

2024

CAHIER DU GREM NO. 20

Les adolescents et les musées : études et analyses

Julie Rose



GREM

GRUPE DE RECHERCHE
sur l'éducation et les musées

Tous droits réservés

© Groupe de recherche sur l'éducation et les musées

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec,

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 978-2-922411—20-1

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Les adolescents et les musées : études et analyses / Julie Rose.

Noms : Rose, Julie, 1993— auteur. | Université du Québec à Montréal. Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, organisme de publication.

Collections : Cahiers du GREM; 20.

Description : Mention de collection : Les cahiers du GREM; 20 | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20240019237 | ISBN 9782922411201 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Musées et adolescents—Enquêtes. | RVM : Musées—Fréquentation—Enquêtes. | RVM : Adolescents—Attitudes—Enquêtes. | RVM : Musées—Personnel—Attitudes—Enquêtes.

Classification : LCC AM7.R67 2024 | CDD 069/.10835—dc23

Tous droits de reproduction, d'édition, de traduction, d'adaptation, de représentation, en totalité ou en partie, sont réservés en exclusivité pour tous les pays. La reproduction d'un extrait de cet ouvrage par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, en particulier par photocopie ou par microfilm, est interdite sans l'autorisation écrite du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, Université du Québec à Montréal, case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3P8.

Table des matières

Avant-propos.....	iii
Introduction.....	1
Problématique et questions de recherches.....	3
Musée(s) et public(s).....	3
De grand public à publics spécifiques.....	4
État des écrits : plus ça change, plus c'est pareil !.....	7
Textes et contextes : 1997 – 2007.....	7
1979, Kathryn Andrews et Caroli Asia : « Teenagers' Attitudes about Art Museums ».....	7
1993, Michel Allard : « Les adolescents et les musées ».....	9
1998-2002, Tamara Lemerise : « Projet d'enquête sur la relation musées-adolescents ».....	10
2007, Noëlle Timbart : « Adolescents et musées : état des lieux et perspectives ».....	13
Synthèse des écrits.....	14
Relation musées-adolescent-es-écoles : de la visite scolaire à la visite libre.....	14
Caractéristiques transversales.....	15
Éléments négatifs perçus.....	15
Conclusions.....	17
Adolescence.....	18
Qu'est-ce que l'adolescence ?.....	19
Identité et individuation : caractéristiques et ruptures.....	21
Adolescence et culture.....	26
Concepts fondamentaux : habitus et héritiers.....	29
Adolescent-es, musées et statistiques.....	34
Questions de recherche.....	35
Caractéristiques de la recherche.....	36
Pertinence de la recherche.....	36
Méthodologie.....	37
Phase 1 : Entrevues — Institutions muséales et professionnel·les.....	37
Institutions muséales.....	37
Professionnel·les.....	37
Phase 2 : Questionnaire et entrevues — Adolescent·es.....	38

Adolescent·es.....	38
Phase 3 : Analyse des données	40
Questionnaire	40
Entretiens	41
Résultats et interprétation.....	42
Perception des adolescent·es par les professionnel·les des musées	42
Connaissance du public adolescent par les musées	42
Que veulent les professionnel·les pour le public adolescent ?.....	43
Perception du musée par les adolescent·es.....	45
Profil des adolescent·es.....	45
Perception du musée.....	46
Musées et publics.....	50
Utilisations des réseaux sociaux par les adolescent·es.....	57
Conclusion	62
Points saillants	62
Éléments négatifs de la visite	62
Communication	63
Perception du musée par les adolescent·es.....	63
Et après ?	64
Références	65

Avant-propos

Depuis sa création, en 1981, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) a réalisé des recherches et des études, dont les résultats ont servi à l'élaboration de nombreux mémoires, thèses, articles ou ouvrages. Le GREM contribue ainsi à l'analyse et à la synthèse des questions propres à l'éducation muséale. Afin de permettre la publication intégrale de certains travaux menés par les membres du GREM, il a été décidé de lancer une collection intitulée *Les Cahiers du GREM*.

En 2000, au moment de l'entrée en vigueur du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, le GREM s'est particulièrement intéressé à la question de la formation des enseignant·es. Nous croyons que la formation des enseignant·es est essentielle à l'établissement d'un partenariat fructueux entre l'école et le musée, pour le plus grand bénéfice des élèves.

En 2020, après une dizaine d'années sans publication, la préparation des Cahiers a repris. L'objectif de ces publications est notamment de proposer à la lecture les travaux dirigés abordant des thèmes proches des axes de recherche du GREM. Ainsi, en plus de faire sortir ces écrits de la littérature grise caractéristique des recherches étudiantes, nous pensons que chaque numéro est bénéfique à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques professionnelles.

Pour ce 20^e numéro des *Cahiers du GREM*, nous avons choisi de publier une version modifiée du travail dirigé de Julie Rose. Initialement intitulé *Les adolescent·es et les musées à Montréal : utopie ou réalité ?*, cette recherche a été réalisée en 2018-2019 sous la supervision d'Anik Meunier comme exigence du parcours de la maîtrise en muséologie à l'UQAM.

La présente version a été retravaillée afin d'en alléger la lecture. Vous pourrez retrouver le travail complet en ligne sur Archipel : <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14483>

Bonne lecture !

Anik Meunier, Directrice du GREM

Marie Tissot, Éditrice invitée

Introduction

Ces dernières décennies, les musées se sont radicalement engagés vers les publics. Les institutions muséales ont déployé un ensemble d'actions et de processus ayant pour but d'améliorer la relation entre musées et visiteur·euses. Qu'il s'agisse des études de publics, de l'amélioration de l'offre pédagogique, de la diversité de l'action culturelle, en passant par la scénographie des expositions ou l'ajout de mobilier dans les expositions, le bien-être et le bénéfice que les visiteur·euses retirent de leur venue au musée définissent une partie des choix de l'institution.

Les publics des musées sont constitués de sous-groupes, présentant chacun des caractéristiques sociodémographiques différentes. Ce travail porte sur les publics adolescents¹ et propose de tracer un portrait actuel des liens que les institutions muséales entretiennent avec les adolescent·es.

Dans un premier temps, nous avons effectué un état des lieux par une revue de littérature remontant jusqu'au début des années 1980, alors que le tournant communicationnel des musées se mettait tout juste en place. Grâce aux écrits plus récents, notamment celui de Noëlle Timbart en 2007, nous sommes en mesure d'établir que les liens entre professionnel·les de l'éducation dans les musées et adolescent·es restent singuliers. Effectivement, quel·le professionnel·le n'a-t-il-elle jamais entendu que les adolescent·es étaient un public difficile à faire entrer au musée ?

Au-delà de ce constat, nous avons remarqué qu'une large part des écrits dédiés aux adolescent·es au musée restent campée dans le cadre du contexte scolaire. Bien que la scolarité soit une variable incontournable de la vie des adolescent·es, nous souhaitons nous détacher de ce cadre et étudier ce public hors contexte scolaire afin de mieux connaître le rapport particulier qu'entretiennent les adolescent·es aux institutions muséales sans le support du contexte pédagogique, ou de l'enseignant·e enthousiaste qui les y emmène.

Cela nous a menées à définir l'adolescence tant par son fonctionnement psychologique que social et culturel. L'objectif est de vérifier si les composantes de l'adolescence en 2019 se distinguent des définitions précédentes. Si les conceptions de l'adolescence évoluent, cela pourrait expliquer pourquoi les professionnel·les dans les musées semblent ne pas être en mesure de saisir ce qui conviendrait au public adolescent.

¹ Nous utiliserons les termes « adolescent·es » et « jeune » comme synonyme dans le texte.

Nous avons donc privilégié une méthodologie de collecte et d'analyse de données mixte. D'abord une partie quantitative qui comporte un questionnaire destiné aux adolescent·es qui visait à connaître la perception qu'ils·elles se font du musée. Ensuite, une partie qualitative avec des entretiens en petits groupes pour détailler les réponses du questionnaire. Enfin, nous avons réalisé des entretiens individuels avec des professionnel·les de l'éducation de trois musées à Montréal — le Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM), Pointe-à-Callière (PAC) et le Centre des Sciences de Montréal (CSM) — afin de connaître leur perception du public adolescent et leur intérêt à proposer une offre spécifique à ce public, en dehors du contexte scolaire. Cette méthode a pour objectif d'actualiser les connaissances sur la façon dont les adolescent·es perçoivent les musées, et inversement.

Problématique et questions de recherches

Musée(s) et public(s)

Au cours des dernières décennies, les institutions muséales sont passées d'un paradigme du musée « pour l'érudition », centrée sur les collections et dans lequel le public est constitué principalement « [de] connaisseurs, [de] savants, [d']amateurs et [d']artistes » (Mairesse, 2011), pour tendre vers un musée « pour le divertissement » (p. 373). Cela a pour effet de construire une vision du musée comme un lieu d'égalités sociales, de partage, voire de communion autour d'une base de connaissances mutuelle et partagée.

Ce changement se constate d'abord par la démocratisation des musées pendant la décennie 1970. Ils passent de « simples lieux de présentation de collections » à une institution qui se veut ouverte et accessible à tou·te·s (Landry et Schiele, 2013, p. 28). Landry et Schiele expliquent cette transformation par les changements sociaux qui ont lieu à la même époque : 1) urbanisation de la population, 2) entrée massive des femmes sur le marché du travail et 3) essor d'une « culture jeune ». Cela entraîne un agrandissement du parc muséal et une contribution de la révolution culturelle des années 1970 à la refondation du musée, pour sa démocratisation (p. 31). L'idée est d'« abolir la distance entre le public et le contenu du musée, le lui restituer en le lui rendant perceptible pour les uns, le laisser à sa portée en ne le privant pas de sa jouissance pour les autres » (Desvallées, 1992 [1969], p.19). Sa démocratisation est notamment mise en œuvre par la communication de l'institution avec ses publics. Concrètement, on ne crée plus d'exposition ou d'activité au musée sans indiquer, explicitement ou non, à qui elles s'adressent (Jacobi, 1997, p. 11). C'est ce que l'on appelle le « tournant communicationnel des musées » qui prend place pendant les années 1980.

Ce tournant se traduit par l'amélioration de la communication du musée à son public, notamment grâce au marketing et au développement d'expositions temporaires dont les sujets diversifiés s'écartent parfois de la collection de l'institution. Celles-ci se basent sur le discours de référence uniquement pour permettre un éclatement des sujets abordés. Leur objectif est de « favoriser un accès pour tous à la culture » (Landry et Schiele, 2013, p. 36). Alors qu'auparavant, le visiteur « allait au musée », on dit désormais que l'on « va voir une exposition », voire, que l'on va « faire une exposition ». Jacobi place donc l'immuable, le rassurant, le reconnu face à l'inconnu, au surprenant, au regard différent (1997, p. 9).

Dans cette optique, l'exposition est une forme de média, car c'est un « dispositif producteur de signification à destination d'un public » (Davallon et Flon, 2013). Ainsi, sa

forme s'hybride en réponse au changement de paradigme (—, 2013). D'abord, par une séparation entre l'exposition et la collection, ce qui a pour effet de les autonomiser. Puis, par la mise en place d'expositions temporaires qui se situent à mi-chemin entre l'étude de l'objet de collection et la satisfaction du public (Landry et Schiele, 2013, p. 38). Pourtant, dans ce contexte, les fonctions de communication et d'éducation, qui prennent en charge le public et son appréciation de l'exposition, se placent en porte-à-faux face à la fonction de collectionnement. Rappelons qu'en parallèle des expositions, le marketing introduit les industries culturelles et le fonctionnement mercantile au musée. Ainsi, on constate une tension entre les objets (collection) et les visiteur·euses (publics). Cela implique une priorisation de l'un ou l'autre, selon les situations et les lignes directrices de l'institution. Michel Allard le souligne en 1993 : « Dans l'élaboration d'activités, le musée doit-il d'abord porter l'attention sur les objets exposés ou sur le public ? » (p. 765) et se demande comment équilibrer la satisfaction des visiteur·euses et le respect de la spécificité de la collection du musée.

Prenons l'exemple maître du Musée du Louvre. Historiquement, les publics sont relativement peu pris en compte en comparaison à l'importance accordée aux œuvres. En effet, le projet Grand Louvre, lancé dans les années 1980, a été pensé afin d'accueillir, au maximum de sa capacité, 4,5 millions de visiteur·euses annuels (Mardrus, 2017), mais ils dépassaient déjà les 10 millions en 2018 (Musée du Louvre, 2019). Le projet Grand Louvre qui, au-delà de rénover certaines installations, avait pour objectif la refonte de l'accueil du public, avec l'érection de la pyramide de Pei comme partie visible et reconnaissable des espaces d'accueil, désormais souterrains (Mardrus, 2017). Pour y faire suite, le Projet Pyramide, qui s'est déroulé entre 2014 et 2016, avait pour objectif, une fois de plus, la rénovation des espaces d'accueil du public (—, 2017). Ce n'est donc que récemment, par le changement de paradigme de conservation à communication, que le Louvre réalise des projets améliorant l'accueil du public.

Toutefois, bien que ces rénovations concernent les publics, il n'est pas mentionné de transformations effectuées dans les salles d'exposition pour améliorer l'acquisition des connaissances par les visiteur·euses, ce qui serait bénéfique à ces dernier·ères, dans l'optique de la démocratisation culturelle par les musées.

De grand public à publics spécifiques

Si les premiers musées parlaient de public visiteur comme d'un groupe monolithique, la tendance depuis le XXe siècle s'oriente vers un découpage du public en plusieurs sous-groupes : « les scolaires et les visiteurs captifs venus en groupes organisés (retraités, voyages touristiques, comités d'entreprise...) [et] les visiteurs spontanés individuels ou en petits groupes (adultes, familles...) » (Jacobi et coll., 2000, p. 41). Ces termes sont toujours utilisés aujourd'hui et les catégories de publics se sont encore

raffinées. Les « scolaires » se divisent maintenant selon le niveau, voire le cycle, des élèves et certaines activités s'adressent uniquement aux enfants, hors contexte scolaire ou familial (camps de jour).

Suivant le tournant communicationnel des musées, la décennie 1990 a été le siège d'efforts fournis par les musées en direction de leurs publics. Par exemple, une multiplicité de projets de rénovations et construction de musées prend place à cette période en France. Ils avaient pour objectif de « toucher un autre public » que celui déjà présent dans les institutions (Caillet, 1996, p. 133). Dans ce contexte, les professionnel·les des musées portent leur attention, non plus sur l'objet de collection, mais sur les publics qui deviennent alors « le cœur du projet muséal » (Guzin-Lukic, 2004, p.142). Le détournement du centre d'attention vers les publics s'accompagne d'études sur leurs comportements et caractéristiques ainsi que d'analyses sur le développement de l'offre muséale. Toutefois, certains publics sont plus étudiés que d'autres, le public adolescent faisant partie du groupe moins étudié... Les études sur le public adolescent, bien qu'existant depuis la fin des années 1970, restent très spécifiques au contexte scolaire ou sociocommunautaire et n'abordent pas la visite en dehors de ces situations particulières. Par exemple, Rider et Illingworth (1997) ont décortiqué les programmes développés spécifiquement pour les adolescent·es dans des musées anglais et étatsuniens et ont élaboré un guide complet pour les professionnel·les.

Nous avons délimité la recension des écrits aux études francophones (Québec, France, Suisse, etc.), excluant les études anglophones (Canada anglophone, États-Unis, Royaume-Uni, etc.), car leurs conceptions de ce qui doit être fait pour le public adolescent sont très divergentes (Darcq, 2013). Nous avons constaté cette délimitation francophonie/anglophonie en effectuant un survol du type d'activités offertes par différents musées à Montréal, puis en les comparant aux activités offertes par des musées aux États-Unis et en France. Il était flagrant de constater que les activités dédiées aux adolescent·es à Montréal s'inscrivent dans une continuité francophone, plutôt que nord-américaine. En effet, on constate peu d'initiatives semblables à celles des États-Unis, telles que des stages pour adolescent·es ou la présence de « conseils » constitués d'adolescent·es.

Nous avons limité la période en remontant à la publication de la recherche de Kathyne Andrews et Caroli Asia en 1979. Celle-ci semble marquer le commencement des études sur les adolescent·es et correspond tout à fait au tournant communicationnel des musées.

En ayant ainsi délimité notre bassin de recherche, nous en sommes venues à isoler plusieurs textes qui établissent un portrait de l'évolution de la relation musées-adolescent·es. Puis, nous avons constaté que les textes isolés se citent entre eux. Ces

références, plutôt uniformes, cachent-elles d'autres références qui peinent à rejoindre le milieu académique ? Ou sont-elles vraiment pionnières ?

État des écrits : plus ça change, plus c'est pareil !

Textes et contextes : 1997 – 2007

1979, Kathryn Andrews et Caroli Asia : « Teenagers' Attitudes about Art Museums »

Cette étude marque le début des recherches sur les adolescent·es et les musées et plus spécifiquement dans les musées d'art. En effet, les chercheuses soulignent l'innovation méthodologique qui consiste à questionner directement les adolescent·es sur leurs opinions et leur perception des musées (p. 224). L'enquête a été conduite avec le Brooklyn Museum auquel Kathryn Andrews était rattachée.

Ce projet, réalisé en 1978, dans le cadre d'une bourse de recherche gouvernementale, suit une méthodologie en deux phases. La première a été constituée de la rencontre d'éducateur·rices² et des responsables dans les écoles concernées. La seconde phase a compris l'administration d'un questionnaire aux adolescent·es, suivie d'entretiens en petits groupes avec certain·es répondant·es du questionnaire. Ce dernier a été complété par 520 garçons et filles de 14 à 19 ans, scolarisé·es dans des écoles secondaires de la région de New York. Pour Andrews et Asia, le choix des 14-19 ans est « *ideal because of their mobility and liveliness, [they] are ripe to learn about art in a museum context because they are frequently curious about the world beyond the limitations of conventional culture* »³ (Andrews et Asia, 1979, p. 224).

Les entretiens de groupe ont été menés avec douze adolescent·es choisi·es pour leur intérêt et leur participation au projet, ce qui a permis de préciser l'analyse des données (Andrews et Asia, 1979, p. 225). Le questionnaire interroge les jeunes sur les priorités et objectifs de vie, les intérêts dans le cadre scolaire et en dehors, le temps alloué aux activités hebdomadaires et les réactions à de potentiels programmes muséaux. Ainsi, la priorité des adolescent·es interrogé·es est de gagner de l'argent et d'avoir un travail qui leur plaît. Toutefois, les chercheuses remarquent qu'il·elles restent terre à terre quant à leur futur (chômage, inflation, taille du bassin d'emploi) et sont orienté·es vers des accomplissements pratiques : avoir de bonnes notes, terminer le secondaire et aller à l'université font partie de leurs priorités. Également, Andrews et Asia constatent que les Sciences humaines à l'école sont uniquement considérées d'un point de vue utilitariste ; elles visent à compléter leur cursus secondaire, entre autres. Cependant, la visite au musée — puisqu'elle n'est pas liée à l'obtention d'une note ; permet une véritable

² Traduction libre.

³ Traduction libre : « Idéal par leur mobilité et leur vivacité, [ils] sont matures pour apprendre sur l'art dans un contexte muséal parce qu'ils sont fréquemment curieux du monde par-delà les limites de la culture conventionnelle. »

appréciation des objets exposés pour lesquels l'« utilité » de ces connaissances est considérée comme une plus-value. Les adolescent·es soulignent alors que le véritable intérêt de l'école réside en l'espace de socialisation qu'elle offre quotidiennement. C'est le lieu où il·elles peuvent se retrouver en groupe grâce à des activités parascolaires ou extrascolaires (club de dessin, de photographie, scout, etc.). En ce qui a trait à leur emploi du temps, du lundi au vendredi, il·elles ont — en plus de l'école — des activités péri- et parascolaires, sociales et familiales. La fin de semaine reste le siège du « temps libre », qui n'est régi par aucune obligation. Ces deux jours sont consacrés à des activités d'enrichissement personnel et ont une grande valeur aux yeux des adolescent·es. Les chercheuses concluent donc qu'un programme durant la fin de semaine devra correspondre aux attentes et modes de vie des adolescent·es. D'autant plus qu'elles pensent que le musée a le potentiel d'être un espace de socialisation à l'égal de l'école. En effet, les répondant·es indiquent qu'il est important pour eux que leurs ami·es puissent être impliqué·es dans une activité au musée. Andrews et Asia avisent que ce serait une « erreur tactique » (p. 227) que de ne pas tenir compte des propositions suggérées par les adolescent·es. La dernière partie du questionnaire portait sur l'appréciation de différents types d'activités et de programmes muséaux adressés aux adolescent·es.

Les chercheuses ont conclu que tout type d'activités semblait adapté, dans la mesure où les propositions faites par le musée se détachent du cadre scolaire et laissent place à la créativité des participant·es.

Le groupe de discussion qui a pris place en deuxième phase du protocole de recherche a eu pour but de centrer les questions sur le musée et son appréciation subjective et attitudinale ; c'est-à-dire, l'ensemble des prédispositions mentales qui régissent l'action ou la réaction qu'un individu ou un groupe peut avoir face à un objet (Raymond Boudon, 2019). D'abord, il·elles ont expliqué que le musée avait une très faible importance dans leurs activités, mais que, paradoxalement, il·elles gardaient un bon souvenir des activités au musée, allant d'un travail dans les coulisses à une exposition au thème intéressant, en passant par les documents consultables en salle. Pour ces trois exemples, les expositions étaient participatives et sur des thèmes captivants⁴ (p. 229). Les jeunes citent l'attitude condescendante et hautaine de la part des équipes du musée et de mauvaises expériences de visite dans l'enfance (lectures ennuyantes, fatigue, contenu difficile à voir et à comprendre et sensation d'être « traîné·e », entre autres) comme éléments ayant renforcé la réputation négative du musée. Les

⁴ Les expositions nommées par les participant·es sont : « Treasures of Tutankhamun », « Pompeii - A.D. 79 » et « Africa in Antiquity: the Art of Nubia and the Sudan ».

chercheuses soulignent aussi le désir de détachement des activités culturelles familiales et la préférence des sorties entre ami-es à cette période de la vie pour expliquer le désintérêt des adolescent-es. Elles nuancent en rappelant qu'à leur âge, les adolescent-es peuvent faire des choix indépendamment des parents et que c'est parce que les adolescent-es pensent que la visite ne sera pas agréable qu'il-elles ne fréquentent pas le musée. Néanmoins, lorsqu'un-e adolescent-e dit visiter un musée, c'est dans l'optique de voir une exposition précise. Au-delà de ce large ensemble de points négatifs, ce qui plaît aux adolescent-es est globalement d'en savoir plus sur l'objet de musée en tant que tel (création, conception, fonction, etc.) et son raccord à leur réalité.

1993, Michel Allard : « Les adolescents et les musées »

L'article présente une revue de la littérature de 1973 à 1991 sur la relation musées-adolescent-es ainsi qu'une typologie des activités offertes au public adolescent. Allard cherche à confirmer si celui-ci est effectivement le public fréquentant le moins les musées. En cela, il distingue le public adolescent libre et le public adolescent en groupe scolaire, dit captif. À propos de la visite libre, Allard indique un manque de statistiques, mais relève que, déjà en 1980, Mary Sheron Alexander déclarait les adolescent-es « [...] least represented the general public which comes to the museum » (Alexander, 1980, p. 10). Allard rappelle que cette observation est partagée, entre autres, par Andrews et Asia (1979) et Diamond, St-John, Cleary et Librero (1987). Il explique le manque de statistiques en partie par l'absence de données sur les moins de 15 ans (Allard, 1993, p. 766 ; Ministère de la Culture et des Communications, 2014, p. 82). Allard indique toutefois que, selon les études de Pronovost, la visite libre d'au moins un musée dans l'année par les adolescent-es a augmenté de 11,6 % entre 1983 et 1989 (Pronovost, 1990, p.29 dans Allard, 1993, p. 766).

La fréquentation des musées par les groupes scolaires est liée à l'appréciation de la valeur pédagogique du musée par leurs enseignant-es au regard de leurs propres expériences en tant qu'élèves (Anderson et coll., 2006 ; Kisiel, 2019). Ainsi, Allard expose que, si les enseignant-es du Québec reconnaissent la valeur éducative du musée (Blais, 1991 dans Allard, 1993, p. 766), la logistique entourant l'école secondaire ne favorise pas les activités à l'extérieur (Allard et Laforest, 1991 dans Allard, 1993, p. 766). Ce qui se traduit par une fréquentation moindre des groupes scolaires du secondaire par rapport à ceux du primaire.

L'analyse des programmes éducatifs par Allard se base sur le modèle SOMA⁵ (Sujet-Objet-Milieu-Agent) de Legendre. Il propose la typologie suivante, liée au statut du sujet. L'adolescent·e comme :

- visiteur·euse (du musée, ex. avec un livret-jeu)
- acteur·rice (dans une activité, ex. en étant guide)
- concepteur·rice (d'une activité ou d'une exposition, ex. en conseillant)
- organisateur·rice (d'une activité ou exposition, ex. en créant une exposition)

Cette typologie s'applique principalement au contexte scolaire, puisque le reste de l'analyse inclut le musée et la salle de classe, ce qui a pour effet de brouiller la frontière entre ce qui s'applique à la visite libre et à la visite en contexte scolaire. Ainsi, la pertinence d'une analyse des visites libres par les adolescent·es se confirme.

1998-2002, Tamara Lemerise : « Projet d'enquête sur la relation musées-adolescents »

L'enquête réalisée par Tamara Lemerise et son équipe trace un portrait précis de la relation particulière entre adolescent·es et musées au tournant du XXI^e siècle. Dans une revue des écrits de 1975 à 1995 (Lemerise, 1995), Lemerise divise l'évolution de la relation musées-adolescent·es en trois périodes :

- « l'ère des pionniers » de 1979 à 1985
- « l'ère de la relève » de 1986 à 1989
- « l'ère de l'expansion » de 1990 à 1995.

L'ère de l'expansion débute lorsque les institutions muséales osent proposer des projets dynamiques et novateurs, spécifiques aux adolescent·es (—, 1998, p. 2). Ces projets font partie du courant projeune en vigueur depuis la décennie 1990 (Lemerise et Soucy, 1999, p. 356). Ce courant a notamment été décrit par Allard (1993), Lemerise (Lemerise, 1995, 1999), Rider et Illingworth (1997) et Selwood et ses collaborateurs (1995). Il s'incarne par la modification de la mission des musées, qui y ajoutent un volet social et/ou éducatif en « plaçant l'éducation au centre même de leurs préoccupations » (Lemerise et Soucy, 1999, p. 355). Ainsi, c'est en réponse à l'intérêt suscité par la perspective d'une recherche sur les adolescent·es et les musées (Lemerise et coll., 1996) qu'elle publie, en 1998, le premier volet de son enquête, qui trace le point de vue des musées.

Point de vue des musées

Ce premier volet présente le point de vue de 68 musées du Québec. Lemerise dresse un état des lieux des activités offertes au public adolescent, circonscrit les facteurs favorables ou défavorables perçus par les professionnel·les et recense les recommandations des professionnel·les de musée pour améliorer la participation et la

⁵ Modèle issu du «Dictionnaire actuel de l'éducation», (Montréal : Larousse, 1988) de Renald Legendre.

fréquentation des adolescent-es, principalement en contexte scolaire, dans leurs musées.

Les constats sont les suivants : 70 % des répondant-es offrent des activités pour les adolescent-es, 25 % aimeraient en offrir dans un avenir proche et 5 % ne souhaitent pas en offrir. Également, Lemerise indique qu'il n'y a pas d'activités spécifiques au public adolescent hors contexte scolaire dans la plupart des institutions muséales. Plusieurs professionnel·les des musées expliquent qu'il·elles subissent un manque de temps et de ressources humaines et financières, nécessaires à la mise en place de projets spéciaux. Certain·es s'abstiennent de proposer des activités aux adolescent-es à la suite d'expériences négatives passées, d'autres encore offrent des activités « "tout public" adaptables, au besoin, à la clientèle adolescente » (Lemerise, 1998, p. 5) plutôt que des activités conçues spécifiquement pour les adolescent-es. Aussi, au sein des 48 institutions qui ont indiqué proposer des activités pour les adolescent-es, l'offre pour les groupes scolaires est presque deux fois plus importante que pour les visiteur·euses libres (p. 6). Quant aux âges visés par les activités, une moitié est offerte aux 12-17 ans sans distinction, mais la seconde est offerte à des sous-groupes précis (selon l'année ou le cycle du secondaire). Pourtant, Lemerise souligne que les professionnel·les sont conscient·es que les 12-14 ans et les 15-17 ans sont différents et que les projets pensés pour les premiers peuvent ne pas intéresser les seconds (p. 6).

En ce qui concerne la perception de la fréquentation des adolescent-es, Lemerise souligne qu'il est commun de penser les adolescent-es peu présent·es dans les musées, mais que peu de données objectives viennent corroborer cet a priori. En dépit de cela, la chercheuse mentionne que le manque de statistiques empêche un quart des répondant-es de se prononcer sur la question. Néanmoins, les musées indiquent que le public scolaire représente 5 % à 25 % du total des visiteur·euses. Le pourcentage varie selon la taille et le type du musée, les grands musées d'art et d'histoire étant les plus fréquentés. La fréquentation des adolescent-es hors contexte scolaire oscille entre 3 % et 10 % du total des visiteur·euses, variant toujours selon la taille et le type de musée, les musées de sciences et d'histoire arrivant en tête (p. 9).

Dans un autre ordre d'idées, le questionnaire demandait aux professionnel·les de classer des propositions selon la facilité de leur mise en œuvre. Alors que plusieurs ont été jugées faciles à mettre en place par tous les musées répondants, quatre retiennent l'attention. Celles-ci ont été perçues comme étant faciles pour certains musées ou difficiles à réaliser pour d'autres (p. 12) :

- augmenter l'offre d'expositions interactives ;
- créer des activités différentes pour les 12-14 ans et les 15-17 ans ;
- mettre en place un comité sur lequel siègent des adolescent-es ;

- concevoir des publicités spécifiques au public adolescent.

Ce constat traduit les divergences de vision et de moyens consacrés à l'accueil du public adolescent. Également, les musées ont fait des recommandations à ce sujet, en demandant des actions directes de la part des instances gouvernementales (ministères de la Culture et des Communications, de l'Éducation et du Patrimoine) ainsi qu'une étroite collaboration du corps enseignant et souhaitent que les adolescent·es « dévoilent et expriment leurs besoins, intérêts et attentes en matière d'activités muséales » (p. 12).

Point de vue des adolescent·es

Le second volet de l'enquête compile les perceptions, pratiques de visite, préférences et intérêts des adolescent·es sur le musée. Cette partie est constituée des réponses de 1088 adolescent·es (15-17 ans) montréalais à un questionnaire. Lemerise s'interroge alors sur la perception qu'ont les adolescent·es du musée. En effet, elle revient sur le courant projeune. Soulignons cependant que, tel que décrit plus haut, il s'organise autour de programmes et projets spécifiques, idéalement inscrits dans une relation « musée-école-communauté ». Ces programmes sont principalement pensés pour permettre aux adolescent·es de se développer individuellement et s'intégrer socialement. Ils restent donc ponctuels et sont peu connus de la majorité des adolescent·es (Lemerise, 1999). Les jeunes socialement à risque sont visé·es, l'objectif étant de pallier les manques du système scolaire (p. 356). Les musées sont alors reconnus comme des « informal centres of leisure and learning »⁶ (Rider et Illingworth, 1997, p. 5).

Toutefois, ce ne sont pas tous les musées qui emboîtent le pas vers l'implantation desdits projets dans leur programmation, bien qu'ils soient bénéfiques pour les adolescent·es. Certains, par manque de ressources et d'autres, à la suite d'expériences insatisfaisantes (Lemerise et Soucy, 1999, p. 357). Lemerise observe que « globalement, les perceptions des jeunes ne se sont pas foncièrement modifiées depuis les 20 dernières années » (p. 359).

Dans ce deuxième volet, Lemerise indique que dans le cadre des sorties libres, les participant·es mentionnent l'absence d'information sur ce qui se passe dans les musées. Le mode de visite préféré est celui de la participation active (manipulation de modules d'exposition, par exemple). Également, la visite avec les ami·es comme accompagnateur·rices est idéale selon eux. Ainsi, nous pouvons envisager que la visite participative avec des ami·es serait optimale pour le public adolescent, sans distinction entre les contextes scolaires et libres. Les projets préférés par les adolescent·es sont la

6 Traduction libre : « centres informels d'apprentissage et de loisir ».

création d'expositions ou d'évènements dans le musée, dans le cadre scolaire, ou le fait de guider des visites, en contexte libre.

2007, Noëlle Timbart : « Adolescents et musées : état des lieux et perspectives »

Comme son titre l'indique, la thèse de Noëlle Timbart expose un état des lieux de la relation musées-adolescent·es en France. La première partie de l'ouvrage comporte une définition sociologique et psychologique de l'adolescence ainsi qu'une revue de littérature portant sur la relation musées-adolescent·es. Timbart explique le besoin de redéfinir l'adolescence par son insatisfaction quant aux définitions précédentes, qu'elle trouve incomplètes. À la suite de cela, elle décortique l'évolution de la relation musées-adolescent·es en se basant notamment sur les recherches effectuées par Lemerise et Soucy. Elle reprend les différentes ères, ainsi qualifiées par Lemerise (1995), et les actualise en se basant sur les recherches réalisées entre 1996 et 2007⁷, par Laetitia Aeberli (2003), entre autres. Sa thèse s'articule donc en quatre parties : une revue des écrits sur les adolescent·es et leur consommation culturelle, un état des lieux des perceptions des professionnel·les de musées en France et au Québec, son enquête de terrain sur les pratiques adolescentes du musée, qui inclut également les avis et propositions des adolescent·es, ainsi que la discussion des résultats. Sa réflexion porte sur les bénéfices de la mise en place de projets pour les adolescent·es dans les musées français. Également, elle souligne l'importance d'une communication et d'une muséographie adaptées au public adolescent, dans l'objectif de les faire venir au musée. Ces trois points, qui structurent sa conclusion, sont importants pour Timbart, car ces manques démontrent que la place des adolescent·es dans les musées français n'est pas incluse dans une réflexion plus globale, ce qu'elle trouve pourtant nécessaire (p. 594).

⁷ À la même période, Chantal Steegmuller propose « l'ère de la consolidation » qui couvre la période 1995-2007, qui n'est pas traitée par Lemerise. Steegmuller, C. (2007). « L'ère de la consolidation ». Revue critique des publications portant sur la relation « musées-adolescent·es », de 1995 à 2007 (Travail dirigé). Université de Montréal, Montréal.

Synthèse des écrits

Relation musées-adolescent-es-écoles : de la visite scolaire à la visite libre

Les auteur·rices établissent d'emblée le lien entre musée, adolescent·es et école. Tou·te·s s'accordent à dire que cette relation influence le rapport que les adolescent·es ont avec le musée. En effet, au-delà d'envisager l'école comme un bassin d'échantillon de répondant·es adolescent·es (Andrews et Asia, 1979, p. 225 ; Lemerise et Soucy, 1999, p. 355 ; Timbart, 2007, p. 364), l'école est le principal moteur de la visite des adolescent·es au musée, lorsque la classe s'y déplace. Ainsi, les auteur·rices font tou·te·s la distinction entre les visites libres et les visites scolaires, dont le public est captif. Cela a pour effet de donner deux rôles à la visite au musée, soit comme un loisir ou comme une activité scolaire, selon la situation. Les résultats des enquêtes sont donc divergents. D'un côté, dans le cadre des visites scolaires, plusieurs soulignent la présence des élèves du secondaire, bien qu'elle soit plus faible que ceux du primaire (Allard, 1993, p. 767 ; Lemerise, 1998, p. 2). Cependant, dans le cadre des visites libres d'adolescent·es, Allard et Lemerise déplorent l'absence de statistiques objectives qui permettrait de vérifier si les adolescent·es sont effectivement les visiteur·euses les moins présent·es dans le musée (Allard, 1993, p. 766 ; Lemerise, 1998, p. 6). Par conséquent, tou·te·s évincent rapidement cette facette de la visite pour se consacrer au public adolescent dans sa globalité, donc principalement en contexte scolaire. Ce manque a pour effet de brouiller la frontière entre le contexte de visite scolaire et de visite libre puisque les écrits posent des conclusions qui s'appliquent sans distinction à l'un et à l'autre.

Ainsi, de l'avis des adolescent·es, les activités ne doivent pas ressembler à celles de l'école (Andrews et Asia, 1979, p. 228), mais doivent prendre en compte le programme scolaire (Allard, 1993, p. 773). Andrews et Asia soulignent que le mode d'apprentissage dans le musée diffère de celui de l'école en cela qu'il fonctionne en interrelation entre questions (des jeunes visiteur·euses) et réponses (fournies par les guides ou l'exposition). L'objectif d'apprentissage est de facto distinct de l'école, donc les médiateur·rices et les supports pédagogiques doivent être « flexible, fun and pertinent » (p. 232) alors que les jeunes interrogé·es par Timbart « dénoncent » l'obligation de devoir faire un travail scolaire dans le musée (p. 512). Plus récemment, les musées demandent de consolider le partenariat musées-écoles en demandant la participation et l'avis des commissions scolaires et des jeunes en ce qui a trait aux activités muséales, afin de mener « à des pratiques généreuses, satisfaisantes et bénéfiques » (Allard, 1993, p. 773 ; Lemerise, 1998, p. 12). Ainsi, la littérature concernant la visite libre des adolescent·es au musée est encore très marginale.

Caractéristiques transversales

Les quatre textes que nous avons retenus marquent l'évolution de la relation liant les adolescent·es aux musées. Nous avons en effet relevé des constantes dans les propos des auteur·rices quant aux éléments liés à l'appréciation du musée par les adolescent·es. Celles-ci sont :

1. Les éléments négatifs / freins à la visite :
 - a. Ennui
 - b. Fatigue
 - c. Excès de lecture
2. Les pistes pour rejoindre les adolescent·es :
 - a. L'importance des ami·es
 - b. Le besoin d'une communication spécifique à leur égard
 - c. Le besoin de participation active pendant les visites

Éléments négatifs perçus

Trois éléments négatifs perçus par les adolescent·es se répètent depuis 1979 : l'ennui (Andrews et Asia, 1979, p. 229; Lemerise et Soucy, 1999, p. 365; Timbart, 2007, p. 479), la fatigue (Andrews et Asia, 1979, p. 229; Lemerise et Soucy, 1999, p. 365; Timbart, 2007, p. 484), et l'excès de lecture (Andrews et Asia, 1979, p. 229; Lemerise et Soucy, 1999, p. 365; Timbart, 2007, p. 500). Ces éléments se retrouvent dans chacune des enquêtes, excepté celle d'Allard, car il n'interroge pas directement les adolescent·es. La continuité de ces trois éléments traduit le manque de prise en considération par les professionnel·les des musées des résultats d'enquête et des recommandations formulées par les chercheur·es dans les quarante dernières années pour améliorer l'accueil des adolescent·es.

Pistes pour rejoindre les adolescent·es

Dans l'ensemble des textes que nous avons choisis, tous les jeunes mentionnent l'importance des ami·es dans la visite du public adolescent. En effet, si déjà en 1979, 68 % des adolescent·es interrogé·es indiquent qu'il est important d'inclure les ami·es aux activités (Andrews et Asia, 1979, p. 227). En 1993, les ami·es font partie d'un groupe ayant plus d'influence que les parents (Allard, 1993, p. 772). Il·Elles sont depuis reconnu·es comme les accompagnateur·rices de visite préféré·es (Lemerise et Soucy, 1999, p. 521; Timbart, 2007).

Andrews et Asia relèvent que les participant·es envisagent positivement une activité dans le musée si celle-ci permet de socialiser, comme il·elles le font habituellement à l'école. En effet, pour eux·elles, le véritable intérêt de l'école réside dans le fait que c'est un espace de socialisation et de rassemblement, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Ce besoin de socialisation est tellement important qu'il supplante le choix de

participer à une activité au musée, s'il n'est pas pris en compte (1979, p. 230). En plus d'inclure les ami-es aux activités, Allard souligne qu'à cette période de la vie, il-elles sont « un groupe très important [...] qui acquiert plus d'importance que les parents et maîtres » (1993, p. 772). Ce sont eux-elles qui influencent le plus les adolescent-es. Il recommande donc que les activités au musée soient réalisables en petits groupes informels d'ami-es qui parcourront, découvriront et commenteront ensemble les expositions. Cette recommandation a pour simple objectif de respecter le besoin de socialisation des adolescent-es.

La question de la communication spécifique à l'attention du public adolescent est également soulevée par l'ensemble des auteur-rices. En effet, Andrews et Asia soulignent que les adolescent-es ne sont même pas au courant de ce qu'il-elles manquent en ne fréquentant pas le musée (1979, p. 231). Les chercheuses soulignent donc que le besoin d'établir des stratégies de communication spécifiques aux adolescent-es est constant avec ce que Lemerise constate à la suite de son enquête. En effet, les adolescent-es ne se sentent pas « informé-es » de l'offre des musées à leur égard, la publicité actuelle à leur endroit ne les touchant pas (Lemerise et Soucy, 1999, p. 366). Timbart insiste sur la « nécessité d'une publicité qui puisse davantage toucher les jeunes » (2007, p. 385).

La participation active, telle qu'elle est identifiée par les auteur-rices, est le fait de quitter le rôle passif de « visiteur-euse » pour adopter un rôle actif (concepteur, acteur ou organisateur) (Allard, 1993). Pour Allard, la participation active permet aux adolescent-es de se sentir impliqué-es dans la visite et d'être, par le fait même, responsabilisé-es quant à leur présence dans le musée (1993, p. 772). Il oppose la visite libre et celle en contexte scolaire, qui peut être trop rigide. Selon lui, lorsqu'il-elle est encadré-e par une visite guidée trop rigide ou stricte, « l'adolescent-e se rebiffe », ce qui peut être évité par la présence des ami-es dans la visite, d'où leur importance (p. 772). Il suggère plutôt de mettre en place une participation plus active par un encadrement souple (p. 773). Cette notion de participation active avait déjà été soulevée par Andrews et Asia. En effet, elles indiquent que les expériences préférées des adolescent-es rencontré-es sont les expositions participatives ou dynamiques et que le succès de ces visites se basait avant tout sur la capacité des éducateur-rices à écouter et prendre en considération les questions et commentaires des visiteur-euses adolescent-es (1979, p. 229) et conseillent que les programmes doivent être stimulants, fun, utiles et participatifs (p. 230). Plus récemment, Timbart relève aussi que les adolescent-es qu'elle a interrogé-es considèrent que la participation active fait partie des expériences qui font aimer le musée (2007, p. 440, 504).

Conclusions

Au-delà de la constance des résultats des enquêtes, les conclusions mêmes des auteur·rices sont sensiblement identiques. Andrews et Asia, Allard, Lemerise et Timbart rappellent l'importance de bien connaître le profil des jeunes pour la création d'expériences de visite positives. Il faut tenir compte de leurs intérêts et besoins pendant les phases d'élaboration et d'implantation des projets qui leur sont adressés. Également, les auteur·rices soulignent que les musées doivent maintenir des stratégies de communication spécifiques aux adolescent·es. Ces stratégies doivent être élaborées en portant attention tant au moyen de communication (radio, télévision, réseaux sociaux, etc.) qu'au discours de l'institution. Les visiteur·euses adolescent·es dans les musées sont reconnu·es par les professionnel·les interrogé·es dans les différentes enquêtes que nous avons consultées, comme étant un public spécifique ayant des besoins spécifiques. De ce constat découle la conclusion suivante : il faut connaître son public et tenir compte de ses besoins afin de proposer une offre pédagogique et culturelle adéquate (Allard, 1993, p. 773 ; Timbart, 2007, p. 241). Comme Allard le dit si bien : « Sans le public, le musée n'existe pas » (1993, p. 773).

Toutefois, dans l'ensemble des recherches et études que nous avons consultées, les résultats ne diffèrent guère.

La particularité de cette revue de littérature réside dans l'homogénéité des propos portés par les auteurs. Depuis maintenant quarante ans, ils s'accordent sur un ensemble de points qui régissent la création et l'appréciation d'activités pédagogiques pour les adolescent·es dans les musées. Nous pourrions penser que rien ne peut être tiré d'une telle revue des écrits. Cependant, le fait que les caractéristiques identifiées n'aient pas changé depuis les premières enquêtes trahit une stagnation sur le sujet de la relation musées-adolescent·es. Puisqu'il s'agit d'une relation à deux pôles, nous constatons que l'origine de la stagnation peut venir d'un côté ou de l'autre. Nous pouvons donc nous demander ce qui génère ce statu quo, après 40 ans de recherches à ce sujet. Constatant cela, nous cherchons l'origine de cette absence de changements dans cette relation dont les facteurs peuvent être analysés sous plusieurs angles. Sont-ce les adolescent·es qui sont trop changeant·es et complexes pour que les professionnel·les de musée puissent développer une offre pertinente à leur égard ? Sont-ce les professionnel·les qui ne mettent pas en place les recommandations des chercheur·es, et, si oui, pourquoi ? Ou encore, est-ce une autre variable qui fait en sorte qu'il n'y a pas de continuité dans les résultats des chercheur·es et les actions des professionnel·les qui n'a pas été détectée depuis les quarante dernières années ?

Notons qu'Allard remarque qu'il n'existe qu'une quantité restreinte d'études sur les musées et les adolescent·es, et constate que les programmes destinés aux

adolescent·es sont adaptés de ceux conçus pour les adultes. Il explique que : « ces méthodes [cours magistral et théorique] ne sont pas toujours appropriées pour les adolescents de 14 à 18 ans » (Blais, 1991, p. 21 dans Allard, 1993, p. 767). Dans l'étude de Lemerise, les professionnel·les distinguent les différentes catégories de publics adolescents, selon leur niveau de scolarité, mais mentionnent toutefois que peu d'activités leur sont spécifiques (1998). Cela veut donc dire que les professionnel·les de musées, au moins pendant la décennie 1990, étaient au courant des particularités inhérentes à l'adolescence, sans en respecter les spécificités pour l'élaboration des activités. De plus, Timbart constate que les professionnel·les de musée « ne souhaitent pas identifier, ou n'identifient pas, clairement un public adolescent » (2007, p. 236).

Finalement, les professionnel·les reconnaissent l'existence des deux catégories d'âge pendant l'adolescence, sans pour autant en tenir compte au moment de la conception des activités au musée.

La prochaine partie propose une définition de l'adolescence. Cela nous permettra de mettre en lumière les éléments pouvant créer une dissonance entre ce que les professionnel·les savent des adolescent·es, et ce qui caractérise *vraiment* ce public. Nous allons répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'un·e adolescent·e ?
- Quelle culture consomme-t-il·elle ?
- Comment consomme-t-il·elle la culture ?

Adolescence

L'adolescence a été théorisée de plusieurs façons depuis que notre société reconnaît comme particulière cette période où l'enfant n'en est plus tout à fait un·e et que l'on sent mûrir un·e futur·e adulte. Les principaux champs d'études qui se sont penchés sur la question sont la médecine, l'anthropologie, la psychologie et la sociologie. En sociologie, il n'a pas été instinctif de s'intéresser à cette tranche de la population, car l'adolescence comme « double séparation [avec] l'enfance d'un côté et l'âge adulte de l'autre » a été théorisée aux États-Unis par Talcott Parsons en 1942 (en France en 1965 par Edgar Morin), repris dans Olivier Galland, est une construction récente comme le décrira largement Philippe Ariès dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Univers historique (Paris : Éditions du Seuil). Cette multiplicité de disciplines montre bien la complexité de la notion.

Dans le cadre de cette recherche, nous exposerons uniquement les définitions issues de la psychologie et de la sociologie, puisque ce sont les rapports sociaux, personnels et cognitifs que les adolescent·es entretiennent avec les musées qui sont au cœur de notre propos.

Qu'est-ce que l'adolescence ?

L'adolescence est considérée comme « complexe »⁸, un moment de changement(s) (Maria da Conceição Taborda-Simoes, 2005), un « âge de la vie qui suit l'enfance et qui s'étend jusqu'à l'âge adulte » (CNRTL, en ligne). D'origine latine, *adolescere*⁹ est composé de *ad*— « vers », *esc* — « processus », et — *alere* « nourrir » qui voudrait dire « grandir vers » ou « processus nourrissant ». Cela induit l'idée que l'on continue de grandir pendant l'adolescence et que c'est une période riche, nourrissante de la vie, ponctuée d'un « ensemble de phénomènes de maturation, tant hormonaux, physiques que psychologiques » (Hauswald, 2015, p. 29).

Plusieurs critères peuvent circonscrire l'âge de l'adolescence. La dimension juridique avec la majorité : de 12 ans à 18 ou 21 ans ou le début des changements sexuels physiques : de 10 à 17 ans. Si l'on se fie aux auteur·rices, d'autres découpages apparaissent :

- 13 à 18 ans, selon Padioleau (1989) ;
- 15 à 19 ans, selon Lescanne (1997), et plus récemment 15 à 25 ans (2004) ;
- 11 à 25 ans, selon Le Bigot (2004) ;
- 10 à 19 ans, selon l'Organisation mondiale de la Santé (2017) ;
- 8 à 14-15 ans, selon Fize (2013).

⁸ La liste des auteurs trouvant la définition d'« adolescence » complexe est tellement imposante que nous préférons ne pas la citer dans le texte. Toutefois voici une sélection des auteur·rices qui ont cette opinion : G. Barrow (2014), V. Bedin (2009), M. Delagrave (2005), A. H. Esman (1990), M. Fize (2010), O. Galland (1990, 1999, 2001), M.-T. Caille (1974), S. G. Hall (1904), G. Hauswald (2015), J.F. Hersent (2003), Y. Le Bigot (2004), S. Octobre (2006, 2008, 2011), C. J. Soto (2015) et M. d. Taborda-Simões (2005).

⁹ Ajoutons qu'en anglais *teenagers* veut dire « l'âge des teen » et comprend les 13 (thirteen) à 19 (nineteen) ans.

Dimension	Critère du début de l'adolescence	Critère de la fin de l'adolescence
Biologique	(10-11 ans) Début des changements sexuels physiques	(13-15 ans) Capacité de faire un enfant
Cognitive	(11-12 ans) Apparition des premiers raisonnements abstraits	(15 ans) Maîtrise de la pensée formelle
Émotionnelle	(11 ans) Premières tentatives pour affirmer son intimité, pour garder ses secrets et pour affirmer ses choix individuels	(18-25 ans) Capacité de se définir en tant que personne indépendante, d'affirmer et d'assumer son identité et ses choix personnels
Juridique	(12 ans) Période où les parents peuvent laisser un jeune seul à la maison pour quelques heures sans être considérés comme négligents selon la Loi sur la protection de la jeunesse	(18 ans) Âge de la majorité impliquant : <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'accession au droit de vote ; ✓ la capacité de signer un contrat, tel un bail ; ✓ l'émancipation par rapport aux parents (le fait de ne plus être soumis légalement à leur autorité)
Sociale	(12-13 ans) Apparition des comportements de participation autonome aux rôles collectifs (travail, engagements personnels, etc.) et construction d'un réseau social personnel indépendant de la famille	(17-18 ans) Accession à la maîtrise de soi avec l'exercice des pouvoirs et responsabilités que cela comporte envers les autres (autodiscipline, réciprocité, etc.)

Fig. 1 : Critères pouvant servir à marquer le début et la fin de l'adolescence, adapté de Cloutier et Drapeau, 2015, p. 2. (Nous avons ajouté les âges correspondants aux différentes étapes, selon Rubi, 2010. Il est à noter que la conception cognitive de l'adolescence par les auteurs est issue des théories de Jean Piaget, selon Dubuc, 2002).

Fize explique que « l'âge d'adolescence stricto sensu s'étend en fait de 8 à 14-15 ans. La période qui suit, de 15 à 18 ans, forme la première partie de la jeunesse » (Fize, 2013, p. 32). On note également que plusieurs auteur·rices questionnent la validité du découpage limitant à 18 ou 19 ans la fin de l'adolescence, notamment à cause de la multitude de marqueurs dans chacun des domaines. Ainsi, Bedin (2009, p. 16-17) et Hauswald (2015, p. 32) indiquent que cette limite de 18-19 ans est fautive si l'on prend en considération la maturation neurologique et osseuse, qui se conclut vers 25 ans.

Donc, sur les plans physiologiques et biologiques, l'adolescence, telle qu'on la conçoit actuellement, se situe entre 10 et 25 ans, ce qui crée une large tranche, qui est redécoupée en plusieurs « sous-catégories ». La première constituée des 10-14 ans (adolescence précoce ou préadolescence¹⁰), la seconde par les 15-17 ans (adolescence) et la troisième avec les 18-25 ans (adolescence tardive ou post-adolescence¹¹). Cette catégorisation est importante, car elle permet de souligner des tendances psychologiques et sociales distinctes à chaque groupe.

Bien que ces catégories suggèrent qu'elles sont toutes différentes, on remarque un trait commun aux adolescent·es : la recherche d'identité (Erikson, 2011 [1968]). Théorisée en

¹⁰ Voir *Les adonaissants, Collection Individu et société*, Paris : Colin, 2006 par François de Singly.

¹¹ Voir Galland, O. (2011). «Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations», *Revue française de sociologie*, 42, no. 4.

psychologie¹², puis appliquée en sociologie, cette recherche est le processus d'individuation¹³. Cela désigne le phénomène par lequel un individu recherche à la fois les limites de sa personnalité et sa reconnaissance, par la société, en tant qu'individu. En effet, l'adolescent-e, pendant cette période, se prépare à l'âge adulte (Jeffrey et coll., 2016, p. 35). Il-Elle cherche à « se positionner socialement comme un adulte en devenir » (Aït El Cadi et Le Breton, 2008, p. 58).

La psychologie et la sociologie ont étudié le processus d'individuation en parallèle. Nous constatons qu'elles se rejoignent dans leurs conclusions. L'individuation passe par la remise en question de la vie familiale, sociale, scolaire et de la consommation. Nous résumons ces quatre concepts dans le graphique ci-après.

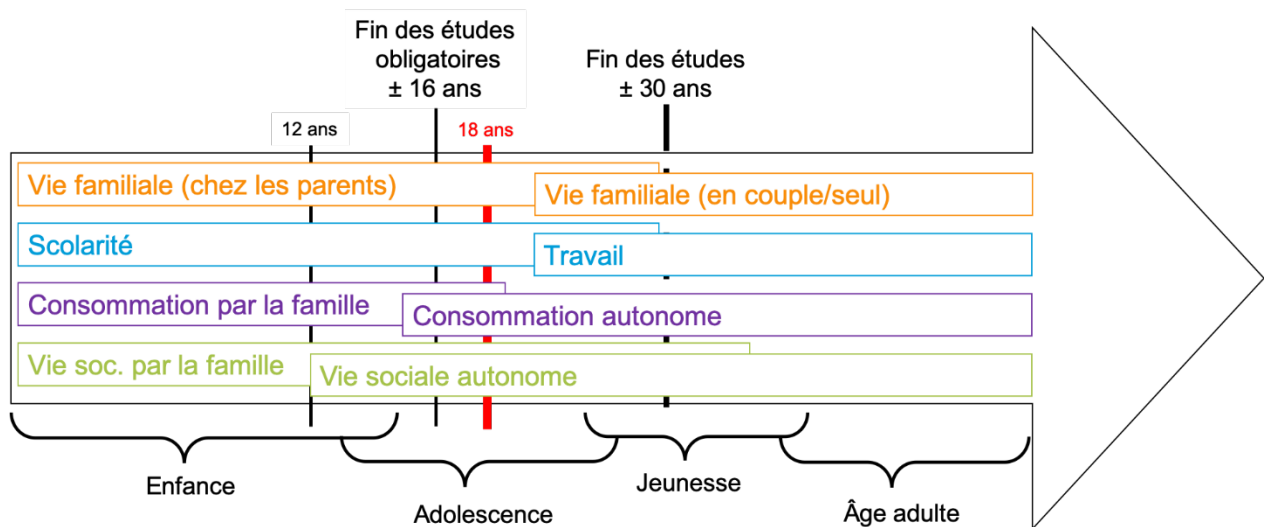


Fig. 2 : Modèle traditionnel d'entrée dans la vie adulte ». Adapté de Galland (2001, p.131).

Identité et individuation : caractéristiques et ruptures

En 1904, Stanley Granville Hall¹⁴, pionnier de la psychologie des adolescent-es publie deux volumes intitulés *Adolescence : its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Cet auteur marque, encore aujourd'hui, son importance et sa contribution à la recherche, ses travaux restant

¹² Pour en savoir plus : Carl Gustav Jung, *Individuation*, (Paris : Cahiers jungiens de psychanalyse, 1997).

¹³ Pour une définition plus complète : Le Breton, D. et Marcelli, D. (2010). *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*. Paris : Presses universitaires de France.

¹⁴ S. G. Hall (1844-1924) : Chercheur étasunien et fondateur du *Child Study Movement* (Shute et Hogan, 2013, p.66) ; il fait partie de l'école évolutionniste américaine selon Fournier (2009, p.31). *Child Study Movement* : prône la prise en compte des différences psychologiques et cognitives des enfants et des adultes dans tous les aspects de la vie en société, ce qui était nouveau pour le début du XXe siècle.

le point de départ des écrits actuels¹⁵, bien que ces travaux soient considérés comme rétrogrades ou moralisateurs au regard des recherches et positions actuelles sur la question (Houssier, 2003), Hall identifie les caractéristiques inhérentes à l'adolescence : le rôle de la sexualité, des relations sociales, la relation aux parents/tuteurs.

L'adolescence est une réalité particulière et unique comme l'indique Hall. Cette période se compose d'une série de paradoxes et de contradictions qui s'appliquent encore parfaitement aujourd'hui (Hall, 1904b, p.40 dans Houssier, 2003) : inertie et excitation ; souffrance et joie intenses ; confiance en soi et doute ; égoïsme et altruisme ; sociabilité et solitude ; sensibilité aiguisée et cruauté ; recherche du savoir et indifférence intellectuelle ; conservatisme et anarchisme ; recherche de sensorialité et intellectualisation ; bonne volonté et amoralité ; timidité et exhibition ; sagesse et folie.

Pour comprendre l'implication de ces contradictions dans le rapport de l'adolescent·e à sa vie, nous allons à présent les détailler. Nous définirons dans un premier temps l'école et la relation au temps pour les adolescent·es, puis les changements constatés dans la vie familiale et le rapport au groupe de référence et finalement le nouveau régime de consommation qui se développe au cours de cette période.

École

L'école, par la place qu'elle occupe pendant l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, est l'une des pierres angulaires des changements et des paradoxes vécus par les adolescent·es. Élément central de l'organisation de la vie entre 6 et 16 ans, l'élève vit 37,5 heures par semaine dans son établissement scolaire. À cela, il faut ajouter le temps accordé aux activités scolaires et périscolaires — qui est de presque 6 heures hebdomadaires, en 2012, selon les données de l'OCDE, le total monte à 43,5 heures¹⁶. Un travail à temps plein en somme¹⁷ ! L'école s'inscrit plus largement dans la triade école-famille-loisirs récurrente pour les adolescent·es : « l'école détermine fortement les temps sociaux des adolescents par la diffusion de la forme scolaire à l'ensemble des sphères d'activités quotidiennes » (Zaffran, 2010, p. 19). Cela est d'autant plus vrai, car plus les pôles familial et scolaire sont proches, plus celui des loisirs est composé d'activités « rentables sur un plan scolaire », ce qui ampute le temps alloué au pôle social

¹⁵ On le retrouve dans Claes, M. et Lannegrand-Willems, L. (2014) et Jensen, F. E. et Nutt, A. E. (2015), Emmanuelli, M. (2009), etc. Son œuvre peut être considérée comme rétrograde ou moralisatrice au regard des recherches actuelles sur la question (Houssier, 2003).

¹⁶ La France quant à elle a vu une diminution de la durée des heures de devoirs hebdomadaires, passant de presque 7 heures en 2003, à 5 heures en 2012, toujours selon l'OCDE (2014, p.2)

¹⁷ Nous n'incluons pas dans ce calcul le temps périscolaire, qui est l'ensemble des activités ayant lieu de façon connexe à l'école, hors horaires de classe : transport de et vers l'école, rattrapage, scolaire cours de musique ou de sport, par exemple. Les élèves consacrent 11 h 30 par jour à l'école (en sec. 1-2-3), en incluant le temps périscolaire (Zaffran, 2010, p.74)

(Zaffran, 2007 dans Zaffran, 2010, p. 29). Cette répartition du temps a un impact sur l'ensemble des composantes de l'adolescence.

Les adolescent·es auront ainsi tendance à « investir des endroits moins balisés » (p.17) qui ne sont pas, par le fait même, « validés » par les adultes. L'école et les loisirs organisés par les parents traduisent le désir de la société à définir les activités légitimes et les lieux précis où les activités adolescentes ont lieu, sous le regard des adultes (p.18). Cela entre en conflit avec le développement des adolescent·es, qui recherchent la liberté et les temps libres¹⁸ entre ami·es. Les adolescent·es sont alors obligés de concilier avec cette obligation, perçue comme une entrave à la liberté et aux temps libres.

À côté de l'école, la famille et le groupe de référence jouent également un rôle central dans la socialisation des adolescent·es.

Famille et groupe de référence

L'adolescence est le moment où l'enfant cherche à définir son identité propre. L'avis des parents passe alors au second plan, face à celui des ami·es, en particulier sur les pratiques sociales et culturelles (Balleys, 2018, p.128). Cela se concrétise par la modification des habitudes de consommation et le changement de groupe de référence. Effectivement, l'adolescent·e aura tendance à délaisser la famille pour se tourner vers ses pairs, son groupe de référence.

Le groupe de référence d'un individu est l'ensemble des personnes auxquelles il se compare pour évaluer ses propres caractéristiques identitaires et sa propre position sociale (Thompson et Hickey, 2005). Ainsi, pendant l'enfance ce sont les parents qui gardent un certain contrôle sur les relations que l'enfant va avoir, en autorisant ou en interdisant, en étant présents autour du terrain de jeu, en étant témoins des amitiés et des disputes de leur progéniture. À l'inverse, l'adolescent·e cherche à créer son propre cercle d'amitiés, loin de la supervision parentale, le chaperonnage devenant encombrant (Balleys, 2018). Dans cette situation, le groupe de référence devient l'élément central du développement de l'identité, car c'est par lui que le jeune calibre ses propres actions. Ainsi, ce n'est plus de façon transgénérationnelle, en se comparant à ses parents, mais de manière transversale, en se comparant aux personnes qu'il·elle estime, qu'il·elle grandira et structurera son identité (Chapelier, 2010, p. 601).

¹⁸ Zaffran pose le temps libre comme étant un moment pendant lequel rien n'est prévu ou organisé d'avance. L'auteur le pose en opposition au temps scolaires, familiaux et de loisirs dans *Le temps de l'adolescence : entre contrainte et liberté* (Zaffran, 2010). Le temps libre est donc perçu comme une entité temporelle complètement indépendante du reste.

Historiquement, on peut distinguer deux modèles : « l'identification » et « l'expérimentation » (Galland, 1990, 1999). Le premier, en vigueur jusqu'au XXe siècle, donne la place centrale à la famille, qui est le groupe de référence : le modèle de vie à copier étant celui du père ou de la mère¹⁹. Le second positionne le groupe de référence en dehors du cercle familial, en le composant de pairs : d'autres adolescent·es. C'est par et à travers ce groupe que les expériences, qui participent à la construction de l'identité, sont vécues, car « pour être soi, il [l'adolescent] lui faut résolument être comme les autres (mais pas comme ses parents ou les "adultes") » (Aït El Cadi et Le Breton, 2008, p. 70). Les pratiques culturelles et les habitudes de consommation sont centrales dans ce modèle de « l'expérience ».

Pratiques culturelles

Les pratiques culturelles des adolescent·es sont incluses dans un système de concepts interreliés : « cultures jeunes », « cultures adolescentes », « consommation de biens et produits culturels »²⁰, entre autres.

La conception de l'adolescent·e comme « consommateur·rice » de culture, sans qu'il·elle prenne part à la production, et ce qui en découle (stratégies marketing, types de produits, profil de consommation, etc.), se retrouve sous l'appellation « cultures jeunes ». Lorsque les adolescent·es se réapproprient cette « culture jeune », il·elles deviennent producteurs de contenus culturels. À partir du moment où les groupes de pairs approuvent cette nouvelle forme de culture, qui engendre des « négociations personnelles et collectives », on constate l'apparition de « cultures adolescentes », une approche qui :

« [...] consiste à penser les adolescents comme producteurs de cultures, comme un "peuple" qui se reconnaît, au travers des slogans émancipateurs de nos sociétés de l'individu, le droit inaliénable de disposer de lui-même, d'être l'artisan social et politique de sa "personnalité sociale", pour reprendre un terme utilisé par Michel Fize » (Aït El Cadi et Le Breton, 2008, pp. 51-52).

On constate la place que prennent la culture et ses pratiques dans le développement identitaire des adolescent·es. En effet, la dichotomie entre producteur·rice et consommateur·rice (de culture) est l'un des nœuds du rapport culture/identité à l'adolescence et de sa matérialisation dans cette période mouvementée. Le rapport

¹⁹ Galland prend l'exemple d'une famille ouvrière où le jeune fils est apprenti auprès de son père, qui lui fait découvrir le monde du travail et son futur métier (Galland, 1990, p.544).

²⁰ Nous entendons ici la consommation au sens large et englobe toutes les formes de participation culturelle (pratiques, sorties, etc.) tel que proposé par Sylvie Octobre (2013). Le quatrième métier de l'enfance: le métier de consommateur culturel. Champs culturels, 25, p.15.

culture/identité dépend notamment de la relation entretenue par l'individu et son groupe de référence, ses pairs. C'est à cause de cette relation particulière que les consommations culturelles tendent à quitter le cadre familial. Dominique Pasquier, citant Arendt, qualifie cela de « tyrannie de la majorité », « car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il. » (Arendt, 1986, p.233 dans Pasquier, 2005, p. 13). Celle-ci souligne donc que le changement de consommation de culture s'accompagne de la gestion de la « honte », telle que définie par Serge Tisseron dans son ouvrage *La honte : psychanalyse d'un lien social*²¹. Il décrit cette émotion comme étant un marqueur culturel fort, guidant les choix et les actions face au groupe afin de s'intégrer. Pasquier exemplifie le phénomène en parlant des musiques que « l'on ne doit plus écouter » en passant du collège au lycée, du premier au second cycle du secondaire. (Pasquier, 2005, p.8)

En prenant en compte l'importance du groupe et le rapport à la culture, on constate un changement de paradigme dans lequel évolue l'adolescent·e. Cette modification explique l'évolution du rôle de consommateur·rice à producteur·rice de culture, selon Sylvie Octobre (Octobre et Berthomier, 2011). Plus concrètement, son travail sur les pratiques culturelles de jeunes Français·es l'a menée à suivre 4000 enfants tout au long de la décennie 2000, afin d'observer l'évolution de leurs loisirs et pratiques culturelles, depuis l'enfance jusqu'à la majorité. Il en ressort une analyse qui nous permet d'avoir un regard éclairé sur la modification des pratiques culturelles des adolescent·es. En examinant le graphique « Culture, âge et articulation identitaire » (Octobre et Berthomier, 2011, p. 11), nous constatons une division qui se crée vers 14 ans, illustrant le changement de paradigme. Ce découpage divise le processus d'individuation en deux phases qui concernent l'adolescent·e en tant que : personne consommatrice puis consommatrice-productrice. Selon ce graphique, l'adolescent·e, avant 14 ans, consomme selon une logique de filiation, c'est-à-dire en suivant la transmission des parents; alors qu'après 14 ans, la consommation culturelle se fait selon une logique d'affiliation, guidée par les goûts personnels et le désir de les montrer (Octobre et Berthomier, 2011, p. 11). La fracture avant/après 14 ans est directement liée au passage du collège vers le lycée en France et du premier au second cycle du secondaire au Québec. Autrement dit, avant 14 ans, l'adolescent·e copie les « grand·es » et après 14 ans l'adolescent·e fait partie des « grand·es ».

En reprenant l'idée que l'adolescence peut être considérée comme une culture à part, un « peuple » (Aït El Cadi et Le Breton, 2008, p. 52) et en prenant en compte cette division

²¹ Serge Tisseron, *La honte : psychanalyse d'un lien social*, 3e éd., (Paris : Dunod, 2014).

à 14 ans, l'adolescence est donc constituée par deux ensembles : les 12-14 ans et les 15-18 ans. En raison de leurs caractéristiques respectives, il est important de souligner que ces deux ensembles sont connectés, mais ne sont pas identiques. Octobre interroge également la continuité de ce graphique. En effet, selon elle, l'adolescence est la période où sont affirmés les goûts et les choix en matière de culture dans l'optique de montrer son appartenance à son groupe de pairs. Si l'adolescence est le siège de l'expérience et de l'autonomisation des choix culturels, cela mène naturellement l'adolescent·e au « métier de consommateur·rice culturel ». Pour Octobre, ce métier est celui des jeunes adultes, c'est-à-dire des 18-30 ans. À partir de cette période, les pratiques culturelles sont affirmées et assumées et révèlent un « équilibre nouveau » (2011, p. 11).

Adolescence et culture

Après avoir défini l'adolescence et avoir approché ses multiples définitions, nous nous penchons sur la notion de « culture » et ses dérivés, dont les « pratiques culturelles » occupent une part conséquente, entrant en jeu dans la relation musées-adolescent·es.

Historiquement, le mot « culture » renvoyait au monde agricole²², mais la définition s'est étendue à travers les époques et les usages. Dans le contexte de notre recherche, la culture

²² La première apparition sous la graphie « colture » date d'environ 1150 : « ca. 1150 colture "terre cultivée" (Pèlerinage Charlemagne, 318 ds T.- L.) » selon le CNRTL (2012).

Tiré de : Octobre, S. et Berthomier, N. (2011). *L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse*. Culture études, 6(6), p.11

Agenda culturel	Consommations culturelles	Médias traditionnels, lecture et sport	Disparition de la lecture de livres et multiplication des loisirs	Entrée dans le multimédia	Centrage sur l'ordinateur et l'écoute musicale			
	Sorties culturelles	Sorties culturelles encadrées légitimes	Pratiques en amateur	Désencadrement progressif des sorties (cinéma)	Sorties juvéniles, nocturnes et autonomes (cinéma, boîte de nuit, concert)			
	Mise en scène de soi	Décoration de la chambre axée sur la filiation et les goûts enfantins (animaux, famille)	Sorties de loisirs spectaculaires (match)	Affichage des appartenances	Affichage des appartenances et des goûts culturels			
	Attachement	Les loisirs culturels génèrent moins d'attachement que le sport		Culturalisation croissante des attachements				
Régime de pluralité	Métier d'enfant	Absence d'autonomie réelle	Autonomie de goûts (restriction momentanée des invitations out)	Autonomie culturelle et relationnelle croissante	Autonomie relationnelle notamment via les moyens de communication et les invitations			
	Métier d'élève	Métier d'élève prend une place importante dans le métier d'enfant	Résorption progressive de l'importance du métier d'élève pour l'enfant mais conservation d'une place dans la négociation familiale		Retour du métier d'élève, différentielle selon les orientations scolaires			
	Métier de copain	Logique de filiation	Mutation du réseau : augmentation de sa taille et reconfiguration avec passage au collège	Logique d'affiliation	Logique d'expressivité psychologique (être, sentiment)			
	Métier de consommateur culturel	Début d'autonomisation par les équipements en propre et statut de consommateur de produits culturels	Place importance et croissante des objets culturels	Développement de l'expressivité matérielle et passage à l'autonomie de choix de consommation	Vers un métier de consommateur culturel ?			
Moment culturel	Moment ludique, lecteur, et sportif, axé sur la filiation	Moment ludique, lecteur, et sportif, axé sur la filiation	Ouverture du champ des possibles et chute de la lecture	Tournant culturel (développement pour soi/pour autrui et culturalisation des identités)	Expressivité des goûts et des sentiments			
Âge	10	11	12	13	14	15	16	17

Fig. 3 : Tableau synthèse des pratiques culturelles et de divertissement chez les enfants/adolescents (10-17 ans).

est l'«ensemble des moyens mis en œuvre par [l'humain] pour augmenter ses connaissances, développer et améliorer les facultés de son esprit, notamment le jugement et le goût.» (CNRTL, 2012c).

Toutefois, T. W. Adorno et M. Horkheimer nuancent cette définition après la Seconde Guerre mondiale lorsqu'ils créent la notion d'industrie culturelle dans *Dialektik der Aufklärung : Philosophische Fragmente* — paru une première fois en 1947, puis traduit en français en 1974²³. Selon eux, l'industrie culturelle est l'ensemble de la production industrielle de biens culturels, issus de la capacité de reproduction mécanique — dont W. Benjamin exprime les problématiques dès 1935 dans *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*²⁴. Adorno et Horkheimer soulignent la place prépondérante que les médias de masse occupent dans ce nouveau système de production et de consommation capitalistes, car les médias diffusent et promeuvent lesdits produits culturels (par la radio et la télévision, entre autres, ainsi que par Internet aujourd'hui).

Ce changement de mode de production de la culture génère une division plus marquée de ce secteur : l'*art supérieur*, ou *haute culture*, inclut toutes les productions artistiques dites non-reproductibles et l'*art inférieur*, ou *culture de masse*, composé des produits culturels diffusés par les médias de masse relevant d'une certaine standardisation (Adorno, 1964, p.12). Par ailleurs, Edgar Morin et Marshall McLuhan pousseront la réflexion jusqu'à hiérarchiser la culture en trois strates, gardant « d'une part la culture légitime de l'élite, présentée comme émancipatrice ou salvatrice (et accessoirement toujours en danger), de l'autre la culture de masse, prédatrice et liée à l'expansion du capitalisme et enfin la culture populaire inexistante ou méprisée » (Martet, 2010, p.6). Plus tard, Hervé Glevarec ajoute la nuance « culture populaire contemporaine » pour qualifier les productions culturelles populaires dont la provenance n'est pas industrielle ou non légitime (Glevarec, 2009, p.16), ce qui vient complexifier nettement notre analyse du rapport musées-adolescent-es.

L'objectif derrière la production industrielle de la culture est de démocratiser et ouvrir la consommation de culture légitime à chacun-e. Cela se traduit par une consommation et une pratique globalisée des différentes formes de la culture à travers la société. Ainsi, les adolescent-es, peu importe leur origine sociale, ont les mêmes activités culturelles : musique (radio, écoute personnelle), lecture (journaux et

²³ Adorno, T. W. et Horkheimer, M. (1974). *La dialectique de la raison : fragments philosophiques*. Paris : Gallimard.

²⁴ Essai publié en 1935 sous le titre de *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, puis traduit en français en 1936, toutefois c'est la 3e édition, de 1939, qui est encore utilisée. Benjamin, W. (2013). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Payot.

magazines, bandes dessinées), cinéma, télévision, ordinateur et sport (en faire) (Octobre et Berthomier, 2011).

Toutefois, parents et adolescent-es ne conféreront pas la même fonction aux activités, car c'est « la capacité d'un objet ou d'un loisir à entrer en cohérence ou en opposition avec les projets parentaux qui va orienter la posture des parents » (Glevarec, 2009, p. 15). La télévision en est un excellent exemple : d'un côté, certains considéreront la télévision comme source de divertissement et d'information utilisée ponctuellement, alors que d'autres verront la télévision comme un élément central de l'organisation familiale quotidienne.

La présence des parents dans le processus décisionnel pour les loisirs et la culture souligne l'impact que les parents ont sur leurs enfants, même en grandissant. Pronovost indique qu'une corrélation directe peut être soulignée entre les pratiques parentales et celles des enfants : « ce sont bien les intérêts culturels des parents qui forment l'univers de référence de la "culture" pour les enfants » (Pronovost et coll., 2017, p. 12). Ainsi, face à la culture, certain-es sont doté-es d'un *habitus* dont il-elles sont les héritier-ères²⁵, tel que défini par le sociologue français Pierre Bourdieu dans les années 1960 et qui est repris dans l'argumentation de Sylvie Octobre, en 2011. Nous faisons appel à ces concepts, car ils régissent les décisions prises par les adolescent-es pendant cette période de la vie. Ainsi, nous allons d'abord définir ces deux termes, puis examiner comment ils s'appliquent à l'adolescence dans leurs rapports à l'école, aux pairs et à la famille.

Concepts fondamentaux : habitus et héritiers

Les travaux de Bourdieu, Darbel et Passeron ont marqué la recherche en sociologie de l'art et de la culture. Nous résumons ici les principaux concepts qui sont au cœur de notre recherche.

Habitus

L'*habitus* est un ensemble de règles et de contraintes, de jugements et de processus d'appréciation qui sont spontanés et inconscients. C'est ce qui forge une partie de notre goût et de notre appréciation pour telle ou telle activité au regard de notre position sociale (Bourdieu, 1972 résumé par Wagner, 2010).

Ainsi, comme le souligne la sociologue Anne-Catherine Wagner :

²⁵ Deux ouvrages présentent ces concepts : Pierre Bourdieu et Alain Darbel. *L'amour de l'art: les musées et leur public*. (Paris: Éditions de Minuit, 1969) et Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. (Paris: Éditions de Minuit, 1964).

« C'est ce qui explique que, placés dans des conditions similaires, les agents [parents et enfants, par exemple] aient la même vision du monde, la même idée de ce qui se fait et ne se fait pas, les mêmes critères de choix de leurs loisirs et de leurs amis, les mêmes goûts vestimentaires ou esthétiques. Un même petit nombre de principes générateurs (le sens de la distinction des classes supérieures, la bonne volonté culturelle des classes moyennes, le choix du nécessaire par les classes populaires) permet ainsi de rendre compte d'une multitude de pratiques dans des domaines très différents. » (Wagner, 2010)

Il s'agit donc du cadre social dans lequel nous avons évolué dès notre jeunesse, guidés par nos parents, et qui détermine nos choix « naturels et instinctifs » en vieillissant. En connaître les caractéristiques permettrait de prévoir les choix qui seront effectués par la suite. Nonobstant cette notion de transmission culturelle, on constate aujourd'hui que les cultures jeunes et adolescentes ne permettent pas une application uniforme de ce concept à l'ensemble de cette partie de la population. En réalité, la consommation de culture par les jeunes est soumise à une scission par le genre (féminin ou masculin) et par l'âge (avant ou après 14 ans) plutôt que par le statut social, reçu des parents (Siroto dans Glevarec, 2009).

Cela est d'autant plus difficile à appliquer que les politiques culturelles, générées par le Ministère de la Culture, au Québec et en France, ont pour objectif de gommer ces habitus sociaux (et les inégalités qu'ils induisent), afin de favoriser un accès et une capacité d'appréhension de la culture égales à chacun·e.

Héritier·ères

La notion d'*héritier·ères* est conceptualisée dans l'étude de Bourdieu et Passeron de 1964, publiée dans *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Leur recherche porte sur les inégalités sociales des étudiant·es des cycles supérieurs dans le système scolaire français et la façon dont elles perdurent depuis leur enfance. Selon les auteurs, les hautes études ne remplaceraient pas le « capital culturel familial »²⁶ qui nous suit et fait perdurer les inégalités issues du rapport entre les classes sociales. Cela se ressent notamment dans l'accès à l'offre culturelle : les privilégié·es sont habitué·es (habitus) à la pratique de la culture sous plusieurs formes, alors que les autres, non²⁷. Par

²⁶ Ensemble de ce qui nous est transmis par notre famille de façon volontaire (savoirs explicites) et involontaire (façon d'être, de parler et de penser le monde). Source : Marlène Benquet, « Les Héritiers: Les étudiants et la culture », dans *École Nationale Supérieure*, éd. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Paris, 1964).

²⁷ Selon l'Observatoire de la culture et des communications, on constate que l'écoute régulière de la télévision diminue en lien direct avec le salaire, plus le salaire est élevé, moins on consomme de

« habitué·es aux pratiques », nous entendons ici que les adolescent·es ayant grandi dans une famille allant au théâtre ou au musée, entre autres, seront plus à l'aise dans ces lieux par la suite, car ils sauront comment les « pratiquer ». Ainsi, les étudiant·es ayant un habitus culturel déjà acquis, il·elles héritent des pratiques culturelles de leurs parents, ce qui les rend plus ou moins intéressé·es ou concerné·es par les différentes pratiques culturelles.

Il en va de même pour les adolescent·es qui sont dans une optique de validation de leur consommation culturelle par leur groupe d'ami·es ; il·elles finissent par délaisser celle de leurs parents. Ultimement, cela uniformise les types d'activités pratiquées par les adolescent·es, tout en perpétuant les clivages liés au statut social et à la séparation des rôles masculins et féminins²⁸. Par exemple, une majorité d'adolescent·es pratique un sport, mais le type et les conditions de pratique du sport diffèrent²⁹ selon ces caractéristiques (Galland, 2001, p. 612 ; Pronovost, 2013, p. 56). Puisqu'on ne peut plus, jusqu'à un certain point, caractériser les activités des futures générations au regard de celles de leurs parents, c'est donc la « fin des héritiers » selon Coulangeon et Zaffran (Zaffran, 2010, p. 14).

Culture, parents, école et groupe de pairs

Des parallèles entre culture, parents, école et groupe de pairs se dessinent. Un parent ayant grandi dans une certaine culture la considère souvent comme primordiale. Il tiendra, par l'éducation et les loisirs qu'il choisit pour son enfant, à le faire entrer en contact avec cette partie de la culture, dans une optique de transmission et de création d'un habitus pérenne. D'autre part, un parent qui n'a pas eu cette éducation ne portera pas les mêmes convictions quant au niveau de culture que sa progéniture doit acquérir. En cela, l'école joue un rôle important dans le développement culturel des jeunes générations, car elle place tous les enfants dans une situation d'égalité face à la pratique d'activités culturelles qui sortent du contexte familial, notamment en allant au théâtre, au musée ou à la bibliothèque, pour ne nommer que celles-ci. Ainsi, l'école se place en partenaire de l'éducation parentale. Là où les parents choisissent les loisirs, l'école impose une base commune de connaissances, dans une relation de réciprocité : « Les

télévision (17,3 % contre 11,6 %) selon Magnan et coll., 2014, p. 2. Également, la visite « quelques fois dans l'année » d'un musée d'art passe du simple au double entre la catégorie de revenus la plus basse et la plus élevée (11,2 % contre 22,5 %) (p.82).

²⁸ Pour en savoir plus sur le rôle du genre dans les pratiques culturelles : Sylvie Octobre, « Questions de genre, questions de culture », *Questions de Culture* (Paris : Ministère de la Culture et des communications, 2014).

²⁹ Nous pouvons ainsi opposer un jeune qui récupère l'équipement de sport du grand frère à un jeune qui se fera offrir une nouvelle paire de crampons dès qu'il en a besoin, ou encore un jeune qui fait du football ou du basketball, contre un autre qui pratique le tennis ou la voile.

activités de loisir, quand elles confrontent celui qui les pratique à un contenu artistique et culturel, seraient une aide au développement cognitif et à la réussite scolaire » (Zaffran, 2010, p.15). Cette relation entre établissements scolaires et culturels est caractéristique du mouvement de scolarisation massif qui eut lieu entre 1960 et 1980. De ce mouvement sont issus des liens solides entre institutions culturelles et scolaires, encore actifs aujourd'hui.

En France, les années 1960 ont vu le développement de l'*habitus* de la haute culture — ou culture classique — telle que Malraux l'envisageait (Desvallées et Mairesse, 2011, p.120; Donnat, 2003, p.9; Morin, 1969, p.71), aux jeunes Français-es. À partir des années 1980, c'est un large programme d'éducation artistique scolaire qui a été mis en place par le Ministère de la Culture sous Jack Lang. Ce programme a développé la pratique artistique amateur auprès des élèves de l'époque et poursuit l'objectif de démocratisation culturelle qu'André Malraux avait instauré dans les années 1960, en élargissant le champ culturel de l'État. Par la suite, Lang promeut la démocratie culturelle à travers de nombreuses initiatives (création de la Fête de la Musique, etc.). Plus récemment en 2016, le gouvernement français a mis en place la Charte pour l'éducation artistique et culturelle. Il y est indiqué que l'éducation artistique et culturelle, telle que la France la conçoit, promeut « la fréquentation des œuvres d'art » — donc des musées; associée à « la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances ». Il est également intéressant de noter que cette charte indique « prendre en compte tous les temps de vie des jeunes » et impliquer leur « environnement familial et amical ».

Le Québec a vécu le même type de cheminement depuis la création du Ministère des Affaires culturelles par George-Émile Lapalme en 1961 (Harvey, 2010, p.14). Pourtant, la place des musées dans l'éducation au Québec remonte déjà à 1924, lorsque le programme d'études des écoles publiques catholiques francophones du Québec suggère aux enseignant-es d'emmener leurs classes visiter des musées et de constituer une collection à garder en classe (Gauthier, 1993). Les années 1960 voient la naissance de la Place des Arts à Montréal, la Bibliothèque nationale, le Grand Théâtre de Québec, le musée d'Art contemporain de Montréal et des projets de démocratisation de la « culture du beau » (Saint-Pierre, dans Poirrier, 2011, p.149).

La politique culturelle du Québec adoptée en 1992 étoffe la relation école-culture en renforçant la mission culturelle donnée au système scolaire. En 1995, le Ministère de la Culture et des Communications (MCC) souligne la sous-utilisation des ressources culturelles par le milieu scolaire aux États généraux sur l'Éducation. Celui-ci indique qu'il est « indispensable de donner les moyens nécessaires aux écoles » afin que la fréquentation des lieux culturels et la présence d'artistes, d'écrivains ou de porteurs de

traditions dans les classes soient « systématique[s] et obligatoire[s] » (Morin, 2007, p. 5-7). Pourtant, le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), en vigueur dès 2000, n'applique pas les recommandations formulées en 1995. Au lieu de rendre la visite d'un lieu culturel obligatoire et systématique, la visite fait partie des stratégies d'enseignement (Morin, 2007, p. 12). En effet, le PFÉQ indique pour le domaine des arts que « la fréquentation de lieux culturels, les rencontres avec des artistes et la participation active de l'élève à la vie culturelle de son école et de sa communauté constituent autant d'activités qui correspondent aux orientations de la formation [...] » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009, p. 3).

Toutefois, le musée n'y est pas mentionné et s'il l'est ce n'est que pour compléter, à l'occasion, les stratégies d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, les politiques culturelles, étroitement liées à l'école, façonnent les apprentissages et les réflexes liés à l'habitus des jeunes d'aujourd'hui, qui n'est pas semblable à celui de leurs parents, modelé par d'autres politiques. Martet (2010) indique ainsi que, si les politiques culturelles et le système éducatif n'amènent pas l'adolescent·e à faire des expériences culturelles vers lesquelles il·elle n'irait pas naturellement, c'est à la famille de prendre le relai. De fait, les adolescent·es sont tiraillé·es face à la culture. D'un côté les parents et l'école qui transmettent, de leur position d'autorité, une culture dite « classique » qu'ils approuvent, comme la lecture, le théâtre et le musée (Pronovost et coll., 2017). De l'autre, des adolescent·es et leurs groupes de pairs, cherchent à établir leur propre culture, à contre-courant de l'autorité (Timbart, 2007). Cette division explique l'origine des cultures adolescentes, issues de la « culture jeune ». Les cultures adolescentes, comme toute culture, ont des pratiques culturelles qui la définissent. Comme l'étude d'Octobre (2011) l'indique, on peut y compter l'écoute de musique, la télévision, la pratique d'un sport et la lecture, entre autres. Néanmoins, il est intéressant de constater la place que tient le musée dans ces pratiques culturelles.

Les relations que l'adolescent·e entretient avec sa consommation de la culture sont donc complexes. Si nous reprenons les conclusions des études sur les adolescent·es et les musées, nous constatons rapidement que l'adolescence, par définition, place le·la jeune dans une position de contestation de la culture proposée par la famille et l'école. Le musée, reconnu bénéfique par ces figures d'autorité, est automatiquement rayé de la carte des consommations culturelles des adolescents.

L'étude d'Octobre montre un changement de l'organisation et du type de sortie et place la visite au musée comme sortie qu'elle différencie des activités³⁰. En gagnant en

³⁰ Issu du Tableau 3 – Parents, modalités de pratiques ou de sorties et avancée en âge (2011, p.8) : (1) Sorties : dans un parc d'attractions, au cinéma, au zoo, parc animalier ou aquarium, au cirque, à un

indépendance par rapport à la famille, les sorties deviennent un ancrage important de la culture juvénile, en remplaçant les sorties diurnes en famille — au musée, par exemple — par des sorties nocturnes entre ami·es — au cinéma, par exemple (Octobre et Berthomier, 2011, p. 8).

Adolescent·es, musées et statistiques

Comme nous l'avons précédemment exposé, l'adolescence commence à 11 ans et se termine aux environs de 18 ans. Toutefois, lors de nos recherches, nous avons constaté un manque flagrant de données statistiques nous donnant une vision objective sur ce sujet. Au Québec, les données statistiques du Ministère de la Culture et des Communications, dont le dernier dossier de recherche portant sur les pratiques culturelles remonte à 2014, ne prennent en compte que des répondant·es adultes, âgé·es de plus de 15 ans, comme nous pouvons le voir sur la figure 4 (Ministère de la Culture et des Communications, 2014, p. IX). Cela a deux inconvénients : 1) catégoriser les 15-18 ans au même titre que les 18-24 ans et 2) scinder la période de l'adolescence, sans pour autant réaliser une enquête portée sur les moins de 15 ans. Cette division égale des catégories d'âge est obligatoire de façon à permettre des comparaisons statistiques.

En étendant notre champ de recherche statistique à la France, nous avons constaté que le Département des études de la prospective et des statistiques (DEPS) a effectué de nombreuses études pour le Ministère de la Culture français. Ainsi, les travaux que nous avons précédemment cités sont principalement issus de ce service de recherche, notamment ceux d'Olivier Donnat et de Sylvie Octobre (Donnat, 2011). Également, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, qui est l'équivalent du DEPS pour le ministère de l'Éducation nationale, a publié les recherches de Chantal Dahan en 2013 dans le Cahier de l'Action no 38, auquel a participé Noëlle Timbart. C'est grâce à ces études que nous avons obtenu des statistiques sur la fréquentation des adolescent·es dans les musées en contexte scolaire et en visite libre. Toutefois, nous rappelons que l'adolescence en France et au Québec, bien que semblable, n'est pas identique. C'est faute de mieux que nous les utilisons.

concert, dans une bibliothèque, à un spectacle de danse, au théâtre, à l'opéra, à une manifestation sportive, dans un musée, un monument. (2) Activités : Regarder la télévision, écouter la radio, écouter de la musique enregistrée, avoir une passion, utiliser un ordinateur, faire du sport, jouer à des jeux vidéo, pratiquer une activité artistique amateur.

	Musées d'art	Musées autres que des musées d'art	Sites ou immeubles patrimoniaux historiques, lieux d'interprétation	Centres d'archives ou de documentation sur l'histoire ou la généalogie
Sexe				
Homme	30	34	29	10
Femme	34	33	25	7
Groupe d'âge				
15 à 24 ans	38	43	31	11
25 à 34 ans	29	36	29	8
35 à 44 ans	32	42	33	7
45 à 54 ans	29	29	24	7
55 à 64 ans	32	28	27	7
65 à 74 ans	34	26	23	12
75 ans et plus	25	20	15	9

Fig. 4 : Taux de visite des lieux culturels au Québec. Extrait de Enquête sur les pratiques culturelles au Québec 2014 — Faits saillants de l'Enquête.

Cette incursion dans les statistiques brosse le portrait des études actuellement accessibles pour les professionnel·les et les chercheur·es. Nous remarquons un manque dans les statistiques au Québec, puisque, hormis l'étude de Pronovost de 1999, nous n'avons trouvé aucune étude statistique portant sur les pratiques culturelles spécifiques aux 11-18 ans. Nous ne pouvons donc que recommander qu'une étude de la même ampleur que celle de 1999 soit réalisée plus régulièrement, à l'image de celles publiées par le DEPS, en France.

Questions de recherche

Cette étude présente un état des lieux et une réactualisation des données sur la relation entre les professionnel·les de l'éducation dans les musées et les adolescent·es à Montréal.

Nous avons, jusqu'à présent, proposé un regard macroscopique sur le concept de l'adolescence et ses caractéristiques intrinsèques ainsi qu'une revue sur les habitudes de consommation culturelle de ce public. L'adolescence en tant que processus psychologique et sociologique apparaît identique depuis les premières études par le psychologue S. G. Hall au début du siècle dernier (1904), malgré l'évolution de la société. Néanmoins, notre compréhension de l'adolescence a suffisamment évolué pour que nous ayons besoin de réactualiser nos connaissances et les données disponibles sur les perceptions et conceptions adolescentes du musée. La réactualisation que nous proposons ajoute l'utilisation des réseaux socionumériques à une méthodologie d'enquête précédemment appliquée, notamment par Brenda Soucy (1999) et intègre

un dispositif méthodologique comparant les discours des professionnel·les et des adolescent·es, afin d'établir un portrait équilibré de la situation.

Caractéristiques de la recherche

La caractéristique principale de cette étude réside dans la circonscription du terrain de recherche qui limite le ciblage aux musées montréalais afin de répondre à un impératif de praticité, mais aussi de proximité géographique des lieux culturels pour les adolescent·es interrogé·es. Nous excluons donc les visites réalisées en contexte scolaire dans l'optique de comprendre le rapport qu'entretiennent les adolescent·es face au musée sur un plan personnel, lors de la visite libre. En contexte de visite scolaire, la venue des groupes au musée dépend de l'enseignant·e et n'est pas une décision prise par les adolescent·es. Cette visite pourrait néanmoins avoir un impact sur la décision des jeunes à se rendre, ou non, seul·es au musée. Le choix de circonscrire le terrain d'étude à la ville de Montréal émane également du constat que des programmes dédiés aux adolescent·es, tels que des stages rémunérés ou du bénévolat dans les musées (par exemple au MoMA ou au American Museum of Natural History), sont rares — voire inexistants — dans la francophonie (Québec ou France), alors qu'ils sont nombreux côté anglophone (États-Unis ou Royaume-Uni). Aussi, cette recherche écarte de fait les États-Unis et le Canada anglophone des comparaisons possibles puisque l'offre pour les adolescent·es n'y est pas comparable.

Pertinence de la recherche

L'étude des publics des musées, est toujours d'actualité. En effet, la Société des Musées du Québec (SMQ) a annoncé la tenue d'une formation sur les adolescents qui aura lieu en novembre 2019. Cela souligne l'importance et l'intérêt des professionnel·les des musées à se doter d'outils leur permettant de poser des actions adéquates pour répondre aux attentes et besoins de ce public. Notre étude propose aux professionnel·les un éclairage particulier sur la relation musées-adolescent·es, à la suite des recherches des quarante dernières années.

Méthodologie

La méthodologie de notre recherche contribue à mettre en rapport des discours a) des professionnel·les concernés par l'offre éducative des musées, et b) des adolescent·es. Pour cela, nous avons travaillé en deux phases distinctes, tant pendant l'élaboration des outils de collecte, que pendant la collecte des données. Les résultats de la collecte de données auprès des professionnel·les ont nourris la construction de l'outil de collecte de données auprès des adolescent·es.

Phase 1 : Entrevues – Institutions muséales et professionnel·les

Institutions muséales

Le choix des musées a été réalisé dans l'optique de couvrir différents champs disciplinaires : le Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM) pour l'art, Pointe-à-Callière (PAC) pour l'histoire et le Centre des Sciences de Montréal (CSM) pour les sciences. Nous les avons sélectionnées afin de faire ressortir leurs différentes visions de l'éducation et de témoigner de la façon dont des musées perçoivent la visite des adolescent·es. Ces musées ont été choisis parce que l'éducation prend une place centrale dans leur mission ; par exemple, à Pointe-à-Callière, l'éducation précède la conservation et la recherche dans l'énoncé de mission (Pointe-à-Callière, 2018).

Le public « jeune » représente 20 à 30 % du total des visiteur·euses des trois institutions ciblées et se répartit dans différents groupes, pour la plupart, scolaires, communautaires et familiaux (Musée des beaux-arts de Montréal, 2017 ; Pointe-à-Callière, 2017). Bien que le public « jeune » ne soit pas représenté de façon égale dans les trois institutions, il constitue une part conséquente du nombre total d'entrées dans les trois musées.

Professionnel·les

Le choix des professionnel·les s'est posé sur les personnes occupant des postes clés pour l'éducation muséale : Direction de l'éducation et du mieux-être au Musée des beaux-arts de Montréal, Direction des collections, programmes et services aux publics à Pointe-à-Callière et Direction du développement et réalisation expositions au Centre des Sciences de Montréal.

Outil de collecte : guide d'entretien

Selon une approche inductive, nous avons procédé à des entrevues individuelles semi-dirigées. Ces entrevues ont eu pour but de connaître le positionnement des institutions par rapport au public adolescent, à leur présence dans le musée et à l'importance qui leur est accordée en tant que public spécifique. L'entretien était divisé en trois parties : 1) les actions du musée pour les adolescent·es (offre spécifique aux adolescent·es) ; 2) la

vision des adolescent·es dans les musées (vision globale du public adolescent); 3) la perception des adolescent·es (fréquentation et influences sur la visite des adolescent·es).

Thème	Question
Offre pour les adolescent·es	Quelles sont les activités dédiées aux 15-17 ans ? En contexte scolaire ? Hors contexte scolaire ?
	Y-a-t-il des activités/projets spécialement conçus pour les adolescent·es ? Si non : Pourquoi n'y en-a-t-il pas ? Si oui : Que prenez-vous en compte lors de la création de ces projets ?
Vision globale	Comment définissez-vous le public adolescent ? En général ? Dans votre musée ? Quelles sont les principales caractéristiques du public adolescent ?
	Quelle importance le musée accorde-t-il au public adolescent ? Quelle est l'importance que vous y accordez en tant que professionnel·le ? Quelle portion du public globale les adolescents représentent-ils ? Faites-vous des études de publics dont ils sont le sujet principal ?
Fréquentation des adolescent·es	Quelle est votre perception de la fréquence de visite des adolescent·es dans votre musée ? Viennent-ils ou non ? Quelles sont leurs habitudes de visite ?
	Selon vous, quels facteurs influencent la venue des adolescent·es au musée ? Pensez-vous que l'influence des amis/parents change leurs habitudes ? Pensez-vous que l'offre spécifique, développée par les professionnel·les des musées change leurs habitudes ?
	Selon vous, y-a-t-il des raisons qui expliquent l'absence des adolescent·es dans les musées ?

Fig. 5 : Guide d'entretien pour les professionnel·les

Phase 2 : Questionnaire et entrevues – Adolescent·es

Adolescent·es

Le choix des jeunes a été dicté par la particularité de ce public. Nous avons souhaité rencontrer des 11-14 ans et des 15-17 ans. Pour cela, nous avons effectué la collecte de données en deux étapes : 1) un questionnaire à remplir et 2) la tenue de groupes de discussion par catégorie d'âge (11-14 ans et 15-17 ans). Certain·es adolescent·es ont uniquement répondu au questionnaire, et d'autres ont aussi pris part à l'un des deux groupes de discussion. Dans le deuxième cas, les participant·es ont répondu au questionnaire puis ont immédiatement élaboré leurs réponses plus librement grâce à

la discussion. Cela a pour effet de «“décristalliser” l'imposition d'une signification donnée par les réponses au questionnaire » (Baribeau et Germain, 2010, p. 34). Cette étape est primordiale pour laisser les jeunes préciser leurs réponses dans une conversation plus ouverte et libre sur les thèmes discutés. Le guide d'entretien sert alors à orienter la discussion, sans pour autant contraindre les adolescent-es dans leurs propos.

Outil de collecte : questionnaire

Le questionnaire a permis de générer des données quantitatives et qualitatives quant à la perception, aux habitudes de visite et à l'appréciation générale des musées par les adolescent-es de 11 à 17 ans. Nous avons élaboré le questionnaire en version papier et électronique pour en faciliter la diffusion et le traitement. La version électronique a été diffusée en ligne sur Facebook et a fait l'objet d'envois par courriel aux parents. La version papier a été en accès libre dans la Zone Jeunesse du YMCA du Centre-ville de Montréal pendant l'été.

Lors de la conception du questionnaire nous avons utilisé les propos des professionnel·les pour élargir les thèmes abordés. Par exemple, lorsqu'une personne a évoqué l'importance des outils numériques et des réseaux sociaux dans la vie des adolescent-es, nous avons créé une partie du questionnaire interrogeant l'utilisation de ces outils et des réseaux sociaux.

Outil de collecte : guide d'entretien

La conception du guide d'entretien a été inspirée par celui de Jean-François Pinard (2001). Ce mémoire portait sur les connaissances des musées, les pratiques de visite et l'intérêt pour différents projets muséaux d'adolescent-es du Québec, qui sont des sujets qui nous intéressent également. Cela nous a permis de cerner les grandes questions à poser aux adolescent-es sur leurs pratiques de visite et a guidé la structure de l'échange. À partir de la grille élaborée, nous avons ajouté les questions tirées des contenus issus des entrevues avec les professionnel·les, afin de restreindre la discussion aux thèmes de notre recherche. Finalement, nous sommes arrivées à un guide d'entretien épuré et concis afin de réduire le temps consacré à la rencontre et permettre de laisser le temps aux adolescent-es de s'exprimer librement à propos des thèmes abordés et d'accueillir les idées que ceux-ci susciteraient.

Thème	Question
Contexte de visite	Comment visitez-vous... ... le moins souvent ? ... le plus souvent ?
	Comment ça se passe cette visite-là ?

Facteurs d'influence sur la fréquentation	Est-ce que le fait de faire des visites avec l'école ou les parents fait que le musée vous paraît « pas pour vous »?
	Qu'est-ce qui vous donne envie d'aller au musée? Qu'est-ce qui ne vous donne pas envie d'aller au musée?
Propos des professionnel·les	Que pensez-vous du fait qu'un musée choisisse de ne pas s'intéresser aux ados?
	Trouvez-vous intéressant l'idée d'avoir un espace qui soit réservé aux ados au musée?
	Pensez-vous que le fait d'avoir un espace réservé aux ados serait aussi adéquat dans un musée... ... d'art? ... d'histoire? ... de science?

Fig. 6 : Guide d'entretien pour les adolescent·es

Les groupes de discussion ont permis de rencontrer deux profils différents de jeunes. Le premier est constitué de quatre garçons et filles âgés de 13-14 ans, à la fin de leur secondaire 2. Le second est formé de quatre garçons et filles âgés de 15-16 ans, en secondaire 4 et 5. La composition des deux ensembles a pour objectif de comparer les propos des adolescent·es et ceux des professionnel·les. En effet, les adolescent·es ne sont pas au même stade de leur évolution psychologique et sociale à 13-14 ans qu'à 15-16 ans. Cela est susceptible de produire des résultats contrastés entre ces deux groupes. Dans les deux cas, le déroulement de la rencontre a été identique : les participant·es ont d'abord rempli le questionnaire et, de là, nous avons discuté leurs réponses, puis avons poursuivi avec les questions uniques au guide d'entretien. Le groupe de discussion a pour objectif d'établir une conversation fluide entre les jeunes participant·es et nous (Davila et Domínguez, 2010). Ce choix a été dicté par deux préconceptions : 1) il serait intimidant pour les participant·es de parler en tête-à-tête avec la figure d'autorité qu'est la chercheure ; 2) nous voulions créer une discussion plus fluide et naturelle avec et entre les jeunes participant·es, peu habitué·es à l'exercice.

Phase 3 : Analyse des données

Questionnaire

Nous avons obtenu un total de 52 réponses au questionnaire, dont quatre de cégépien·nes et une d'élève du primaire que nous avons écartées de l'analyse, pour un total de 47 réponses valides et complètes (n=47).

Au vu de la nature qualitative des données, nous avons préféré une analyse de contenu thématique. Pour cela, nous avons modélisé des nuages de mots. Ces nuages de mots

sont une représentation de la fréquence des mots proposés par les adolescent·es dans le questionnaire. Nous avons écarté l'analyse statistique, car notre échantillon de travail est trop restreint pour présenter des corrélations statistiquement significatives. Nous ne pouvons que recommander un projet ultérieur avec un échantillon plus conséquent.

Entretiens

Au-delà des différences de conception et d'application des entretiens entre professionnel·les et adolescent·es, le protocole d'analyse est identique. Nous nous basons sur l'analyse qualitative inductive, telle que proposée par Blais et Martineau (2006).

Ainsi, les entretiens des professionnel·les ont été analysés individuellement puisqu'il s'agit des propos d'individus évoluant dans des environnements professionnels distincts, dont nous cherchons à saisir les différences.

L'analyse des deux entretiens de groupe avec les adolescent·es a été construite en considérant que chaque groupe est constitué de représentant·es d'une culture distincte, chacun·e proposant sa lecture d'un vécu commun — la visite au musée dans notre cas. Ce choix a été fait au regard des concepts psychosociologiques que nous avons soulevés plus tôt. Puisque nous souhaitons tracer le portrait de la culture adolescente, nous trouvons important de la traiter comme étant singulière. L'unité de valeur minimale est donc le groupe, plutôt que les individus le constituant (Baribeau, 2009). Cela nous place dans une situation où nous considérons importants tous les propos des adolescent·es qui rendent ainsi compte d'un ressenti commun au groupe, plus aisément opposable aux autres parties que si nous avions analysé individuellement les propos de chaque participant·es dans chaque groupe. C'est pour cela que nous avons choisi l'entretien de groupe, car nous cherchions à la fois à conserver l'anonymat des jeunes et parce que l'exercice de la discussion en groupe peut être impressionnant pour certain·es. La situation peut donc entraîner une distorsion des propos à cause du biais de désirabilité sociale envers les pairs et la chercheure (Dompnier, 2019).

Résultats et interprétation

Nous présentons les résultats en deux parties : la première sur la perception des adolescent·es par les professionnel·les de musées et la seconde sur la perception du musée par les adolescent·es.

Perception des adolescent·es par les professionnel·les des musées

Comprendre la façon dont les professionnel·les perçoivent les adolescent·es en 2019 nous permet de constater l'évolution de la relation musées-adolescent·es depuis les quarante dernières années.

Connaissance du public adolescent par les musées

Âge

Nous observons que la définition d'« adolescent·e » diffère d'une institution à l'autre. Pointe-à-Callière (PAC) propose les « 12 à 17 ans », pour le Centre des Sciences (CSM) les « 14 ans et plus [...], ou peut-être à partir du secondaire ». On nous a retourné la question au Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM), puis nous avons appris que ce sont les « trente ans et moins ». Il s'agit respectivement du secondaire pour PAC, du 2e cycle du secondaire pour le CSM et de la période englobant la pré- et la post-adolescence pour le MBAM.

Contexte de visite

Pour les musées, la visite des adolescent·es se fait principalement avec l'école ou en famille. Les professionnel·les n'avaient que peu de données à nous communiquer sur la présence des adolescent·es en tant que visiteur·euses libres. La mesure de la présence des adolescents au musée se limite généralement à la fréquentation des groupes scolaires. En effet, les institutions ont principalement des chiffres pour les visites des groupes du primaire et du secondaire. Actuellement, quelques institutions offrent un billet « adolescent », mais d'autres n'en ont pas et préfèrent un découpage par catégorie d'âge. La mise en place d'un billet « adolescent » pourrait contrer ce manque de données.

Activités

Les professionnels distinguent deux types d'offre : les activités éducatives et les activités culturelles. Les activités éducatives sont destinées aux groupes scolaires. L'offre des activités culturelles est plus large, mais peu d'actions sont spécifiques au public adolescent. Le discours des professionnel·les montre qu'il·elles pensent en premier lieu aux programmes éducatifs, donc scolaires, lorsqu'on leur demande de nous parler de l'offre d'activités pour les adolescent·es. Ainsi, il·elles n'envisageraient peut-être pas de proposer des activités spécifiques aux adolescent·es hors contexte scolaire ?

Le Musée des beaux-arts de Montréal offre un camp de jour (jusqu'à 16 ans), des conférences, des projections, des visites guidées, des cours de l'École des beaux-arts du MBAM et des ateliers en lien avec les expositions temporaires. Ces activités constituent l'offre culturelle. Soulignons que les ateliers sont principalement à destination de la famille, que les cours de l'École des beaux-arts sont coûteux et que les visites guidées sont ouvertes au grand public. De plus, aucune activité n'est identifiée comme étant dédiée aux adolescent-es.

Pointe-à-Callière propose uniquement des activités éducatives pour les groupes scolaires du secondaire, sans offre culturelle conçue pour les adolescent-es. PAC est actuellement en processus de réflexion dans l'optique « d'adapter certaines des activités à chacune des tranches de publics », car PAC « a la prétention de rejoindre tous les publics [...] Il n'y a personne qui y est obligé, mais oui on le fait, on essaie de le faire ».

Le Centre des Sciences offre uniquement des activités pour les groupes scolaires du secondaire afin de répondre aux besoins des enseignant-es. Le choix de ne pas faire d'activités culturelles spécifiques aux adolescent-es est motivé par le fait que son public cible est constitué des 8-12 ans et de leurs accompagnateur-rices, mais nous y reviendrons ci-après.

Les adolescent-es : un public connu des professionnel·les

D'abord, nous avons été étonnées de constater que : « tout le monde le sait, c'est la clientèle la plus difficile à attirer ». Cela reste une phrase bien présente dans l'esprit et le discours des professionnel·les. Toutefois, certain-es identifient l'incompatibilité entre l'offre du musée et la période de l'adolescence : « ce qu'ils veulent [...] ce sont des lieux de socialisation, c'est se distancier de la famille, de la parentèle, des activités qu'ils vont faire en famille » ; « ce qu'on voit c'est que les jeunes veulent aller dans les bars, fêter, la musique, mais ce n'est pas ce qu'on offre [...] ». Certains reconnaissent aussi : « qu'ils ont bien d'autres choses à faire dans leur vie, juste se définir comme humain et se détacher de [leurs] parents » et expliquent que beaucoup de choses prennent place pendant l'adolescence ; les professionnel·les connaissent donc les caractéristiques de l'adolescence.

Que veulent les professionnel·les pour le public adolescent ?

Les trois institutions interrogées n'ont pas les mêmes objectifs ni les mêmes projets pour le public adolescent. Trois profils se dessinent déjà : le Musée des beaux-arts de Montréal est en voie vers la création de projets spéciaux pour les adolescent-es, Pointe-à-Callière cherche des stratégies pour répondre à ce public et le Centre des Sciences de Montréal préfère ne pas prendre en considération de manière spécifique les 14-18 ans.

Musée des beaux-arts de Montréal

Le Musée des beaux-arts de Montréal nous a expliqué travailler sur un projet d'espace dédié aux adolescent·es, à l'image du Studio 13/16³¹ du Centre Pompidou ou du Youth Council³² de l'Art Gallery of Ontario. L'idée étant de donner un espace aux adolescent·es afin de leur laisser prendre une place au musée à la façon de la Ruche d'Art³³, un espace accessible gratuitement avec des horaires et une programmation adaptée à la demande de ses utilisateur·rices. Toutefois, en interrogeant les adolescent·es que nous avons rencontré·es la majorité est restée sceptique face à ce type d'espace. Les 11-14 ans ne trouvaient pas de sens à ce projet et avaient du mal à imaginer le genre d'activités réalisables dans un tel endroit, le comparant à une Maison de Jeunes dans un lieu qui n'avait pas à en avoir une. Pour eux·elles, une Maison de Jeunes « c'est une place où les ados veulent être loin de leurs parents et lâcher prise de leur vie et de leur école et tout pour aller s'amuser ». Les 15-17 ans ne comprenaient pas l'intérêt de ce lieu, n'aimant pas l'idée « d'être mis à part ». Il·Elles nous ont expliqué leur désintérêt pour la création d'un tel espace : « parce que parfois leurs activités... on dirait qu'ils pensent qu'on est cons [...] » et ajoutent qu'il·elles ont l'impression que les activités réalisées dans le passé sont pour des élèves du primaire, car ce n'est pas intéressant et il·elles se sont lassé·es rapidement. « C'est comme s'ils n'avaient pas confiance en les ados ». Les participant·es ont aussi soulevé qu'il·elles ne voyaient pas ce qui pourrait être fait pour que ce soit spécial pour les adolescent·es et se demandaient si le musée allait leur proposer une activité avec des skateboards parce que c'est stéréotypé « adolescent ».

Également, plusieurs trouvent intéressant de pouvoir faire des ateliers spéciaux, mais sont d'avis qu'il serait dommage que les activités soient restreintes, parce que « tu peux pas faire des activités de science dans un musée d'art ». Finalement un travail de communication sera nécessaire pour faire venir les 15-17 ans, car l'impression finale de ceux·celles que nous avons rencontré·es reste négative : « ça serait juste un endroit où ils vont nous... » « ...cloîtrer... », « ...nous enlever du musée ».

Pointe-à-Callière

Pointe-à-Callière explique qu'il y a « une volonté de transformer le type d'expérience » que les adolescent·es vivent au musée, que l'« on pourrait penser et imaginer des activités qui sont adaptées clairement à ce groupe d'âge-là et espérer que, effectivement, ça fonctionne. Mais c'est un pari, c'est sûr ». PAC en est donc encore à l'étape de la réflexion et des « peut-être » par rapport au public adolescent, notamment

³¹ <https://www.facebook.com/studio1316/>

³² <https://ago.ca/learn/youth-council>

³³ <https://www.mbam.qc.ca/actualites/premiere-ruche-dart-musee-mbam/>

parce que leurs ressources ne sont pas focalisées sur ce public en tant que public libre, mais plutôt en tant que groupes scolaires du secondaire.

Centre des Sciences

Le Centre des Sciences ne prend pas en considération les 14-18 ans, car la division actuelle de ces publics va comme suit : en cœur de cible les 8-12 ans, puis les 6-7 ans, en troisième les accompagnateur·rices des deux premiers groupes et enfin les 13-14 ans. Les plus vieux viennent dans le cadre d'une sortie familiale, motivée par une petite sœur ou un petit frère et sont donc « traînés de force » par les parents. L'objectif de ces capsules est de créer une expectative chez l'enfant, ce qui a pour objectif de permettre aux jeunes visiteurs de revenir plusieurs fois en grandissant, sans avoir la sensation de revoir la même exposition à chaque fois³⁴. Le CSM est conscient de l'ampleur de l'investissement nécessaire pour la prise en charge du public adolescent : « c'est une clientèle intéressante », mais il « faudrait construire le propos, l'espace, le lieu... » ; « il faudrait quasiment créer un nouveau brand » « et peut-être pour pas beaucoup de résultats ». En effet, dans le passé, plusieurs essais ratés (dont un à base de skatepark) ont refroidi le CSM. Finalement, avant de songer aux adolescent·es, le Centre des Sciences reconnaît que ses efforts se concentrent sur le public familial qui reste le cœur de ses activités et sur les jeunes adultes, pour lequel·les le CSM pense « qu'il y a plus de potentiel de faire des *happening* le soir [...] à saveur scientifique ».

Au regard des propos des professionnel·les, ces derniers connaissent les adolescent·es, mais la position divergente des trois institutions montre que nous sommes dans une situation paradoxale face au déploiement de projets spécifiques. En effet, alors que certaines institutions mettent en place des projets et des activités spécifiques, d'autres choisissent de ne pas s'en occuper ou restent hésitants.

Perception du musée par les adolescent·es

Profil des adolescent·es

Le profil démographique des adolescent·es ayant répondu au questionnaire est hétérogène. Nous avons obtenu 52 réponses et en avons écarté trois, car elles ne remplissaient pas nos critères de sélection par l'âge, pour un total de 47 questionnaires validés et utilisables dans le cadre de notre recherche. La figure 7 présente le profil sociodémographique des participant·es. Le diagramme à bande montre que la

³⁴ Prenons l'exemple de Science 26, ouverte depuis 10 ans. Certains enfants visitent l'exposition dès la 1^{ère} année du primaire (6 ans) et peuvent l'avoir revue en 4^e (8 ans), 5^e (9 ans) et 6^e (10 ans) année selon leur enseignant·e, mais aussi avec le service de garde ou le camp de jour, sans compter les visites familiales.

majorité des répondant·es a 14 ans ou moins (n=32). Nous avons posé la frontière à 14 ans, car l'ensemble des jeunes de 14 ans ont indiqué être au premier cycle du secondaire au moment où il·elles ont rempli le questionnaire (entre mai et novembre 2018) et que nous avons constaté l'importance de la frontière des 14 ans grâce aux travaux de Sylvie Octobre — c'est-à-dire le passage du rôle de personne consommatrice de culture à celui de personne consommatrice-productrice de culture. C'est pour cela, et pour nous détacher du contexte scolaire, que nous utiliserons uniquement l'âge, et non le niveau de scolarité, pour l'analyse des réponses.

Le diagramme en secteurs montre que la majorité des participant·es habite ou est scolarisée hors de Montréal (73 %). Cela peut avoir un impact sur le type de réponse, car nous pouvons supposer que les élèves qui vivent loin des musées que nous étudions n'entreprendront pas la même relation avec ces institutions que des élèves montréalais.

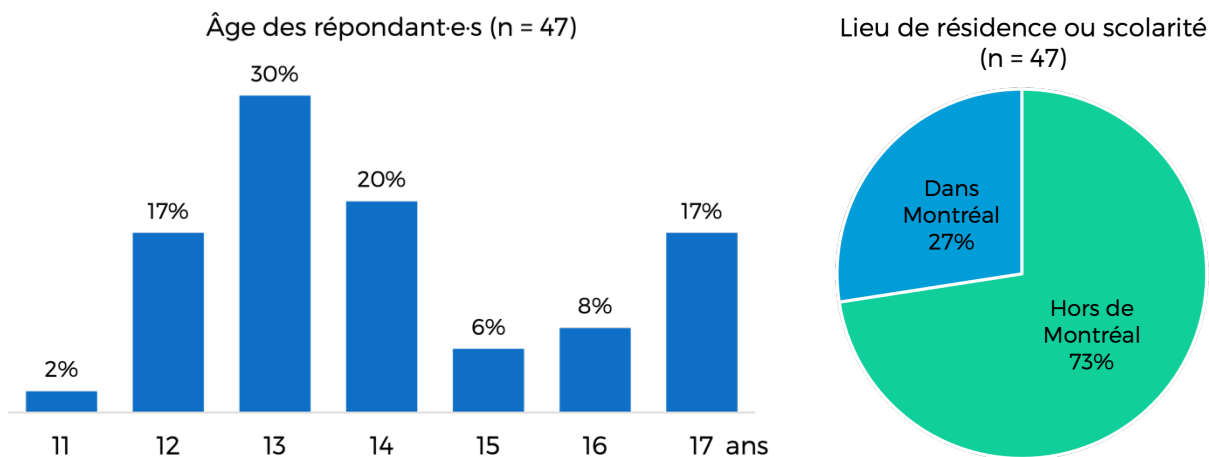


Fig. 7 : Profil sociodémographique des participant·es adolescent·es

Perception du musée

Pour connaître la perception du musée par les adolescent·es, nous leur avons posé plusieurs questions qui se recoupent autour de ce que veut dire « musée » pour eux : « À quoi te fait penser le mot “musée” » ? « Quel(s) adjectif(s) utiliserais-tu pour décrire le musée » ? La partie suivante présente l'analyse des substantifs avec la figure 8, puis des adjectifs avec les figures 9 et 10, que les adolescent·es ont donné comme réponse au questionnaire.

À quoi te fait penser le mot « musée » ?

La présentation des résultats en nuage de mots statistique (fig. 8), que nous avons générée en utilisant RStudio, permet d'observer l'importance de certains termes par rapport à d'autres. Les réponses tiennent à la fois à ce que l'on fait au musée (apprentissage, activités, observation découverte, regard, exposition et recherche), à son thème (culture, art, histoire, science), à son contenu (objets historiques et œuvres) ou encore à son espace (grand espace, vieux bâtiment, lieu où il y a des informations). On note également la mention du sentiment (intérêt, ennui, amusement) dégagé par la visite au musée.

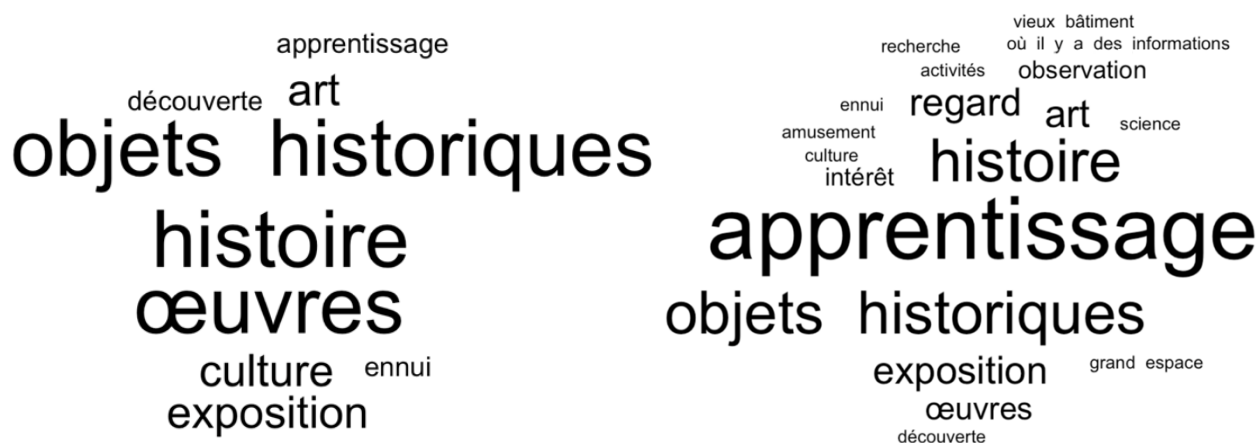


Fig. 8 : Nuage de mots (substantifs). Gauche : 11-14 ans n = 32; Droite : 15-17 ans n=15

Les 11-14 ans indiquent d'abord que le musée est fait pour apprendre (22 %) et qu'il est thématique (24 %). Le musée est alors perçu comme un « lieu où l'on apprend, observe, s'amuse et l'on découvre différents éléments historiques ou des faits sur le monde », « bâtiment qui sert à la fois de recherche et d'éducation sur un sujet en particulier ». Soulignons une seule mention pour la recherche effectuée au musée.

Les 15-17 ans perçoivent d'abord les différents thèmes (38 %) : « culture », « histoire et art », « un morceau de passé » ; ainsi que le contenu du musée (38 %) : « le mot musée me fait penser à un endroit où sont exposés différentes œuvres ou trésors historiques », « des objets anciens », « des peintures », « un endroit avec des œuvres et des reliques du passé ». Les deux groupes décrivent ce qu'est le musée, mais indiquent aussi ce qu'il-elles vivent au musée. Les 11-14 y ressentent de l'intérêt, de l'amusement et de l'ennui, alors que les 15-17 n'y vivent que de l'ennui.

Pour les adolescent·es, le musée est donc un grand espace ou vieux bâtiment où l'on va pour apprendre sur différents thèmes, dans lequel il y a des objets historiques et des œuvres. C'est « intéressant, mais parfois un peu ennuyant ».

Quel(s) adjectif(s) utiliserais-tu pour décrire le musée ?

Après cette première esquisse de ce que le musée représente pour les adolescent-es, nous avons voulu préciser leur vision du musée. Pour cela, nous leur avons demandé de nous donner des adjectifs qui le décrivent. Là aussi, nous avons privilégié une présentation par nuage de mots statistique (fig. 9), réalisée sur RStudio également.

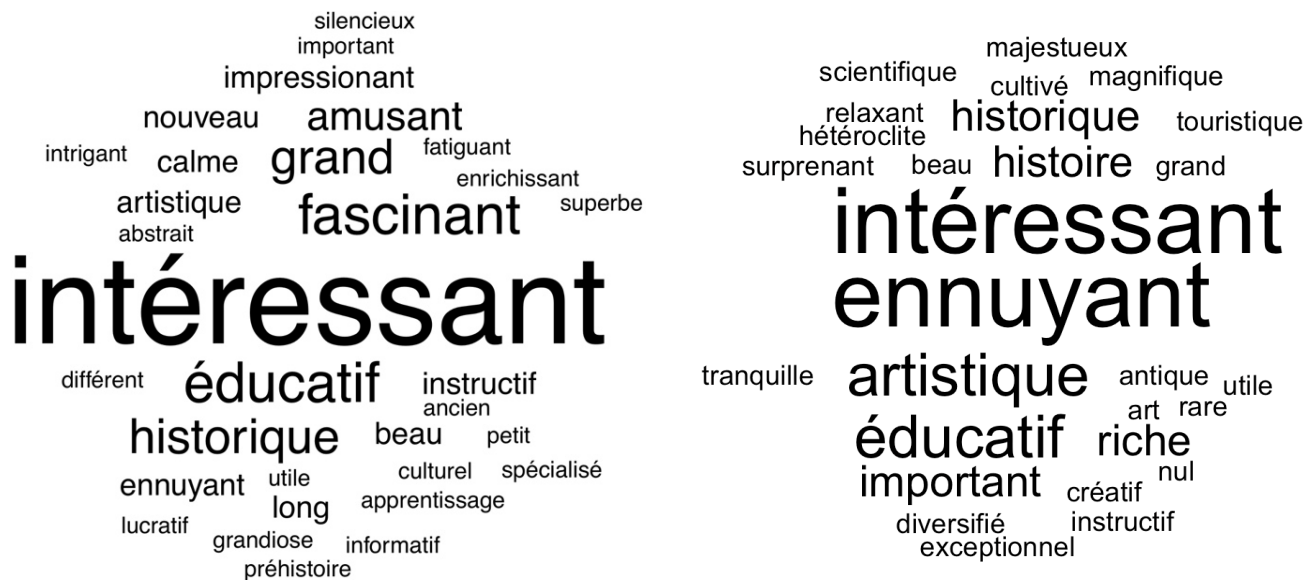


Fig. 9 : Nuage de mots (adjectifs). Gauche : 11-14 ans n = 32 ; Droite : 15-17 ans n=15

On remarque que les 11-14 et les 15-17 ont deux visions semblables, mais pas identiques du musée. Bien que l'on retrouve les adjectifs « intéressant » et « éducatif » en tête de liste (fig.10), les 15-17 ans placent « ennuyant » en premier pour définir le musée.

En regroupant les adjectifs en champs lexicaux, on constate que bien que deux catégories comportent la même quantité de réponses, le vocabulaire diffère. Prenons l'exemple de l'appréciation du musée qui représente 10 % et 11 % des réponses chez les 11-14 et les 15-17 ans respectivement.

Si les deux groupes partagent certains adjectifs comme « important » et « utile », les plus jeunes indiquent que le musée est « amusant », « abstrait » et « spécialisé » alors que 15-17 ans le trouvent « nul » et « touristique ». Également, l'ennui vécu au

11-14 ans (n = 32)		15-17 ans (n = 15)	
Intéressant	13	Ennuyant	5
Éducatif	5	Intéressant	5
Fascinant	5	Éducatif	3
Grand	4	Artistique	3
Historique	4	Important	2
...

Fig. 10 : Principaux adjectifs utilisés pour décrire le musée

musée prime sur l'appréciation qu'ont les 15-17 ans du musée. Alors que les 11-14 ans reconnaissent d'abord l'intérêt qu'il-elles ont pour la visite au musée. Nous ne savons toutefois pas si l'intérêt qu'ont les 11-14 ans et les 15-17 ans pour le musée est le résultat d'un biais de désirabilité sociale ou si c'est une réponse authentique.

Selon toi, à quoi servent les musées ?

Pour cette question, nous avons catégorisé les réponses des adolescent-es selon les fonctions du musée, telles que définies dans le Dictionnaire encyclopédique de muséologie. En effet, très rapidement, leurs réponses sont apparues correspondantes à ces fonctions.

Une fois de plus, les 11-14 ans reconnaissent principalement la valeur éducative du musée (52 %), en se plaçant dans le rôle de l'apprenant : « apprendre », et en reconnaissant la valeur pédagogique : « faire apprendre de nouvelles choses de toutes sortes ». Tandis que les 15-17 ans conçoivent le musée comme étant la « mémoire » pour « ne pas oublier notre passé » en « préservant la culture » en rapport avec la fonction Conservation (38 %).

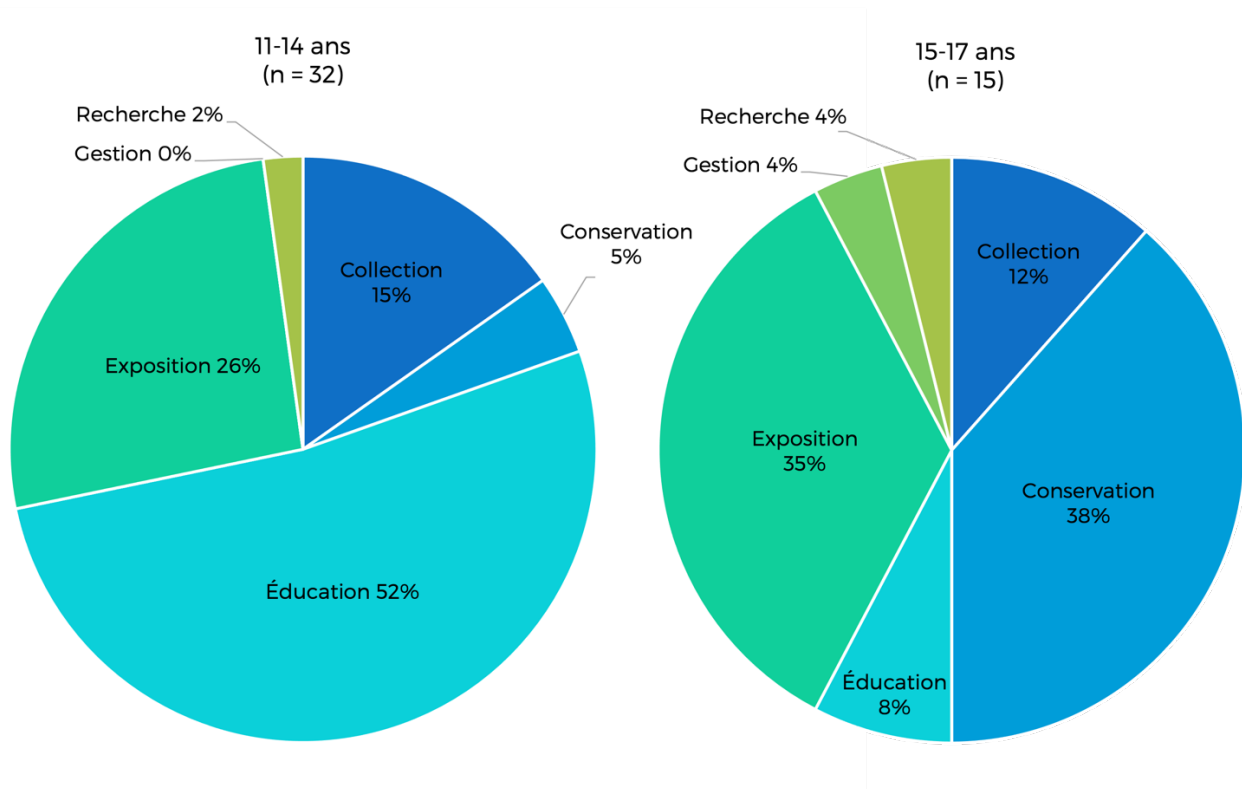


Fig. 11 : Utilité du musée perçue par les adolescent-es

Musées et publics

Selon toi, qui visite les musées ?

Les deux groupes expliquent aussi que le musée montre « le passé », « l'histoire et l'art », « la pensée des artistes », « différentes cultures » et « présente des œuvres », ce qui correspond à la fonction Exposition. Soulignons que la fonction Recherche, bien que peu présente, est mentionnée dans les deux groupes, mais que la fonction Gestion n'est soulevée qu'une seule fois chez les 15-17 ans dans les termes suivants : « [...] gagner de l'argent ».

En analysant les réponses à cette question, nous avons constaté que les jeunes mentionnaient plusieurs des catégories de publics usités par les institutions muséales. On retrouve donc le grand public, les scolaires, les familles et les seniors. Il·Elles proposent également des publics selon leurs intérêts : apprendre, art et histoire. Il·Elles soulignent aussi la présence de touristes dans les musées. Enfin, quelques mentions singulières : « les gens riches », « les explorateurs », « les couples », les « cultivés » et « intéressés », mais aussi « peu de monde ».

11-14 ans (n=37)		15-17 ans (n=22)	
Public	%	Public	%
Tout le monde	51 %	Intéressés par l'histoire	27 %
Intéressés à apprendre	8 %	Tout le monde	14 %
Scolaires	8 %	Intéressés à apprendre	9 %
Séniors	8 %	Intéressés par l'art	9 %
Familles	5 %	Riches	9 %
Intéressés par l'art	5 %	Scolaires	9 %
Touristes	5 %	Couples	5 %
Adultes	3 %	Cultivés	5 %
Explorateurs	3 %	Familles	5 %
Intéressés	3 %	Peu de monde	5 %
Couples	-	Séniors	5 %
Cultivés	-	Adultes	-
Intéressés par l'histoire	-	Explorateurs	-
Peu de monde	-	Intéressés	-
Riches	-	Touristes	-

Fig. 12 : Publics visiteurs perçus par les adolescent·es

Visites-tu des musées à Montréal ? Si oui, comment visites-tu les musées ?

Lorsque nous leur avons demandé s'il-elles visitaient des musées à Montréal, la plupart des jeunes nous a répondu qu'il-elles n'y allaient pas. Les 11-14 ans ayant fréquenté des musées à Montréal sont allés au Musée Grévin, au Centre des Sciences, au Musée des beaux-arts, à Pointe-à-Callière, au Biodôme, au Cosmodôme et au Musée d'art contemporain. Les 15-17 ans ont visité le Musée des beaux-arts, le Centre des Sciences, le Musée Grévin, le Musée d'art contemporain et Pointe-à-Callière.

11-13 ans (n = 32)			14-17 ans (n = 15)		
Oui	10	31%	Oui	9	60%
Non	22	69%	Non	6	40%

Fig. 13 : Visite des musées à Montréal par les participant-es adolescent-es

Après avoir pris connaissance des musées fréquentés par les adolescent-es, nous souhaitons connaître le contexte de leur venue au musée, que nous avons compilé dans la figure 14. Nous y présentons les modalités de visite les plus fréquentes et les moins fréquentes chez les 11-14 ans et les 15-17 ans. On remarque que les plus jeunes viennent au musée le plus souvent en famille, alors que les plus âgé-es viennent principalement avec l'école. En revanche, les deux groupes visitent seuls le moins souvent.

Pendant les groupes de discussion, nous avons demandé aux participant-es de nous expliquer comment ils vivaient les différents contextes de visite. Si les 11-14 ans nous ont expliqué aller dans les musées lors de sorties familiales, par manque d'autonomie : « Je n'ai pas mon permis, donc je ne peux pas m'y rendre tout seul, donc c'est pour ça que je le visite en famille ». Tous ont mentionné fréquenter des musées lors de voyages, là aussi en famille. La visite en famille permet une souplesse agréable : « la période [de visite] est plus longue [...] et on part quand on veut donc on peut prendre le temps de tout regarder », « [...] souvent on nous laissait aller. Ma mère avait confiance donc elle disait "dans une heure on se retrouve à la partie C à la porte". Ça nous permettait d'aller où on voulait ».

A contrario, les 15-17 ans ont souligné que la fin de semaine était consacrée à des temps libres ou de loisirs personnels. Nous avons appris que ce n'était pas dans leur « dynamique familiale » d'aller dans les musées, pour reprendre leurs mots. « Peut-être que quand on était vraiment jeunes on est allés une fois ou deux, mais ça se limite à ça » ; plus largement il leur est rare de « faire des trucs ensemble tout court ». Un-e des 15-17 ans nous a expliqué que : « on est plus occupés dans nos propres trucs avec l'école et tout, mais si on [la famille] fait de quoi ensemble, c'est parce qu'on va quelque part. Et là, en ce moment, on fait plus des activités dehors que d'aller au musée ». La visite au

musée se fait dans deux situations, dans le cadre d'un cours en particulier (histoire ou science, entre autres) ou lors d'un voyage scolaire (une journée à Ottawa, dans ce cas-ci).

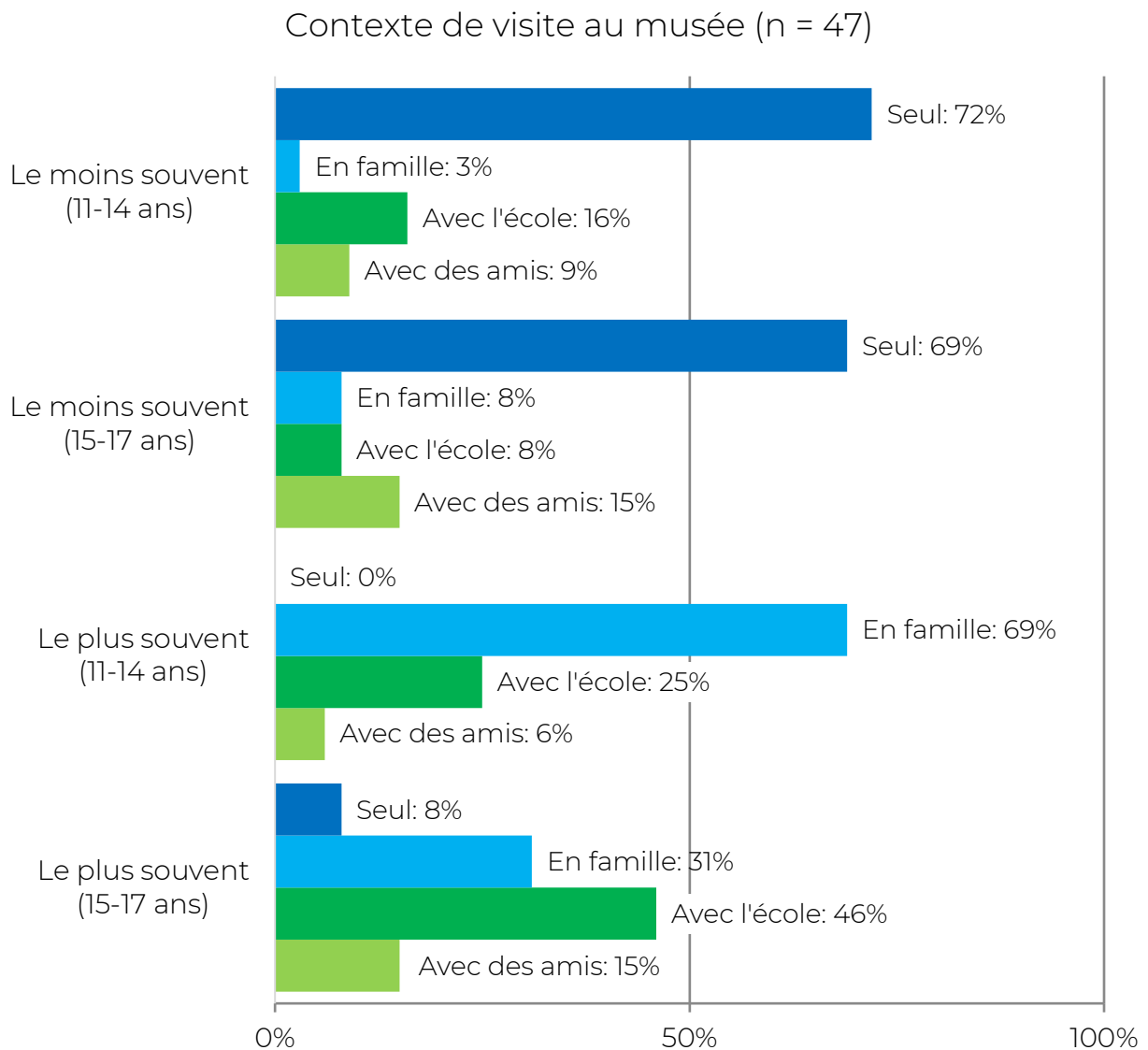


Fig. 14 : Contexte de visite au musée.

En leur demandant de détailler le déroulement de leur visite au musée à Ottawa, il-elles nous ont expliqué qu'il-elles avaient un questionnaire, réalisé par leur enseignant·e, à remplir « dans toutes les visites et [...] un texte à faire ou un travail à rendre après ». Les participant·es trouvaient désagréable de devoir faire la visite en suivant le questionnaire, parce « qu'à Ottawa, comme on n'avait pas beaucoup de temps alors on ne regardait pas, on cherchait juste l'information qui pouvait répondre au questionnaire » et cela les empêchait de « choisir ce qui [les] intéresse le plus ». Les adolescent·es soulignent aussi

l'impact négatif sur leur appréciation de la visite en sachant que le questionnaire ou le travail réalisé au musée sera noté : « on doit vraiment se concentrer sur le truc qu'on voit dans le musée et l'analyser et on peut pas faire ça pour nous-même [...] ». Même son de cloche du côté des 11-14 ans où un·e participant·e souligne que suivre un trajet prédéterminé, hors activité, a pour effet qu'il·elle « oublie les autres choses autour » et « [...] ne peut pas vraiment regarder ce qui [l'] intéresse ». Le seul point positif qui est ressorti de la visite avec l'école a été les activités qui sont réalisables en visite scolaire. Ainsi, un·e des participant·es nous expliquait qu'il·elle avait pu tester un simulateur d'apesanteur, chose pour laquelle ses parents n'auraient jamais payé s'ils avaient visité en famille. Finalement, « le fait de visiter avec l'école c'est bien, mais le seul truc qui est pas bien c'est qu'à la fin on a des travaux à faire [...] ».

La visite avec des ami·es est rare pour les deux groupes d'âge. Chez les 11-14 ans, la visite avec un·e ami·e s'effectue lors d'une visite familiale où l'ami·e est invité·e. Une autre personne nous expliquait qu'elle était allée au Musée Grévin avec un·e ami·e pour prendre des photos. Cette personne préférait la visite en famille, car « avec des ami·es on aura souvent tendance à s'amuser et à rire et à déroger de l'ambiance du musée, donc on va moins l'apprécier ». Un·e des 15-17 ans explique que la visite au musée a lieu uniquement « [...] quand on cherche quelque chose à faire, c'est surtout au Centre des Sciences vu qu'il y a des films et des documentaires à aller voir ».

Quel est ton souvenir du musée ?

Paradoxalement, bien que les contextes de visite soient perçus et vécus différemment, tant les 11-14 ans (91 % positif) que les 15-17 ans (87 % positif) gardent un souvenir positif du musée, tel que présenté dans la figure 15.

	11-14 ans (n = 32)	15-17 ans (n = 15)
Positif	91% (29)	87% (13)
Négatif	9% (3)	13% (2)

Fig, 15 : Souvenir du musée

Les plus jeunes expliquent leur réponse en spécifiant savoir qu'il·elles vont apprendre quelque chose en allant au musée, aimer apprendre sur des sujets diversifiés et que les activités organisées par les musées visités sont intéressantes. Les plus âgé·es mentionnent les connaissances qu'il·elles retirent de leur visite au musée ainsi que les « belles choses à voir ». Le peu de réponses négatives des deux groupes est pourtant parlant : c'est trop long, trop ennuyant, trop grand. Ce qui nous a amené à les questionner sur ce qu'il·elles aiment le plus et le moins des musées.

Qu'aimes-tu le plus/le moins au musée ? Quelles améliorations pour le musée ?

La figure 16 est un nuage de mots statistique qui présente visuellement ce que les deux catégories d'âge aiment le plus et le moins des musées. Il a été étonnant de constater que nos résultats ne différaient pas de ceux obtenus par les recherches antérieures

mentionnées plus haut. En effet, si les adolescent-es des deux groupes apprécient les œuvres et leur qualité (33 % pour les 11-14 ans et 68 % pour les 15-17 ans), les plus jeunes aiment les activités que l'on y fait (30 %) ainsi que d'apprendre sur des sujets variés notamment grâce aux expositions (20 %). Les activités ne font pas partie des réponses, mais les jeunes aiment aussi la diversité des œuvres et des sujets d'exposition (31 %). Deux personnes nous ont également indiqué aimer le plus le restaurant (11-14 ans) et les chaises (15-17 ans). Cependant, deux adolescent-es, un-e des 11-14 ans et un-e des 15-17 ans, indiquent ne « rien » aimer au musée.

Du côté des facettes mal-aimées du musée, nous retrouvons en premier la lecture (« trop de », « écrit trop petit ») chez les 11-14 ans (27 %) et le silence (« trop calme », « devoir être silencieux ») chez les 15-17 ans (31 %). Les plus jeunes parlent également de la durée de la visite, jugée trop longue (20 %).

Les irritants pour les 11-14 ans sont aussi :

- 10 % : Les visiteur-euses (« trop de », « irrespectueux-euses »)
- 7 % : Les files d'attente
- 7 % : Les visites guidées (« trop longues », « les guides »)
- 7 % : Le silence
- 7 % : La visite ennuyante
- 3 % : Le fait de revoir des expositions
- 3 % : Les longues marches et déambulations
- 3 % : L'incompréhension de ce que l'on regarde
- 3 % : Le manque d'activités (« quizz, jeux »)

Les irritants pour les 15-17 ans sont aussi :

- 8 % : Les visiteur-euses (« trop de », « irrespectueux-euses »)
- 8 % : Les expositions « qui sont juste éducatives »
- 8 % : La trop grande quantité de lecture
- 8 % : Le manque d'information (« les détails vagues »)
- 8 % : Certaines œuvres
- 8 % : « Quand ce n'est pas beau »
- 8 % : « Quand rien d'intéressant s'y passe »
- 8 % : La longueur des visites

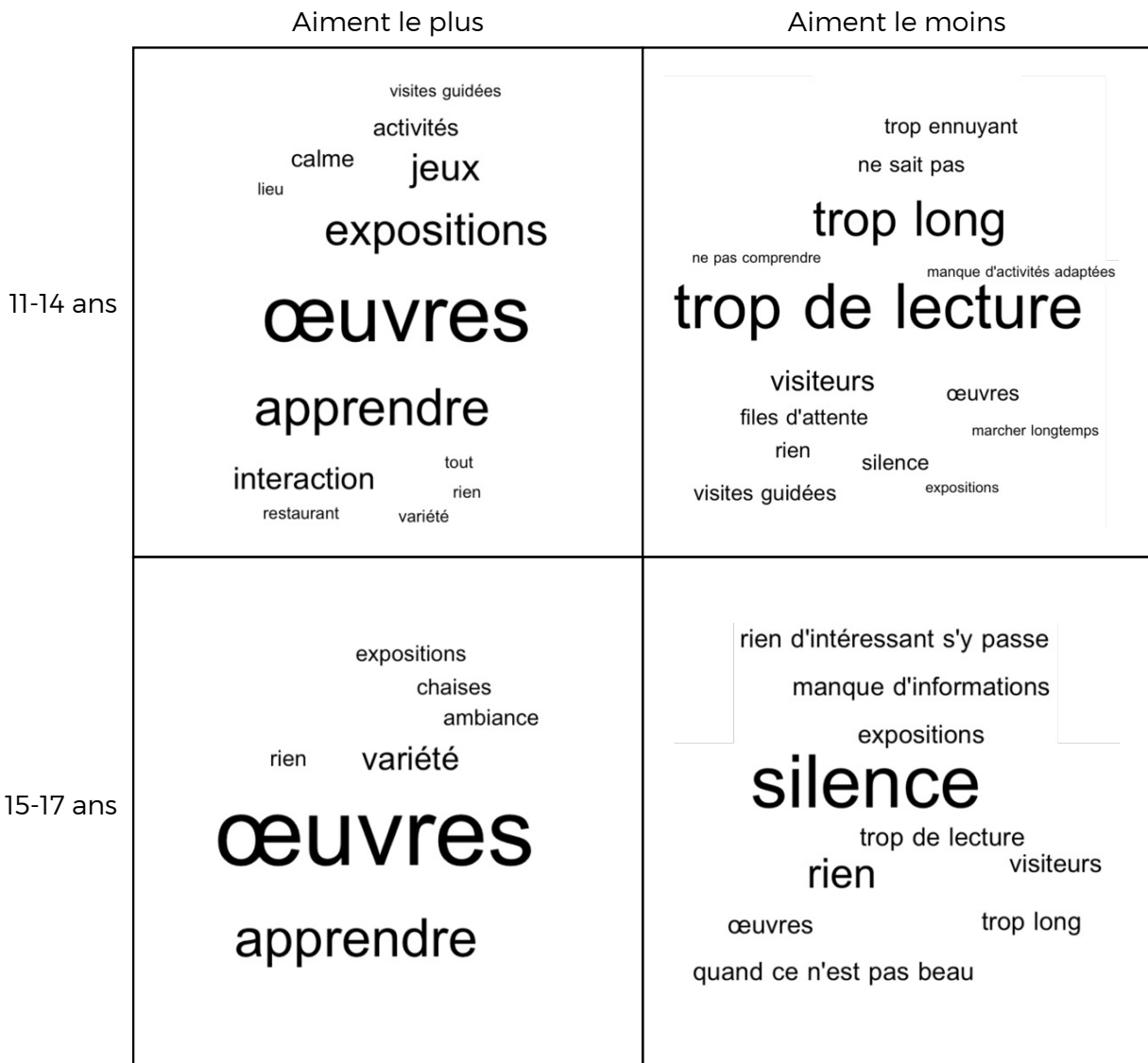


Fig. 16 : Ce que les adolescent-es aiment le plus / le moins du musée

Après avoir relevé ce qui plaît et déplaît aux participant-es, nous voulions connaître les changements qu'il-elles proposeraient pour améliorer le musée. Nous les avons réunis dans les catégories suivantes :

11-14 ans (n = 32)		
Activités	8	33 %
Rien	4	17 %
Activités pour les jeunes	3	13 %
Interaction	3	13 %
Moins de lecture	3	13 %

15—17 ans (n = 15)		
Activités pour les jeunes	2	9 %
Dynamiser	2	9 %
Interaction	2	9 %
Ne sait pas	2	9 %
Rien	2	9 %

Ne sait pas	3	13 %	Ajouter d'autres choses	1	4 %
Organisation	3	13 %	Moderniser	1	4 %
Moins de visiteurs	2	8 %	Retirer les objets de moindre importance	1	4 %
Moins long	2	8 %	Activités	-	-
Dynamiser	1	4 %	Moins de lecture	-	-
Moins silencieux	1	4 %	Moins de visiteurs	-	-
Prix	1	4 %	Moins long	-	-
Ajouter d'autres choses	-	-	Moins silencieux	-	-
Moderniser	-	-	Organisation	-	-
Retirer les objets de moindre importance	-	-	Prix	-	-

Fig. 17 : Améliorations du musée selon les adolescent-es

Les deux groupes d'âge indiquent qu'il faudrait des activités en général, mais aussi des activités plus spécifiques aux jeunes et « PLUS D'INTERACTIONS !!! [sic] », pour citer un-e des participant-es. Il-Elles voudraient « plus de jeux pour apprendre en s'amusant » et des « activité[s] éducati[ves] qui nous [font] faire des choses », « plus de manipulations » et « plus d'activités expérimentales ». Certain-es proposent de mettre des dispositifs interactifs, directement placés dans les salles d'exposition « au lieu de juste exposer des choses dans des vitrines ». Plusieurs commentaires répondent à ce qui n'est pas aimé des musées. La monotonie des visites guidées « où la personne parle, parle, parle et on reste comme ça... [mime les bras ballants] » peut être évitée en ayant « un guide qui parle un peu et [qui] te laisse regarder dans la pièce ». Au sujet de la sensation d'avoir trop de lecture, il-elles proposent des capsules vidéo dès l'entrée de l'exposition pour situer le contexte, et recommandent de rendre l'information visuellement attrayante et concise, car trop de lecture engendre de la lassitude et que la lecture devient une corvée. Certain-es proposent aussi de revoir les parcours des expositions afin de mieux contrôler les flux de visiteur-euses « pour diminuer la densité des visiteur-euses ».

Finalement, dans les suggestions d'améliorations, une d'entre elles concerne le contexte scolaire lors de la visite : « Si on veut attirer les adolescent-es, il faut que ça ressemble le moins possible à de l'école, que l'on puisse apprendre des trucs sans savoir qu'on les apprend. Ça, ça aiderait. »

Utilisations des réseaux sociaux par les adolescent·es

Pour compléter la recherche, nous avons examiné les habitudes d'utilisation des réseaux socionumériques des adolescent·es et étudié les moyens de communication à privilégier avec les jeunes.

Avant d'aborder la question des réseaux sociaux, nous voulions connaître leur utilisation des outils numériques, car nous supposons que les comportements sur les réseaux sociaux diffèrent s'ils sont consultés sur un téléphone intelligent ou sur un ordinateur familial partagé.

La figure 18 montre que la majorité des 11-14 ans a un téléphone intelligent (83 %) et regarde la télévision (78 %). Plus de la moitié utilise un ordinateur familial (56 %) et 41 % ont un ordinateur personnel. La majorité (n = 8/13) qui dispose d'un ordinateur personnel n'utilise pas d'ordinateur familial, ce dernier étant assez peu utilisé (33 %). 93 % des 15-17 ans ont un téléphone intelligent, mais à peine plus de la moitié (53 %) regarde la télévision. La grande majorité des adolescent·es a donc accès à un outil numérique permettant la consultation d'un ou plusieurs réseaux sociaux.

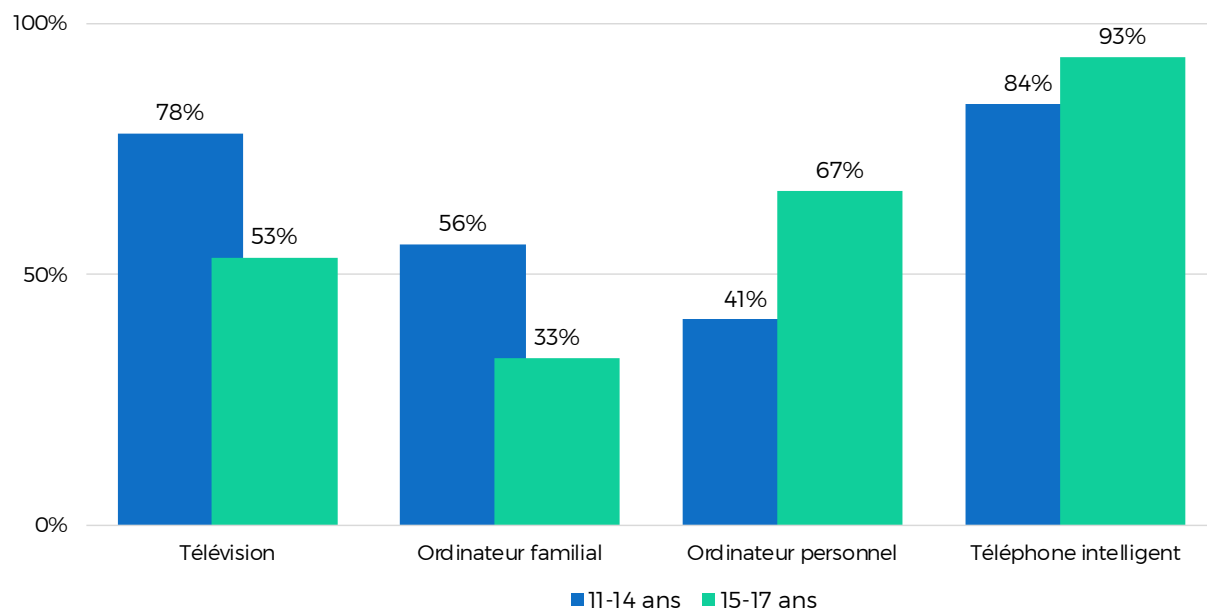


Fig. 18 : Utilisation des outils numériques par les adolescent·es

Lors de la discussion de groupe, la télévision était le moyen de communication privilégié par les plus jeunes, un·e des participant·es citait notamment l'exemple de la publicité du Collecteur de mémoire de Pointe-à-Callière comme source de motivation à la visite. Les plus âgé·es suggèrent d'utiliser les réseaux sociaux et l'affichage dans le métro : « quand je suis assise dans le métro et j'ai rien à faire je vais commencer à lire les publicités et là, si ça m'attire, je verrais que c'est intéressant peut-être que j'irais ». Aussi, ils·elles expliquent ne plus vraiment regarder la télé, mais que passer par les réseaux

sociaux en créant « des petites publicités » avec de l'interaction — un concours par exemple — serait un bon incitatif.

Présence sur les réseaux sociaux

Nous distinguons cinq réseaux sociaux : Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter et YouTube, pour éviter la bannière « réseaux sociaux » qui reste trop peu précise dans l'application de stratégies de communication concrètes. Selon le *Children's Online Privacy Protection Act* (COPPA) en vigueur depuis 1998 aux États-Unis, l'âge minimum pour s'inscrire sur les réseaux sociaux est de 13 ans. En effet, ces réseaux sociaux sont basés aux États-Unis et doivent se plier à la loi en vigueur. Toutefois, une étude montre que les jeunes Étatsunien·nes utilisent les réseaux sociaux dès l'âge de 9 ans (Weeden et coll., 2013, p. 256), contrevenant ainsi à la législation en place. L'étude date de 2013 et au vu de la rapidité de l'évolution de l'utilisation des réseaux sociaux, nous pouvons imaginer que le phénomène s'est amplifié, notamment par l'accessibilité accrue aux outils numériques. Ce sont aussi les réseaux qui nous ont été nommés par les participant·es du groupe de discussion lorsque nous leur avons demandé quels sont leurs réseaux sociaux de prédilection et l'utilisation qu'il·elles en font.

Facebook se restreint à l'utilisation de Facebook Messenger, la plateforme de discussion affiliée. Instagram, et sa mise en avant de l'image, leur semble le réseau le plus approprié pour un musée, « c'est un match parce que c'est des images ». Il·Elles soulignent que de plus en plus de jeunes s'inscrivent directement sur Instagram, sans créer de compte Facebook au préalable lors de leurs premières utilisations des réseaux sociaux. Les participant·es nous ont aussi proposé Snapchat et Twitter pour l'utilisation de l'image.

Grâce à la figure 19, on remarque donc une différence drastique entre les 11-14 ans et les 15-17 ans sur l'utilisation des réseaux sociaux. Si les plus jeunes délaissent clairement Facebook (13 %), on constate qu'il·elles y préfèrent YouTube (88 %), Instagram (59 %) et Snapchat (50 %) et n'utilisent pas Twitter (3 %), les plus âgé·es utilisent à égalité Instagram (87 %), Snapchat (87 %) et YouTube (80 %). Le réseau le plus répandu est Facebook (93 %) et le plus délaissé est Twitter (13 %).

Fréquence d'utilisation et musées

Néanmoins, inscription ne veut pas dire utilisation³⁵. Comme le montre la figure 20, le réseau le plus utilisé pour les 11-14 ans est YouTube (69 %) ; chez les 15-17, Instagram et YouTube (47 %) arrivent à parts égales. Pour comparer l'utilisation des adolescent·es

³⁵ Il serait intéressant de caractériser l'utilisation de ces plateformes par une analyse des contenus suivis par les adolescent·es. Ainsi, nous aurions une carte des sujets d'intérêt et des personnalités suivies, ce qui permettrait d'obtenir un portrait plus concret des participant·es.

avec celle des musées sur les réseaux sociaux, nous avons relevé³⁶ l'utilisation des réseaux sociaux proposés par les adolescent-es et les trois musées que nous ciblons. La présence actuelle des musées sur les réseaux sociaux ne correspond pas à l'utilisation qu'en font les adolescent-es, ce qui peut expliquer leur impression de ne pas être au courant de ce qui se passe dans les musées et, inversement, que les professionnel·les n'aient pas le sentiment d'être entendu-es par les adolescent-es.

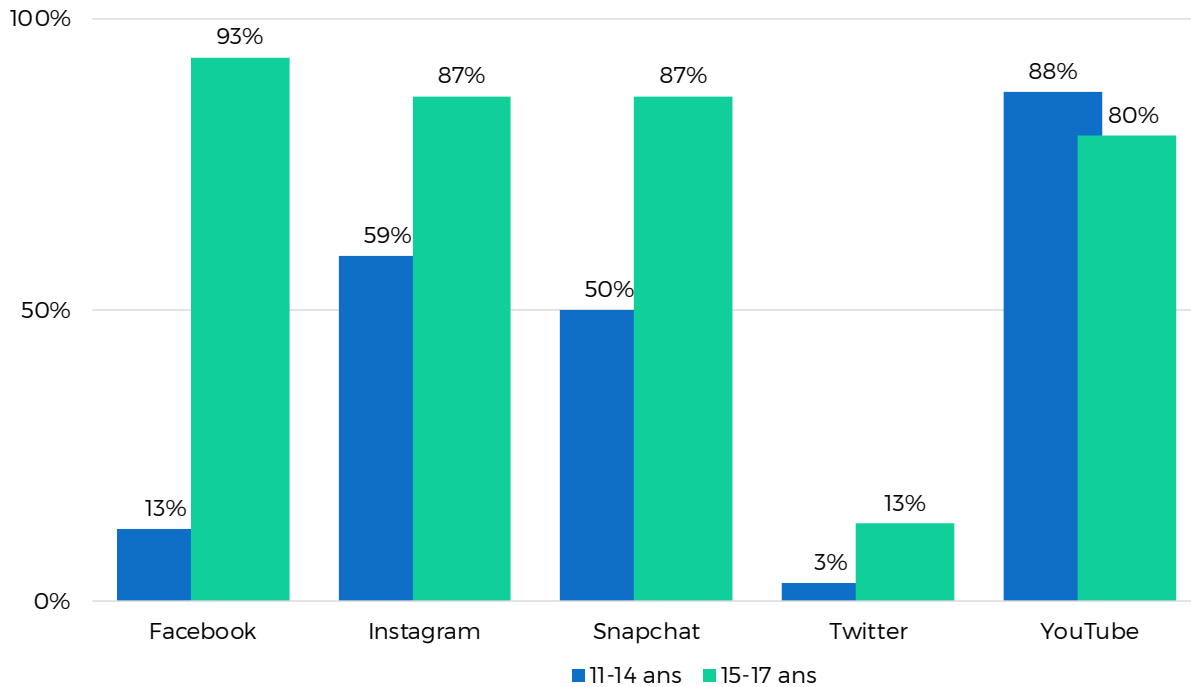


Fig. 19 : Utilisation des réseaux sociaux par les adolescent-es

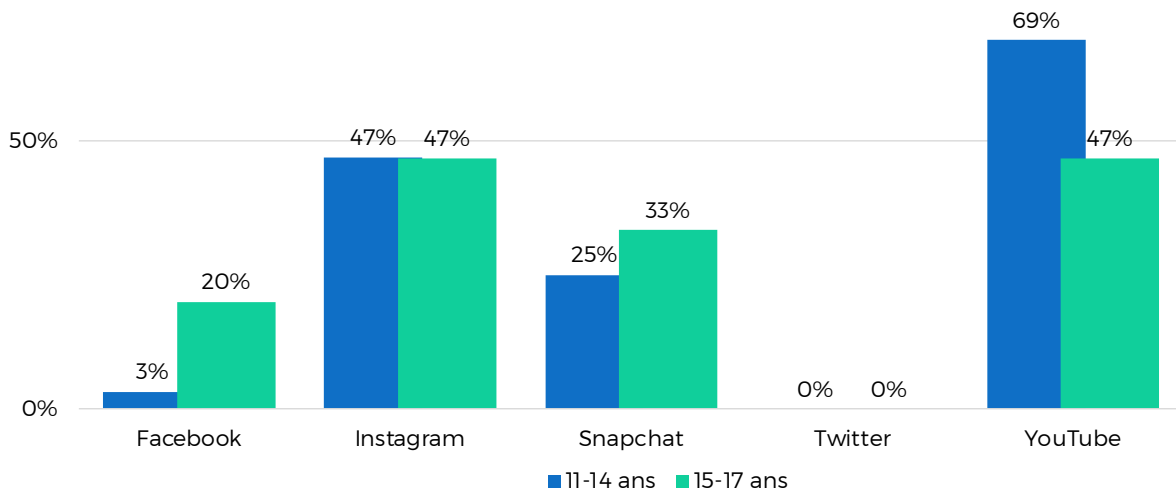


Fig. 20 : Réseau social le plus utilisé par les adolescent-es

³⁶ Relevé effectué le 10 août 2019.

Le tableau (fig. 21) et le graphique (fig. 22) ci-après présentent le nombre d'abonné-es aux réseaux sociaux des musées et leur fréquence d'utilisation de ces réseaux par les adolescent-es. Nous avons recensé le nombre d'abonné-es sur les différents réseaux sociaux utilisés par les musées, dont les adolescent-es nous ont parlé lors des entretiens de groupe.

Musée	Facebook	Instagram	Snapchat	Twitter	YouTube
MBAM	140 697	59 200	-	131 000	1842
PAC	36 363	3 466	-	10 500	330
CSM	77 090	2 896	-	6 799	2 141

Fig. 21 : Présence des musées sur les réseaux sociaux (nombre d'abonné-es)

On constate que YouTube est délaissé par les musées alors qu'il est utilisé tous les jours par près de 60 % des 15-17 ans (voir fig. 22). Également, Snapchat est complètement absent pour les institutions alors qu'il est consulté sur une base régulière par 35 % des 11-14 ans et 86 % des 15-17 ans. De l'autre côté du spectre, alors que les adolescent-es ne sont presque pas présent-es sur Twitter (seulement 7 % des 15-17 ans l'utilisent « souvent »), les musées que nous avons étudiés sont bien présents sur ce réseau.

Il faut relativiser les chiffres obtenus par rapport aux publics visitant les musées. En effet, leur présence sur les réseaux sociaux ne traduit pas un désamour pour le public adolescent, mais montre l'éventail de canaux de communication dont ils disposent. Déjà en 1995, Romanello-Pomes et Traldi indiquaient que des stratégies de communication et un marketing ciblé à ce public permettraient la venue d'adolescent-es hors contexte scolaire (voir Steegmuller, 2007, p. 31). Le manque de présence des musées sur les réseaux sociaux préférés des adolescent-es montre que les institutions n'en sont qu'au début de l'adaptation de leurs stratégies de communication pour l'ensemble de leurs publics. Si les musées, plus de dix ans après ce constat, sont toujours aussi peu actifs sur les plateformes fréquentées par les adolescent-es, il est normal pour ces dernier-ères de ne pas recevoir l'information que les musées diffusent et par le fait même, ne pas se sentir concerné-es par leur offre.

Les adolescent-es gardent une opinion des musées semblable à ce qui a été trouvé dans les quarante dernières années. Il en ressort qu'il-elles ont les mêmes besoins et envies. Pourtant, les musées semblent toujours désemparés face à ce public. Cela nous pousse à nous demander si les professionnel-les de musées auraient à changer d'état d'esprit sur le public adolescent.



Fig. 22 : Fréquence d'utilisation des réseaux sociaux par les adolescent-es.
 En haut : 11-14 ans. En bas : 15-17 ans

Conclusion

Conclure une recherche comme celle-ci mène à poser plus de questions qu'à répondre à celles qui la motivaient. Nonobstant, en voici les points saillants.

Notre étude avait pour objectif de 1) réactualiser les connaissances sur la relation musées-adolescent·es, et de 2) croiser les discours des professionnel·les de l'éducation dans les musées avec celui des adolescent·es.

Pour mener à bien ce projet, nous avons d'abord posé notre cadre théorique sur l'évolution de la relation musées-adolescent·es depuis les quarante dernières années. Puis, nous avons proposé une définition de l'adolescence et de la consommation culturelle des adolescent·es au regard des champs d'étude de la psychologie et de la sociologie, depuis les premières recherches du psychologue S.G. Hall en 1904.

Nous avons conduit la collecte de données à l'aide d'un dispositif méthodologique qui s'est déployé auprès des deux protagonistes de notre recherches : 1) Rencontre avec des professionnel·les de l'éducation dans trois musées montréalais, traitement et analyse de leurs discours, 2) Réalisation d'un questionnaire remplis par 50 adolescent·es habitant ou étant scolarisé·es à Montréal et animation de groupes de discussion avec les 11-14 ans et les 15-17 ans pour préciser leurs réponses au questionnaire et discuter des points soulevés par les professionnel·les, notamment les moyens de communication à privilégier et l'utilisation des réseaux sociaux. Après le traitement et l'analyse des données recueillies, nous avons constaté que la perception que les adolescent·es entretiennent au sujet du musée diffère peu de ce qui a été établi dans les recherches des années 2007 (Timbart), 1999 (Lemerise), 1993 (Allard) et 1979 (Andrews et Asia).

Points saillants

Éléments négatifs de la visite

En effet, nous avons relevé que les principaux éléments négatifs de la visite au musée sont : la trop grande quantité de lecture, la fatigue et l'ennui. Déjà en 1979, ces irritants étaient cités par ceux et celles qui participaient à l'étude d'Andrews et Asia. Les recherches conduites recommandent la création d'activités spécifiques à ce public, au lieu d'une simple adaptation d'un contenu préexistant, ce qui nous a aussi été indiqué par les participant·es de notre enquête. Ces constats rejoignent les principes de l'interprétation préconisés aussi par Tilden (1957). Également, plusieurs améliorations nous ont été suggérées par les adolescent·es que nous avons rencontré·es : ajouter des dispositifs interactifs dans les salles, offrir plus d'activités spécifiques au public adolescent et réduire la quantité de lecture, entre autres. Néanmoins, nous avons constaté que les professionnel·les connaissent les caractéristiques de l'adolescence. On

peut alors se questionner sur ce qui justifie le peu d'activités spécifiques pour ce public dans les musées. Pour les professionnel·les, l'investissement et les ressources nécessaires à la création d'activités spécifiques au public adolescent hors contexte scolaire semble, pour certains-es, trop important par rapport aux retombées potentielles envisagées.

Communication

En ce qui concerne la communication, les adolescent·es que nous avons interrogé·es ont la sensation de ne pas être au courant de ce qui se fait pour eux·elles au musée, ce que ressentait aussi les participant·es de l'étude d'Andrews et Asia. Celles-ci suggéraient déjà la conception de stratégies de communication spécifiques en direction de ce public; cette suggestion s'est répétée dans toutes les études subséquentes. Notre recherche montre que les musées et les adolescent·es ne sont pas présent·es sur les mêmes réseaux sociaux, ce qui peut renforcer les difficultés de communication, voire littéralement créer des fossés entre les deux réalités. Les résultats montrent qu'Instagram, Twitter et Snapchat sont recommandés par les adolescent·es, notamment pour la mise en valeur de l'image, tandis que les musées ont principalement recours à Facebook et Twitter pour diffuser et communiquer leurs actions éducatives et culturelles. Plusieurs questions surgissent encore face à ce constat. Pourquoi les musées n'utilisent-ils pas les réseaux sociaux sur lesquels les adolescent·es sont présent·es? Quelles sont les caractéristiques respectives de l'utilisation des réseaux sociaux par les adolescent·es et les musées?

Perception du musée par les adolescent·es

Les adolescent·es que nous avons rencontré·es reconnaissent l'importance et l'utilité de l'institution muséale pour la société, mais ne se sentent pas concerné·es par son offre. Les participant·es à notre étude identifient le musée comme un lieu d'apprentissage et de découvertes qu'il·elles visitent presque exclusivement en contexte scolaire ou familial, où il·elles ne sont pas les instigateur·rices à la visite. Les adolescent·es gardent un souvenir positif du musée malgré une communication paradoxale — où les professionnel·les cherchent à atteindre le public adolescent sur des réseaux sociaux sur lesquels il n'est pas présent. Ainsi, bien que les adolescent·es ne semblent pas interpellé·es par ce que l'institution muséale propose, il·elles envisagent de (re)venir au musée une fois au cégep ou lorsqu'il·elles auront des enfants.

Nous avons constaté que les adolescent·es interrogé·es gardent l'impression que les professionnel·les ne semblent pas leur faire confiance — voire, « pensent qu'[il·elles] sont cons », pour reprendre les mots d'un·e participant·e. En effet, les adolescent·es déplorent que les professionnel·les continuent, selon elles-eux à proposer des activités modelées sur des stéréotypes de l'adolescence et de ses intérêts supposés :

skateboards, bande dessinée, graffiti, pour ne nommer que ceux-là. Récemment encore, nous avons relevé la proposition d'une activité basée sur le skateboard, alors que cela est déploré par les concerné-es. Pourtant, si des données statistiques récentes sur les pratiques culturelles adolescentes étaient à la disposition des professionnel·les, elles seraient un outil permettant d'ajuster l'offre spécifique au public adolescent au sein de leurs institutions. Il est aberrant, en 2019, de ne pas mieux connaître le profil des adolescent-es du Québec et leurs rapports avec la culture !

Et après ?

La poursuite de l'étude de la relation musées-adolescent-es reste nécessaire. Outre un échantillon plus large de répondant-es, il serait pertinent d'étendre la recherche à la province québécoise dans son ensemble, afin d'observer les différences entre les adolescent-es vivant à proximité des musées de ceux et celles qui en sont éloigné-es. Également, la prise en compte du genre des participant-es et de leur statut social, en plus du groupe d'âge, dans les recherches en muséologie permettrait aussi d'ajouter des variables de manière à approfondir notre compréhension de la consommation culturelle pendant l'adolescence. Ainsi, nous connaissons mieux les préférences et désintérêts ainsi que la fréquence et les modalités de la consommation culturelle des adolescent-es du Québec, ce qui permettrait aux musées d'adapter leur offre pour ces publics

Nous avons constaté un manque important de statistiques sur la consommation culturelle des adolescent-es au Québec et il apparaît primordial d'actualiser les dernières données datant de 1999. Toutefois, soulignons que de telles données sont disponibles ailleurs dans le monde, notamment en France, grâce aux publications du Département des études de la prospective et des statistiques (DEPS) du Ministère de la Culture. Ainsi, un projet d'enquête à l'échelle de la province pourrait être établi. Il permettrait de recenser de nouvelles données sur les 11-18 ans. Les recherches sur les adolescent-es exigent des chercheur-es la prise en compte de considérations éthiques imposant l'obtention d'une approbation par un comité universitaire. Cette nécessité, bien que justifiée dans le cadre d'études avec des mineurs, peut freiner l'enthousiasme des chercheur-es et prolonger les démarches de recherche. Également, le public adolescent est majoritairement accessible aux chercheur-es dans les établissements scolaires, ce qui a pour effet de rendre particulièrement complexe la mise en place d'une étude de la relation musées-adolescent-es hors contexte scolaire. Encore une fois, les démarches d'approbation éthique sont longues et laborieuses. Sommes-nous donc voué-es à interroger perpétuellement des adolescent-es en contexte scolaire lors des collectes de données et à avoir perpétuellement l'impression de ne pas connaître le public adolescent ?

Références

- Adorno, T. W. (1964). L'industrie culturelle. *Communications*, 12-18.
- Aeberli, L. (2003). Les musées et leurs publics : diagnostic d'une non-rencontre entre l'institution muséale et les adolescents. Montréal : Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, Université du Québec à Montréal.
- Aït El Cadi, H. et Le Breton, D. (2008). *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi*. Paris : Autrement.
- Alexander, M. S. (1980). A Survey of High School Social Studies Teachers' Attitudes Toward Museum Education Programs (Mémoire). Yale University, New Haven.
- Allard, M. (1993). Les adolescents et les musées. *Revue des sciences de l'Éducation*, 19(4), 766-774.
- Anderson, D., Kisiel, J. et Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365-386.
- Andrews, K. et Asia, C. (1979). Teenagers' Attitudes about Art Museums. *Curator: The Museum Journal*, 22(3), 224-232.
- Andrieu, É. (2017). *Le Syndrome de Stendahl [Baladodiffusion]*. Paris : Radio France. Récupéré de <https://www.franceculture.fr/emissions/ls-d-la-seriedocumentaire/variations-sur-la-beaute-44-le-syndrome-de-stendhal>
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Éditions du Seuil.
- Balleys, C. (2018). Comment les adolescents construisent leur identité avec Youtube et les médias sociaux. *Nectart*, 6(1), 124-133.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barrow, G. (2014, 2014). « Whatever! » The Wonderful Possibilities of Adolescence. *Transactional Analysis Journal*, 44(2), 167-174.
- Bedin, V. (2009). *Qu'est-ce que l'adolescence ?* Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Benjamin, W. (2013). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Lausanne : Payot.
- Benquet, M. (1964). Les Héritiers : Les étudiants et la culture. Dans P. Bourdieu et J.— C. Passeron, *École Nationale Supérieure*. Paris.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boudon, R. (2019). ATTITUDE. Dans *Encyclopedia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/encyclopedia/attitude/>

- Bourdieu, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Genève : Droz.
- Caille, M.-T. (1974). L'enfant et le musée. Paris : Éditions Ouvrières.
- Caillet, E. (1996). Les politiques de publics dans les musées. *Hermès, La Revue*, (2), 133-142.
- Chapelier, J.-B. (2010). Pairs et groupes de pairs. Dans D. Le Breton et D. Marcelli (dir.), *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse* (p. 601-604). Paris : Presses universitaires de France.
- Children's Online Privacy Protection Act (COPPA) of 1998. (1998). c. 15 U.S.C. 6501-6508. Récupéré de <https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=4939e77c77a1a1a08c1cbf905fc4b409&node=16%3A1.0.1.3.36&rgn=div5>
- CNRTL. (2012a). ADOLESCENCE : Définition de ADOLESCENCE. Dans *Thésaurus de la Langue Française informatisé*. Nancy : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Récupéré de <http://www.cnrtl.fr/definition/adolescence>
- CNRTL. (2012b). ADOLESCENCE : Étymologie de ADOLESCENCE. Dans *Thésaurus de la Langue Française informatisé*. Nancy : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Récupéré de <http://www.cnrtl.fr/etymologie/adolescence>
- CNRTL. (2012c). CULTURE : Définition de CULTURE. Dans *Thésaurus de la Langue Française informatisé*. Nancy : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Récupéré de <http://www.cnrtl.fr/definition/culture>
- Coulangeon, P. (2010). Introduction. Dans *Sociologie des pratiques culturelles* (p. 3-4). Paris : La Découverte.
- Dahan, C. (2013). *Cahiers de l'action*, 38(1).
- Daignault, L. et Musée de la civilisation de Québec. (2001). *Le passé et l'avenir des « ados » au Musée*. Québec : Service de la recherche et de l'évaluation Musée de la civilisation.
- Daignault, L., Routhier, C. et Musée de la civilisation de Québec. (1995). *Le public adolescent : ses attentes et ses intérêts : enquête préalable au projet d'exposition sur la drogue*. Québec : Service de la recherche et de l'évaluation Musée de la civilisation.
- Danvoye, M. (2018). La fréquentation des institutions muséales en 2016 et 2017. *Optique culture*, (60), 16.
- Darcq, C. (2013). Les relations adolescents-musées : comparaison France/États-Unis. *La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques*, (146), 29-36.
- Daudey, É., Hoibian, S. et Lautié, S. (2016). Les Français dépensent près de 5 % de leur budget pour les vacances. *Consommation et modes de vie (CRÉDOC)*, (284).
- Davallon, J. et Flon, É. (2013). *Le média exposition. Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture [Hors-série]*, 19-45.
- Davila, A. et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68.
- De Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Colin.
- Delagrave, M. (2005). *Ados : mode d'emploi*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

- Desvallées, A. (1992 [1969]). *Vagues — Une anthologie de la nouvelle muséologie*. vol. 1. Savigny-le-Temple : MNES.
- Desvallées, A. et Mairesse, F. (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. Paris : Armand Colin.
- Diamond, J., St-John, M., Cleary, B. et Librero, D. (1987). The exploratorium's explainer program: The longterm impacts on teenagers of teaching science to the public. *Science Education*, 71(5), 643-656.
- Dompnier, B. (2019). DÉSIRABILITÉ SOCIALE. Dans *Encyclopedia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/>
- Donnat, O. (2003). La question de la démocratisation dans la politique culturelle française. *Modern & Contemporary France*, 11(1), 9-20.
- Donnat, O. (2011). Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture Études*, (7), 1-36.
- Druide.com. (2017). Adultes trompeurs. Dans *Enquêtes linguistiques*. Récupéré de <https://www.druide.com/fr/enquetes/adultes-trompeurs>
- Erikson, E. H. (2011 [1968]). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Esman, A. H. (1990). *Adolescence and culture*. New York : Columbia University Press.
- Fize, M. (2010). *L'adolescence pour les nuls*. Paris : First.
- Fize, M. (2013). *Mon adolescent en 100 questions : grandes questions et petites difficultés de mon adolescent de 8 à 18 ans*. Paris : Eyrolles.
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie*, 529-551.
- Galland, O. (1999). Une génération sacrifiée ? *Sciences humaines*, (26), 20-21.
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. *Revue française de sociologie*, 42(4), 611-640.
- Gauthier, C. (1993). *L'évolution des programmes d'études des écoles primaires et secondaires publiques catholiques francophones du Québec (1841-1992) et leur préoccupation muséale (Thèse)*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Glevarac, H. (2009). *La culture de la chambre : préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris ; Ministère de la Culture et de la Communication, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et des statistiques. Paris : la Documentation française.
- Grégoire, M. (2012). *La problématique des adolescents au musée abordée par le biais de la fréquentation des adultes : une enquête par sondage (Travail dirigé)*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Guzin-Lukic, N. (2004). *Patrimoine, musée et médiation. Médiations et francophonie interculturelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 139-157.
- Harvey, F. (2010). *Georges-Émile Lapalme et la politique culturelle du Québec : genèse, projet et désillusion*. *Les Cahiers des dix*, (64), 1-46.
- Hauswald, G. (2015). *L'adolescence en poche : comprendre et aider nos adolescents*. Toulouse : Éditions Érès.
- Houssier, F. (2003). *S. G. Hall (1844-1924) : un pionnier dans la découverte de*

- l'adolescence. ses liens avec les premiers psychanalystes de l'adolescent. *La psychiatrie de l'enfant*, 46(2), 655-668.
- Définition du musée. Statuts de l'ICOM. (1946). art. 2.
- ICOM. (2007). Définition du musée. Récupéré de <http://icom.museum/lavision/definition-du-musee/L/2/>
- Jacobi, D. (1997). Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs. *La Lettre de l'OCIM*, 49, 9-14.
- Jacobi, D., Meunier, A. et Romano, S. (2000). La médiation culturelle dans les musées : une forme de régulation sociale. *Recherches en communication*, 13(13), 37-60.
- Jeffrey, D., Lachance, J. et Le Breton, D. (2016). *Penser l'adolescence : approche socio-anthropologique*. Paris : PUF.
- Kisiel, J. (2019). *Understanding the complexities of teacher-museum engagement*. Université du Québec à Montréal.
- Landry, A. et Schiele, B. (2013). L'impermanence du musée. *Communication & langages*, 175(1), 27-46.
- Le Bigot, J.—Y., Porton-Deterne, I. et Lott-Vernet, C. (2004). *Vive les 11-25*. Paris : Eyrolles.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Larousse.
- Lemerise, T. (1995). The role and place of adolescents in museums: Yesterday and today. *Museum Management and Curatorship*, 14(4), 393-408.
- Lemerise, T. (1998). Le partenariat entre les musées, les adolescents et les écoles secondaires du Québec : le point de vue des musées. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 23(1), 1-15.
- Lemerise, T. (1999). Changes in Museum Benefit Adolescents. *Curator : The Museum Journal*, 42(1), 7-11.
- Lemerise, T., Matias, V. et Lussier-Desrochers, D. (2001). Le partenariat entre les écoles secondaires et les musées : points de vue d'enseignants de la région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 85-104.
- Lemerise, T. et Soucy, B. (1999). Le point de vue d'adolescents montréalais sur les musées. *Canadian Journal of Education*, 24(4), 355-368.
- Lemerise, T., Soucy, B. et St-Germain, P. (1996). La relation musée-adolescents : une question qui mérite d'être mieux connue Dans M. Allard et B. Lefebvre, *Le musée, un projet éducatif* (p. 127-139). Montréal : Éditions Logiques.
- Lescanne, G. (2004). 15/25 ans, « on ne sait plus qui croire ». Paris : Éditions du Cerf.
- Lescanne, G. et Vincent, T. (1997). 15/19 : des jeunes à découvert (Nouv. éd.). Paris : Éditions du Cerf.
- Linzer, D. et Munley, M. E. (2015). *Room to Rise : The Lasting Impact of Intensive Teen Programs in Art Museums*. New York : Whitney Museum of American Art.
- Loyer, E. (2008). 1968, l'an I du tout culturel ? *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 98(2), 101-111.
- Mairesse, F. (2011). Public. Dans A. Desvallées et F. Mairesse, *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (p. 497-525). Paris : Armand Colin.
- Mardrus, F. (2017). *Historique de la rénovation du Palais du Louvre et fonctionnement général de l'institution*. École du Louvre.

- Martet, S. (2010). Pratiques culturelles et représentations de la culture chez les adolescents (Mémoire). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle : Domaine des arts. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de la Culture et des Communications. (2014). Les pratiques culturelles au Québec en 2014 : recueil statistique — Groupes sociaux (vol. 1).
- Morin, V. (1969). La culture majuscule : André Malraux. *Communications*, 70-83.
- Morin, V. (2007). Lire, toute une aventure : réception et appropriation d'une exposition à l'école (Travail dirigé). Université du Québec à Montréal.
- Musée des beaux-arts de Montréal. (2017). Rapport annuel 2016-2017.
- Musée du Louvre. (2019). 10,2 millions de visiteurs au Louvre en 2018 [Communiqué]. Récupéré de <http://presse.louvre.fr/10-millions-de-visiteurs-au-louvre-en-2018/>
- National Endowment for the Humanities. (2018). About us : History. Récupéré de <https://www.neh.gov/about/history>
- OCDE. (2014). Does Homework Perpetuate Inequities in Education? PISA in Focus, (46), 1-4.
- Octobre, S. (2006). Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence. *Enfances, Familles, Générations*, (4), 1-28.
- Octobre, S. (2008). Les horizons culturels des jeunes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), 27-38.
- Octobre, S. (2014). Questions de genre, questions de culture. Paris : Ministère de la Culture et des Communications.
- Octobre, S. et Berthomier, N. (2011). L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse. *Culture études*, 6(6), 1-12.
- Octobre, S. et Jauneau, Y. (2009). Tels parents, tels enfants ? *Revue française de sociologie*, 49(4), 695-722.
- OMS. (2017). Développement des adolescents. Récupéré de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/
- Padioleau, M.-F. (1989). Les 13-18 ans : ce qui se passe dans leur corps et dans leur cœur. Paris : Balland.
- Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité. Paris : Autrement.
- Pinard, J.-F. (2001). Enquête auprès d'adolescents de cinq régions du Québec relativement à leurs connaissances des musées, leurs pratiques de visite et leurs préférences et intérêt pour différents projets muséaux élaboration et application d'entrevues de groupe focus (Mémoire). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Pointe-à-Callière. (2017). Rapport annuel 2017. Récupéré de https://pacmusee.qc.ca/workspace/uploads/modeles/documents/pac_ra16_fr.pdf.
- Pointe-à-Callière. (2018). Éducation. Récupéré de <https://pacmusee.qc.ca/fr/education/>
- Poulot, D. (2005). Musée et muséologie. Paris : La Découverte.
- Pronovost, G. (2002). Emploi du temps et pratiques culturelles. Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des

- adolescents québécois. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Pronovost, G. (2013). *Comprendre les jeunes aujourd'hui : trajectoires, temporalités*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pronovost, G., Lemieux, J. et Lapointe, M.-C. (2017). *Génération et pratiques culturelles*.
- Rider, S. et Illingworth, S. (1997). *Museums & young people a report*. London : Museums Association.
- Ripon, R. (1995). *Les jeunes et les sorties culturelles : fréquentation et image des lieux de spectacles et de patrimoine dans la population française âgée de 12 à 25 ans*. Paris : Département des études de la prospective et des statistiques.
- Saint-Pierre, D. (2011). *Les politiques culturelles au Canada et au Québec : identités nationales et dynamiques croisées*. Dans P. Poirrier, *Pour une histoire des politiques culturelles dans le monde, 1945-2011*. Paris : Comité d'histoire du Ministère de la Culture.
- Selwood, S., Clive, S. et Irving, D. (1995). *An Enquiry Into Young People & Art Galleries*. Londres : Art & Society London.
- Soto, C. J. et Tackett, J. L. (2015). *Personality Traits in Childhood and Adolescence: Structure, Development, and Outcomes*. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 358-362.
- Soucy, B. (1999). *Enquête auprès d'adolescents de la région de Montréal et de ses proches banlieues sur leurs connaissances et perceptions des musées, pratiques de visite, préférences et intérêts pour différents types de contextes et de projets muséaux* (Thèse). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Steegmuller, C. (2007). « L'ère de la consolidation ». *Revue critique des publications portant sur la relation « musées-adolescents », de 1995 à 2007* (Travail dirigé). Université de Montréal, Montréal.
- Taborda-Simoes, M. d. C. (2005). *L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ?* *Bulletin de psychologie*, 479(5), 521-534.
- Thompson, W. E. et Hickey, J. V. (2005). *Society in focus : An introduction to sociology* (5e éd.). Boston : Pearson/Allyn and Bacon.
- Tilden, F. (1957). *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill : University of North Carolina Press.
- Timbart, N. (2007). *Adolescents et musées : état des lieux et perspectives* (Thèse). Muséum national d'histoire naturelle, Paris.
- Tisseron, S. (2014). *La honte : psychanalyse d'un lien social* (3e éd.). Paris : Dunod.
- Wagner, A.-C. (2010). *Habitus*. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 128). Paris : Presses Universitaires de France. Récupéré de <http://sociologie.revues.org/1200>
- Weeden, S., Cooke, B. et McVey, M. (2013). *Underage Children and Social Networking*. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(3), 249-262.
- Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence : entre contrainte et liberté*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.