet de ces visites dans la formation citoyenne de ce public jeune de visiteurs, nous posons la question suivante :

Qu'est-ce que le jeune public scolaire est en mesure de percevoir en termes d'information dans le cadre d'une exposition dans un musée d'histoire comme le MUPANAH ?

2.2 Hypothèse

1. L'augmentation de la fréquentation scolaire au MUPANAH s'explique par le taux de satisfaction des élèves au terme de leur visite de l'exposition permanente à la galerie historique.
2. Les messages transmis par le musée favorisent la conscience de l'histoire d'Haïti grâce aux visites guidées.

2.3 Cadre théorique

Evaluation muséale et public jeune: deux concepts fondamentaux dans la compréhension du rôle du musée à la construction historique chez un individu.

Les auteurs qui ont travaillé précédemment sur l'*Evaluation* l'ont présenté au premier abord avec toutes ses difficultés quant à la multiplicité de modèles existants et l'ont dirigé sur des études portées surtout aux programmes éducatifs ; tel est pourquoi de plus en plus ces dernières

⁴³ - Duquette, C. (2009). *Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du Secondaire: la conscience historique comme piste de solution?* Dans *Histoire, Musées et Education à la Citoyenneté*, Jean-François Cardin/ Anik Meunier (dir.), éd. MultiMondes, Montréal, p. 140.

décennies *on renonce à l'idée qu'elle puisse être une mesure*⁴⁴, parce que selon Michel Allard et Suzanne Boucher, trop peu de ses études analysent d'une façon critique et évaluent d'une manière scientifique, les activités d'un musée⁴⁵. Ces réflexions semblent être corroborées par celles de François Mairesse qui constate que l'évaluation en contexte muséal, telle qu'elle est prise, ne fait qu'être considérée comme un moyen justifiant l'activité au lieu d'être un outil visant à mieux cerner le sens et la valeur de l'action muséale⁴⁶. Qu'est-ce que l'évaluation muséale? C'est un moyen, nous dit Lucie Daignault, permettant entre autres de comprendre comment les visiteurs construisent le sens⁴⁷ de ce qui leur est présenté sous forme d'exposition. Les modèles les plus connus sont l'évaluation préalable, l'évaluation formative ou de remédiation⁴⁸ (comme la nomme certains auteurs), et l'évaluation sommative qui se réalise une fois l'exposition ouverte et non en phase de conception comme l'étude préalable et l'évaluation formative. Les évaluations sont catégorisées en fonction du moment où elles sont réalisées. Rendu au centenaire⁴⁹ de cette discipline dans le domaine de la recherche, d'autres remarquables travaux de chercheurs en évaluation s'inscrivent dans la logique d'aider à comprendre le sens qu'attribue les visiteurs à l'expérience de leurs visites aux musées plutôt que de se focaliser sur les activités d'apprentissage qui jadis, faisaient l'apanage des activités d'évaluation; d'où la contribution de l'**évaluation muséale** aujourd'hui. C'est pourquoi l'apport de Harris Shettel et Chandler Screven est inestimable dans le sens qu'ils vont *arrimer l'évaluation muséale à la logique éducative*⁵⁰. Leur vision nouvelle de l'évaluation leur porte à une déconstruction des critères d'évaluation engagés dans les recherches précédentes et dénoncent leur imprécision quant aux objectifs des expositions étudiées. Nonobstant les préoccupations de François Mairesse, l'évaluation muséale est reconnue de nos jours pour ses apports à la compréhension des visites aux musées dans ses différents paramètres comme par exemple Lucie Daignault qui,

⁴⁴ - Lejeune, J (1995). Ouvrage de référence sur l'évaluation, in: Vie pédagogique 93, « Entrevue avec Jean-Pierre Astolfi », pp.3.

⁴⁵ - Allard, M. & Boucher, S., op. cit., p.14

⁴⁶ - Mairesse, F. (2010). Evaluer ou justifier les musées?, dans *La Lettre de l'OCIM*, 2010, No 130, pp. 12-18.

⁴⁷ - Daignault, L. (2011). Evaluation muséale. Savoir et savoir-faire, presses de l'Université du Québec, Québec, p.47.

⁴⁸ - Screven, C. (1990). *Uses of Evaluation Before, During, and after Exhibit Design*, ILVS Review, 1990, p.36-66

⁴⁹ - Gilman, B. (1911). "The Problem of the Label", *Proceedings of the American Association of Museums*, p. 15-26, cite par Bernard Schiele dans Lucie Daignault, op. cit. p. 23.

⁵⁰ - Daignault, L., op. cit., p.25.

par sa publication en évaluation muséale, souhaite doter cette discipline d'outils nécessaires à une appréhension plus adaptée du phénomène de la visite en contexte muséal.

Pour parler d'évaluation en contexte muséal, Joëlle Le Marec de son côté la décrit comme une activité médiatrice entre l'univers des visiteurs et celui des concepteurs, laissée au soin des évaluateurs à faire la conjonction entre les deux⁵¹ ; et Lucie Daignault propose une typologie d'évaluation préalablement citée pour l'incorporer au sens et à la pratique de l'évaluation liée aux diverses activités effectuées aux musées. Se référant à l'évaluation préalable, elle reprend cette phrase de Serge Chaumier indiquant que cette dernière *permet les réajustements sur le plan des discours et des moyens muséographiques, en phase de conception*⁵². Elle poursuit:

*L'étude préalablement vise le plus souvent à évaluer l'intérêt du public potentiel pour un thème d'exposition donné de même que le niveau de préparation des visiteurs à recevoir un sujet donné. Ce type d'étude permet également de repérer les connaissances des visiteurs mais encore plus de faire émerger les représentations*⁵³.

L'auteur exprime sa vision des études préalables dans le sens de tester l'intérêt des publics pour les messages en préparation à un thème d'exposition aux musées seront reçus et que les visiteurs décèlent la mission sociale du musée au point de le porter à agir sur leurs attitudes et leurs comportements. Certaines expositions visent à permettre au visiteur de décortiquer un message reflétant son passé, son environnement socio-culturel ou pour dire mieux, son identité. Pour l'évaluation formative, Lucie Daignault indique que cette étude intervient à divers moments, de la conception à l'implantation du projet et même quelque fois lorsque l'exposition est ouverte afin de remédier à certains aspects jugés négatifs⁵⁴. Pour ce qui est de l'évaluation sommative, elle vise à relever les perceptions des publics, à vérifier l'impact des messages sur les clientèles ciblées et si elles ont été touchées, à dresser le portrait des visiteurs et à établir une typologie,

⁵¹ - Le Marec, J. (1995). *L'approche qualitative en évaluation muséologique*, dans *Symposium franco-canadien sur l'évaluation des musées*, Service de la recherche et de l'évaluation du Musée de la civilisation, Québec, Doc. No 21, p.18.

⁵² - Daignault, L., *op. cit.*, p.34.

⁵³ - *Ibid*, p.34.

⁵⁴ - *Ibidem*, p.37.

etc.⁵⁵Daignault précise qu'elle est réalisée une fois l'exposition ouverte et porte sur l'ensemble de l'exposition ou sur un de ses aspects (textes, mise en espace, interactifs, trajets, objets, etc.)⁵⁶.

A illustrer tout ceci, les expériences d'évaluation de Katy Tari et Marie-Andrée Leith de l'exposition « L'estuaire du Saint-Laurent, paysage majestueux sur fond mystérieux » témoignent de l'importance de l'évaluation dans le sens qu'elle leur *permet de constater que les visiteurs retiennent les principaux messages de l'exposition, même s'ils la parcourent rapidement*⁵⁷. Car, dans la majorité des cas, l'expérience de visite d'une exposition permet à l'individu d'absorber une réaction face à cette exposition par rapport au contact avec les images pour enfin se transformer en un *regardeur*⁵⁸.

2.4 Le public

Dans le contexte muséal la notion de « public » est l'objet d'intéressantes discussions et de recherches. Tel a été le cas depuis la première moitié du XXe siècle notamment aux États-Unis, des études ont été consacrées à la connaissance des publics dans le but de chercher leur composition, leurs intérêts aux visites dans les musées⁵⁹, de s'informer sur leurs attentes et d'analyser leurs besoins et préférences. Nous revenons donc sur l'importance des travaux innovateurs de Chandler Screven dans ce domaine visant à vérifier les aspirations des visiteurs à travers la conception de l'évaluation formative. Ces travaux ont été d'une grande valeur dans le sens qu'ils inspirent les recherches actuelles à partir desquelles on constate une évolution des institutions muséales dans leur ensemble et un élargissement de la perception du public placé au cœur des recherches sur les musées et de la pratique de la muséologie. Suivant la définition proposée par François Mairesse, nous entendons par « public », l'ensemble des utilisateurs du musée, mais aussi, par extrapolation à partir de sa destination publique, l'ensemble de la

⁵⁵ - *Ibidem*, p.45.

⁵⁶ - *Ibidem*, p.44.

⁵⁷ - Tari, K. & Leith, M-A. (2009). *L'évaluation sommative d'une exposition au parc marin du Saguenay-Saint-Laurent*, dans *La Lettre de l'OCIM*, No 125, pp.38-42., <http://ocim.revues.org/288>, 4 Janvier 2012.

⁵⁸ - Desvallées, A. & Mairesse, F. (dir.), op. cit., p.652.

⁵⁹ - Triquet, Eric & Davallon, J. (1993). « Enjeu stratégique entre scientifiques et concepteurs », dans *Publics et Musées*, No 3, pp. 67-90, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1164-5385_1993_num_3_1_1024, consulté le 5 Janvier 2012.

population à laquelle chaque établissement s'adresse⁶⁰. Il ajoute pour dire que *la notion même de public associe étroitement l'activité du musée à ses utilisateurs, voire à ceux qui sont censés en bénéficier même en ne recourant pas à ses services.*

Dans ses recherches, Joëlle Le Marec réalise tellement la prépondérance du public dans l'activité muséale, qu'elle l'accorde la révérence de donner du sens à toute forme de considération sur la culture et la communication. Toutefois, pour justifier l'objectivité de ses réflexions, elle ne manque pas de construire une barrière constituant la limite de ce public qui est pris pourtant en tant que *collectif agissant* par d'autres chercheurs et analystes ; on aurait l'impression qu'elle évite le piège d'extrapolation dans lequel bien d'autres ont été pris :

Pouvoir dire quelque chose du point de vue du public, en terme d'attentes et de satisfaction, ou en termes de production de significations, c'est aussi nécessairement déléguer à ce public une part de la responsabilité dans la construction culturelle comme phénomène de communication sociale, et donc, lui conférer le statut de collectif social qu'il n'est justement pas, ce pourquoi, on fait intervenir une instance d'analyse pour le constituer. Il y a donc un certain paradoxe dans la situation actuelle des analystes, chercheurs et évaluateurs. Leur pratique a été largement construite par la nécessité de construire le public comme phénomène social dans la mesure où ce public ne préexiste pas à volonté institutionnelle de le constituer comme tel. Cependant, ce sont eux qui sont amenés à réattribuer au public une autonomie sociale en tant que collectif agissant.⁶¹

Peu importe les réflexions autour de la position de Le Marec ou sa position même, il reste un fait que la performance d'un musée varie en fonction de la quantité de visiteurs qui le fréquente chaque année, les raisons qui conduisent à l'intérêt de ce public et l'identification de ce dernier aux expositions présentées. C'est pourquoi nous comprenons que la représentation que se fait un public de son espace muséal de prédilection, fait accorder à cette institution le crédit d'une exposition adaptée aux besoins de ce public qui, par ses interprétations des propositions culturelles, enrichira davantage le concepteur ou l'expographe par sa propre histoire, sa culture et ses attentes.

⁶⁰ - Desvallées, A. & Mairesse, F. (dir.), *op. cit.*, p.498.

⁶¹ - Le Marec, J. (2001) « Le public : définitions et représentations », dans *Le Bulletin des Bibliothèques de France*, No 46 vol. 2, pp.50-55, source : <http://master-cs.unistra.fr/spip.php?article518>, consulté le 6 Janvier 2012.

Dans un sens plus particulier, nous insisterons sur type de public qui est au cœur de notre travail de recherche, à savoir le jeune public scolaire pour essayer d'en dégager certaines particularités. Beaucoup de travaux sont effectués sur ce public afin que les concepteurs d'exposition prennent en compte la sensibilité des adolescents ou des jeunes adultes sur leur façon de voir le musée, leurs attentes, leurs motivations et leurs intérêts à la visite ou dans le but de les inciter à voir en l'espace muséal le leur en raison du fait qu'ils s'en ont fait parfois des idées à cause de leurs insatisfactions. Pourtant, des expériences de recherches muséales ont montré que ce public semble constituer un capital important de visiteurs potentiels pour les musées. Parler de ce public nécessite qu'on l'inscrive dans une catégorie d'âge se rapportant aussi à un ensemble de caractéristiques qui lui sont liées. Ainsi, est considéré comme public jeune d'une manière générale, tout public se situant dans la catégorie de 12 à 24 ans. Par contre, la considération peut être variée suivant le choix ou la priorité du chercheur, comme par exemple le cas d'un travail sur la politique mise en œuvre par le Musée du Louvre pour accroître son public jeune. L'auteur a mis l'accent sur le groupe de jeunes situés entre 15 et 24 ans⁶². Pourtant, Fanny Serain de son côté, dans sa recherche de connaître l'offre muséale existante à la portée des programmes destinés aux adolescents dans les musées d'art, elle se focalise sur le jeune public 12-17 ans⁶³, tranche d'âge pour laquelle l'intérêt de recherche de Dany L.-Desrochers et Tamara Lemerise est également porté⁶⁴. À cet effet, beaucoup de ces travaux tendent à présenter des enjeux auxquels font face les adolescents vis-à-vis du contexte muséal. C'est pourquoi Fanny Serain a tenté une justification qui va dans le sens de spécifier des caractéristiques de l'adolescent en tenant compte des changements opérés chez lui :

« L'âge de 12 ans apparaît comme l'âge moyen des premiers changements importants qui amorcent la séparation de l'enfance et correspond couramment à la limite jusqu'à laquelle les activités pour enfant sont offertes dans les musées. L'achèvement de l'adolescence, bien évidemment théorique, est fixée par l'accès

⁶² - Fourteau, C. (1996). « La carte Louvre jeunes pour fidéliser un nouveau public », dans la Lettre de l'OCIM, n° 47.

⁶³ - Serain, F. (2006). *Adolescents et musées d'art: considérations des possibilités d'accès*, colloque "Adolescence: entre défiance et confiance", Roubaix.

⁶⁴ - Lussier-Desrochers, D. et Lemerise, T. (2000). « La relation musées-adolescents démythifiée », dans *Courants contemporains de la recherche en Education muséale*, éd. MultiMondes, Montréal, p. 49.

à la majorité légale, l'individu étant alors considéré comme civilement capable et responsable⁶⁵ ».

L'auteure a critiqué les déplacements de sens du mot « adolescent » et le replace dans un contexte susceptible de faciliter la compréhension en le situant dans la tranche 12-17ans. L'occultation de cette tranche d'âge a été considérée par Dany L.-Desrochers et Tamara Lemise. comme un frein à une bonne connaissance du jeune public dans l'espace muséal ; ce qui n'a pas occasionné des activités destinées à ce type de clientèle qui, dans la majorité des cas, ne s'intéressait pas aux activités proposées par les musées puisque, expliquent les auteurs, « ...*les adolescents ont une culture et les valeurs particulières qui, à première vue, ont peu de correspondance avec la culture et les valeurs que les musées représentent ou tentent de véhiculer⁶⁶* ». Bien entendu, ils comptent des efforts consentis pour pallier à ce problème : «*Jusqu'à tout récemment, les gens des musées n'avaient pas découvert la façon d'appivoiser les 12-17 ans et encore peu d'informations étaient d'ailleurs disponibles sur les besoins, intérêts et attentes des 12-17 ans face aux musées⁶⁷* ».

Rendu à ce stade, on commence alors à comprendre et faire comprendre que ce public nécessiterait un traitement particulier, puisque par ses caractéristiques, il représente un public autre que celui pour lequel les expositions sont dédiées. C'est ce qui amené des chercheurs à proposer des stratégies pour atteindre efficacement ce public :

« ...il faut admettre que l'élève ne peut tout voir, tout apprendre, tout comprendre lors d'une seule visite du musée. La tentation est grande, pour lui faire profiter au maximum de sa visite, de lui présenter tous les trésors exposés dans les vitrines. Plus souvent qu'autrement, l'élève s'ennuie. Il s'approprie une infime parcelle de toutes les connaissances qu'on voudrait bien qu'il acquiert. Il vaut mieux limiter le nombre d'informations communiquées à l'élève si l'on veut qu'il assimile et qu'il ne se sente pas enterré sous une masse de données⁶⁸ ».

⁶⁵ - Serain, F., *op. cit.*, pp. 2.

⁶⁶ - Lussier-Desrochers, D. et Lemerise, T. *op. cit.*, p. 50.

⁶⁷ - *Ibid*, p. 50

⁶⁸ - Allard, M. & Boucher, S., *op. cit.*, p. 70.

A force de négliger ce niveau de sensibilité dans le cas de certains musées, l'adolescent se trouve forcément dans la situation où il n'est pas à même de s'appropriier la gamme de messages ou d'informations qui lui sont disposés par ces musées. A ce moment-là, cela risque de chambarder tout programme à vocation d'éducation à la citoyenneté pouvant être émis dans les systèmes éducatifs et culturels proposés par des communautés et met aussi l'individu dans une situation de confusion face à son identité ; d'où l'intérêt de la remise en question de certains concepts liés à ce phénomène et dans le but de faire des propositions plus nettes pour aider cette complémentarité Musée-Education au bénéfice de l'identité de l'individu.

2.5 De la conscience à la pensée historique

En dépit du fait que le public d'un musée peut être varié, l'institution peut généralement mettre l'emphase sur un public comme cible. Dans ce cas précis, la mise en exposition sera de nature à permettre à ce public de s'approprier un message. Tel est le cas pour des musées dont leurs cibles sont généralement les publics jeunes/ scolaires. On verra bien que leurs expositions sont susceptibles de compléter leur formation historique, s'il s'agit d'un musée d'histoire. A ce titre, un ensemble d'approches sont faites sur les musées et l'enseignement de l'histoire ayant pour concept central la « **conscience historique** ». Comme définition à ce concept, Nicole Tutiaux-Guillon le voit avant tout comme la *conscience temporelle* [...conscience de la présence du passé, de son actualisation possible dans la société présente]⁶⁹. Mais l'on comprend que ce n'est pas encore, selon elle, la préoccupation nette de la conscience historique en nous éclairant par les détails suivants : « ...elle articule non seulement passé et présent mais passé et futur : être conscient de ce que fut la société, l'homme social, permet de juger, de choisir, de donner au temps un sens, et par là même d'imaginer un avenir ; en même temps être conscient d'un « horizon d'attente » informe la lecture que l'on fait du passé et donne au devenir une signification »⁷⁰. L'auteure, pour comprendre et faire comprendre tout ce qui rentre en jeu à parler de la conscience historique des jeunes via l'enseignement de l'histoire, fait de multiples considérations se dressant comme des paradoxes assez complexes. Elle étudie au premier abord

⁶⁹ - Tutiaux-Guillon, N. (2003). *L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple Français*, dans *Identités, Mémoires, Conscience historique*, Publication de l'Université de Saint-Etienne, Paris, p. 28.

⁷⁰ -Ibid, p. 28.

les souhaits des enseignants au développement de la conscience historique des élèves (qui se réfère à la mission plutôt civique de l'histoire) mais qui, cherchant une position de neutralité, ne donnent pas en réalité des bagages solides pour ces élèves d'analyser les faits. Un autre courant selon elle, porterait les enseignants à inculquer aux élèves le sens de l'histoire, mais associe la compréhension de l'élève de la dynamique au même niveau qu'eux. Ensuite, un autre niveau dans l'enseignement de l'histoire portant sur les valeurs (la démocratie) afin d'éviter que les jeunes répètent les erreurs du passé. Cette contradiction renvoie alors à demander pourquoi ce vide dans l'enseignement de l'histoire n'engage pas pour autant à 100 % la conscience historique des jeunes ; questionnement qui fait penser à d'autres facteurs comme raisons possibles : la culture par exemple. Ces détails sont pour nous importants dans le sens de voir les différents enjeux qui se présentent dans l'enseignement de l'histoire par rapport à une préoccupation centrale qui est celle de la conscience historique.

Ce n'est pas tout. A la lumière des réflexions de Tutiaux-Guillon, Christian Laville intervient pour attirer l'attention sur le détour de l'enseignement de l'histoire à l'égard de la conscience historique. De l'ancien principe de l'enseignement de l'histoire, *soutenir à l'avènement puis le développement de l'Etat-Nation inculquant au citoyen le sentiment d'appartenance et le respect de l'ordre institué* au nouveau principe, *former un citoyen informé et critique, capable de participation sociale démocratique*, l'auteur présente son inquiétude face à cette application de la pédagogie. Cela explique sa préoccupation de comprendre le rôle de l'enseignement de l'histoire au regard du courant de la conscience historique tout en prenant en compte l'implication de la mémoire et de l'identité dans les coulisses, puisque la mémoire, par son caractère forcément subjectif se diffère de l'histoire qui, elle, est basée sur la méthode dite scientifique. A ce niveau, s'apparentant aux coulisses de la conscience historique, celle-ci recouvre également un caractère subjectif puisqu'elle voit le passé avec un œil de l'immédiat. Etant impliqué dans ce double jeu où chacune des réalités est importante et réalisable, l'auteur propose une prise en compte des deux, à savoir la réalité « d'une éducation historique porteuse d'éléments visant à constituer une conscience historique » et celle permettant de rester sur les pas des principes du libéralisme, à savoir « la liberté de penser par soi-même et de choisir le sens à donner à sa participation sociale »⁷¹. Celle-ci nous fait revenir sur la question de l'Etat-Nation, son rôle, ses implications

⁷¹ - Laville, C. (2003). *Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?*, dans *Identités, Mémoires, Conscience historique*, Publication de l'Université de Saint-Etienne, Paris, p. 15.

dans la formation historique d'un citoyen et sa contribution à la conscience historique de l'individu.

L'Etat-nation

Edgar Morin voit la formation de la nation comme résultante du travail du pouvoir étatique central, en lien à la formation de l'identité nationale (cette vision de la nation est propre à la France dans sa conception républicaine). Ensuite, il montre que ce pouvoir peut même être questionné autour de ses actions par la mise en œuvre de la conscience nationale. Cette dernière, dit-il, à un certain moment peut se dresser contre l'Etat dont elle est génitrice et peut vouloir que cet Etat dépende d'elle mais surtout dans le sens de construire un nouvel Etat.

L'auteur se rend compte que parler de la *nation* implique de parler de trois termes interdépendants, à savoir le sentiment national, la conscience nationale et l'identité nationale qui recouvrent respectivement un caractère affectif, psychologique et anthropo-sociologique. Ensuite, de la combinaison du sentiment et de la conscience nationale, est tirée la considération matri-patriotique de la nation⁷².

Comme additif, l'auteur reprend cette expression d'Otto Bauer « *Communauté de destin*⁷³ » pour montrer le double caractère que peut revêtir une communauté ; un caractère culturel par rapport aux valeurs, mœurs, rites, normes et croyances communes et un caractère historique par les moments de déception, les événements fâcheux connus ensemble et les épreuves subies au cours du temps. En effet, pour lui, la *communauté de destin* tend à transmettre de manière symbolique la conscience de l'histoire de génération en génération.

Ce destin commun est mémorisé, transmis de génération en génération par la famille, les chants, les musiques, les danses, les poésies et les livres, puis par l'école qui intègre le passé national dans l'esprit des enfants où ressuscitent les souffrances, les deuils, les victoires, les gloires de l'histoire nationale, les

⁷² - Morin, E. (1994). « *Pour une théorie de la Nation* », dans *Sociologie*, rééd. Fayard, Paris, p. 166-167.

⁷³ - Bauer, O. (1987). *La question des nationalités et la social-démocratie*, Etudes et documentations internationales, Paris, tome 1, p. 62.

*martyres et exploits de ses héros. Ainsi l'identification à soi rend présente la communauté de destin*⁷⁴.

La considération de Morin semble être en relation avec la responsabilité assignée à l'enseignement de l'histoire quant à fournir aux élèves cette conscience de l'histoire. Ce concept est démontré tellement inaccompli quant à son appréhension par des chercheurs comme Christian Laville au point qu'il essaie de le trouver une lecture plus proche de la réalité scolaire en proposant le concept de *la pensée historique*. Dans leur quête d'un sens plus profond à ce concept pour leur part, une éventuelle rencontre entre la conscience historique et le musée est étudiée et questionnée par Lucie Daignault et Pierre-Luc Colin dans un souci d'accomplissement des œuvres de l'enseignement de l'histoire tout en évaluant les attentes et les comportements des visiteurs dans l'exposition consacrée à l'histoire du Québec. Ils attribuent à celle-là deux aspects : l'aspect temporel et l'aspect identitaire. Les résultats de leur enquête sur l'exposition *Le Temps des Québécois* au Musée de la Civilisation témoignent de la volonté des répondants Québécois de connaître leurs racines. Des réponses sont ainsi décrites et interprétées :

*Les objets exposés sont ainsi jugés représentatifs d'une histoire et d'une identité Québécoise collectivement partagées. Ils témoignent de soi par l'intermédiaire du Musée qui les reconnaît comme patrimoine. En (re)découvrant ces objets, un processus qui fait passer l'identité individuelle à l'identité collective s'enclenche dans la mesure où ces objets sont intégrés dans une trame narrative plus large qui témoigne, globalement, de l'histoire et de l'identité québécoise.*⁷⁵

Catherine Duquette, comparativement aux auteurs précédents a élucidé les problèmes auxquels les élèves du Secondaire font face quant à leur apprentissage de la pensée historique en mettant en confrontation ces deux concepts : la *pensée historique* et la *conscience historique*. D'un côté, elle définit la pensée historique comme *un processus, une suite d'opération, spécifique à l'histoire et visant à venir répondre à une problématique précise par une interprétation prudente*

⁷⁴ - Morin, E. (1991). *L'Etat-Nation* dans Gil Delannoi/Pierre-André Taguieff (dir.), *Théories du nationalisme*, éd. KIME, Paris, p.321.

⁷⁵ - Daignault, L et Colin, P-L. (2011). « *Conscience historique et musée : quelle rencontre ?* », communication présentée au Symposium les 11 et 12 Avril 2012 à Vancouver ; événement organisé par THEN/HIER sous le thème « *Museums as sites of Historical Consciousness* ».

*des sources et des traces laissées par le passé*⁷⁶. Elle en présentant deux éléments qui constituent les pièces maîtresses de cette dernière à savoir la perspective et la démarche historiques pour lesquelles elle conçoit des étapes importantes. La première étape, selon elle, varie suivant la distance entre le présent et le passé par rapport à la pensée historique qui, plus tard, va se ranger dans le milieu d'une empathie historique questionnant les causes de certaines pratiques, comme les croyances et les actions des individus ayant vécu dans le passé. Aussi, comme caractéristique de cette perspective historique, elle relève le jugement des valeurs qui est compris comme une compréhension des actions du passé en se basant sur la connaissance des normes établies à cette époque, mais non au regard du présent. Et de l'autre, la démarche historique pour elle est vue comme un processus de résolution des problèmes qui sont liées à l'histoire, c'est-à-dire, questionner et trouver des réponses provisoires pouvant être soumises à la vérification qui, grâce à une démarche scientifique, permettra de proposer des solutions au problème identifié. C'est la raison pour laquelle Catherine définit la démarche historique comme *la méthode par laquelle un élève découvrira que l'histoire n'est pas une suite de dates et d'évènements, mais bien une interprétation critique du passé*⁷⁷.

Inversement, en dépit de l'importance pour d'autres que la conscience historique contient dans l'interprétation du passé et son rôle dans la construction de la pensée historique, l'auteure a trouvé ce concept plutôt complexe et polysémique, tout en envisageant toutefois sa possible interaction avec la pensée historique pour compléter un peu Christian Lavielle. Néanmoins, elle s'entend sur le fait que la conscience historique n'est pas critique vu son rapport à la mémoire et que seule la pensée historique permettrait une prise de distance réflexive par rapport aux interprétations émergentes de celle-là⁷⁸. Pour cela, la pensée historique, selon elle, serait liée à la cohérence de l'élève tandis que la conscience historique est initialement liée à son besoin de vérité. Ce qui fait qu'avec l'aide de la pensée historique, la construction d'un récit cohérent peut mieux être faite par un élève pour comprendre les interprétations divergentes soutenues par la société et les controverses qui en résultent. Les liens entre le passé et le présent deviennent alors le point de départ d'un apprentissage progressif de la pensée historique où l'histoire plurielle sera

⁷⁶ - Cette définition est forgée par Catherine Duquette dans le cadre de la rédaction de sa thèse de doctorat à l'Université Laval. Cet article s'intitule « *Liens théoriques entre la conscience et la pensée historiques : quels impacts pour la recherche empirique ?*, pp.3.

⁷⁷ - Duquette, C. (2009), *op. cit.*, p. 143.

⁷⁸ - *Ibid*, p. 152.

progressivement apprivoisée par l'élève avec plus de cohérence que sa compréhension initiale⁷⁹. Nous appuyons cette conclusion à la logique de Catherine Duquette en considérant le fait que « miser sur l'apprentissage de la pensée historique, c'est, en somme, favoriser une vision de l'histoire comme la science qui permet l'interprétation du passé plutôt que de valoriser un apprentissage factuel de la discipline⁸⁰ ».

2.6 Synthèse

En nous situant dans cette perspective de compréhension du public de sa/ses visite(s) aux musées, nous supposons que ces lectures et réflexions nous permettront de voir, à partir de notre évaluation, l'impact des visites du public scolaire haïtien à sa compréhension de l'histoire d'Haïti à partir des informations et connaissances que ce public aura acquises ; connaissance et compréhension pouvant permettre de découvrir comment les jeunes scolaires pensent et utilisent le passé. Et l'analyse que nous émettons à partir de l'approche d'Edgar Morin nous éclaire sur le fait que tant pour le caractère culturel que pour le caractère historique, la communauté de destin n'est pas travestie quant à son aspect symbolique porté en faveur d'un écolier visitant le musée. Une visite guidée au MUPANAH implique le contact avec le double caractère de la communauté de destin puisqu'une fois observés les objets mis en exposition et en même temps reçues les explications du guide, l'écolier suppose avoir l'impression de re/vivre ce passé national au regard de son vécu immédiat et renforce à partir de là son identité et en même temps nous permettrait d'évaluer sa visite des expositions en nous basant sur ses attentes ; d'où les aspects temporel et identitaire développés dans la conscience de l'élève à l'égard de son histoire.

Des considérations ont été soumises quant au concept de conscience historique par Nicole Tutiaux-Guillon ; lesquelles considérations se sont présentées insatisfaites pour Christian Laville qui lui, en a fait des propositions s'accordant avec la vision d'Edgar Morin de l'Etat-Nation. S'inscrivant dans la logique d'une synergie entre l'école et le musée au regard de l'enseignement de l'histoire, Lucie Daignault et Pierre-Luc Colin ont tenté eux-mêmes de lire et d'expérimenter la conscience historique au travers d'une exposition muséale en rejoignant un peu à Christian

⁷⁹ - Ibidem, p. 148.

⁸⁰ - Duquette, C. (2012). « Rapport entre la pensée et la conscience historiques: proposition d'une nouvelle taxonomie », dans *Le Projet de la pensée historique*, Rapport de l'AGA 2012, pp. 13.

Laville. Et enfin, Catherine Duquette, pour sa part, a préféré parler de la pensée historique dans le sens que des auteurs lisent la conscience historique, et voit cette dernière plutôt comme le résultat d'une action immédiate, non réfléchie et non critique mais pouvant toutefois se situer dans le temps – par l'entremise de l'interaction entre les valeurs culturelles et l'identité – pour permettre de comprendre le présent grâce au passé et à partir de là, questionner le futur. A ces réflexions, nous concluons que la conscience historique est plutôt une finalité de l'action exercée par la pensée historique (vision des chercheurs), tandis que celle-ci, par sa mise en œuvre, permettrait à un élève du secondaire de dégager une pensée critique par rapport aux informations qu'il reçoit sur une période quelconque de l'histoire. Et nous supposons que cette façon de voir s'accorde avec la vision de notre travail de recherche.

2.7 Méthodologie

Ce chapitre aborde le type de méthode et des techniques relevant des sciences sociales et humaines et de l'évaluation du public utilisés pour la collecte de nos données, la présentation des résultats et l'analyse que nous émettons à partir de ces résultats. Nous présentons le nombre et le profil des élèves que nous avons interviewés, leur niveau d'études et les périodes priorisées dans leurs manuels d'enseignement pour le niveau indiqué. Et nous faisons enfin une présentation de notre objet d'étude.

Pour les fins et l'orientation de ce travail de recherche exploratoire, nous adoptons la méthode qualitative puisque cette méthode d'enquête, selon François Mairesse, *formule des questions plus ouvertes mais pratiquées sur un nombre restreint d'individus*. Il ajoute que *ces méthodes sont utilisées afin de vérifier les connaissances acquises ou explorer les connaissances préalables des visiteurs, d'étudier leur comportement dans l'exposition ou de mieux connaître leurs réactions et leurs sentiments face au musée*⁸¹. Entre le choix du critère de diversification et de saturation dans le cas de l'échantillonnage par cas multiples pour les approches qualitatives, notre choix s'oriente vers le premier duquel nous adoptons la forme de diversification externe. Toutefois, une réserve s'impose à ce niveau en raison du fait que notre échantillon n'atteint pas son seuil de

⁸¹ - Desvallées, A. & Mairesse, F. (dir.)(2011), *op. cit.*, p. 513

saturation. Elle s'applique, selon Lucie Daignault, lorsque la finalité théorique est de donner un portrait global d'une question ou de contraster un large éventail de cas variés. Le principe de diversification est adopté généralement dans les recherches sur les attitudes et les représentations sociales faisant appel aux entretiens, poursuit-elle, et s'intéressent souvent à la comparaison entre le point de vue des individus dans différentes sous-cultures, positions de classe, catégories sociales, etc.⁸²

2.8 L'échantillonnage

Dans le souci d'explorer au mieux les impressions des élèves sur leurs visites effectuées au musée et forger leurs représentations de la mémoire haïtienne à partir des objets et images exposés à la galerie historique, nous avons privilégié un mode d'enquête tenu auprès de plusieurs jeunes de différentes institutions scolaires reconnues de Port-au-Prince pour leur qualité d'enseignement, leur rigueur académique et les catégories sociales les fréquentant le plus. Le critère du choix de l'échantillon suppose, dans une perspective théorique, deux éléments fondamentaux : indiquer à partir de quelle entité les individus sont retenus (même structure ou au contraire des structures différentes) et expliciter et présenter le profil des unités de l'échantillon, en dégagant l'homogénéité ou le cas échéant l'hétérogénéité de celui-ci⁸³. Et Rodolphe Ghiglione ajoute pour l'échantillon, «... il faut donc qu'il présente les mêmes caractéristiques que la population, qu'il soit représentatif »⁸⁴, *parce qu'il doit exister un critère qui permette de rassembler les individus ou les choses tout en les distinguant des autres*⁸⁵. Ainsi, notre échantillon sélectionné est un groupe d'élèves en classe de première issus des établissements scolaires choisis dans la liste d'enregistrement qui nous a été remis par le centre de documentation du MUPANAH pour nos entretiens. Les écoles sélectionnées sont celles qui ont effectué au minimum deux visites s'étendant sur une période de deux ans. Les jeunes sélectionnés pour nos entretiens sont ceux qui ont été soumis, dans le cadre de leur formation académique, à l'enseignement et à la connaissance de l'histoire à différent niveau. En classe de première, pour les cours de Sciences Sociales, l'emphase est mise respectivement sur la période

⁸² - Daignault, L. (2011). *op. cit.*, p. 114.

⁸³ - Thiebault-Roger, F. (2000). *Etudiants du secteur social. Le Mémoire de recherche*, Vuibert, Paris, p.117.

⁸⁴ - Ghiglione, R. & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Armand Colin, Paris, p.29.

⁸⁵ - Angers, M. ([1992] 2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou, Les Editions CEC, , p.98.

révolutionnaire, postrévolutionnaire (XIXe siècle haïtien) et la période contemporaine (soit le XXe siècle).

La démarche consistait dans un premier temps, à recueillir des informations auprès du centre de documentation du MUPANAH en ce qui concerne l'enregistrement des établissements scolaires ayant visité le musée. Ensuite, nous avons sélectionné quatre établissements scolaires dans une liste qui nous a été remise par le MUPANAH. Et la phase suivante a été de contacter les directions de ces établissements dont 5 élèves de l'une de ces deux classes auraient été sollicités par chacun de participer volontairement à notre entrevue. Ce choix est fait en raison du fait que ce groupe est en pleine initiation aux préoccupations pour les réalités sociales et humaines eu égard aux contenus de leurs programmes académiques. La sélection était prévue pour un nombre total de vingt élèves issus des quatre établissements scolaires de la commune de Port-au-Prince, à raison de cinq élèves par école comme indiqué ci-dessus.

2.9 Recherche documentaire

La recherche documentaire nous permet d'une part, d'avoir un inventaire préalable de bon nombre de documents existant sur le thème traités sans pour autant rejeter des questions connexes au sujet: repérer les travaux de recherches qui ont été réalisés dans ce domaine tant en Haïti qu'ailleurs. D'autre part, elle nous permet d'établir des rapports entre les programmes d'éducation muséale conçus dans d'autres pays et la réalité haïtienne, puisque les visites guidées organisées par des directions d'écoles tant de la capitale que des provinces au MUPANAH se font dans une logique d'apprentissage informel surtout à cause de la non-existence jusqu'à présent d'un programme d'éducation muséale au MUPANAH⁸⁶ et en Haïti en général. Il faut noter que les documents disponibles, pouvant nous aider à diriger notre recherche sur le plan théorique n'ont pas été facilités dans les centres de documentations et les archives haïtiennes. Toutefois, tous documents donnant les informations sur les écoles visitant le musée et ceux ayant rapport à l'histoire d'Haïti dans son ensemble nous ont été accessibles dans des bibliothèques, des centres de documentation et mis à notre disposition pour les fins cette recherche.

⁸⁶ - Données recueillies du Responsable du service Education/Animation.

2.10 Observation directe

Nous nous sommes donné la peine d'accompagner des groupes scolaires lors des visites guidées effectuées à la galerie historique du MUPANAH, ensuite les rencontrer dans la cours du musée en leur temps de pause. Il faut dire que notre discussion avec eux a pris plus la forme d'une discussion amicale que d'une entrevue structurée de façon à éviter tout réserve de leur part par rapport à leur observation des objets et images mis en exposition et leur appréciation sur le cadre de fréquentation, des informations sur l'histoire d'Haïti reçues des guides à différentes périodes. Ensuite, c'était pour nous l'occasion d'observer les attitudes des guides vis-à-vis des visiteurs pendant l'itinérance, l'interaction engagée entre eux et avec ces guides.

2.11 Entrevue semi-dirigée

Pour la réalisation du travail, nous nous servons de la technique d'enquête privilégiant comme instrument le questionnaire d'entretien *semi-dirigé*. Celle-ci est définie par André Lamoureux comme un *outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage verbal des personnes*⁸⁷. Elle est *une sorte d'entrevue qui contient des questions ouvertes et possiblement quelques questions fermées*⁸⁸. Les élèves sélectionnés étaient invités à répondre aux questions élaborées dans le guide d'entrevue, lequel comporte des éléments portés sur la description, la motivation, les appréciations, la perception de leurs visites à l'exposition permanente à la galerie historique, à raconter leurs expériences de visites et présenter leurs attentes préétablies pour les visites. Le temps disposé à chacun des interrogés à répondre aux questions présentées dans cette grille était à environ 20 minutes. N'ayant pas eu à notre disposition un magnétophone pour les entrevues, nous avons demandé aux élèves de transcrire leurs réponses sur une feuille contenant toutes les questions que nous leur avons préparées. Et comme matériel additionnel, nous avons eu notre *note pad* afin d'inscrire toutes autres informations et détails relevant de l'expérience de visite de chacun des interviewés.

⁸⁷ - Lamoureux, A. (1995). *Recherche et Méthodologie en sciences humaines*, Québec : Etudes Vivantes, p.169.

⁸⁸ - *Ibid*, p.167.

Construction du modèle d'analyse

Le contenu des informations recueillies des élèves n'a pas à proprement parler la portée d'une dissertation. Mais s'agissant pour la plupart des questions du sens où ces élèves ont la possibilité d'élaborer en donnant librement ou en partie leurs points de vue (entretien semi-dirigé⁸⁹), nous privilégions pour ce faire l'analyse de contenu comme modèle d'analyse. Cet outil contient une riche construction théorique en raison de multiples problèmes méthodologiques causés certaines fois dans les travaux de recherche dans le secteur du social. Rodolphe Ghiglione en cite quelques définitions avec référence, dont nous retenons celle-ci : « L'analyse de contenu réfère à toute procédure pour fixer l'extension relative qui spécifie référents, attitudes ou thèmes contenus dans un message ou un document » (Stone, 1965)⁹⁰.

Considérant le contenu tant des objets que des images de cette exposition des sept périodes de l'histoire d'Haïti présentée au MUPANAH, entendons-nous dans ce cas de nous attendre à des impressions basées sur l'encrage de chacun des élèves à son contexte historique et social jumelé à la visite au musée, selon qu'il vit son histoire. Cela donne lieu de faire le lien avec cette conclusion pratique de Rodolphe G, à savoir que *la pratique de l'analyse de contenu, considérée comme une méthode et cela seulement, est avant tout une pratique sociale. Elle trouvera ses justifications dans une prédictibilité empirique liée à un objectif prédéterminé et cherchera des validations extrinsèques à sa propre pratique*⁹¹.

Bien qu'il ne soit pas facile de considérer négligeable les différences de points de vue existant autour de l'utilisation des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines privilégiant l'analyse de contenu, nous pensons pourtant qu'elles nous permettent de saisir le sens du discours de l'élève interviewé suivant sa vision de la visite, ses attentes et les représentations de la communication que lui est offerte par le musée au regard de son histoire.

⁸⁹ - Quivy, R. et Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3^eed., Dunod, Paris, p. 202.

⁹⁰ - Ghiglione, R. & Matalon, B., *op. cit.*, p.155.

⁹¹ - *Ibid*, p.156.

2.2.1. Présentation et description de l'aire d'étude

Placé au beau milieu du Champ-de-Mars et à deux pas du Palais présidentiel en ruine, le MUPANAH est encadré au Nord par l'angle de la rue de la République et la rue de la liberté, à l'Ouest par la rue Oswald Durand, à l'Est par la rue Capois et au Sud par l'Avenue Lamartinière. Ce Champ-de-Mars, qui dans le contexte actuel de Port-au-Prince, ferait voir que le MUPANAH

n'est pas à sa place, était la place publique jadis la plus fréquentée de tout le pays par sa teneur historique, l'ambiance culturelle de grande portée qu'elle a favorisée et le symbolisme qui la lie à la nation haïtienne toute entière. Comme espace de loisir il répondait aux attentes de bon nombre des gens vivant à Port-au-Prince, dans le sens que mis à part les concerts de toute tendance musicale, les scènes de théâtre en plein air, les défilés de fanfare du Palais National, les rencontres amicales et amoureuses,

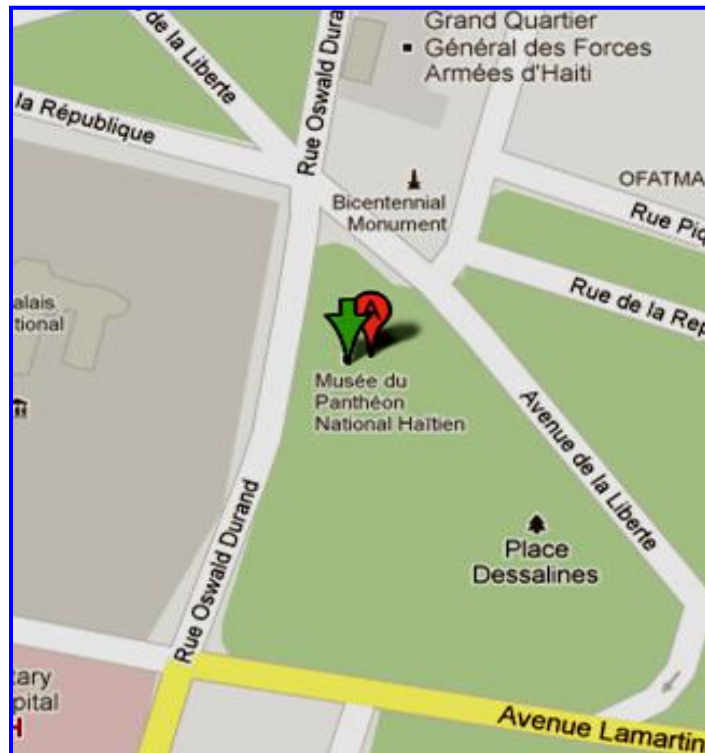


Figure 15 - Cartographie du Champ-de-Mars.

les détente, mais aussi cet espace a été un champ énorme d'éducation informelle où des débats publics sont animés entre plusieurs groupes d'étudiants (universitaires) tant jeunes qu'adultes. Aussi, des jeunes écoliers et universitaires l'ont considéré comme espace de prédilection en profitant des lampadaires électriques pour étudier le soir.

Malheureusement, on ne peut à présent compter que sur l'espace mais pas de sa signification socio-culturelle acquise dans le temps. *L'esprit du lieu*⁹² fait place au combat quotidien pour la survie par un groupe de personnes déplacées victimes du séisme dévastateur de Janvier 2010.

⁹² - Concept développé par Laurier Turgeon dans son article d'introduction *L'esprit de lieu : pour mieux penser et pratiquer le patrimoine culturel* dans l'ouvrage *L'esprit du lieu : entre le patrimoine matériel et immatériel*. pul, Québec.

2.2.2. Le MUPANAH au Champ-de-Mars

On semble tous reconnaître que l'exercice de la mise en exposition d'objets, d'icônes, d'images, et la mise en scène de personnages et documents historiques sont de nature à remémorer les faits marquants ayant occasionné l'émergence de la nation haïtienne. Cette organisation sous-entend la liaison de ces expositions au projet mémoriel du MUPANAH esquissé dans l'inscription en lettres d'Or dans la façade principale du Panthéon « *Ici sont gardés les restes sacrés et tous les souvenirs et témoignages des pères de la patrie haïtienne, également des chefs qui, dans notre histoire, furent ouvriers de concorde et de progrès au service de la nation, et enfin des hommes et femmes qui en ont accru le renom par l'exemple du courage ou du savoir, du talent et des vertus citoyennes. C'est pour honorer leur mémoire qu'été érigé et aménagé ce panthéon -musée National* »⁹³. C'est pourquoi nous ne devons pas considérer négligeable la représentation de ces éléments historiques et culturels dans l'âme haïtienne réunis dans ce lieu (le musée), qui constituent cet amalgame de la construction du lieu par l'esprit et de l'investissement de l'esprit par le lieu ; d'où l'évocation de *l'esprit du lieu* engagé dans le MUPANAH. D'autant plus, cet esprit incarné donne encore un sens non seulement à l'espace muséal, mais aussi au Champ de Mars en entier en dépit de la redéfinition du rôle que subit cette place dans le milieu patrimonial et culturel haïtien par rapport à son actuelle utilisation depuis le séisme de Janvier 2010.

⁹³ - Paret, R. (ancien Directeur du MUPANAH), (2010). *Le MUPANAH et la promotion des valeurs historiques et culturelles*, dans **MUSEUM International**, vol. 248, No 4, pp. 41.

Deuxième Partie – Aspect empirique

Chapitre III - La réception : le jeune public (scolaire)

Quant à ce chapitre, nous présentons du coup les témoignages ou points de vue des élèves autour de leur motivation, leur perception, leurs attentes à la visite au MUPANAH et nous analysons leurs discours à partir de la réalité de l'ambiance de visite qu'ils décrivent au musée. Ces résultats, après l'analyse, sont soumis à une interprétation qui favorise l'intelligibilité et l'appréhension de l'expérience de ces élèves face à cette exposition permanente de l'histoire d'Haïti au regard de l'approche théorique proposée dans le travail. Une fois l'interprétation terminée, nous procédons à un regroupement de ces éléments pour enfin les structurer en un tout cohérent.

3.1 Les résultats de l'enquête et l'analyse des données qualitatives

Comme indiqué, le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats de cette enquête menée auprès des élèves d'établissements scolaires sélectionnés à partir de la liste de visites reçue par le centre de documentation du Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH).

Selon la direction d'Education et animation du musée, l'exposition permanente présentée sur l'histoire d'Haïti à différentes périodes de son existence est ouverte à tous les publics pour lesquels l'explication des guides est adaptée suivant le profil du visiteur. Toutefois, fort du constat effectué et signalé au début de notre travail, on est à même de dire que le musée compte pour sa majorité les visites de jeunes publics scolaires. Ce qui nous a porté à rencontrer ce groupe spécifique en raison du fait qu'un intérêt soutenu est exprimé de la part de ce public à se rendre au musée, mais plus particulièrement dans le cadre des visites scolaires. Aucun entretien n'a été tenu toute suite après une visite du musée, puisque dans le cadre de notre séance d'observation directe nous avons connu une pénible expérience dans le sens qu'aucune des écoles visitant le musée à ce moment-là ne voulait nous accorder un temps de discussion après la visite. Même si un élève souhaitait nous répondre, il n'aurait pas pu parce qu'il n'aurait pas eu

l'autorisation de son professeur. Cet état de fait explique la raison d'avoir pris l'initiative d'organiser les entretiens à l'intérieur des établissements scolaires.

Les questions présentées dans ce guide d'entretien sont divisées en six catégories qui sont les suivantes : les antécédents de visite et la fréquentation du MUPANAH, leur motivation à la visite, leur appréciation et perception de leurs expériences de visite, leurs attentes par rapport aux services offerts au musée, sur les suivis de parcours et sur le suivi après la visite de l'exposition. Pour nous assurer que cette exposition reflète le profil de ce public potentiel, nous avons choisi quatre établissements scolaires, ce qui nous a permis d'évaluer les intérêts, les motivations et les compréhensions des élèves issus de ces écoles ayant visités l'exposition permanente dans le cadre de leurs visites scolaires.

Dans la première catégorie de questions basée sur les antécédents de la visite et la fréquentation du musée, nous avons effectué un premier constat, la connaissance de l'existence du MUPANAH est exprimée du côté de certains des élèves interviewés par une soif de connaître la vie de certains hommes qui ont marqué l'histoire du pays. Ensuite, ils n'ont pas été informés de l'existence du musée nécessairement par leur actuel établissement scolaire sélectionné pour notre entretien. Toutefois, dans la majeure partie, l'information est issue du circuit scolaire pour la plupart des répondants. A cet effet, nous avons relevé une proportion assez élevée (73 %) ayant confirmé en avoir pris connaissance soit par l'organisation d'une visite, soit par le biais d'un enseignant avant leur visite. Quelques déclarations de certains en témoignent :

« J'ai été informée de l'existence du MUPANAH par mon école à travers une visite guidée ».

« Par mon école lorsque j'étais en Primaire à l'école Frère André, Rue Lamarre ».

« J'ai été informé de son existence à travers mon professeur en classe de 7^e année fondamentale ».

« Par le professeur d'histoire ».

« Nous avons été informés par la Directrice de notre école »

Mais aussi il a été intéressant de voir d'autres secteurs s'engager dans le travail de la connaissance du passé à la jeunesse haïtienne en complémentarité au système éducatif dans son plan d'éducation à la citoyenneté. Une proportion de 11 % des répondants a déclaré avoir pris connaissance de l'existence du MUPANAH par le biais de certaines activités organisées par leurs églises :

« La première fois que j'ai entendu parler du MUPANAH c'est par le président de l'association de jeunesse de mon église lors d'une présentation de projet de visite de la jeunesse à ce musée ».

« J'étais à un camp d'été avec mon église et on nous a présenté le MUPANAH ».

Ce ne serait peut-être pas non plus étonnant d'entendre d'autres déclarations de ce cadre relevant du niveau de la curiosité personnelle de l'enfant à découvrir le passé, mais aussi tout en étant supportés ou stimulés par d'autres. Tels sont les mots exprimés dans les lignes qui suivent :

« Je voulais savoir où ont été mis les restes du Président François Duvalier et j'ai appris que là où il était, est transformé en musée du panthéon où on a remplacé ses restes par ceux de nos ancêtres. J'ai appris que c'était le MUPANAH ».

« C'est par mon oncle qui devait faire un devoir sur l'histoire d'Haïti et qui m'a appris qu'il y avait un musée historique à Port-au-Prince et je lui ai prié de m'y emmener ».

« J'ai été aux examens officiels quand une amie m'a proposé de faire un tour au MUPANAH puisque c'était tout près, pendant la pause ».

a. Motifs de la fréquentation

Pour cette section, Il nous semblait essentiel de connaître tout ce qui motive les élèves soit à vouloir fréquenter le musée par eux-mêmes, soit à vouloir accompagner leurs camarades de classes lors des séances de visites organisées par leurs établissements scolaires. Car nous pensons que cela permet d'évaluer le niveau d'intérêt de chacun des répondants pour l'exposition et voir les différents thèmes par lesquels ils ont été attirés et les faire ressortir. En faisant parler les jeunes, on s'est rendu compte que leurs intérêts étaient multiples en leur posant la question suivante - *Quels sont vos intérêts à avoir visité le MUPANAH ?* -

« Pour mieux enrichir ma mémoire sur le plan socio-culturel et à mieux connaître l'histoire de notre pays »

« Nous apprenons mieux l'histoire de notre pays, nous connaissons mieux nos origines, nous savons qui nous sommes »

« Grace à ces visites je peux faire un résumé de notre histoire de l'esclavage à l'Indépendance »

« La première visite était surtout sur la curiosité et les autres étaient d'ordre pédagogiques et pour remémorer en moi mon *Haitianité* »

« Depuis mon enfance à l'école, j'étudie l'histoire d'Haïti et j'ai trouvé essentiel à un certain moment d'aller découvrir certains objets servant d'indices qui ont marqué l'histoire »

« Mes intérêts à visiter c'était de découvrir l'importance de notre riche culture et pour avoir un peu de connaissance de certains faits historiques »

Ces réponses rapportées révèlent bien le sens de la quête d'identité relevée chez l'élève en remplissant en même temps cette exigence académique, celle de la quête du savoir dans l'espace muséal. 61 % des répondants ont témoigné avoir visité le musée dans l'objectif de connaître mieux qui ils sont en réalité et 39 % répondent avoir visité pour s'acquérir des connaissances de l'histoire du pays pour ensuite mieux transmettre ces connaissances. Il faut dire la mention du terme « *Haitianité* » qu'a fait l'élève nous porte à considérer sa volonté d'exprimer son appartenance aux particularités culturelles et historiques propres à Haïti. Particularités qui se

réfèrent à « *la question de l'existence d'une culture haïtienne dont les modalités et les expressions historiques, sociales et esthétiques se différencient en totalité ou en partie de celles des autres peuples du monde* »⁹⁴.

Outre ces motivations présentées dans cette esquisse de témoignage des élèves interviewés, des possibilités de choix leur ont été présentées quant à répondre à la question « Pourquoi avoir visité le MUPANAH ? », 5 % ont répondu avoir considéré leur visite comme une visite d'excursion, 78 % pensent au contraire que c'est pour mieux connaître l'histoire d'Haïti et 17 % pensent cela rentre pour eux dans le cadre d'une exaltation de la mémoire des héros de l'Indépendance d'Haïti.

Voulant avoir une idée de l'exigence à laquelle ils ont cru répondre ayant visité le musée, 17 % estiment répondre à une exigence académique. Pour 78 % d'entre eux, c'est l'exigence socio-culturelle qui prédomine en visitant et pour les autres 5 % pensent que leur appartenance à une catégorie sociale exige d'avoir une vue sur certains choses qui passent autour d'eux.

b. Appréciation et perception de la visite

Les résultats présentés dans cette catégorie nous permettent d'avoir une idée sur le niveau d'appréciation des élèves de leur visite et en jauger leur perception. En demandant aux élèves s'ils ont été satisfaits de leur(s) visite(s) au MUPANAH, 16 élèves soit 89 % ont répondu positivement et sur une échelle de satisfaction à trois niveaux (Très satisfait – Satisfait – Peu satisfait), 32 % de ces 16 élèves ont déclaré avoir été très satisfaits, 57 % satisfaits tout court et 11 % peu satisfait. Et pour le reste, 11 % estiment n'avoir pas été du tout satisfaits de leur visite. Certains expriment en les témoignages suivants les raisons pour lesquelles ils ont été peu satisfaits :

« Problème d'absence de souvenir du musée, pas d'accès de prendre des photos ».

« Pas de temps suffisant pour admirer ou contempler les objets »

Pour ceux qui se disent insatisfaits, ils relâchent les propos suivants :

⁹⁴ - Crosley, B. (1992). *René Depestre et la défense et l'illustration de la Créolité/Haitianité dans Bonjour et Adieu à Négritude (1980) et Hadriana dans tous mes rêves (1988)*, UMI dissertation Services, Michigan, p. 124.

« Les guides accordent beaucoup plus d'importance aux touristes étrangers qu'à nous ».

« Il n'y a pas d'espace de débats, de discussions et d'échanges pour les élèves après les visites »

Pour ce qui a trait aux différents aspects composant l'expérience de visite de cette exposition, les élèves ont donné aussi leur avis. Un pourcentage de 28 % a répondu avoir été intéressé par l'architecture du musée, et quant aux informations reçues des guides 67 % ont répondu favorablement. 5 % estiment qu'aucun aspect de la visite n'a attiré leur attention. Il faut préciser que ces 5 % appartiennent au pourcentage de ceux qui ont répondu n'avoir pas été satisfaits de la visite. Pour les autres aspects cités – accueil du personnel, méthode d'explication des guides – aucun des répondants n'a signalé avoir été touché.

Pourtant, pour la complémentarité entre musée et éducation l'impact était plutôt positif et s'est fait remarquer dans les propos de ces élèves quant à leur point de vue sur le rôle du MUPANAH dans l'enseignement de l'histoire d'Haïti. Certains ont exprimé leurs avis comme suit :

« Le rôle du MUPANAH dans l'enseignement de l'histoire est varié d'après moi. Dans nos visites au musée, ça permet de nous familiariser avec notre passé historique, notre patrimoine national avec plus de cohérence par rapport à ce qu'on nous enseigne en classe. On connaît nettement mieux nos origines et le pourquoi de tout ce que subit Haïti aujourd'hui. »

« Le rôle du MUPANAH est selon moi de nous aider à mieux connaître le passé de manière plus approfondie, c'est-à-dire à travers les objets (preuves physiques). Il nous porte également à avoir une meilleure connaissance du social. »

« Le rôle du MUPANAH dans l'enseignement de l'histoire à mon avis consiste à mettre en valeur les événements du passé ; par exemple la bataille de Vertières,

les luttes pour notre indépendance qui ont été dirigées par les quatre grands héros de l'armée indigène. »

« Le MUPANAH approfondit nos connaissances en histoire et nous aide à mieux connaître nos origines. »

« Ça nous permet d'avoir des informations concrètes sur l'histoire d'Haïti. Et je crois que ça permettrait aux gens de mieux se motiver sur l'avenir du pays. Ça nous aiderait à nous consacrer pour le bon fonctionnement du pays.»

En dépit des limites qu'on pourrait juger dans les propos de certains de ces élèves, leur discours plutôt sensibles (subjectifs), question sémantique ou de concordance – tout ce que l'on veut dire - mais l'enjeu est de taille de tenir ces discours dans une dimension intelligible quant à leurs fonds en nous référant surtout aux objectifs guident notre travail. Dans certains propos, les élèves font ressortir les limites des notions reçues en classe dans les exposés magistraux autour de l'histoire; ce qui ne comble pas chez eux la soif de connaître vraiment leur histoire et la place de prépondérance de la visite au musée d'histoire pour répondre à cette demande. D'autant plus, la visite conduit à de multiples autres pistes réflexions ; lesquelles réflexions suscitent la critique chez l'individu autour de son identité, de son parcours historique qui fait de lui ce qu'il est aujourd'hui, que deviendrait-il sans telle version de son vécu de peuple, pourquoi il est considéré comme martyr nonobstant les prouesses accomplies par ces prédécesseurs et comment serait son avenir si son choix ou son modèle de société était différent de ce qu'il est présentement ? Toutes ces idées caractérisent le questionnement qui traverse tous les points de vue émis par ces élèves.

Ce qui est intéressant aussi à signaler c'est que malgré les insatisfactions rapportées dans les discours de quelques élèves, tous pourtant étaient unanimes à reconnaître et accepter que tous les Haïtiens aient dû visiter le MUPANAH en donnant leur avis quand nous leur avons posé la question: *Que pensez-vous d'une visite au MUPANAH ?* Les extraits suivants peuvent certainement témoigner de l'importance qu'ils accordent à la visite :

« Je pense que tous les Haïtiens devraient visiter le MUPANAH. Cela permettra à tous de comprendre et de savoir ce que nous sommes et ce qui me préoccupe le plus c'est de voir que bien des étrangers connaissent mieux que beaucoup d'Haïtiens l'histoire de notre pays. »

« Nous vivons tous dans une société et pour mieux connaître le fondement de cette société, il faut connaître d'abord son passé. De ce fait, la visite d'un lieu historique comme le MUPANAH est très importante. »

« L'histoire qu'on enseigne à l'école n'est pas suffisante. Ainsi, en visitant le MUPANAH l'apprentissage de l'histoire d'Haïti serait garanti et approfondi. »

« Cela serait utile aux Haïtiens de visiter le MUPANAH, parce que ça nous remontrait la morale vis-à-vis de la situation politique, économique et sociale du pays. Cela aiderait aussi au développement sur le plan éducationnel dans le pays. »

Il faut remarquer aussi que les réponses recueillies de chacun des élèves interviewés se complètent l'une de l'autre ; bien que certaines de ces réponses reflètent la quête de l'identité, l'essence de la soif de connaissance et d'autres vont dans le sens d'une consolation face à l'adversité tout en se référant aux reliques du passé glorieux. L'élève voit dans le musée un espace inspirateur d'une politique éducative adéquate et adaptée à l'essence citoyenne.

c. Attentes des élèves

Certains pourraient ne pas avoir d'attentes préalables mais il faut dire de quelque nature que ce soit, d'autres ont dû s'attendre à quelque chose avant de se rendre au musée. Tout cela serait vérifié en leur posant la question « *A quoi vous attendiez-vous en venant visiter le MUPANAH ?* ». 16 % des élèves ont répondu s'attendre certainement à faire de nouvelles découvertes avec leur visite au MUPANAH, 28 % ont cru pouvoir trouver un espace de loisir, d'échange et de réflexion après leur itinérance. Un autre groupe répondant à un pourcentage de

45 % s'attendait à trouver une exposition sur des périodes bien précises suivant leur préférence et enfin 11 % ont répondu n'avoir pas eu d'attentes préalables.

Quelques réponses ont été présentées comme suit :

« Je m'attendais à découvrir d'autres choses nouvelles que ce qu'on raconte sur l'histoire dans les livres et dans la rue ».

« Avant ma première visite, je me demandais s'il y avait un espace de loisir et d'échange entre les autres élèves. Mais j'étais déçue de nous voir tous sur la cour, pas d'espace approprié, pas d'endroit où nous asseoir, même pas quelque chose à manger à part du *Papita*⁹⁵ ».

« Etant donné que je suis toujours intéressé par l'histoire des batailles pour l'indépendance, je m'attendais à voir une exposition sur l'histoire basée sur la période révolutionnaire comme on l'appelle au musée ».

Ces expressions sont représentatives du sentiment de découverte qui anime les jeunes surtout en contexte scolaire. Ils sont donc partants pour toute activité leur permettant de sortir de leur routine et aussi leur permettant de pouvoir garder l'esprit grégaire, l'une des caractéristiques sociologiques adolescents.

Par rapport à la question précédente, nous avons estimé qu'il faisait bon sens de leur demander d'indiquer leur degré de satisfaction suivant une échelle qui leur a été présentée, des services disponibles au musée (très satisfait – satisfait – insatisfait). Des 18 répondants, 28 % ont avoué avoir été très satisfaits des services disponibles au musée. Ajouté à cela, 50 % soit la moitié déclare avoir été satisfaite des services et enfin 22 % étaient en total désaccord avec les services qui ont été mis leur disposition. Suite à la question donnant lieu à ces chiffres, nous avons

⁹⁵ - La *Papita* est un produit de la banana plantain consommé sous forme de *Chips*. La papita est reconnue comme l'un des sous-produits les plus commercialisés en Haïti. Constituée de petite lame de banane tranchée ou de rondelle, elle est produite dans les zones de Marin, Arcahaïe, Solino, Cite soleil du département de l'Ouest et actuellement répandue dans d'autres ville du pays comme Jacmel, Cayes, Gonaïves et Cap-Haitien sous le chapeau des petites entreprises du secteur informel.

demandé aux élèves de partager avec nous ce qu'ils auraient aimé trouver en plus de ce qu'ils ont observé au musée. Et les réponses étaient les suivantes extraites de la liste :

« Une salle de conférence permettant d'accueillir un ensemble d'élèves venant de différentes écoles afin d'échanger des idées après une visite ».

« Je n'ai pas trop de critique, mais j'aimerais que les responsables pensent à moderniser le musée ».

« J'aimerais que l'espace soit plus grand et que des objets augmentent. Aussi, j'aimerais que le MUPANAH soit un espace ouvert à la recherche».

« On aimerait avoir l'accès de prendre des photos, une salle pour projeter les images de l'indépendance ».

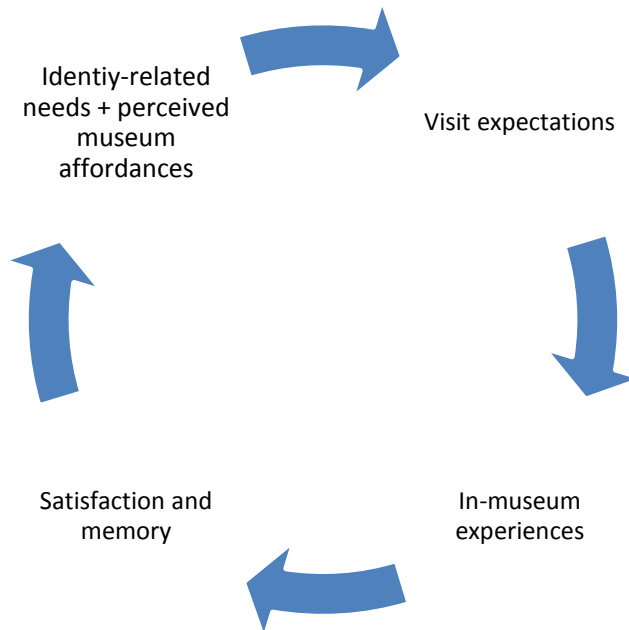
« Plus de détails, plus de communications du guide au public, plus d'espace, plus d'animation ».

« J'aimerais bien que l'on puisse manger à l'intérieur du musée et les guides puissent prendre en considération les visiteurs à part égale ».

« J'aimerais trouver la liberté de mémoriser des souvenirs aussi fantastiques que ceux-là mais aussi l'attention que nécessite une telle histoire».

En dépit du fait que beaucoup d'entre les répondants étaient *très satisfaits* et *satisfaits*, cela n'a pas empêché que chacun donne son avis sur ce qu'il/elle aurait aimé voir lors de sa prochaine visite. Par ces déclarations sous forme de souhaits, nous pouvons réaliser la multitude de réflexions sur lesquelles s'attardent les élèves dans le souci de trouver plus de sens à leurs expériences de visite. Des éléments qui ne sont du tout pas contradictoires avec le diagramme émis par John Falk pour expliquer la spirale des offres muséales, des besoins de renforcement de l'identité et de la mémoire des visiteurs, de leurs expériences de visite, leurs attentes, et de leurs

satisfactions : « *identity-related needs + perceived museum affordances → visit expectations → in-museum visit experiences → satisfaction and memory → identity-related needs + perceived museum affordances → visit expectations → and so on...⁹⁶* ».



Ce diagramme dégage des éléments estimés, pour l'auteur, indispensables à la compréhension de l'expérience muséale du visiteur que nos entrevues auprès de ces élèves confirment la validité par leur discours.

d. Le suivi de parcours

Suivant la logique de la conception de l'exposition permanente sur l'histoire d'Haïti, une itinérance est proposée par l'expographe aux visiteurs fait que si l'on veut comprendre l'évolution de l'histoire de ce pays dans le temps et dans l'espace on se fie nécessairement à cette proposition de parcours linéaire et chronologique, surtout les groupes scolaires. Ces groupes d'adolescents interviewés ont dégagés chacun leurs points forts et points faibles de cette/ces

⁹⁶ - Falk, H. J. (2009). *Identity and the museum visitor experience*, California, left coast press, p. 89. Traduction du texte: Besoins liés à l'identité + affordances muséales perçues → attentes de la visite → expériences de visite au musée → satisfaction et mémoires → besoins liés à l'identité + affordances muséales perçues → attentes de la visite → etc...

Nous avons conçu ce diagramme à partir des contenus présentés par l'auteur, tenant compte de l'idée qu'il dégage autour de la spirale que nous simulons.

expérience(s) au MUPANAH avec leur établissement respectif. Comme points forts relevés 48 % de ces élèves ont avoués avoir apprécié l'accueil du personnel, leur émerveillement devant les objets exposés et la présentation des héros de l'indépendance et la beauté de l'intérieur du MUAPANAH. Leur avis était censé partager sur ces éléments. Quant aux points faibles présentés, 16 % trouvent les guides incompetents et en témoignent :

« Les guides ne sont pas formés suffisamment puisqu'ils ne sont pas en mesure de répondre correctement et, de façon convaincante, aux questions qui leur ont été posées».

« Au musée les guides n'étaient pas vraiment imbus de ce qu'ils faisaient on dirait qu'ils étaient ennuyés avec ce travail qu'ils font, ils n'expliquent pas bien, ils ne connaissent pas vraiment l'histoire, ils ne sont pas assez compétents en histoire pour être guide».

« Les guides n'ont pas pu parler à haute voix et n'ont pas vraiment répondu à nos questions».

Comme autre point faible relevé dans les témoignages des répondants, c'est l'insuffisance du temps de parcours fixé et exécuté par le guide dont 16 % présentent leur désaccord.

« Les explications m'ont permis d'enrichir ma mémoire et de mieux comprendre les choses mais le point faible c'est que le temps n'était pas suffisant, on ne nous en dispose pas assez à regarder les objets mais quand même c'était satisfaisant. »

« La visite fut une réussite mais il y avait trop d'élèves à la fois et on ne nous a pas donné assez de temps pour poursuivre la visite. »

« On ne donne pas assez de temps d'expliquer et pour prendre les questions, on passe trop vite à autre chose. »

A côté de ces éléments soulevés, d'autres élèves se sont plaints d'autres aspects estimés inhérents à leurs expériences de visite. Au niveau de l'éclairage, 5 % disent se sentir inconfortable, 5 % aussi pensent que la capacité d'accueil du musée est insuffisante. Ensuite, 5 % considère l'épuisement des guides au cours d'un suivi de parcours constitue un point faible et un frein à la réussite de la visite, et enfin autre 5 % témoigne de leur insatisfaction par la priorité, disent-ils, que les guides accordent aux visiteurs étrangers qu'aux haïtiens. Leurs affirmations sont présentées dans l'ordre respectif de ces aspects considérés comme points faibles dans les lignes précédentes. Elles sont les suivantes :

« Point faible : il n'y a pas assez d'éclairage »

« L'accueil était chaleureux, l'endroit était calme, cependant élargir l'espace serait idéal afin de recevoir beaucoup plus de gens. »

« A un certain moment le guide ne parlait pas ; il nous a dit tout simplement de regarder les objets. »

« On priorise plus les étrangers. Il faut prioriser plus de clients, surtout les haïtiens. »

Nous avons relevé un pourcentage total 52 % d'élèves ayant soumis leurs points faibles lors de leurs visites au MUPANAH. Toutefois, il y en a de ce même groupe qui a reconnu qu'il n'y a pas que de points faibles, mais aussi des choses positives qu'ils ont tirées de leurs expériences de visite.

Il y a des élèves pour qui, lors de leur visite, l'interaction avec le guide n'était pas au rendez-vous. Ce pourcentage s'élevait à 61 % du groupe des informateurs. Mais aussi d'autres, soit 39 %, ont partagé leur expérience d'interaction avec le guide au moment de l'itinérance. Certains de ces points suivants ont été soulevés lors de leurs interactions :

« Je lui avais demandé pourquoi on me laisse pas toucher parce j'avais besoin d'un peu de tangibilité mais je ne pouvais pas. »

« Mon interaction avec le guide se tenait autour des informations sur certaines dates relatives aux différents objets, statues, etc... »

Ensuite nous avons questionné les élèves sur d'autres détails pouvant intéresser la recherche ; ce qui nous a permis de relever des commentaires autour de différents autres aspects de la visite (attitudes et comportements observés chez d'autres élèves au cours de l'itinérance, comportements des guides pendant le suivi de parcours, etc...).

« Il n'y a pas grand-chose à dire à part du fait que les élèves étaient très patients, attentifs, etc... »

« Etant donné qu'on était venu pour apprendre plus et en voyant l'incompétence des guides, on n'était pas vraiment satisfait. »

« Les élèves étaient en train d'admirer les choses sans pouvoir toucher à rien, mais ils avaient tous l'air surpris. »

« Leur comportement était exemplaire, ils écoutaient attentivement le guide concernant les informations sur l'histoire de notre pays. »

« Les élèves étaient très préoccupés parce qu'ils écoutaient avec attention ce qu'ils n'ont pas pu voir à la télé. »

« Emmerveillés, émus, attentifs, peu agités, une sérieuse curiosité et des interactions avec le guide. »

Bien que différents de l'un à l'autre, ces éléments donnent une idée de l'ambiance qui sévissait à la salle d'exposition lors des visites effectuées par ces différents établissements scolaires.

e. Suivi assuré après la sortie du musée

L'un des aspects sur lesquels nous nous sommes capitalisés pour être rassurés de la quasi-matérialité des connaissances reçues au MUPANAH après les visites des élèves c'est le suivi ou l'évaluation. Sur cette base, 39 % des interviewés ont répondu avoir été évalués après leurs visites scolaires et plus de la moitié, soit 61%, ont répondu n'avoir pas subi d'évaluation de leur enseignants après leur sortie du musée. Cet écart pourrait être compris et justifié puisqu'au départ beaucoup d'entre eux ont clarifié que leurs visites ont été effectuées antérieurement, c'est-à-dire que la visite avec leurs actuels établissements scolaires n'était pas la première. Pourtant cela n'empêche pas de relever un nombre important d'élèves interviewés n'ayant pas été évalués sous aucune forme après leur sortie du musée. Au contraire cela explique une carence au niveau de l'organisation des visites effectuées par les écoles au MUPANAH, l'acquisition de connaissances nouvelles après la visite a une portée plus personnelle qu'académique puisqu'elle n'entre pas dans canevas d'activités de type éducatif sanctionné par une évaluation sur ce qui est appris, compris, apprécié par l'élève, mais plutôt l'impression première donnée à voir que telles activités s'inscrivent dans des plans de sortie d'excursion.

Par contre, la tendance semble inverser quant à voir la réponse des élèves par la question suivante qui leur a été posée, « Voudriez-vous revenir au musée » ? 78 % se sont portés favorables à l'idée à l'encontre de 11 % qui ne souhaiteraient pas revenir et un autre 11 % qui disent peut-être qu'ils pourraient revenir. La seule question reste à savoir les raisons qui motiveraient ceux qui ont répondu positivement et ceux qui ont dit non. Écoutons-en quelques affirmations :

« J'aimerais retourner pour une troisième fois parce que c'est un lieu instructif ».

« Il y a des choses que je n'ai pas retenu. C'est dans mon intérêt d'y retourner. J'ai tout à gagner, rien à perdre ».

« Savoir s'il y a des nouveautés et des améliorations ».

« Pour voir s'il y a des changements effectués depuis ma dernière visite ».

Ces résultats nous montrent une motivation partagée de l'un à l'autre suivant leur priorité, leur soif de connaissances, leur vide estimé et leur souci d'ancrage à cet espace socioculturel et mémoriel. Parmi ces 78 % qui ont répondu positivement, 43 % disent vouloir revenir au musée pour des raisons académiques, 35 % affirment le souhaiter dans le but de renforcer leur encrage historico-culturel et 21 % souhaiteraient vérifier pour comparer avec leurs visites antérieures. Nous pouvons déduire que ce souhait est exprimé en raison du fait que certaines satisfactions n'ont pas été expérimentées lors des visites antérieures de ce pourcentage au musée.

Pour les 11 % ayant répondu négativement, ils expriment leurs points de vue comme suit :

« Pour la discrimination remarquée suivant la nationalité visitée. Par exemple, j'ai observé un visiteur étranger prendre des photos tandis qu'on empêche les Haïtiens ».

« Parce qu'on n'a pas un endroit pour se poser et échanger des idées après la visite, ensuite on ne peut rien toucher au musée ».

Enfin pour l'autre 11 % ayant répondu peut-être qu'ils voudront revenir au MUPANAH, l'un déclare avoir été « *impressionné par la couronne de Faustin Soulouque* » exposée au musée. Et ce pourcentage fait partie aussi de celui qui s'est déclaré partiellement satisfait de sa visite au musée et indique pour cette partie que quelque chose a retenu son attention, voire a su l'impressionner.

4.1 Evaluation du public scolaire du MUPANAH

A la lumière de ces différentes manières dont les chercheurs approchent les publics de musées, en particulier le public scolaire (adolescents), les résultats de nos entrevues ne sont pas différents à l'origine dans la mesure où ils constituent un public assez difficile à cerner de par leurs exigences. Par contre, ce public scolaire du MUPANAH présente à lui-même des particularités dans le sens que le défi de sa satisfaction dépasse les exhortations de Michel Allard disant qu'il faut admettre que l'élève ne peut pas tout comprendre, tout voir et tout apprendre lors d'une seule visite, et qu'il rentre dans la peau du concepteur pour étudier les bonnes intentions de ce dernier par les phrases suivantes : « *La tentation est grande, pour lui faire profiter au maximum de sa visite, de lui présenter tous les trésors exposés dans les vitrines. Plus souvent qu'autrement, l'élève s'ennuie. Il s'approprie une infime parcelle de toutes les connaissances qu'on voudrait bien qu'il acquiert*⁹⁷ ». On voit plutôt une forte insatisfaction chez un bon nombre de ces élèves interviewés ; insatisfaction relevant du niveau du temps de parcours de visite, de l'explication de l'histoire par des guides, du nombre insuffisant d'objets exposés au musée et des parties de l'histoire occultées selon eux de l'exposition. Les autres insatisfactions relèvent de leurs expériences personnelles de visites sur lesquelles nous reviendrons.

Dans les résultats présentés pour les motifs de visite au MUPANAH, les expressions prioritaires des répondants tournaient autour de leur nécessité de connaître leurs origines, de s'informer sur la richesse de leur culture et de chercher une identité qui leur est propre. Ces propos tiennent pour nous un grand intérêt car ils témoignent, au regard de notre travail de recherche, des valeurs qui sous-tendent chez les jeunes l'expression grandissante de leur conscience citoyenne et de leur affirmation à ces valeurs historiques et culturelles de la République esquissées dans les zones d'exposition à la galerie historique du musée. Ils témoignent aussi de l'importance que revêt cette initiative des établissements scolaires de participer à la quête d'identité réclamée par le jeune scolaire en dépit du fait que les visites d'écoles au MUPANAH révèlent une activité nécessitant une bonne structuration tant du côté de ces établissements, du musée que de celui du système éducatif haïtien. Car si l'on comprend bien le sens de ces résultats, nous pourrions bien

⁹⁷ - Allard, M. (2003). « *Les Musées et leurs publics : Diagnostic d'une non-rencontre entre l'institution muséale et les adolescents* », dans *Cahier du GREM*, n° 16, étude réalisée en 2002, p. 42.

conclure qu'au fur et à mesure que les jeunes sont scolarisés, la demande culturelle devient un enjeu majeur dans la recherche d'un sens à leur existence en passant par la volonté de savoir d'où ils viennent, qui ils sont et comment doit se projeter leur avenir. Ce qui passerait par le désir de connaître leur passé, de questionner ce passé, d'en sélectionner les moments de gloire et de s'identifier à un groupe ; d'où la quête de l'identité qui débouchera sur une conscience historique critique développée chez ces individus. Et l'offre muséale en contexte d'histoire doit pouvoir faciliter le chantier de cette conscience historique.

Toutefois, les formes de transmission de la connaissance de ce passé peuvent modifier la réception du/des message (s) émis par le musée, entraîner le goût ou provoquer l'aversion chez l'élève. Telle est la raison pour laquelle des chercheurs estiment que ce public particulier nécessite d'être traité avec beaucoup de soin.

Les résultats présentés pour l'expression du niveau de satisfaction des répondants peuvent être interprétés comme une reconnaissance des efforts consentis afin de leur exposer l'histoire et de leur permettre de vivre cette expérience commune. Toutefois cette expérience ne leur laisse pas de souvenir matériel car, d'après eux, la prise de photo constituerait une partie intégrante de leur expérience de visite ou parce qu'ils désiraient disposer de beaucoup plus de temps de contact avec les objets exposés, tandis que le guide est sous la pression du temps. D'un autre côté, un groupe se dit insatisfait en raison du fait que, selon lui, les étrangers sont priorisés par les guides. Une attention particulière est accordée aux témoignages des élèves puisqu'ils nous permettent d'évaluer leur réception eu égard à cette offre muséale qui leur est destinée. Mais aussi nous pensons qu'une absence d'informations préalables autour de l'espace muséal peut porter à confusion puisque le jeune ignore que le type de rapport qu'il entretient avec l'œuvre muséale pourrait avoir comme conséquence la survie ou la destruction de cette œuvre de valeur unique pour la plupart des cas. Rares sont les personnes qui comprennent l'utilité de la prohibition de la prise de vue photographique ; en effet, la résultante en est que le flash d'un appareil photo peut abimer l'objet voire le détruire. Cela implique donc que ce travail devrait être effectué par les guides pour expliquer aux visiteurs certaines raisons liées à ces restrictions, non pas pour réduire la possibilité de profiter pleinement de la visite, mais plutôt pour leur permettre de continuer cette expérience en d'autres occasions et de faciliter celle des autres visiteurs. Ensuite, nous pensons qu'aucune raison ne justifierait le fait qu'un guide priorise un visiteur étranger au

détriment d'un Haïtien soit en lui laissant prendre des photos puisque le principe est censé être le même pour tous et son sens démocratique fait que le musée réponde à l'objet de « ...*motiver et orienter la jeunesse haïtienne à la recherche de son identité au moyen d'études, de visites guidées et de toutes autres formes de manifestations culturelles entrant dans les attributions du Musée du Panthéon national haïtien ; offrir aux visiteurs étrangers la possibilité de connaître Haïti à travers son art et son histoire...* »⁹⁸. Nous n'excluons pas pour autant que des photos soient prises à l'intérieur du musée et que des élèves en soient témoins, mais nous nous réservons le droit de clarifier que seule la direction du musée peut autoriser cette pratique dans le cadre d'une activité de recherche ou à d'autres fins utiles. En vertu de son pouvoir discrétionnaire celle-ci prendrait les dispositions qui s'imposent afin d'éviter toute dégradation d'un spécimen.

Il relève de la tendance de tout public dans la majorité des cas de s'attendre à faire de nouvelles découvertes dans le cadre d'une visite de musée, et de conditionner son parcours en fonction de ces attentes préalables. Tout cela engendre dans ces cas précis l'insatisfaction d'un visiteur. Mais soyons clairs que, sur ce point, cela ne traduit pas pour autant que tout soit à raser ou que l'exposition ne soit pas applicable à tel public ou telle réalité. Car le concepteur de l'exposition se voit nécessairement obligé de sélectionner les informations suivant les critères de la conservation émis par la muséologie, surtout pour éviter de fatiguer le visiteur pendant le parcours et c'est le cas de cette exposition permanente sur l'histoire d'Haïti destinée à différents types de publics. Il a fallu, dans ce cas, tenir compte de la capacité d'appropriation de chacun de ces publics et faire apparaître un esprit transversal dans l'exposition (la faire accepter et apprécier de tous). Par contre, les témoignages des élèves sur l'inexistence d'espace de loisirs disponible pour leur échange après le parcours de visite des expositions auraient pu porter le personnel à réfléchir sur un moyen de répondre à cette exigence du public qu'il estime majoritaire suivant les données du registre du MUPANAH.

Ces résultats traduisent également le désir de ce jeune public de se trouver dans une ambiance muséale qui va dans le sens de la modernité. Ils soulèvent un ensemble de points qui, aujourd'hui, constituent le défi des certains musées sur le plan international face à la modernité

⁹⁸ - Paret, R. (2010). « *Le MUPANAH et la promotion des valeurs historiques et culturelles* », dans *Museum International*, n° 248, (vol. 62, n° 4), publié par les éditions UNESCO et Blackwell Publishing Ltd. en 2011, pp. 42.

et les nouvelles exigences des publics, telles que : la manipulation des objets, l'interaction et l'interactivité visiteur-objet, la foire d'exposition, écrans interactifs, cafeteria à l'intérieur du musée ou espace de loisir, etc...

Nous avons signalé au départ que le profil des jeunes en classe de première (fin d'adolescence) se porte relativement critique face à certaines situations. Autrement dit, il s'agit d'une étape de leur vie où ils commencent à être en contact avec un ensemble de notions qui suscitent en eux dans la majorité des cas, des remises en question autour de certains phénomènes qui les entourent. C'est ce que justifient les 16 % de nos répondants qui ont trouvé en leurs visites au MUPANAH des points faibles et les ont exprimés par l'incompétence des guides. Leurs affirmations sont importantes dans la mesure où ils font eux-mêmes leur propre évaluation pendant ou après la visite de l'exposition; d'autant plus qu'ils se sont faits des attentes en posant des questions aux guides en référence soit à une lecture préalable, soit à une information reçue d'une personne de confiance pour eux (leurs parents, leurs enseignants, etc..). A ce moment-là, toute nuance ou réponse contraire pourrait entraîner une perception chez l'élève que le guide n'est pas à la hauteur de sa tâche, mais en réalité d'autres raisons pourraient expliquer, à partir de certains indices, la non-performance du guide quelques fois lors de l'itinérance. Par exemple dans le cadre de nos observations d'un suivi de parcours avec un groupe scolaire, nous avons constaté qu'un guide laissant le groupe poursuivre la visite seul et librement. Et en lui posant la question apparemment vague « Kòman djòb la ye? /comment va le boulot? » Il a répondu : « aah, Djòb la di wi. Anplis se depi m maten wi map frape konsa/ Ah, le boulot est dur. En plus, je bosse ainsi depuis ce matin ». Il était 14h 45 ce jour-là ; et il ajouta pour dire : « sak pi mal la m pa konn pou kilè m la paske gen anpil vizit/Le pire est que je ne sais pas jusqu'à quelle heure je suis là parce qu'il y a une forte fréquence de visite ». Par contre, ce signe de fatigue du guide occasionnant une autonomie partielle de l'élève est fortement encouragé par Michel Allard : « *En somme, il faut respecter un équilibre entre le dirigisme absolu et un laisser-faire total*⁹⁹ ».

Il faut remarquer entre autres qu'il y a des fois où le musée reçoit des dizaines de groupes de visiteurs et des particuliers en même temps pendant une journée. En conséquence, il ne ressortirait pas de la volonté du guide de présenter des signes de fatigue surtout aux dernières

⁹⁹ - Allard, M. (2003), op. cit., p. 47.

heures de sa journée de travail. Reposant sur ces éléments que nous estimons pertinents, tout en sachant que le guide joue un rôle très important dans la réussite d'une exposition comme celle-là, nous pensons que cela peut jouer sur l'expérience de l'élève en lui incombant la perception de n'avoir pas profité pleinement de sa visite à cause du fait que, suivant ses attentes, il reçoit des réponses contraires à ses questions. Néanmoins, le nombre de ceux ayant relevé des points forts et déclarant avoir tiré des leçons positives de cette/ces expérience(s) de visite au MUPANAH - sans compter leurs interactions avec les guides pendant le suivi de parcours - demeure non négligeable. Toutefois, cette occasion serait profitable pour la direction du musée de penser à des programmes de recyclage plus récurrents avec des professionnels en éducation et en sciences sociales au bénéfice de ses guides. Nos résultats confirment les particularités présentées chez le jeune public scolaire se référant à un ensemble de caractéristiques décrites par des chercheurs antérieurement. Mais nous voulons préciser que ces particularités peuvent varier en fonction de la culture de ce jeune public, en fonction de son passé historique et de son modèle d'éducation de référence.

Considérant l'aspect relatif à la responsabilité du système éducatif dans l'expérience muséale de l'élève afin de vérifier la réception des messages transmis au musée soit par le guide, soit par l'observation et le contact avec les objets et les images, soit par les échanges entre élèves, nous percevons cette forme de négligence du système qui ne se traduirait que par une dénaturation de la vocation éducative de la visite muséale. Par conséquent, les écoles ne disposent que de peu de contrôle sur la transmission du savoir de l'élève acquis au musée. Néanmoins, les effets de la visite scolaire peuvent résulter dans l'imprégnation d'une conscience de l'histoire et dans la dissuasion engendrée chez l'élève en référence à des actes héroïques accomplis par le passé. Mais cette acquisition de l'élève donne l'impression de refléter plutôt l'essence de la conscience historique tout en gardant ses dimensions temporelle et identitaire à la croisée des chemins de la pensée historique. Cette dernière est vue comme la négation de la subjectivité empruntée par la conscience historique pour se convertir en une pensée critique, plus ou moins objective à l'égard de l'histoire (discours conçu par les chercheurs autour de la pensée historique pour marquer la

rationalité par rapport à l'histoire, l'ouverture aux autres, etc...¹⁰⁰), autrement dit un processus à suivre pour atteindre une compréhension critique du passé¹⁰¹.

Pourvu que la visite déclenche en l'élève un intérêt pour une prochaine visite, question de penser à faire de nouvelles découvertes sur le plan de sa connaissance du passé, la visite antérieure occupe forcément une place dans son sentiment identitaire qui lui met face à sa *responsabilité dans l'histoire*¹⁰².

En dépit du fait que dans les discours des interviewés il y a différence de points de vue sur plusieurs éléments prenant en considération l'ensemble de leurs expériences de visite au MUPANAH, cela n'empêche nullement les valeurs individuellement d'une part et collectivement de l'autre, partagées dans leurs expressions consolidant les représentations construites autour de la place d'un musée d'histoire comme celui-ci dans la construction identitaire d'un individu et/ou d'une société. Toutefois, nous devons reconnaître les faiblesses existant dans la structure muséale haïtienne comme élément du corps muséal des pays du Tiers monde.

a. Synthèse et Perspective

Ce travail de recherche mené auprès des jeunes scolaires fréquentant le MUPANAH a fait découvrir de ce public un contenu immense et diversifié de son expérience de visite. A ce titre, la panoplie de données historiques esquissées à la galerie historique a été convoitée par la soif de ces jeunes de s'approprier un contenu d'histoire reflétant ce qu'ils sont, la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et ce que les autres pensent d'eux en tant qu'Haïtiens. Disons que tout cela influence leur motivation, leur intérêt, leur appréciation, leur réception et leurs perceptions de cette expérience muséale présentée, pour la majorité des résultats, par la quête d'un contenu mémoriel en relation avec un caractère essentiellement subjectif de par les formes d'organisation des visites effectuées par les établissements scolaires. Mais, forgé sous un angle d'intelligibilité les témoignages de ces répondants permettent d'expérimenter des éléments nouveaux par rapport

¹⁰⁰ - Letourneau, J. (1995). *La production historique courant portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle*, recherché sociographique, Erudit, vol. 36, n° 1, pp. 9-45, <http://id.erudit.org/revue/rs/1995/v36/n1/056914ar.pdf>

¹⁰¹ - Duquette, C., op. cit., pp. 9, en référence à Christian Laville

¹⁰² - Letourneau, J. sous la dir. de (1997). *Le lieu identitaire de la jeunesse d'aujourd'hui: Etude de cas*, L'Harmattan, Paris, p. 19.

aux particularités souvent présentées à l'égard des jeunes publics scolaires de ce groupe d'âge. Leur profil est plutôt cadré par un désir constant de connaître le passé, de vénérer les héros de l'indépendance d'Haïti ne serait-ce qu'en voulant s'informer et échanger avec les autres. Ils sont aussi intéressés, suivant leurs témoignages recueillis, à confronter des récits d'histoire présentés dans l'exposition et ceux dans les manuels d'enseignement (ou des cours magistraux) et à pouvoir mémoriser des données à partir de leur expérience de visite puisqu'ils sont du coup en contact avec les objets et images retraçant l'histoire à différentes périodes de l'existence de la République.

Etudié et interprété à partir de notre choix méthodologique effectué, ce public scolaire modèle une représentation collective du passé à partir de sa vision fortement imprégnée par la conscience historique. Par ses principes établis pour l'appropriation des messages transmis dans l'exposition, il fait des exigences qui sont de nature à lui faciliter cette transmission pour une meilleure réception ; exigences qui concernent le fond comme la forme de la présentation de l'exposition ou de la visite au MUPANAH en général. Mais ayant été dépourvus de ces éléments que beaucoup d'entre eux estiment pertinents pour constituer un frein à leur expérience complète, cela peut avoir des conséquences aussi sur la réception attendue de ce public. Par contre, le contact avec les objets exposés et le minimum de satisfaction tirée de la visite produisent d'énormes impacts, suivant leurs déclarations, qui pallient au sentiment de fierté accouchant leur conscience historique, spécialement par rapport aux luttes menant à l'indépendance d'Haïti.

Une lecture de ces résultats nous porte à considérer que la démarche visant à la compréhension de la mémoire historique haïtienne collectivement partagée, n'est pas entreprise que par le MUPANAH. En dépit de la faiblesse existant dans le lien entre ce dernier et l'éducation nationale dans son ensemble, un travail est initialement effectué dans les manuels d'enseignement de l'histoire. Mais le contact avec l'espace contenant les objets témoins de l'histoire rapportée et écrite dans ces manuels, joue un rôle important dans la réception de ce savoir historique et produit l'effet de cette prise de conscience de l'histoire. Par contre, l'inexistence pour l'élève de certains éléments dans l'espace muséal, ceux dont ils ont précisé dans leurs déclarations, leur laisse sur la soif de profiter pleinement de leur expérience de visite ; lequel vide est majoritairement critiqué dans sa forme ou du moins dans son esthétique, et maquillé quelque part du désir pour certains d'entre les répondants d'être informés sur une

période spécifique de l'histoire, un évènement ou un homme politique. Ces entretiens nous ont permis aussi de voir comment se stimule le sentiment ou la pensée politique des élèves par le biais de leur conscience historique développée à partir de leur visite de l'exposition permanente sur l'histoire d'Haïti. Les approches effectuées par les chercheurs, que ce soient en évaluation muséale ou sur les jeunes publics scolaires, nous ont été très utiles dans la lecture et la compréhension des résultats de nos entrevues réalisées auprès des adolescents visitant le MUPANAH en groupe scolaire. Aussi, nous ont-ils permis de voir l'avantage auquel pourrait être revêtues la connaissance de l'histoire d'Haïti, la compréhension du passé haïtien et l'appropriation d'une conscience historique critique dans le milieu scolaire haïtien à travers l'utilisation du MUPANAH en tant que musée d'histoire comme outil de transmission des savoirs tout en veillant à une structuration de l'organisation des visites par les établissements scolaires et en établissant un programme formel d'éducation muséale au sein du musée.

Musée et formation scolaire (bilan du rôle des musées dans l'enseignement de l'histoire en Haïti)

Former des citoyen (enne) s pour assurer la pérennité institutionnelle et le développement social, économique, politique et culturel d'Haïti révèle l'un des défis auquel se livre le système éducatif haïtien. Tel que stipulé dans le nouveau programme du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), des finalités de l'école haïtienne sont fixées dans le but de : « *favoriser l'épanouissement de la personne dans toutes ses dimensions ; former des citoyens à la fois responsables et agents de développement économique, social et culturel du pays ; promouvoir l'identité et la culture nationale et s'ouvrir aux valeurs universelles, régionales ou caribéennes*¹⁰³ ». Le système éducatif semble se donner une préoccupation - à l'endroit des individus - qui ne se diffère de celle du MUPANAH que dans sa structure puisque le musée aussi révèle un lieu d'éducation non formelle. Toutefois, le musée pour sa part pourrait s'engager de plus en plus dans des activités visant à transformer la visite des élèves en une expérience qui n'aurait pas que le sens de leur faire sortir de leur routine quotidienne, mais aussi de leur aider à mieux structurer les connaissances qu'ils auront acquises au cours de leur

¹⁰³ - MENFP (Mai 2011). « Vers la refondation du système éducatif haïtien ». *Plan Opérationnel 2010 – 2015*, Port-au-Prince, pp. 41

itinérance. Car les résultats de cette recherche indiquent la place prépondérante que pourrait occuper les musées dans la construction de l'identité des jeunes et leur ralliement à une conscience historique. A cet effet, sur la base des insatisfactions d'une part et des souhaits d'autre part des élèves interviewés, nous formulons des éléments que nous estimons indispensables à la réussite et à la pleine expérience de visite du public des adolescents visitant le MUPANAH et aussi à l'image du musée vers l'extérieur.

b. Recommandations

- le MUPANAH propose des activités qui mettent l'accent sur un équilibre entre l'apprentissage et le divertissement au profit des adolescents et des enfants.
- un espace soit aménagé au bénéfice des jeunes scolaires pour s'échanger des idées après leur visite, car nous savons que la compagnie des autres (l'esprit grégaire) est l'une des caractéristiques sociologiques des adolescents et qu'un service de restauration leur soit facilité.
- le jeune se sente actif et participatif dans le parcours de visite ; ce qui leur donne le sentiment d'être valorisés.
- les jeunes voient leur inclusion dans les projets du musée.
- l'accueil (dans la cours, dans la réception et pendant le parcours) leur soit à la portée jusqu'à leur sortie du musée, afin qu'ils puissent avoir le sentiment d'être accompagnés par le musée.
- des activités mettant l'emphase sur l'interaction soient favorisées aux visiteurs, particulièrement les jeunes scolaires.
- le musée mette à la disposition des enfants et des jeunes, des point (ou des zones de l'exposition) où ils peuvent expérimenter le toucher (la manipulation).
- le guide évite la dépendance du jeune, mais qu'il fasse l'équilibre entre *directif* et *laisser-faire*.
- le musée favorise de plus en plus de visites libres pour éviter que l'épuisement des guides ne dissuade les visiteurs (car dans la majorité des cas le guide peut être perçu comme incompetent au moindre signe de fatigue).

- les enseignants exploitent au maximum le bénéfice de l'expérience de visite des élèves au musée en élaborant des instruments d'évaluation après leur sortie, question de vérifier la transmission et la réception des messages émis par les guides.
- une ambiance sonore concordant au thème de l'exposition soit favorisée.
- un éclairage additionnel de la lumière naturelle venant des cônes qui éclairent la majeure partie de la salle, soit favorisé.
- le musée veille à ce que les guides connaissent très bien ce qu'ils font et à ce qu'ils aiment aussi le travail.
- le musée veille à ce que les guides reçoivent des séances de formation (recyclage ou mise à jour) tant dans le domaine de l'histoire que de la gestion des publics en contexte muséal.

En passant, nous précisons que personnellement, nous ne mettons pas en doute la compétence des guides au musée sachant que des exigences techniques sont faites par la direction à ce niveau en nous référant au document des règlements internes pour les visites scolaires au musée¹⁰⁴.

Valorisation de la culture muséale dans le système éducatif haïtien

Nous avons fait remarquer précédemment, suivant une lecture des résultats, que le MUPANAH constitue un outil important d'enseignement de l'histoire en Haïti. Nos notes positives et d'encouragement vont à l'endroit des établissements scolaires qui consentissent l'effort pertinent de la quête de l'excellence de leurs élèves en leur fournissant des programmes parascolaires comme celui de les emmener en visite au MUPANAH. Nous devons avouer que ces visites garantissent, dans certains cas pour les groupes scolaires, un apprentissage additionnel à ce que transmettent les enseignants en classe à différents niveaux chez les jeunes publics en dépit du fait qu'en Haïti la visite au musée n'est que conseillée mais non intégrée dans le système éducatif. Sous la base de cette initiative combien positive venant de ces établissements scolaires, nous pensons que bien mieux peut encore être fait en intégrant dans la mentalité des élèves la culture muséale au sein du système scolaire. Nous pensons que la visite au musée pourrait constituer la

¹⁰⁴ - Document attaché en annexes.

résultante du travail effectué à l'école sous forme de sensibilisation à la question muséale et sur les impacts que peut avoir l'expérience de visite au musée dans la vie d'un individu par les messages sur lesquels portent les expositions. A ce stade, un double avantage est présenté : celui d'intérioriser en l'individu la culture et la sensibilité pour la question des musées et celui de favoriser un apprentissage très expérimental grâce au contact avec les objets et les images exposés.

En somme, nous considérons que le système scolaire haïtien contient la chance énorme qu'en majorité les jeunes exercent une soif incessante de connaissance. Spécialement quant à la quête de leur identité et la compréhension de leur environnement socio-culturel, la disposition d'apprendre, de faire des découvertes et de questionner des réalités, leur conditionne à accueillir tout projet promouvant la culture muséale chez eux par le biais du système éducatif.

Conclusion

Tout compte fait, nous considérons que le choix d'initier un travail de recherche sur la réception des contenus d'histoire transmis par l'exposition permanente de la galerie historique du MUPANAH par le jeune public scolaire et le développement de sa conscience historique, sont les résultantes de l'exploitation d'une conjoncture : celle du flux énorme de visites scolaires effectuées au musée durant cette dernière décennie. Approcher cette question nous a permis de lier un ensemble de paramètres à prendre en compte quant à parler de l'expérience de visite de ce public au MUPANAH, particulièrement à l'exposition permanente destinée à l'histoire avant l'arrivée de Christophe Colomb sur le sol haïtien jusqu'à la fin du XXe siècle. Les résultats de cette recherche passent outre toutes tendances préalables visant à considérer les jeunes comme des déracinés ou du moins des « amnésiques ambulants¹⁰⁵ », bien qu'il ne faille pas négliger l'existence flagrante de cet aspect au sein de la population en raison du taux élevé d'analphabétisme ; ce qui confirme la conclusion de Pierre Bourdieu postulant que la culture est déterminée par les caractéristiques sociales, culturelle et nationales de l'individu, avec ce paradoxe que le premier principe de la culture est de rejeter ce lien originel¹⁰⁶.

Compte tenu de ce désir d'appropriation porté par les jeunes scolaires – surtout en fin d'adolescence - d'une identité propre et conforme à leur passé d'histoire de peuple, et de développer une conscience historique, l'enjeu serait de taille tant pour le Musée du Panthéon National Haïtien que pour le Ministère de l'Education nationale. Ces derniers devraient travailler de concert avec le souci de faciliter l'atteinte des objectifs qu'ils ont préalablement prescrits, par le biais de l'enseignement de l'histoire. Il s'agit juste d'aboutir à un plan permettant d'institutionnaliser le lien entre les deux entités.

Entres autres, notre conclusion porte sur des remarques pertinentes faites tout au long de la présentation des résultats. Il était intéressant pour nous de voir les perceptions dégagées par les jeunes scolaires autour du MUPANAH révélant le problème d'espace structuré où ils pourraient partager des idées après leurs visite, de se divertir, leur restriction à la manipulation des objets et

¹⁰⁵ - Letourneau, J. et Moisan, S. (2004). « Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage Canadien-français: coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements », dans *The Canadian Historical Review*, vol. 85, n° 2, Presses de l'Université de Toronto, pp. 327.

¹⁰⁶ - Bourdieu, P. et Darbel, A. (1969). *L'Amour de l'Art : les Musées d'Art européens et leur public*, 2^e éd. Minit, Paris, p. 161 – 167.

la prise de photos. Ensuite, ils ont présenté des plaintes liées au fait que, selon eux, les visiteurs étrangers sont plus valorisés qu'eux par les guides. Leurs avis sur des périodes spécifiques de l'histoire que certains ont sélectionnés en fonction de leur préférence, étaient pertinents pour nous permettre de réaliser leur niveau d'ancrage à l'histoire. Particulièrement la période esclavagiste suivie par la révolte générale des esclaves pour l'acquisition de leur liberté et la période impérialiste de Faustin Soulouque marquée par l'exposition de sa couronne en or à la galerie historique. La préférence exprimée pour la période esclavagiste et celle révolutionnaire dans le milieu scolaire haïtien suscite de grands enthousiasmes au point qu'il a motivé des responsables du secteur culturel de proposer un projet d'implantation d'un musée avec pour mission de « *consigner la mémoire de l'esclave et mettre en scène l'histoire de cette période de déshumanisation*¹⁰⁷ ». Contre toute attente, ils n'ont pas fait preuve d'inaptitude à la réception du contenu proposé dans l'exposition sur l'histoire d'Haïti. Mais plutôt, l'étude a montré l'inexistence d'une offre muséale à la portée des jeunes scolaires, tandis que ce serait l'un des facteurs clés de leur stimulation à des activités d'intérêts culturels. Nous nous sommes donc rendu compte que le public scolaire haïtien ne détient pas une socialisation au monde muséal, encore moins des stimuli suffisants à l'intérieur de l'espace muséal et à l'école pouvant les inciter à s'approprier telle culture. Néanmoins, les efforts des élèves sont déterminants pour assurer l'acquisition d'une culture muséale et d'un intérêt culturel d'une façon plus élargie en dépit du fait qu'ils n'ont pas de grandes exigences mis à part celle d'accompagner leurs camarades de classe pour aller au musée. D'autant plus, ils n'ont pas l'exigence (dans le sens positif du terme) d'apprendre, de comprendre et d'appréhender le musée et ses expositions dans leurs plus larges expressions. Ceci dit, leurs critiques par rapport à l'espace, à l'insuffisance de temps pour le parcours, à la manipulation, à l'éclairage, à l'incompétence des guides, etc... sont pris dans le sens que les jeunes de ce groupe d'âge indiqué dans notre échantillonnage visitant le MUPANAH détiennent une pulsion naturelle à leurs besoins pour une réussite totale de leurs expériences de visites au musée. Pulsion stimulée, à notre avis, par leur soif de connaître et de comprendre l'histoire d'Haïti dans toutes ses composantes dans un souci d'affermir l'identité.

¹⁰⁷ - Vendryes, M-L. (2000). « *Un visage humain sur fond de déshumanisation. Etude préliminaire pour le futur musée haïtien de la traite de l'Esclavage* », dans *La Lettre de l'OCIM*, n° 67, pp. 15 – 19. Le projet ne touche pas encore jusqu'à date à son exécution. Source : [http://doc.ocim.fr/LO/LO067/LO.67\(3\)-pp.15-19.pdf](http://doc.ocim.fr/LO/LO067/LO.67(3)-pp.15-19.pdf), consulté le 15 Avril 2012.

Suivant l'approche théorique adoptée pour poursuivre les objectifs utilisés comme fil conducteur pour guider la recherche, nous avons pu nuancer la conscience historique par rapport à la pensée historique. Les approches effectuées autour de ces deux concepts ont montré que la conscience historique d'une part, est une conscience développée par un individu tenant compte du temps et de l'identité. Elle est dans ce cas subjective et dénuée de tout sens porté à la rationalité. Pour certains auteurs, elle peut être rendue critique avec l'implication de l'enseignement qui a le rôle de structurer les idées de l'individu tout en lui faisant associer son passé avec son présent et projeter dans le futur, et en lui inculquant le sens de la démocratie, de la participation (un enseignement moins conçu idéologiquement) et de l'ouverture sur les autres. Philippe Dubé l'a su bien dire dans le souci de faire part des choses quant au rôle du musée dans la transmission culturelle « *...le patrimoine est une affaire avant tout d'héritage mais il s'agit maintenant de savoir comment il peut se transmettre dans un contexte de mouvance interculturelle et de ruptures générationnelles avec les petits moyens que possède le musée*¹⁰⁸ ».

D'autres auteurs préfèrent parler de la pensée historique en faisant référence à une pensée critique, cohérente et organisée suivant des critères. Elle est plutôt vue comme objective et structurée par les chercheurs en un discours intelligible autour de l'acquisition de la conscience historique d'un individu ou par celui-ci en rationalisant sa conscience historique. En lisant les résultats à la lumière de ces deux concepts, le contexte de la visite de ces élèves aurait pu favoriser l'emploi de l'expression **Pensée historique**, mais étant dénuée de toute structure la liant avec un programme émis soit par le musée soit par le système scolaire, ces résultats reflètent donc le sens de la **conscience historique**. Telle est la raison de l'utilisation fréquente de cette dernière, puisque la visite s'inscrit, dans la majorité des cas, pour eux dans une logique de chercher à mieux se connaître à travers leur passé (leur histoire) et ce qui leur sert de rempart à leur fierté haïtienne. Il n'y a que 39 % qui pensent que la visite rentre dans le cadre de leur transmission de connaissance sur l'histoire sur le plan pédagogique ; indicateur qui se révélerait difficile à vérifier puisque ceux-là n'ont point subi d'évaluation après leur visite.

Lu sous cet angle, nous revenons sur nos hypothèses de départ indiquant que la fréquentation accélérée du jeune public scolaire haïtien au MUPANAH est expliquée par la satisfaction des

¹⁰⁸ - Dubé, P. (2009). *A propos de la transmission de la culture en regard de l'expérience muséale : muséologie et médiologie*, dans *Mémoire de Mémoires. Etudes de l'exposition inaugurale du Musée de la civilisation*, Yves Bergeron et Philippe Dubé (sous la dir. de), pul, Québec, p. 38.

élèves de leurs visites préalables de l'exposition permanente à la galerie historique et par leur réception des messages transmis par cette exposition. Nonobstant les irrégularités liées à la visite présentées dans les résultats, nous confirmons que le bilan de l'expérience de visite de ces jeunes interviewés est quelque part positif. Positif non pas par rapport à la mise en place d'une structure facilitant leurs expériences, mais par la motivation qu'ils se sont préalablement donnée. En vertu de cette disposition à la connaissance, le jeune éprouve continuellement le goût de vivre le passé à travers l'exposition et c'est ce qui occasionne le développement de la construction historique. Toutefois, en temps normal il est important de veiller à la quantité d'informations que doit disposer l'exposition, puisque pour le cas du public scolaire il s'agit d'un public assez diversifié quant à l'âge, le niveau d'études et le quotient intellectuel¹⁰⁹.

Limites

Les intentions premières de la réalisation de cette recherche étaient de l'inscrire dans le canevas de l'évaluation sommative en évaluation des publics de musée, comme indiqué dans l'introduction. Mais des problèmes de disponibilité du public visé au moment de nos collectes des données étaient posés en raison du fait que la période constituait le début de l'année académique 2011 - 2012 qui a été décalée d'un mois suivant un communiqué de la Présidence via le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle¹¹⁰. Par conséquent, nous étions obligés d'atteindre ce public de la manière qui suit : repérer à partir de la liste des établissements enregistrés, ceux qui ont visité le MUPANAH deux fois au minimum pendant un

¹⁰⁹ - Le quotient intellectuel est défini comme un Indice ayant pour but d'exprimer les capacités intellectuelles d'un individu. Il existe deux procédures de détermination de cet indice, lesquelles sont d'inspiration très différente l'une de l'autre. L'une, introduite par Stern puis par Terman, fait intervenir l'âge mental de l'individu, c'est-à-dire l'âge auquel on observe en moyenne un niveau de performance équivalent au sien. On fait le rapport de l'âge mental ainsi obtenu à l'âge réel de l'individu et on multiplie ce rapport par 100. Ainsi, la valeur 100 signifie que l'individu a une performance qui correspond à la moyenne de son groupe d'âge ; une valeur supérieure à 100 indique qu'il a un niveau équivalent à celui d'un groupe plus âgé que lui. Cette procédure n'est plus applicable quand on atteint le stade terminal du développement, c'est-à-dire, en gros, à partir de l'adolescence. Une autre procédure, utilisée pour calculer le Q.I. d'un adulte et également applicable aux enfants, fait intervenir seulement la performance de l'individu et celle des individus de même âge. Le Q.I. est défini à partir de la différence entre la performance de l'individu et la performance moyenne de son groupe de référence : on exprime cette différence en prenant comme unité l'écart type de la distribution du groupe de référence. Source : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/quotient-intellectuel/>, consulté le 18 Avril 2012.

¹¹⁰ - Source: http://www.hpnhaiti.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=3959:haiti-education-la-rentree-scolaire-pour-le-3-octobre&catid=8:societe&Itemid=14, consulté le 18 Avril 2012.

espace de deux années, et de là en sélectionner quatre desquels cinq étudiants devaient être interviewés. Cependant, deux du nombre total des entrevues ont été éliminés parce qu'après notre lecture minutieuse de chaque entrevue, deux élèves ont eu du mal à répondre aux questions puisqu'elles ne concernent que des élèves ayant visité le MUPANAH et nous sommes retournés les voir, ils ont enfin avoué n'avoir pas encore visité. Ensuite, nous devrions procéder à une entrevue enregistrée au magnétophone pour retranscrire par la suite selon le principe méthodologique, mais l'inaccessibilité de matériels fait que nous étions obligés de nous assurer que les témoignages des élèves soient portés sur papiers suivis d'une courte discussion le cas échéant de tous détails additionnels.

En définitive, l'ensemble de ces observations et témoignages effectués suivant l'approche pour laquelle nous avons optée dans le cadre cette recherche, fait voir la perception des élèves interrogés et leurs insatisfactions suivies des propositions pour une offre muséale mieux adaptée au profil de ce groupe assez sensible. Ces témoignages laissent présager le désir du public scolaire haïtien de vivre l'expérience muséale à laquelle les professionnels du musée et de l'éducation en Haïti devraient tenter de répondre. Ce champ reste alors ouvert à d'autres études pouvant se statuer sur l'exercice du rôle social, culturel et même politique du MUPANAH et des autres musées en Haïti, leur limites par rapport aux enjeux et défis présentés pour le bien-être de la population haïtienne.

Bibliographie

ALLARD, Michel & BOUCHER, Suzanne (1991). *Le musée et l'école*, éd. Hurtubise HMH Ltée, Québec.

ALLARD, Michel (1999). *Le partenariat école-musée: quelques pistes de réflexion*, Aster, #29, Québec.

ALLARD, Michel (2003). *Les Musées et leurs publics : Diagnostic d'une non-rencontre entre l'institution muséale et les adolescents*, dans Cahier du GREM, n° 16, étude réalisée en 2002.

ANGERS, Maurice ([1992] 2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou, Les Editions CEC.

ANGLADE, Georges (1990). *Cartes sur table: Itinéraires & Raccourcis, cinq ans de jalons 1977- 1981*, Tome I, éd. Henri Deschamps, Port-au-Prince.

ANSART, Pierre (1990). *Les Sociologies Contemporaines*, 3^e éd., éd. Du Seuil, Paris.

BAUER, Otto (1987). *La question des nationalités et la social-démocratie*, Etudes et documentations internationales, Paris, tome 1.

BENJAMIN, Ives Gilman (1911). *The Problem of the Label*, Proceedings American Association of Museums.

BOURDIEU, Pierre/DARBEL, Alain (1969). *L'Amour de l'Art : les Musées d'Art européens et leur public*, 2^e éd. Minuit, Paris.

CARDIN, Jean-François/ ETHIER, Marc-André/ MENIER, Anik (dir.), (2009). *Histoire, Musées et Education à la Citoyenneté*, éd. MultiMondes, Montréal.

CELIUS, A. Carlo (2006). *Le musée, le passé et l'histoire*, dans *Muséologie – Un champ de connaissance. Muséologie et Histoire*, ICOM, ed. Hildegard K. Vieregg.

CHARLIER DOUCET, Rachelle (2001). *Les musées en Haïti*, dans CONJONCTION (La revue franco-haïtienne de l'Institut français d'Haïti), Port-au-Prince, N° 206.

COVINGTON, Georges (Aout 1999). *Le Champ-de-Mars et son voisinage*, Dans *Bulletin du Patrimoine* publié par la Direction du Patrimoine du Ministère de la Culture, de la Communication et de l'Information à Port-au-Prince, No 1.

CROSLY, Bernadette (1992). *René Depestre et la défense et l'illustration de la Créolité/Haitianité dans Bonjour et Adieu à Négritude (1980) et Hadriana dans tous mes rêves (1988)*, UMI dissertation Services, Michigan.

DAIGNAULT, Lucie & COLIN, Pierre-Luc (2011). *Conscience historique et musée : quelle rencontre ?*, communication présentée au Symposium les 11 et 12 Avril 2012 à Vancouver ; événement organisé par THEN/HIER sous le thème « Museums as sites of Historical Conciousness ».

DAIGNAULT, Lucie (2001). *Le passé et l'avenir des « ados » au musée, service de la recherche et de l'évaluation*, Musée de la civilisation, Québec, Oct.

DAIGNAULT, Lucie (2011). *L'Évaluation muséale. Savoir et savoir-faire*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

DELANNOI, Gil & TARGUIEFF, Pierre-André (dir.) (1991). *Théories du nationalisme*, éd. KIME, Paris.

DESVALLEES, André & MAIRESSE, François (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, Armand Colin, Paris.

DUBE, Philippe (2009). *A propos de la transmission de la culture en regard de l'expérience muséale : muséologie et médiologie*, dans *Mémoire de Mémoires .Etudes de l'exposition inaugurale du Musée de la civilisation*, Yves Bergeron et Philippe Dubé (sous la dir. de), pul, Québec.

DURKHEIM, Emile (1966). *Education et Sociologie*, puf, Paris.

FALK, H. John (2009). *Identity and the museum visitor experience*, left coast press, California.

FOURTEAU, Claude (1996). *La carte Louvre jeunes pour fidéliser un nouveau public*, dans la *Lettre de l'OCIM*, n° 47.

GASC, Cécile (2008). *Que cache l'univers interactif des expositions pour le jeune public ?* Dans *La Lettre de l'OCIM*, No 118.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Armand Colin, Paris.

HURBON, Laennec (1987). *Comprendre Haïti. Essai sur l'Etat, la nation, la culture*, Les éditions Karthala, Paris.

LAMOUREUX, Andrée (1995). *Recherche et Méthodologie en sciences humaines*, Québec : Etudes Vivantes, Québec.

LE MAREC, Joëlle (2001). « *Le public : définitions et représentations* », dans *Le Bulletin des Bibliothèques de France*, No 46 vol. 2, source : <http://master-cs.unistra.fr/spip.php?article518>, consulté le 6 Janvier 2012.

LE MAREC, Joëlle (2007). *Public et Musées, La confiance éprouvée*, L'Harmattan, Paris.

LE MAREC, Joëlle Le Marec (1995). *L'approche qualitative en évaluation muséologique*, dans Symposium franco-canadien sur l'évaluation des musées, Service de la recherche et de l'évaluation du Musée de la civilisation, Québec.

LEJEUNE, Joseph (1995). *Ouvrage de référence sur l'évaluation*, in: Vie pédagogique 93, « Entrevue avec Jean-Pierre Astolfi ».

LEMERISE, Tamara ; LUSSIER-DESROCHERS, Dany et MATIAS, Vitor (2000). *Courants contemporains de la recherche en Education muséale*, éd. MultiMondes, Montréal.

LEREBOURS, Lionel, (1999). *Le Musée du Panthéon National*, Dans *Bulletin du Patrimoine* publié par la Direction du Patrimoine du Ministère de la Culture, de la Communication et de l'Information à Port-au-Prince, No 1.

LETOURNEAU, Jocelyn (1995). *La production historique courant portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle*, recherche sociographique, érudit, vol.36, n°1, pp.9-45,
<http://id.erudit.org/revue/rs/1995/v36/n1/056914ar.pdf>.

LETOURNEAU, Jocelyn (sous la dir. de) (1997). *Le lieu identitaire de la jeunesse d'aujourd'hui: Etude de cas*, L'Harmattan, Paris.

LETOURNEAU, Jocelyn et MOISAN, Sabrina (2004). *Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage Canadien-français: coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements*, dans *The Canadian Historical Review*, vol. 85, n° 2, Presses de l'Université de Toronto.

MAIRESSE, François (2010). *Evaluer ou justifier les musées?*, dans *La Lettre de l'OCIM*, No 130, source : <http://ocim.revues.org/130>, consulté le 5 Janvier 2012.

MERLEAU-PONTY, Claire/ EZRATI, Jean Jacques (2005). *L'Exposition, Théorie et Pratique*, éd. Patrimoines et sociétés/ L'Harmattan, Paris.

MINDA, Borun& RANDI, Korin (1999); *Introduction do Museum Evaluation*, ed. Roxana Adams.

MORIN, Edgar (1994). *Sociologie*, rééd. Fayard, Paris.

NORA, Pierre (dir) (2001). *Les lieux de mémoire*, rééd. Gallimard, coll. "Quarto", Paris.

OLIVIER, Lawrence et PAYETTE, Jean-François (2010). *Argumenter son mémoire ou sa thèse*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

PARET, Robert (ancien Directeur du MUPANAH), (2010). *Le MUPANAH et la promotion des valeurs historiques et culturelles*, dans *MUSEUM International*, vol. 248, No 4.

PLUCHON, Pierre (1979). *Toussaint Louverture, De l'esclavage au Pouvoir*, Port-au-Prince, éd. de l'Ecole.

POULOT, Dominique (1997). *Musée, nation, patrimoine (1789-1815)*, Gallimard, Paris.

QUIVY, Raymond et CAMPENHOUDT, Luc Van (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3^e éd., Dunod, Paris.

SCREVEN, Chandler (1990). *Uses of Evaluation Before, During, and after Exhibit Design*, ILVS Review.

SCHIELE, Bernard (sous la dir. de) (2002). *Patrimoines et Identités*, éd. MultiMondes, coll. Muséo, Québec.

SERAIN, Fanny (2006). *Adolescents et musées d'art: considérations des possibilités d'accès*, colloque "Adolescence: entre défiance et confiance", Roubaix.

TARI, Katy & LEITH, Marie-Andrée (2009). *L'évaluation sommative d'une exposition au parc marin du Saguenay-Saint-Laurent*, dans *La Lettre de l'OCIM*, No 125, pp.38-42., <http://ocim.revues.org/288>, consulté le 4 Janvier 2012.

THIEBAULT- ROGER, Françoise (2000). *Etudiants du secteur social. Le Mémoire de recherche*, Vuibert, Paris.

TRIQUET, Eric & DAVALLON, Jean (1993). *Enjeu stratégique entre scientifiques et concepteurs*, dans *Publics et Musées*, No 3, source : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1164-5385_1993_num_3_1_1024, consulté le 5 Janvier 2012.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole (dir.) (2003). *Identités, Mémoires, Conscience historique*, Publication de l'Université de Saint-Etienne, Paris.

VENDRYES, Marie-Lucie (2000). *Un visage humain sur fond de deshumanisation. Etude préliminaire pour le futur musée haïtien de la traite de l'Esclavage*, dans *La Lettre de l'OCIM*, n° 67, Source : [http://doc.ocim.fr/LO/LO067/LO.67\(3\)-pp.15-19.pdf](http://doc.ocim.fr/LO/LO067/LO.67(3)-pp.15-19.pdf).

Médiagraphie :

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/quotient-intellectuel/>, consulté le 18 Avril 2012.

http://www.hpnhaiti.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=3959:haiti-education-la-rentree-scolaire-pour-le-3-octobre&catid=8:societe&Itemid=14, consulté le 18 Avril 2012.

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Dessalines/116275>.

ANNEXE A : Guide d'entretien aux élèves

Catégorie 1. Question sur les antécédents de la/des visite (s) et la fréquentation du MUPANAH

1. Comment avez-vous été informé de l'existence du MUPANAH ?

R :

.....

.....

2. Combien de visite (s) que vous avez effectuée (s) au MUPANAH ?

R :

.....

Catégorie 2. Questions sur la motivation et le but de la/des visite (s)

1. Quels sont vos intérêts à visiter le MUPANAH ?

R :

.....

.....

2. Pourquoi visiter le MUPANAH ?

- a) Visite d'excursion
- b) Pour mieux connaître l'histoire
- c) Pour exalter la mémoire des Héros

3. A quelle exigence pensez-vous répondre en visitant le MUPANAH ?

- a) Exigence académique
 - b) Exigence socio-culturelle
 - c) Exigence d'appartenance de classe
 - d) Autre (veuillez préciser)
-

Catégorie 3. Appréciation et perception de la visite

1. Etes-vous satisfait (e) de votre/vos visite (s) au MUPANAH ?

Oui Un peu Non

2. A) Si oui, indiquez à quel niveau suivant cette échelle :

- a) Très satisfait
- b) Satisfait
- c) Peu satisfait

B) Si non, pourquoi ?

R :

.....

.....

.....

3. Quel aspect de la visite vous a intéressé le plus ?

- a) L'architecture du Musée
- b) L'accueil du personnel
- c) Les explications du guide
- d) Les informations reçues

4. Quel est selon vous le rôle du MUPANAH dans l'enseignement de l'histoire ?

R :

.....

.....

.....

5. Que diriez-vous à quelqu'un à propos d'une visite au MUPANAH ?

.....

.....

.....

.....

Catégorie 4. Questions relatives aux attentes des services

1. A quoi vous attendiez-vous en venant visiter le MUPANAH ?

R :

.....

.....

2. Suivante cette échelle spécifiez votre degré de satisfaction des services disponibles au musée et à quel niveau.

Très satisfait satisfait insatisfait

3. Qu'est-ce que vous aimeriez trouver d'autre ?

R :

.....

.....

Catégorie 5. Questions sur le suivi de parcours de visite

1. Dégagez les points forts et points faibles de la/ des visite (s)

R :

.....

.....

.....

.....

2. Questions et/ou interactions avec le guide ?

Oui Non

- 2.1.Si oui, expliquez

.....

.....

.....

.....

.....

3. Avez-vous quelque chose à signaler autour du déroulement de la visite ?

R :

.....

.....

Catégorie 6. Questions sur le suivi assuré après la sortie du MUPANAH

1. Avez-vous été évalué après votre sortie du musée ?

Oui Non

2. Voudriez-vous retourner au musée ?

Oui Peut-être Non

3. Si oui, pourquoi ?

R :

.....

.....

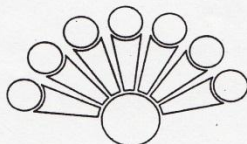
4. Si non, pourquoi ?

R :

.....

.....

ANNEXE B : Règlements internes pour les visites scolaires au MUPANAH



REPUBLIQUE D'HAÏTI

Musée du Panthéon National Haïtien

REGLEMENTS POUR LES VISITES SCOLAIRES

Aidez-nous à vous offrir un service de qualité. Suivez les règlements et faites-les respecter par les élèves que vous accompagnez. Nous vous rappelons qu'une visite guidée se fait par groupe de 35 personnes au maximum. Merci à l'avance pour votre collaboration.

Avant la visite :

1. Les autobus peuvent s'arrêter devant la barrière du Musée afin de permettre aux visiteurs de descendre et d'entrer au Musée. Cependant, ils devront se garer un plus loin pour ne pas complètement bloquer l'accès au Musée.
2. Une fois arrivé (s) au Musée le/les responsable (s) des groupes doivent se rendre au Service Réception/Caisse, dans le vestibule du Musée, pour s'acquitter des frais d'entrée et recevoir les tickets.
3. En attendant la visite guidée, les enfants/visiteurs peuvent occuper la cour et les jardins du Musée. Ils ne doivent cependant pas *piétiner le gazon, arracher les feuilles ou les fleurs des arbres ni jouer dans l'eau des bassins*. Ils ne doivent pas non plus jeter les débris par terre. Des poubelles sont placées à cet effet sur la cour.
4. Les boîtes à lunch, pots à eau, valises/sacs et tout autre effet personnel (portables, caméras, armes, etc.) sont **formellement interdits à l'intérieur du Musée**. Ils peuvent être laissés dans les autobus ou être déposés sur l'étagère métallique mise à leur disposition dans la cour arrière du Musée. Un agent de sécurité recevra les effets des visiteurs et leur remettra une carte numérotée.

À l'intérieur du musée:

5. Au cours de la visite guidée, les enfants/étudiants ne doivent avoir en main **aucune** nourriture, ni boisson. Ils peuvent cependant avoir avec eux un **crayon et du papier** pour prendre des notes, au besoin.
6. Les visiteurs ne doivent **en aucun cas** toucher aux objets en exposition (*sauf s'ils y sont invités par le guide*). Ils ne doivent pas non plus s'appuyer aux murs d'installation ni sur les différentes vitrines du musée.
7. Les visiteurs sont priés de ne pas courir à l'intérieur du Musée. Ils sont aussi priés de ne pas faire du tapage (parler fort, crier etc.) lors de la visite guidée. Il leur est surtout recommandé de ne pas quitter le groupe auquel ils appartiennent.

Place des Héros de l'Indépendance

Boîte Postale 2595

Port-au-Prince, Haïti (W.I)

Tel: 22-8337

Evaluation d'un jeune public (scolaire) face à l'offre d'un contenu historique transmis par un musée : le cas du Musée du Panthéon National Haïtien (MUPANAH)

MUSÉE DU PANTHÉON NATIONAL HAÏTIEN

TERMES DE RÉFÉRENCE : Guide/animateur

Responsabilités : Le Guide/animateur travaille sous la supervision du responsable du Service de l'éducation et de l'animation. Il est chargé de recevoir les visiteurs.

Tâches :

- Percevoir les tickets à l'entrée du musée et s'assurer que le visiteur a effectivement payé sa contribution ;
- ⊖ Orienter le visiteur et lui fournir des explications sur le parcours muséographique ;
- ⊖ Faire faire des visites guidées à des groupes de visiteurs ;
- ⊖ Animer les visites scolaires ;
- Offrir, s'il y a lieu, des visites dans une langue étrangère, par exemple, l'anglais et l'espagnol.
- Participer aux activités de diffusion externe et de publicité ;
- Suivre la formation nécessaire en vue des visites des expositions temporaires ;
- Aider à l'application des questionnaires adressés au public ;
- ⊖ S'assurer que le visiteur respecte les normes du musée ;
- Effectuer toute autre tâche requise par le service lors de la tenue d'événements spéciaux.

Exigences techniques : Avoir réussi son baccalauréat I et être détenteur d'une attestation en histoire, en histoire de l'art ou en communication et avoir des connaissances en muséologie. Pouvoir s'exprimer parfaitement en créole et en français (pour certains, pouvoir s'exprimer dans une langue étrangère : anglais ou espagnol). Deux ans d'expérience et plus dans un musée peuvent compenser pour l'absence de diplôme.

Exigences non techniques : S'exprimer avec éloquence ; avoir de l'entregent ; être respectueux ; être souple mais capable de faire respecter les normes ; pouvoir communiquer avec plusieurs intervenants ; développer des sentiments d'appartenance avec le MUPANAH.

Conditions particulières de travail : être disponible pour collaborer à des événements spéciaux, cela même en dehors des heures normales de travail.

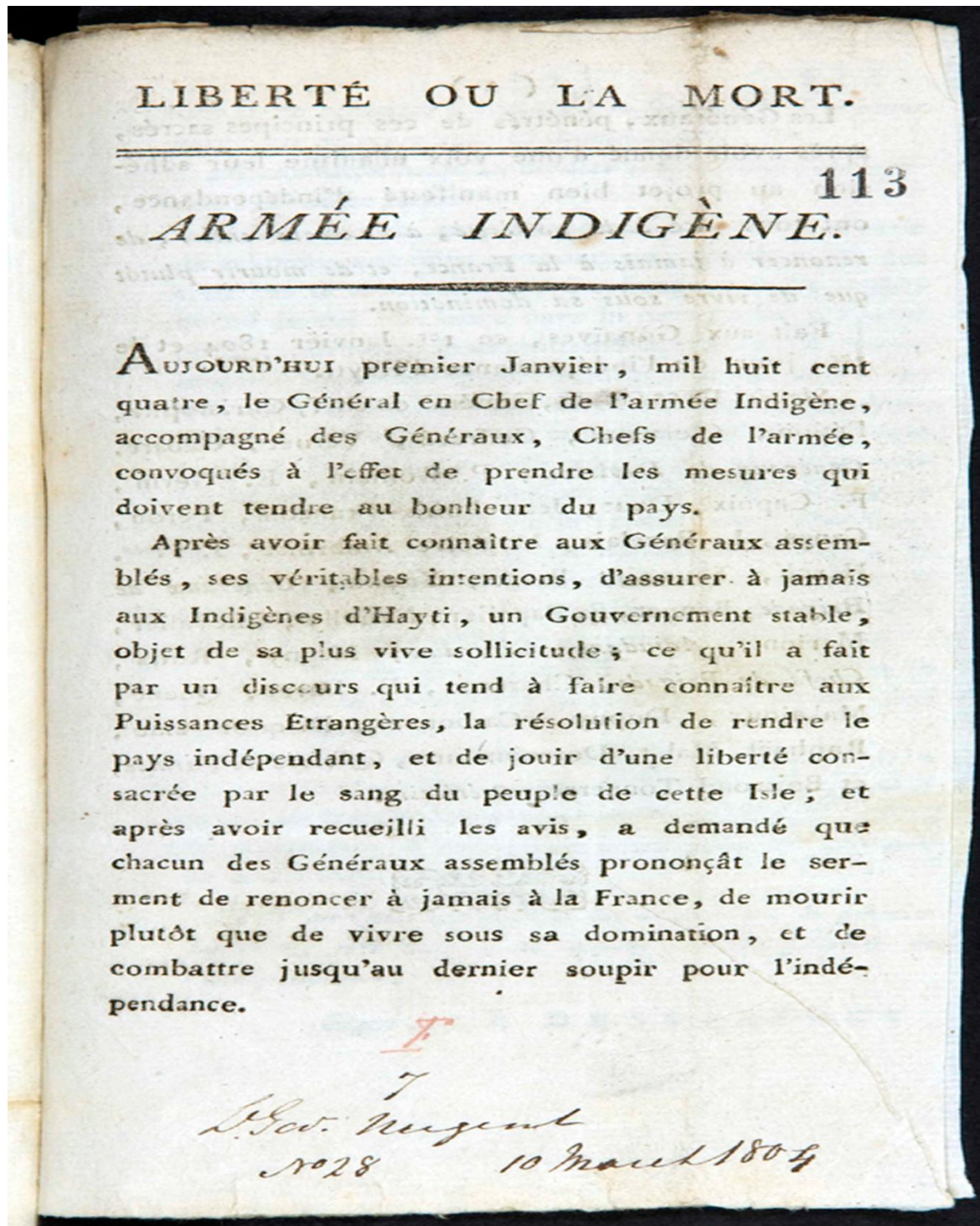
Description complétée par : Marie-Lucie Vendryes, directrice générale

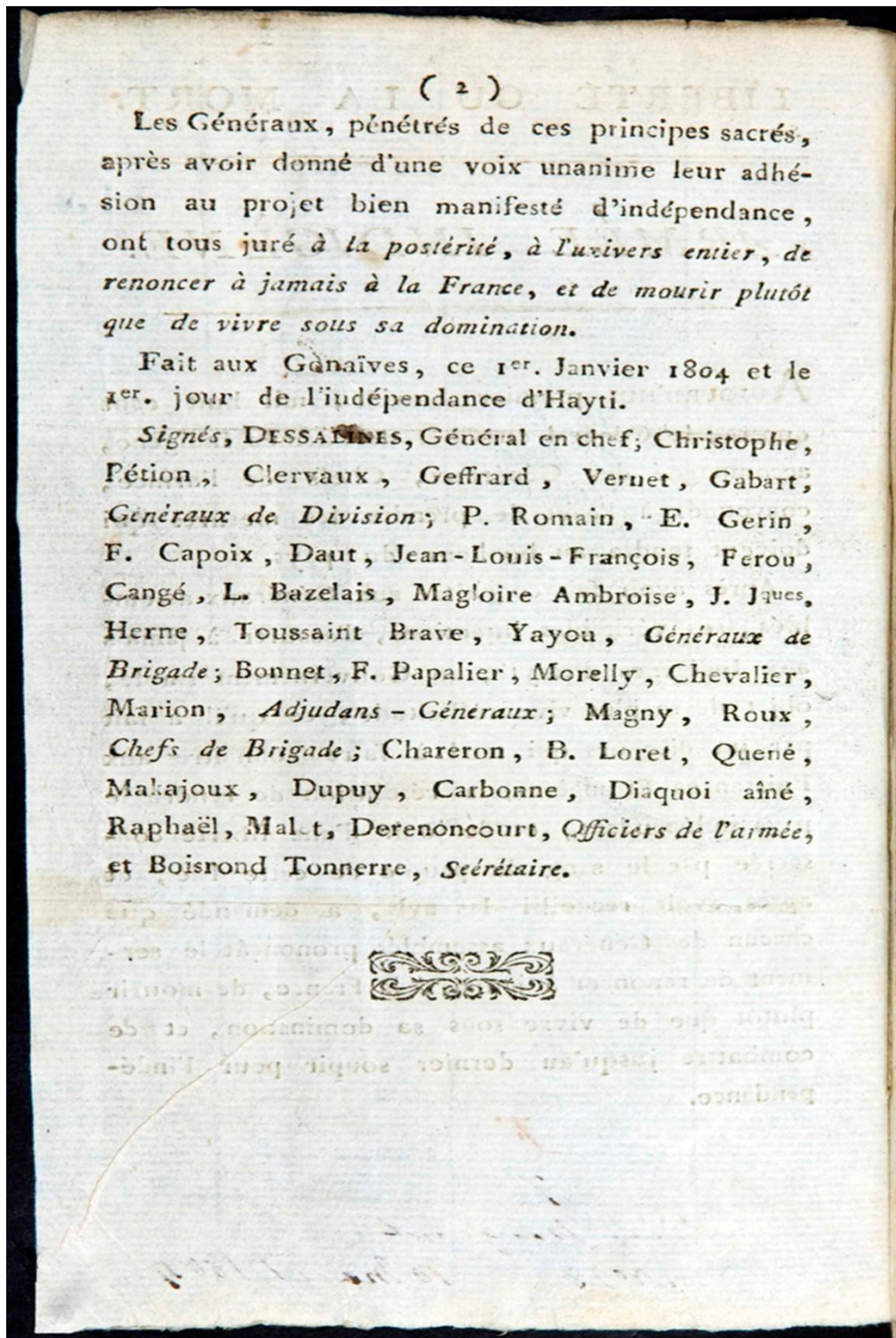
Le 19 juillet 2004

Poste occupé par :

100% du temps

ANNEXE C : Proclamation de l'Indépendance d'Haïti le 1^{er} Janvier 1804





LE GÉNÉRAL EN CHEF,
AU PEUPLE D'HAÏTI.
CITOYENS,

CE n'est pas assez d'avoir expulsé de votre pays

(4)
vrai ; mais qui n'a jamais vaincu ^{que} celles qui ont voulu être libres.

Eh quoi ! victimes pendant quatorze ans de notre crédulité et de notre indulgence ; vaincus , non par des armées françaises , mais par la pipeuse éloquence des proclamations de leurs agens ; quand nous laisserons - nous de respirer le même air qu'eux ? Qu'avons - nous de commun avec ce peuple bourreau ? Sa cruauté comparée à notre patiente modération ; sa couleur à la nôtre , l'étendue des mers , qui nous séparent , notre climat vengeur nous disent assez qu'ils ne sont pas nos frères , qu'ils ne le deviendront jamais , et que s'ils trouvent un asile parmi nous , ils seront encore les machinateurs de nos troubles et de nos divisions.

Citoyens Indigènes , hommes , femmes , filles et enfans , portés vos regards sur toutes les parties de cette Isle , cherchez - y , vous vos épouses , vous vos maris , vous vos frères , vous vos sœurs ; que dis - je , cherchez - y vos enfans , vos enfans à la mamelle ? Que sont - ils devenus Je frémis de le dire la proie de ces vautours . Au lieu de ces victimes intéressantes , votre œil consterné n'apperçoit que leurs assassins ; que les tigres dégouttant encore de leur sang , et dont l'affreuse présence vous reproche votre insensibilité et votre coupable lenteur à les venger . Qu'attendez - vous pour appaiser leurs mânes ; songez que vous avez voulu que vos restes reposassent auprès de ceux de vos pères , quand vous avez chassé la tyrannie ; descendrez - vous dans leurs tombes , sans les avoir vengés ? Non , leurs ossemens repousser ient les vôtres .

(5)

Et vous hommes précieux, Généraux intrépides qui, insensibles à vos propres malheurs, avez ressuscité la liberté en lui prodiguant tout votre sang ; sachez que vous n'avez rien fait, si vous ne donnez aux nations un exemple terrible, mais juste, de la vengeance que doit exercer un peuple fier d'avoir recouvré sa liberté, et jaloux de la maintenir ; effrayons tous ceux qui oseraient tenter de nous la ravir encore : commençons par les français.....

Qu'ils frémissent en abordant nos côtes, sinon par le souvenir des cruautés qu'ils y ont exercées, au moins par la résolution terrible que nous allons prendre de dévouer à la mort, quiconque né français, souillerait de son pied sacrilège le territoire de la liberté.

Nous avons osé être libres, osons l'être par nous-mêmes et pour nous-mêmes ; imitons l'enfant qui grandit : son propre poids brise la lisière qui lui devient inutile et l'entrave dans sa marche. Quel peuple a combattu pour nous ! quel peuple voudrait recueillir les fruits de nos travaux ? Et quelle déshonorante absurdité que de vaincre pour être esclaves. Esclaves ! . . . laissons aux français cette épithète qualificative ; ils ont vaincu pour cesser d'être libres.

Marchons sur d'autres traces, imitons ces peuples qui, portant leurs sollicitudes jusques sur l'avenir et appréhendant de laisser à la postérité l'exemple de la lâcheté, ont préférés être exterminés que rayés du nombre des peuples libres.

Gardons-nous cependant que l'esprit de prosélytisme ne détruise notre ouvrage ; laissons en paix respirer nos voisins, qu'ils vivent paisiblement sous l'égide des lois qu'ils se sont faites, et n'allons pas,

(6)

boutes-feu révolutionnaires , nous érigeant en législateurs des Antilles , faire consister notre gloire à troubler le repos des Isles qui nous avoisinent ; elles n'ont point , comme celles que nous habitons , été arrosées du sang innocent de leurs habitans ; ils n'ont point de vengeance à exercer contre l'autorité qui les protège.

Heureuses de n'avoir jamais connu les fléaux qui nous ont détruit ; elles ne peuvent que faire des vœux pour notre prospérité.

Paix à nos voisins , mais anathème au nom français , haine éternelle à la France : voilà notre cri.

Indigènes d'Hayti ! mon heureuse destinée me réservait à être un jour la sentinelle qui dût veiller à la garde de l'idole à laquelle vous sacrifiez : j'ai veillé , combattu , quelquefois seul ; et si j'ai été assez heureux que de remettre en vos mains le dépôt sacré que vous m'avez confié , songez que c'est à vous maintenant à le conserver. En combattant pour votre liberté j'ai travaillé à mon propre bonheur. Avant de la consolider par des lois qui assurent votre libre individualité , vos Chefs , que j'assemble ici , et moi-même nous vous devons la dernière preuve de notre dévouement.

Généraux , et vous Chefs , réunis ici près de moi pour le bonheur de notre pays , le jour est arrivé , ce jour qui doit éterniser notre gloire , notre indépendance.

S'il pouvait exister parmi nous un cœur tiède , qu'il s'éloigne et tremble de prononcer le serment qui doit nous unir.

Jurons à l'univers entier , à la postérité , à nous-

