

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'*habitus***
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis
- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada
- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France
- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada
- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France
- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Liminaire

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Maryse PAQUIN

Rédactrice invitée

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Rébéca LEMAY-PERREAU

Co-auteure du liminaire

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Liminaire

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Maryse PAQUIN

Rédactrice invitée

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Rébéca LEMAY-PERREAU

Co-auteure du liminaire

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

« Le musée est une institution permanente, sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public et qui fait des recherches concernant les témoins matériels et immatériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'étude, d'éducation et de délectation. »

Définition du musée, ICOM, 2007

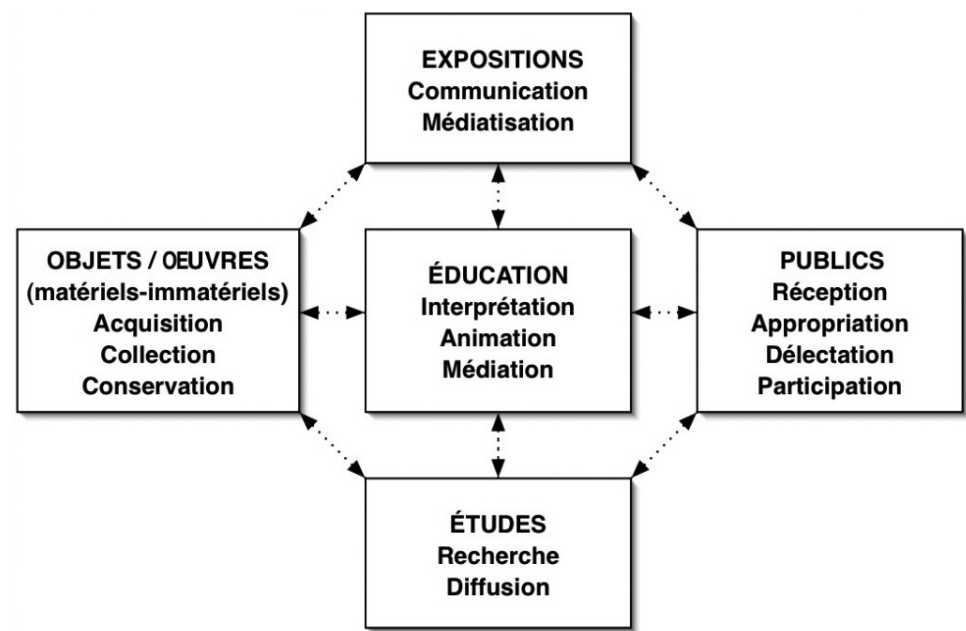
« L'éducation, dans un contexte plus spécifiquement muséal, est liée à la mobilisation de savoirs issus des collections du musée, visant le développement et l'épanouissement des individus, notamment par l'intégration de ces savoirs, le développement de nouvelles sensibilités et la réalisation de nouvelles expériences. »

Desvallées et Mairesse, 2009, p. 32-33

Introduction

La vocation éducative du musée fait aujourd'hui partie du sens commun des sociétés occidentales. Depuis la seconde moitié du siècle dernier, les études menées auprès des visiteurs montrent que l'acquisition de nouvelles connaissances est la motivation première de la visite au musée (Allaire, 1990; Association des musées canadiens, 2003; Dixon *et al.*, 1974; Falk et Dierking, 2000). Auparavant, des organismes internationaux, tels que l'UNESCO (1973; 1986) et le Conseil international des musées (ICOM, 1969; 1972), confirmaient également la fonction éducative de l'institution muséale. Pour l'ICOM, l'éducation muséale fait partie intégrante de sa définition dès sa fondation, en 1946. Parallèlement, des chercheurs comme Marcousé (1968), Taylor (1971), Arth (1979), Hanson (1984), Berry et Mayer (1989), Dufresne-Tassé (1991), Hooper-Greenhill (1994) et Hein (1998), montrent l'importance de l'éducation muséale par rapport aux autres fonctions du musée, tandis que d'autres, tels que Washburn (1975), Kurylo (1976), Dunn (1977), Chapman (1982), Svedlow (1984), Edwards (1985) et Schouten (1987), vont plus loin en affirmant que l'éducation muséale est la raison d'être première du musée. Quoi qu'il en soit, ceux-ci témoignent tous, de manière éloquente, que l'institution muséale contribue depuis toujours à l'éducation de ses clientèles. En somme, l'éducation muséale se situe au centre d'un système où gravitent les autres fonctions muséales. Pour illustrer cette situation, le Modèle des fonctions muséales et de leurs interrelations est présenté à la figure 1.

Figure 1. **Modèle des fonctions muséales et de leurs interrelations**



L'importance centrale qu'occupe l'éducation muséale au sein du musée va de pair, d'une part, avec le développement de la société qui assiste à une augmentation du temps libre chez les individus (Institut de la Statistique du Québec, 1979; 1983; 1989; 1994; 1999) et, d'autre part, avec l'adhésion à une logique de démocratisation, voire de démocratie culturelle, qui prône l'accès à la culture chez le plus grand nombre (Santerre, 1999). Il s'agit là de deux facteurs, non seulement catalyseurs de la montée en grade de l'éducation par rapport aux autres fonctions muséales, mais ayant aussi une incidence majeure dans les orientations prises dans son développement. Ce phénomène s'apparente à ce que certains ont appelé le passage d'une « muséologie centrée sur l'objet à une muséologie centrée sur le visiteur » (Deloche, 1985; Van Blyenburgh, 2005). Pour d'autres, le « tournant communicationnel » (Davallon, 1997; Jacobi 2012; Rasse, 1999) amène une complexification de la pratique de l'éducation muséale, principalement en raison de la fragmentation du concept de public (au singulier) en publics (au pluriel). Toutefois, son décloisonnement intègre dorénavant les notions de non-publics et de publics potentiels (Donnat et Octobre, 2001, p. 182-212). La nouvelle conception des publics, non plus perçus comme un bloc homogène par les musées, sous-entend que les besoins, les attentes, les savoirs préalables, les motivations et les apprentissages diffèrent selon les visiteurs. Elle sous-entend également que l'institution doit adapter ses dispositifs et multiplier ses outils éducatifs pour satisfaire ses clientèles de plus en plus hétéroclites, venues apprendre au musée. Toutefois, cet apprentissage se réalise en fonction d'intérêts qui leur sont propres; la différenciation des apprentissages étant dorénavant prise en charge par le médiateur culturel (Paquin, 2015).

Parallèlement, en plus d'initiatives en éducation muséale ciblant les individus, les familles ou les groupes scolaires, d'autres sont déployées pour cibler des populations habituellement exclues des institutions culturelles, telles que les personnes défavorisées, les analphabètes, les aînés en perte d'autonomie, les résidents éloignés des grands centres, pour ne nommer que ceux-là.

L'éducation muséale est aussi marquée par un autre phénomène, celui de la « construction d'un champ disciplinaire scientifique : la muséologie » (Schiele, 2014, p. 9). Pour Georges-Henri Rivière (Mariaux, 2005), la muséologie est une science appliquée, tandis que pour Deloche (1985), elle est entrée dans une phase de scientification (p. 34-35). L'éducation muséale et les nombreuses recherches menées au Québec et au Canada¹ n'échappent pas à ce mouvement en témoignant du développement accru des connaissances dans le domaine.

1. Voir à ce sujet la liste des publications du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISÉM), affilié à la Fédération des sciences humaines et sociales (FCSHS), à l'Association canadienne des chercheurs en éducation (ACCÉ) et à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉE): <http://www.csse-scee.ca/cera/gisem/>

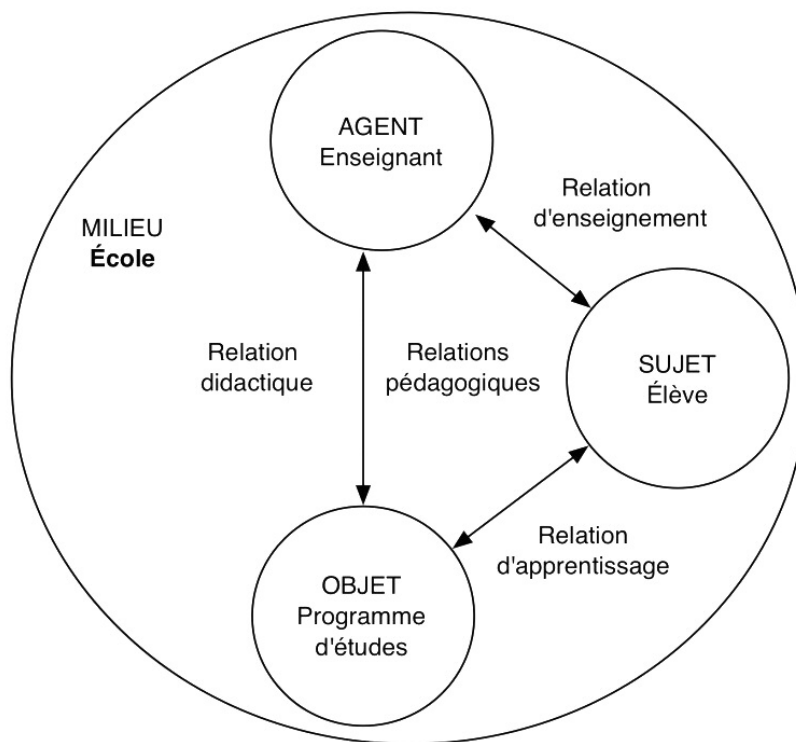
Bilan des recherches menées dans le domaine de l'éducation muséale

Les recherches menées en éducation muséale se fondent notamment sur des modèles conceptuels ayant fait école depuis la fin des années 1970 dans le domaine des arts et des sciences de l'éducation.

Modèles conceptuels en éducation

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), un modèle constitue une «représentation de la situation pédagogique» (p. 902), à savoir qu'il comprend «l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné [...], d'où l'acronyme SOMA» (p. 1240). «Entre ces quatre composantes (sujet, objet, agent et milieu), quatre types d'interrelations existent : didactiques (entre l'agent et l'objet), d'apprentissage (entre le sujet et l'objet), d'enseignement (entre l'agent et le sujet) et pédagogiques (au milieu de toutes les relations). Ce modèle, au centre duquel on trouve le triangle pédagogique de Houssaye (1988), est applicable à toutes situations où se déroulent des processus d'enseignement et d'apprentissage» (Paquin, 2007, p. 494). Le Modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005, p. 1240) est présenté à la figure 2.

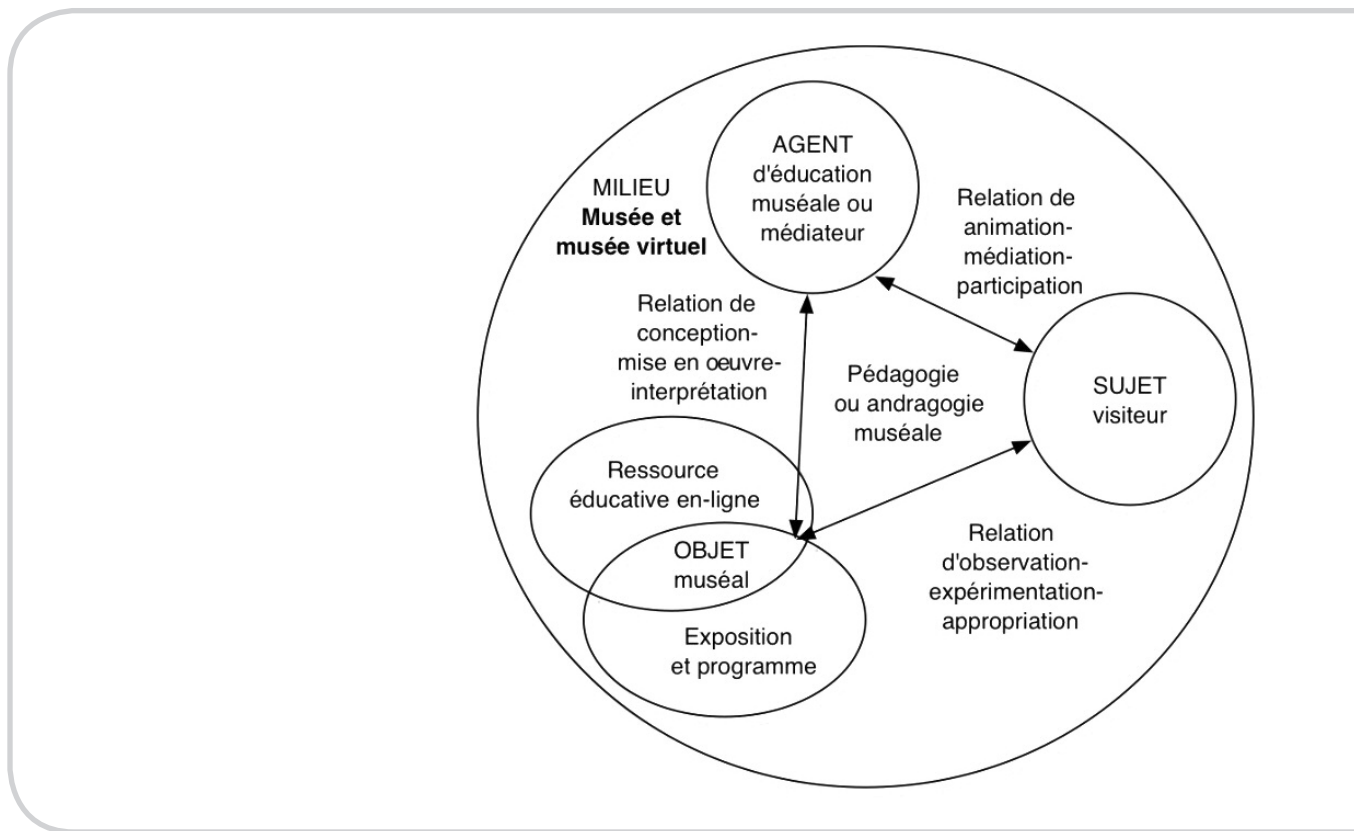
Figure 2. **Modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005, p. 1240).**



Modèles conceptuels en éducation muséale

Puisque le Modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005, p. 1240) est essentiellement applicable en milieu scolaire (système formel d'éducation), Allard et coll. (1995) ont transposé celui-ci en milieu muséal (système non formel d'éducation). À ce titre, ils ont élaboré le Modèle d'utilisation du musée à des fins éducatives (p. 15). Toutefois, étant donné le développement du musée virtuel, l'objet muséal comprend dorénavant deux types de ressources : réelles et virtuelles. De plus, en raison du mode non formel d'éducation, les quatre types d'interrelations entre les composantes du SOMA sont renommés » (Paquin, 2007, p. 496) : observation-expérimentation-appropriation (entre le sujet et l'objet), animation-médiation-participation (entre l'agent et le sujet), conception-mise en œuvre-interprétation (entre l'agent et l'objet) et pédagogie ou andragogie muséale (au centre de toutes les relations). Le Modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives est présenté à la figure 3.

Figure 3. **Modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives.**



Ce numéro vise à souligner les vingt ans qui marquent l'évolution de l'éducation muséale, soit par l'élaboration de ses concepts, l'amélioration de ses méthodes et la diffusion de ses résultats. À ce titre, les onze articles qu'il contient se rapportent tout

naturellement à l'une ou l'autre des composantes ou des interrelations présentes dans le Modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives et se déclinent en trois sections, nommées « connaissances », « formation » et « bilan ».

Section « connaissances »

Référant au Modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives, cette section comprend six articles permettant une meilleure connaissance de la composante « objet », de la « relation entre l'objet et le sujet » et de la « relation entre l'objet et l'agent ».

Le premier article, de Jason Luckerhoff et Maria Juliana Vélez, porte sur l'objet d'art. C'est au travers d'un programme de recherche portant sur le tournant communicationnel des musées d'art que les auteurs présentent la manière dont les écrits sont conçus et présentés aux publics, en vue de favoriser leur appropriation. Plus spécifiquement, les auteurs ont procédé à l'analyse des médiations écrites dans trois musées d'art, en France et au Québec, en fonction de « tendances déformantes ». Les médiations écrites ne sont pas qu'affaire de publics spécialistes, puisqu'elles visent également les profanes, afin qu'ils puissent avoir accès aux œuvres de l'esprit et à leurs codes culturels. Par là, s'éduquer signifie permettre de mieux s'en délecter. Pour y arriver, les musées d'art doivent constamment vulgariser leurs contenus, sans toutefois négliger les critères culturels, en étant toujours dans la délicate position de satisfaire tant les adeptes d'une culture populaire que ceux de la culture dite élitiste.

Le deuxième article, de Jean-François Gauvin, porte sur l'objet de sciences, dans le cadre d'une exposition présentée dans un éminent musée américain d'histoire des sciences et des techniques : le Harvard University Science Center. À ce titre, l'auteur présente l'important défi pédagogique de l'*habitus* lié à la manière d'exposer de tels objets; le but visé étant que les publics soient en mesure non seulement d'apprécier leurs qualités scientifiques intrinsèques, mais également leurs formes et fonctions historiques, selon des règles d'esthétisation propres à toutes expographie. Ce qui constitue un double défi. Pour ce faire, la pédagogie et la didactique muséale reposent sur trois concepts porteurs de sens : profondeur, procédé et participation. Ceux-ci contribuent à la démonstration du potentiel didactique d'une approche ancrée sur l'objet de sciences.

Quant au troisième article, de Anne-Marie Émond, Lisandra Eick de Lima et Dominic Marin, il porte sur la relation que le sujet-visiteur entretient avec l'objet d'art contemporain. Pour limiter au mieux le malaise que peut parfois éprouver le grand public face aux œuvres d'art contemporain, les auteurs tentent d'étudier ce qui favorise positivement leur réception, de manière à leur faire éprouver du plaisir à leur simple vue. Pour y arriver, une typologie des sources du plaisir a été élaborée, à partir des perceptions enregistrées chez une centaine d'étudiants universitaires non familiers avec l'art contemporain. Au terme de la recherche, les résultats donnent à penser que tant les objets que les visiteurs eux-mêmes peuvent constituer des sources de plaisir et d'appréciation de l'art contemporain.

Le quatrième article, de Thérèse Martin, porte sur la relation que le sujet-visiteur entretient avec l'objet de sciences. Cette relation est plus particulièrement

explorée sous l'angle de la réception de l'exposition chez le public-enfant. Le tout se déroule dans un musée de sciences en France. Le contexte de la recherche menée par l'auteure met en perspective la manière dont cette clientèle s'approprie le média exposition, considéré comme un parcours, selon leurs « fabrications culturelles ». Pour y arriver, ils sont invités à devenir le guide de leurs parents, tout au long de l'expérience de visite. S'en dégagent six figures d'enfants-interprètes pouvant constituer des sources d'inspiration tant chez les professionnels des musées que chez les médiateurs culturels.

Le cinquième article, de Jène Rahm, Marie-Paule Martel-Reny et Violène Simard, porte également sur la relation que le sujet-visiteur entretient avec l'objet de sciences. Toutefois, l'expérimentation se déroule dans le cadre d'un programme Jardins-jeunes, au Jardin botanique de Montréal. Les résultats de la recherche mettent en évidence la contribution du programme au développement d'attitudes positives envers la nature chez les jeunes urbains, tout en les initiant à diverses notions, dont celle de la biodiversité. Comme lieu d'éducation scientifique non formel, le Jardin botanique poursuit des objectifs multiples, en répondant à un triple mandat de préservation, de recherche et d'entretien. C'est dans ce cadre qu'il offre des possibilités de développement de la littératie scientifique et d'éducation relative à l'environnement, à l'alimentation et aux saines habitudes de vie; concepts très valorisés par le système formel d'éducation.

Le sixième article, de Virginie Soulier, porte sur la relation que le sujet-visiteur entretient avec l'agent muséal ou le commissaire d'exposition, soit plus particulièrement sur leurs pratiques collaboratives. L'enquête est réalisée sous forme d'activité pédagogique se déroulant en marge d'une exposition présentée au Musée McCord de Montréal, portant sur le patrimoine autochtone en contexte de décolonisation. L'auteure a recueilli des observations et des verbatims, au terme d'entrevues menées auprès de visiteurs autochtones et allochtones, portant sur leurs modes de reconnaissance relatifs à l'identité et à la mémoire. Les résultats de sa recherche montrent que les visiteurs établissent des liens entre la situation actuelle des autochtones et le contexte colonial passé. Ces résultats constituent des pistes importantes pour la pratique en éducation muséale.

Section « formation »

Cette section comprend trois articles permettant une meilleure connaissance de la composante « agent » ou « milieu ». Ceux-ci portent sur la formation universitaire des futurs agents d'éducation muséale au Québec, aussi appelés guides-interprètes ou médiateurs culturels et sur l'évolution du milieu muséal.

Le septième article, de Maryse Paquin, porte sur la formation du futur agent d'interprétation et de médiation culturelle, dans le cadre d'un programme court de 2^e cycle offert par l'Université du Québec à Trois-Rivières, depuis 2010. Au terme de la première cohorte d'étudiants, une évaluation de l'appréciation de la formation chez les diplômés a été menée. Les résultats montrent, en plus des nouvelles connaissances acquises, qu'ils ont développé un niveau de réflexion critique sur la théorie et les pratiques professionnelles en interprétation et en médiation culturelle,

une autonomisation intellectuelle et professionnelle, une identité professionnelle forte, de même que d'une capacité d'agir en développement culturel. Ces résultats ne font que confirmer, mais d'un point de vue nouveau, l'importance d'ancrer la formation dans le milieu de la pratique professionnelle, en visant le transfert des connaissances et des expertises, là où elles se trouvent en province.

Le huitième article, de Nada Guzin Lukic, porte sur la formation des agents ou des muséologues à l'Université du Québec en Outaouais. Parmi les programmes universitaires, des certificats de 1^{er} cycle sont offerts depuis 2007, une première au Québec. Cette situation est le fruit d'une étude de marché qui conclue au besoin d'ancrer une telle formation dans un continuum allant du collégial au troisième cycle universitaire. La formation de 1^{er} cycle en constitue le chaînon manquant, en fondant celle-ci dans une vocation professionnelle davantage prononcée, alors que la formation à la recherche caractérise le 2^e cycle. La formation offerte est également le fait d'un nouveau regard posé sur les défis et les enjeux actuels auxquels font face les musées dans une société contemporaine.

Le neuvième article, de Yves Bergeron et Sheila Hoffman, porte sur le milieu muséal, soit sur les nombreuses réflexions menées sur les « grandes transformations » que les musées ont connues depuis quelques siècles. L'examen des transformations de l'institution muséale commande, par le fait même, une véritable transformation des programmes d'études supérieures en muséologie en Amérique du Nord et en Europe. Pour contribuer au développement du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, cette réflexion conduit les auteurs à retenir certains concepts qui devraient guider la formation au 2^e et au 3^e cycle en muséologie au Québec. Ils suggèrent notamment que le programme de doctorat en muséologie, médiation et patrimoine, offert par l'Université du Québec à Montréal depuis 2005, puisse s'ouvrir au savoir-devenir, afin d'évoluer au même rythme que les changements qui surviennent dans le monde muséal à l'échelle internationale.

Section « bilan »

La dernière section comprend deux articles permettant une meilleure connaissance de la « relation entre le sujet et l'objet » et de la « relation entre le sujet et le milieu ». Ceux-ci portent sur le bilan de vingt ans de recherche en éducation muséale non formelle (en collaboration avec le milieu scolaire ou non), au Québec et au Canada.

Le dixième article, de Colette Dufresne-Tassé a trait à la relation entre le sujet-visiteur et l'objet d'art, soit sur vingt ans de recherche en éducation des adultes-visiteurs d'exposition d'art, de sciences ou d'archéologie. À ce titre, l'auteure présente le bilan d'un ensemble d'investigations passées, présentes et futures, du Groupe de recherche sur le musée et l'éducation des adultes, de l'Université de Montréal, au moyen de la méthode dite de *Thinking Aloud*. Au travers ses nombreuses expérimentations, menées auprès d'un très grand nombre d'adultes, l'auteure conclue que le meilleur lieu pour étudier ce qu'ils y vivent est l'exposition permanente non thématisée; la muséographie présentée permettant de mieux saisir le sens qu'ils donnent à leurs expériences de visite, soit ce qu'ils pensent, imaginent ou ressentent lorsqu'ils

regardent des objets de musée. Ses observations portent également sur les trois fonctionnements, cognitif, imaginaire et affectif, et le résultat de ces fonctionnements, soit les types de traitement de l'adulte-visiteur d'exposition.

Enfin, le onzième et dernier article, de Michel Allard, porte sur la relation entre le sujet-visiteur et les musées d'histoire, en traçant les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM), dans une perspective de l'histoire du domaine au Québec. L'auteur présente les moments marquants des vingt dernières années, en termes de recherches en éducation muséale au Québec et au Canada, au travers des réformes curriculaires et des programmes d'études. À ce titre, il identifie une typologie des musées ayant contribué à alimenter le corpus scientifique de l'éducation muséale, lorsque ceux-ci sont utilisés dans une démarche pédagogique. L'article se termine sur une ouverture pour l'avenir, au plan des embûches et des dérives qui risquent de détourner l'éducation muséale à d'autres fins que celles d'études, d'éducation et de délectation, telles que conférées par l'ICOM (2007) dans sa nouvelle définition du musée.

Conclusion

L'ensemble des articles du présent numéro présente quelques angles d'analyse découlant du Modèle d'utilisation des musées et des musées virtuels à des fins éducatives (Paquin, 2007, p. 496) et pouvant apporter un éclairage sur la manière de mieux connaître l'évolution de l'éducation muséale au Québec et au Canada. Notamment, il comporte des articles traitant des diverses composantes de la pédagogie/andragogie muséale (sujet, objet, milieu ou agent) ou de l'interaction entre deux ou plusieurs d'entre elles (relation entre le sujet et l'objet et relation entre le sujet et l'agent). Ces articles témoignent de manière éloquente de tout le chemin parcouru depuis les vingt dernières années, afin que l'éducation muséale soit reconnue comme un domaine de recherche à part entière.

À la lecture de ces articles, le lecteur comprendra qu'il n'a pas été chose facile de tailler une place à la recherche en éducation muséale non formelle dans la communauté scientifique québécoise et canadienne. Toutefois, progressivement, la légitimité de la quête de savoir chez les chercheurs s'est imposée. Tant et si bien que quelques décennies après son entrée en scène, ce champ est devenu l'une des considérations incontournables de la recherche en éducation, au bénéfice de tous les membres de la société.

Sur ce, excellente lecture!

Références bibliographiques

- ALLAIRE, A. (1990). *Profil des visiteurs du Musée de la civilisation, quatre mois après son ouverture*. Cahiers de recherche. Québec : MCQ.
- ALLARD, M., LAROUCHE, M.-C., LEFEBVRE, B, MEUNIER, A. ET VADEBONCOEUR, G. (1996). La visite au musée : lieu d'apprentissage et de développement. *Réseau*, 27(4), 14-19.
- ARTH, M. (1979). Museum Education: A Personal Perspective. *The Museologist*, 149, 4-7.
- ASSOCIATION DES MUSÉES CANADIENS (2003). *Les Canadiens et leurs musées. Sondage mené auprès des Canadiens dans le but de connaître leur opinion sur nos musées*. Rapport des constatations. Ottawa : AMC.
- BERRY, N. et MAYER, S. (eds.). (1989). *Museum Education: History, Theory and Practice*. Reston: National Art Education Association.
- CHAPMAN, L. H. (1982). The future and museum education. *Museum News*, 61(2), 48-59.
- DAVALLON, J. (1997). L'évolution du rôle des musées. *La lettre de l'OCIM*, 49, 4-8.
- DELOCHE, B. (1985). Épistémologie du musée (p. 34-35). Dans A. Nicolas, H. De Varine et A. Masson. (éds.), *Nouvelles muséologies*. Marseille : MNES.
- DESVALLÉES, F. et MAIRESSE, F. (2009). *Concepts clés de muséologie*. Paris : Armand Colin.
- DIXON, B., COURTNEY, A. et BAILEY, R. H. (1974). *Le musée et le public canadien*. Toronto : Secrétariat d'État.
- DONNAT, O. et OCTOBRE, S. (sous la dir. de). (2001). *Les publics des équipements culturels*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 182-212.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (1991). L'éducation muséale, son rôle, sa spécificité, sa place parmi les autres fonctions du musée. *Revue canadienne de l'éducation*, 16(3), 251-257.
- DUNN, J. R. (1977). Le besoin de définir l'interprétation et l'éducation. *Gazette*, 10(1), 60-62.
- EDWARDS, Y. (1985). La recherche et l'éducation : les musées ont besoin des deux. *Muse*, 3(2), 14-17.
- FALK, J. H. et DIERKING, J. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Coll. AASLH Book Series. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- HANSEN, T. H. (1984). Le rôle éducatif du musée. *Museum*, 36(4), 176-183.
- HEIN, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. Leicester Readers in Museum Studies Series. London: Routledge.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Tome 1 et 2. Berne: Peter Lang.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1979; 1983; 1989; 1994; 1999). *Enquête sur le comportement des Québécois en matière d'activités culturelles de loisirs*. Québec: Ministère de la Culture et des Communications.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (2007). *Définition du musée*. Récupéré le 4 avril 2012 de <http://icom.museum/qui-sommes-nous/la-vision/definition-du-musee/L/2.html>
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (1969). *Le rôle des musées dans l'éducation et l'action culturelle*. Actes de la 6^e Conférence générale. Moscou: UNESCO/ICOM.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (1972). *Le musée au service des hommes aujourd'hui et demain: le rôle éducatif et culturel des musées*. Actes de la 9^e Conférence générale. Paris: UNESCO/ICOM.
- JACOBI, D. (2012). Le tournant communicationnel des musées et la naissance de la muséologie universitaire française (p. 133-150). Dans A. Meunier et J. Luckerhoff (dir.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques*. Coll. Publics et culture. Québec: PUQ.
- KURYLO, L. (1976). On the need for a theory of museum learning. *Gazette*, 9(3), 20-24.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- MARCOUSÉ, R. (1968). L'éducation au musée. *Museum*, 21(1), 4-8.
- MARIAUX, P.-A. (2005). Mausolée, ouverture critique. Dans P.-A. Mariaux (dir.), *L'objet de la muséologie*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- PAQUIN, M. (2007). Musées et musées virtuels d'histoire: appréciation, utilisation et effet d'une formation universitaire sur la pratique enseignante. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 489-511.
- PAQUIN, M. (2015). Médiation culturelle au musée : Essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 8. [En ligne] <http://www.atps.uqam.ca/>
- RASSE, P. (1999). *Les musées à la lumière de l'espace public*. Paris: L'Harmattan.
- SANTERRE, L. (1999). *De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle*. Rapport d'étude. Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique. Québec: Ministère de la Culture et des Communications.
- SCHOUTEN, F. (1987). L'éducation dans les musées: un défi permanent. *Museum*, 156.

- SCHIELE, B. (2014). Les études de visiteurs. La formation, l'évolution et les défis actuels du champ. Dans L. Daignault et B. Schiele (dir.), *Les musées et leurs publics. Savoirs et enjeux*. Québec : PUQ.
- SVEDLOW, A. (1984). Museum Education Orientation Concerns. *The Museologist*, 168, 22-23.
- TAYLOR, W. W. (1971). Les musées et l'éducation. *Museum*, 23(2), 129-133.
- UNESCO (1973). *Musées, imagination et éducation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1986). *Musées et Éducation : rapport final*. Séminaire international. Guadalajara, Mexico : UNESCO
- VAN BLYENBURGH, D. H. (2005). Le non-objet de la muséologie. Dans P.-A. Mariaux (dir.), *L'objet de la muséologie* (p. 81-100). Neuchâtel : Institut d'histoire de l'art et de muséologie.
- WASHBURN, W. E. (1975). Do museums educate? *Curator*, 18(3), 211-218.

Éducation non formelle et médiations écrites

Jason LUCKERHOFF

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Maria Juliana VELEZ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Éducation non formelle et médiations écrites

Jason LUCKERHOFF

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Maria Juliana VELEZ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle permettent d'étudier la diffusion des savoirs en dehors du cadre scolaire. Les médiations écrites, dans ce contexte, sont considérées comme une reformulation du discours spécialisé. Il s'agit d'une tentative de diffusion en dehors des cercles de spécialistes. Ce discours de médiation se trouve entre le spécialiste et le non spécialiste. Nous avons analysé un corpus de médiations écrites afin de voir si le rédacteur doit choisir, transformer, modifier, restructurer et reformuler afin de rendre accessible. Plus spécifiquement, nous avons analysé les médiations en fonction des treize tendances déformantes proposées par Berman (1999) : la rationalisation, la clarification, l'allongement, l'enoblissement, l'appauvrissement qualitatif, l'appauvrissement quantitatif, l'homogénéisation, la destruction des rythmes, la destruction des réseaux signifiants sous-jacents, la destruction des systématismes textuels, la destruction des réseaux vernaculaires ou leur exotisation, la destruction des locutions et idiotismes et l'effacement des superpositions de langues. Nous considérons que les médiations écrites, en tant que vulgarisation, se trouvent au centre de la tension entre valorisation par des critères culturels et valorisation par des critères de marché.

ABSTRACT

Non-formal education and written mediations

Jason LUCKERHOFF

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Maria Juliana VELEZ

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Popular science and non-formal education allow the study of knowledge diffusion outside the school context. Written mediations in this context are considered a reformulation of specialized discourse. This is an attempt to spread knowledge outside specialist circles. This mediation discourse takes place between the specialist and the non-specialist. We have analyzed a body of written mediations to see if the writer must make choices, alter, modify, restructure and reformulate in order to make the information accessible. More specifically, we analysed the mediations based on the thirteen distorting trends proposed by Berman (1999): rationalisation, clarification, expansion, ennoblement, qualitative impoverishment, quantitative impoverishment, homogenisation, the destruction of rhythms, the destruction of underlying networks of signification, the destruction of linguistic patternings, the destruction of vernacular networks or their exoticisation, the destruction of expressions and idioms and the effacement of the superimposition of languages. We consider that written mediations as extensions of education are at the heart of the tension between appreciation through cultural criteria and appreciation through market criteria.

RESUMEN

Educación no formal y mediaciones escritas

Jason LUCKERHOFF

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

María Juliana VELEZ

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

La vulgarización científica y la educación no formal permiten estudiar la difusión de saberes fuera del contexto escolar. Las mediaciones escritas, en ese contexto, se consideran como una reformulación del discurso especializado. Se trata de una tentativa de difusión fuera de los círculos de especialistas. Ese discurso de mediación se localiza entre el especialista y el no especialista. Hemos analizado un corpus de mediaciones escritas con el fin de ver si el redactor debe escoger, transformar, modificar, reestructurar y reformular para volverlo accesible. Más específicamente, hemos analizado las mediaciones en función de las trece tendencias

deformantes proposées par Berman (1999): la rationalisation, la clarification, el alargamiento, el ennoblecimiento, el empobrecimiento cualitativo, el empobrecimiento cuantitativo, la homogeneización, la destrucción de ritmos, la destrucción de redes significantes subyacentes, la destrucción de sistematismos textuales, la destrucción de redes vernáculas o su exotización, la destrucción de locuciones e idiotismos y la supresión de superposiciones de lenguas. Hemos considerado que las mediaciones escritas, en tanto que vulgarización, se encuentran en el centro de la tensión entre valorización a través de criterios culturales y valorización a través de criterios mercantiles.

Introduction

Dans le cadre d'un programme de recherche portant sur la tension entre la recherche d'excellence des musées en matière de conception d'expositions pour un public averti, cultivé et exigeant, d'une part, et la nécessité de diffuser au plus grand nombre, d'élargir le public et donc de l'éduquer pour qu'il commence à goûter l'art et parvienne à s'en délecter, d'autre part, nous avons mené à terme trois projets de recherche.

Le premier porte sur le tournant communicationnel au Musée national des beaux-arts du Québec (Luckerhoff, 2012a). Nous avons analysé les rapports annuels de l'institution de 1933 à 2010. Nous avons notamment montré que la communication et l'éducation ont pris de plus en plus d'importance au détriment de la conservation et de la recherche. Les rapports annuels d'une telle institution servent essentiellement à la défense des crédits. Ainsi, la présentation des changements mentionnés dans ces rapports constitue une description des transformations valorisées, particulièrement si l'on observe l'évolution au cours des années. Ces rapports rendent aussi compte des attentes perçues par les gestionnaires de ces institutions. Le deuxième projet porte sur la médiation à l'extérieur du musée (Luckerhoff, 2012b). Nous avons analysé le corpus exhaustif des articles de journaux portant sur l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie. Une analyse qualitative et quantitative des articles nous a permis de porter un regard sur le discours de la presse à propos de cette exposition et sur le journalisme culturel en matière d'expositions vedettes. Des entretiens avec des journalistes nous ont permis de mieux comprendre les choix qu'ils ont faits en rédigeant les articles. Nous avons notamment montré que, lors d'expositions vedettes, les journalistes s'appuient davantage sur des critères de marché pour rédiger la nouvelle. Le troisième projet, enfin, porte sur les pratiques de lecture et de visite pendant la présentation de l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie (Luckerhoff et Vélez, 2014). Nous avons mieux compris les contextes dans lesquels les visiteurs lisent, manipulent et s'approprient les textes mis à leur disposition. Il s'agit, en fait, d'interroger la façon dont se présente la médiation des œuvres.

La tension qui nous intéresse se trouve notamment dans le discours des différents acteurs et peut se concrétiser en une opposition entre différents types de publics, d'institutions, d'expositions et d'œuvres présentées et de façons de les présenter. Elle peut aussi, conceptuellement, se concrétiser en une opposition entre, d'une part, la valorisation des institutions culturelles ou des produits culturels par des critères culturels et, d'autre part, la valorisation des institutions ou des produits par des critères de marché. En d'autres mots, nous parlons d'une tension entre les productions culturelles qui attirent des visiteurs spécialisés en petit nombre et celles qui attirent des visiteurs nombreux à la suite d'un battage publicitaire.

Pour ces trois projets, l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie et le Musée national des beaux-arts du Québec ont servi de terrain principal. Nous avons choisi une exposition vedette (*blockbuster*) présentée dans le cadre de festivités comme terrain de recherche, justement pour étudier la tension entre recherche d'excellence et diffusion au plus grand nombre. L'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie a été présentée au Musée national des beaux-arts du Québec (MNBAQ) pendant l'été 2008 lors du 400^e anniversaire de la ville de Québec. Selon (Routhier, 2009) :

la fréquentation muséale dans la région de la Capitale-Nationale a été particulièrement élevée en 2008, sans doute à cause des fêtes du 400^e anniversaire de la ville de Québec. En effet, les institutions de cette région ont reçu 2,96 millions de visiteurs, ce qui représente une hausse de 30,5 % par rapport à la fréquentation l'année précédente (p. 1).

L'exposition réunissait 274 œuvres provenant des huit départements du Musée du Louvre. Cette exposition, qui a attiré 464 000 visiteurs, la deuxième meilleure performance après l'exposition Rodin à Québec qui avait accueilli 524 273 visiteurs, correspond aux critères du « *Superstar Museum* » défini par Frey (1998) ainsi qu'au « spectaculaire muséal » défini par Mairesse (2002) : il s'agit d'un « *must* » pour les touristes, c'est-à-dire que l'exposition attire un grand nombre de visiteurs, le musée présente des œuvres mondialement connues pour cette exposition, l'exposition génère des revenus commerciaux importants, présente une image visuelle spectaculaire, l'événementiel y règne et, finalement, l'exposition est surtout valorisée selon des critères de marché (tournant commercial).

Nous avons conclu notre projet portant sur les pratiques de lecture et de visite en écrivant :

[Il] sera nécessaire, dans des travaux de recherche futurs, d'étudier les stratégies de simplification qui sont nécessaires pour rendre les textes dans les musées lisibles, courts et précis. En effet, l'analyse des textes muséologiques est très semblable à n'importe quel corpus de textes de vulgarisation. Nous pouvons y trouver les mêmes opérations de synonymie, de paraphrase et de reformulation (Luckerhoff et Vélez, 2014, p. 54).

Nous pouvons penser que les approches communicationnelle et éducationnelle naissent des critiques de l'inégalité d'accès, *L'amour de l'art* de Bourdieu en étant probablement l'œuvre la plus marquante. Dans cet ouvrage, Bourdieu critiquait

l'inefficacité des politiques de diffusion culturelle en montrant qu'un capital culturel élevé était nécessaire pour comprendre les œuvres présentées. Nous pouvons aussi, rétrospectivement, considérer cet ouvrage comme un plaidoyer pour ce qui n'existait pas en 1969 : la médiation culturelle (Luckerhoff et Jacobi, 2014). Bourdieu considérait que l'absence de médiation dans les musées empêchait les néophytes de s'intéresser aux œuvres puisque le goût n'est pas inné, mais plutôt appris. Ainsi, pour Bourdieu, l'émotion vécue devant une œuvre n'a rien de spontané. Elle est le résultat de l'éducation :

Lorsque Pierre Bourdieu constate que les musées sont faussement démocratiques et qu'ils sélectionnent leurs publics en légitimant une culture de classe, c'est moins pour contester la nécessité du musée que pour en regretter l'inaccessibilité à tous. Ainsi, la critique bourdieusienne s'attachera à montrer que l'absence de médiations explicatives des œuvres contribue à faire en sorte de trier les publics, entre ceux qui se sentent chez eux parce qu'ils disposent des codes de compréhension des œuvres et ceux qui se sentent exclus (Chaumier, 2005, p. 24).

Les médiations écrites en tant que reformulation du discours spécialisé

Les services d'éducation et des publics dans les musées ont compris que les visiteurs néophytes ont besoin d'information pour comprendre les œuvres. Les panneaux affichés, les étiquettes (cartels) et la signalétique ont donc été pensés afin de contribuer au développement de la compétence du visiteur :

Dès les premières observations d'expositions ethnographiques, une évidence s'est imposée : les objets sont au minimum munis d'une étiquette qui indique leur nom, leur appartenance à une collection, voire leur place dans l'inventaire. De sorte qu'il est impossible de s'intéresser aux objets sans prendre en compte le registre des aides à l'interprétation les accompagnant. En somme, la mise en scène des objets comporte bien une mise en espace et un arrangement des objets, mais elle implique aussi l'ajout de dispositifs d'interprétation inséparables de cette expographie (Meunier, 2003, p. 175).

Ces médiations écrites sont considérées comme une reformulation du discours spécialisé que l'on retrouve notamment dans le catalogue de l'exposition et dans les articles scientifiques (Jacobi, 1986, 1987, 1988, 1999). Il s'agit donc d'une forme de vulgarisation scientifique dans la mesure où l'objectif est de rapprocher le contenu spécialisé de la langue commune ou du sens commun.

Les médiations servent parfois à identifier les œuvres. La manière d'identifier les œuvres influence la façon de visiter une exposition. Pour l'exposition que nous avons étudiée, en imposant des numéros aux œuvres et en les numérotant dans le carnet de visite et dans l'audioguide, les responsables ont fait le choix d'une visite linéaire.

Les prescriptions viennent surtout du carnet de visite (prêté gratuitement à tous) que les visiteurs quitteront de l'œil afin d'apercevoir des concordances avec la signalétique, les textes affichés, les étiquettes, et ainsi se retrouver dans le parcours linéaire proposé. C'est en s'interrogeant sur l'accessibilité que les responsables ont imaginé ce qu'ils ont nommé des « paliers d'information » pour cette exposition : 1) étiquettes (cartels), 2) carnet de visite prêté gratuitement, 3) audioguide et 4) visite guidée.

Nous avons analysé ces productions en les considérant comme des simplifications par rapport au texte original présenté dans le catalogue. En effet, le carnet de visite a été inspiré du catalogue et ensuite l'audioguide a été préparé. Finalement, la visite guidée a été planifiée en puisant des informations dans toutes ces productions. Selon Jacobi (1994), l'analyse des textes muséologiques est très semblable à n'importe quel corpus de textes de vulgarisation : « Les opérations de synonymie, de paraphrase et de reformulation au sens large apparaissent fréquemment dans les textes affichés dans les musées et dans les expositions » (p. 208).

Les appellations sont nombreuses pour désigner les pratiques de diffusion dans les musées, pratiques qui sont gérées par les directions des publics, la direction de l'éducation ou les services de l'éducation. Jacobi (1990) a fait la recension de ces appellations, il y a déjà une vingtaine d'années : communication scientifique publique (Fayard, 1988), école parallèle (Rovan, 1973; Giard, 1979; Schaeffer, 1986), sociodiffusion, divulgation (Guédon, 1980, 1981) ou popularisation (Jacobi, 1983). Jacobi (1990) retient l'étiquette « vulgarisation scientifique », car elle « spécifie parfaitement son objet dans la langue française, à savoir une tentative de diffusion de la culture scientifique et technique en dehors des cercles de spécialistes » (p. 81). Cette étiquette « recouvre les tentatives de sociodiffusion des sciences en dehors des cadres formels de l'enseignement » (p. 82).

Pour étudier la vulgarisation scientifique à l'œuvre dans les musées, Jacobi (1990) propose de la séparer du champ de l'éducation dite formelle. Il privilégie le terme d'« éducation non formelle » à celui d'« éducation informelle » pour éviter la connotation négative (désorganisée, non structurée) associée à la traduction de *informal education*. Le fait d'écrire pour être compris par le public profane ou, plus simplement, pour le non-spécialiste, suscite toujours des débats et des polémiques, surtout si l'on considère le musée comme une instance éducative vouée à la diffusion et au partage de la culture plutôt que comme un gardien de ce qui est collectionné et préservé. Jacobi (1990) se demande s'il est possible, dans le processus de vulgarisation scientifique, de ne pas appauvrir, simplifier, dégrader et, même, dénaturer la science que l'on prétend vulgariser.

Les médiations écrites dans les musées se trouvent donc entre le spécialiste et le non-spécialiste et, en tant que reformulation, elles constituent une forme de vulgarisation. De plus en plus, les musées visent à rapprocher ces médiations écrites de la langue commune ou du sens commun, celui qui est partagé par le plus grand nombre. Le médiateur se situe donc entre le spécialiste et le public afin de rendre possible la communication, et les textes d'exposition constituent la matérialité textuelle du discours de la médiation culturelle.

Toujours selon Jacobi (2005), le recours à la métaphore en vulgarisation n'est pas surprenant, car celle-ci contraint à choisir et à simplifier. Il est aussi possible de rendre plus simple en tentant d'illustrer afin de « figurabiliser » des concepts. Jacobi (1984, 1990) a emprunté ce concept à Freud (1967) pour désigner le pouvoir qu'a l'image de conférer une valeur de concrétude à une notion abstraite. Les mécanismes de reformulation comme le recours à des synonymes, des paraphrases ou des substitutions seraient assez fréquents dans la rédaction des textes muséologiques (Desjardins et Jacobi, 1992). Une tendance à l'ellipse et l'utilisation de raccourcis excessifs donnent parfois lieu à des transformations importantes. Jacobi (1999) propose de « les regrouper par des verbes : choisir, transformer, modifier, restructurer, reformuler » (p. 152). Nous proposons d'étudier ces transformations qui sont nécessaires afin de proposer une médiation efficace, c'est-à-dire une façon de rendre accessibles les contenus.

Une analyse des transformations

Un corpus exhaustif de tous les textes (affichés, imprimés ou sonores) disponibles a été constitué. Ce corpus comprend les textes du catalogue de l'exposition, les étiquettes, le carnet de visite, l'audioguide et la transcription de l'enregistrement d'une visite guidée.

Nous les avons analysés en fonction des regroupements proposés par Jacobi (1999) : choisir, transformer, modifier, restructurer et reformuler et en fonction des treize tendances déformantes proposées par Berman (1999). Bien que le propos de Berman concerne au premier chef la traduction, il est aisément transférable à tout passage d'un registre à un autre.

La première tendance de Berman, la rationalisation, est la tendance déformante par laquelle l'auteur réorganise « les phrases et les groupes de phrases » (p. 53) du texte selon une logique différente de celle de l'original. Ce processus comporte normalement une linéarisation de la logique arborescente du texte, c'est-à-dire un réordonnement d'une structure syntaxique qui était originalement non linéaire et complexe. La rationalisation se produit aussi en raison de la généralisation, procédé par lequel les éléments concrets du texte deviennent des idées abstraites. Ce procédé inverse les caractéristiques du texte et le fait changer « de signe et de statut » (p. 54). La sélection d'un concept ou d'une idée centrale parmi les multiples concepts ou idées présents dans le texte original permet d'éliminer ou d'adapter toutes les parties du texte qui ne correspondent pas à l'idée centrale choisie.

La clarification (tendance n° 2) consiste à clarifier ce qui restait indéfini dans le texte original. La paraphrase et la sélection des mots monosémiques au lieu des mots polysémiques sont deux modes de clarification qui permettent d'explicitier ce qui est caché ou voilé dans le texte original. L'objectif est notamment de ramener le texte à un registre plus populaire en recourant à des noms et à des concepts qui font partie de la culture populaire. On tentera aussi de choisir des termes plus faciles à comprendre.

L'allongement (n° 3) est lié à la rationalisation, car une structure arborescente permet généralement qu'un texte soit plus complexe, mais plus court. Selon Berman (1999), « la prose comporte par essence une part «broussailleuse», au-delà même du phénomène de l'arborescence syntaxique » (p. 53). La rationalisation la détruit, car elle « re-compose les phrases et séquences de phrases de manière à les arranger selon une certaine idée de l'ordre d'un discours » (p. 53). En d'autres mots, la prose a une structure en arborescence (« redites, prolifération en cascade des relatives et des participes, incises, longues phrases, phrases sans verbe, etc. » [p. 53]) qui s'oppose à la logique linéaire du discours « en tant que discours » (p. 53).

L'ennoblissement et la vulgarisation (n° 4) sont opposés, mais ils sont présentés, chez Berman, comme une seule des treize tendances. En vulgarisant, un auteur rend le texte plus « populaire » en employant l'argot, la langue parlée ou quelques recours à l'oralité. La vulgarisation est le procédé inverse de l'ennoblissement, qui est une réécriture du texte original qui cherche à l'enrichir et à le rendre plus lisible. Elle en est cependant complémentaire.

L'appauvrissement qualitatif (n° 5) est le remplacement de termes ou expressions qui n'ont pas la même richesse que dans le texte original. L'appauvrissement quantitatif, quant-à-lui, (n° 6) implique une réduction du nombre de signifiants. Cette tendance se présente habituellement avec l'appauvrissement qualitatif. Par exemple, un certain nombre d'adjectifs pourraient être remplacés par un seul. La résultante de toutes les tendances précédentes est l'homogénéisation (n° 7). Il s'agit d'une certaine harmonisation du texte original hétérogène.

La destruction des rythmes (n° 8) concerne surtout la modification de la ponctuation originale, ce qui contribue à changer le rythme. La destruction des rythmes est liée au changement de registre, puisque tous les passages d'un document à l'autre impliquent un changement de la ponctuation et, en conséquence, un changement de la structure du texte en termes de lignes, de paragraphes.

Berman considère que, lorsqu'il y a destruction des réseaux signifiants sous-jacents (n° 9), nous détruisons « l'un des tissus signifiants de l'œuvre » (p. 62). La plus grande difficulté de cette tendance est certainement la difficulté de traduire ou d'adapter une métaphore. Pour lui, la destruction des systématismes textuels (n° 10) concerne notamment la construction et la longueur des phrases. La destruction des réseaux vernaculaires ou leur exotisation (n° 11) concerne l'impossibilité de rendre le mot ou l'expression qui se trouve dans l'original. Parfois, une traduction ou une adaptation présentera un terme original en italique afin de conserver les vernaculaires.

La destruction des locutions et idiotismes (n° 12) concerne le fait de traduire non seulement sur le plan de la langue, mais aussi sur le plan culturel. Le texte perd donc ce que Berman nomme l'étrangeté. L'effacement des superpositions des langues (n° 13) concerne la coexistence de plusieurs langues au sein d'une même œuvre.

Les tendances de Berman peuvent être liées aux regroupements de Jacobi. Par le choix, certains thèmes vont être rejetés et d'autres qui étaient à peine évoqués vont être développés. Une autre conséquence du choix sera l'allongement du texte vulgarisé.

Par la transformation, le texte original est appauvri et les affirmations et généralisations remplacent le scepticisme. Le texte modifié peut entraîner l'apparition d'un ton familier, la vulgarisation représentant alors le contraire de l'ennoblissement. La restructuration permet d'abandonner une structure pour employer souvent une structure narrative. En détruisant le systématisme du texte, on fait en sorte que celui-ci puisse devenir plus homogène mais moins cohérent. Finalement, la reformulation favorise un rapprochement de la langue commune, mais peut causer une destruction des systématismes textuels ou une destruction des réseaux langagiers vernaculaires.

Résultats

Afin d'analyser la présence de tendances déformantes signalées par Berman dans différents types d'écrits, un extrait de chacune des quatre parties de l'exposition (Aimer et mourir, Apprendre et œuvrer, Habiter et embellir, Célébrer et se divertir) a été sélectionné. L'intention était de trouver des extraits des quatre parties de l'exposition, portant uniquement sur une œuvre, qui se trouvaient dans chacun des documents présentés aux publics (le catalogue, le carnet de visite, l'audioguide et la transcription de la visite guidée). Le choix de restreindre le corpus à ces extraits permettait de faire une analyse comparative fine d'extraits qui se trouvent dans tous les registres analysés. Cependant, l'analyse a finalement été réalisée avec trois extraits seulement, car le thème Apprendre et œuvrer ne se trouvait pas dans les quatre documents.

Dans le corpus, onze des treize tendances définies par Berman (1999) ont été repérées (seules les tendances [11] et [12] n'ont pas été trouvées : la destruction ou l'exotisation des réseaux langagiers vernaculaires et la tendance à la destruction des locutions et idiotismes).

À titre de premier exemple, en comparant les extraits choisis, nous constatons que le texte du catalogue compte 144 mots, celui du carnet de visite 336, celui de l'audioguide 471 et celui de la visite guidée 400. Une tendance à l'allongement (n° 3) est notée lors de la vulgarisation des textes.

À titre de deuxième exemple, la tendance à l'allongement (n° 3) est présente dans la majorité des passages. Comme nous l'avons vu, elle est liée à la tendance à la rationalisation (n° 1). Les redites, les incises, les longues phrases sont retirées afin de créer un texte plus long et plus clair. Le texte du catalogue est plus court, en raison de sa structure arborescente. Les autres textes mettent seulement une des idées du catalogue en avant comme idée centrale, ce qui transforme la structure arborescente en structure linéaire. L'augmentation de la longueur ne signifie pas nécessairement qu'il y a une augmentation de la qualité du texte ou de sa signification (émergence du sens chez le récepteur). La visée de concrétude est réduite en raison de l'abstraction nécessaire pour simplifier les structures syntaxiques.

À titre de troisième exemple, nous pouvons constater une tendance à la rationalisation (n° 1) dans le remplacement des détails sur la domination ptolémaïque dans le catalogue par la référence aux pharaons et à Cléopâtre dans la première partie

du carnet de visite et à la domination romaine dans la deuxième partie. Cette généralisation permet en outre aux visiteurs de s'accrocher au nom de Cléopâtre, qui est plus familier, afin d'en faire sens plus facilement en s'appuyant sur un savoir existant. Elle en réduit toutefois le sens.

Alors que dans le carnet de visite et dans le catalogue on trouve des références à la fonction esthétique et symbolique des bijoux, les textes de l'audioguide et de la visite guidée se centrent uniquement sur la fonction esthétique et réduisent, conséquemment, la structure arborescente du texte à une structure linéaire. Par exemple, l'idée de l'utilisation des perruques – « tous étaient parés d'imposantes perruques que l'on maintenait au moyen de longues épingles en bois » – est éliminée dans la visite guidée et réduite à l'utilisation du concept abstrait de « coiffure d'influence romaine ».

À titre de quatrième exemple, en vulgarisant, un auteur rend le texte plus « populaire » en employant l'argot, la langue parlée ou quelques recours à l'oralité. La tendance à la vulgarisation (n° 4) apparaît dans toutes les visites guidées et expressions propres à l'oralité. Par exemple, la répétition d'adverbes est un recours à l'oralité (afin d'accentuer), qui constitue une tendance à la vulgarisation. Par exemple, « très, très foncé ». D'autre part, et au fur et à mesure que le texte est simplifié, les informations de caractère technique sont réduites ou éliminées. Cette tendance est aussi liée à la tendance à l'appauvrissement qualitatif (n° 5).

À titre de cinquième exemple, le texte du catalogue est présenté en un seul paragraphe, alors qu'il est divisé en quatre paragraphes et une introduction dans le carnet de visite, ce qui constitue une tendance à la destruction des rythmes (n° 8). Aussi, la division du texte du catalogue en quatre paragraphes se réalise grâce à l'élimination des phrases subordonnées et à l'unification de l'hétérogénéité du texte. Le texte de l'audioguide est présenté en quatre paragraphes avec une petite introduction technique (nous avons analysé les silences et vu le texte lu). Le texte du carnet de visite compte quatre paragraphes, dont les trois premiers sont placés dans la page d'introduction de la section. Le dernier paragraphe, placé sur une autre page, est accompagné de la petite introduction technique. Le rythme qui était prévu dans le texte original n'existe donc plus dans la version vulgarisée.

La destruction des rythmes pourrait être liée plutôt à la poésie; néanmoins, un auteur peut altérer la rythmique d'un texte en prose en changeant, par exemple, sa ponctuation, ce qui donne comme résultat un texte d'une tonalité différente et dont la lecture doit se faire d'une autre manière. La destruction des rythmes est liée au changement de registre puisque tous les passages d'un document à l'autre impliquent un changement de la ponctuation et, en conséquence, un changement de la structure du texte en termes de lignes, de paragraphes.

À titre de sixième exemple, dans la visite guidée, le guide formule comme un fait connu ce qui, dans le texte de l'audioguide, est présenté comme une hypothèse, c'est-à-dire l'apparente espérance de vie très basse des gens de la région de Fayoum. Une hypothèse est proposée sur l'audioguide: « L'espérance de vie semblait très basse en Égypte, si l'on s'en rapporte aux nombreux portraits funéraires des jeunes gens découverts dans la région du Fayoum, au sud-ouest du Caire. » Il s'agit d'un

exemple de la tendance à la destruction des systématismes textuels (n° 10) qui se présente sous diverses formes : « le systématisme d'une œuvre dépasse le niveau des signifiants : il s'étend au type de phrases, de constructions utilisées » (p. 63). D'abord, il est possible de reconnaître un changement des structures grammaticales et syntaxiques, surtout au passage entre le catalogue et le carnet de visite. Ensuite, il est possible de reconnaître, dans l'audioguide, que le texte est construit avec l'intention d'amener les publics à l'espace dans lequel l'œuvre d'art fut créée. Finalement, il est possible de reconnaître comment se présentent comme des faits prouvés, dans la visite guidée, des affirmations qui sont considérées comme des hypothèses dans le catalogue. Cette tendance mène à un paradoxe, car en détruisant le systématisme du texte on rend celui-ci plus homogène que l'original, mais moins cohérent et plus inconsistant.

À titre de septième exemple, le début du texte de l'audioguide s'adresse directement au visiteur. Il tente de rattacher l'œuvre à la vie quotidienne : « Avez-vous songé aux vêtements que vous alliez porter pour cette visite au Musée ? Vous êtes-vous coiffés... » On ne trouve cet extrait que dans l'audioguide. Il s'agit d'une tendance à l'effacement des superpositions des langues (n° 13). Cet extrait de discours où l'on s'adresse directement aux publics, et par lequel on tente de lier l'œuvre d'art à la vie quotidienne, contribue à un effacement, car « toute prose se caractérise par des superpositions de langues plus ou moins déclarées » (p. 66). Ces superpositions sont évidemment effacées lorsque, dans le discours d'exposition, un personnage qui s'adresse directement aux visiteurs est créé. Ce discours remplace le discours original. Une autre voix s'est superposée.

Discussion des résultats

Depuis plus d'un siècle, la tradition de l'éducation populaire tente de réduire l'écart qui peut exister entre la culture populaire et la culture dite légitime. Sociologiquement, ce sont les groupes moins scolarisés, moins fortunés, vivant loin des grands centres et ayant un capital culturel moins élevé que l'on tente d'intéresser à une culture dite classique, légitime ou d'élite. Politiquement, c'est sur cet écart que s'appuient toutes les politiques dites de médiation culturelle visant à rendre certaines formes de culture plus accessibles.

Tous les musées travaillent aujourd'hui à préparer des discours d'exposition visant à intéresser le large public, une signalétique permettant aux visiteurs occasionnels de se retrouver et des étiquettes lisibles qui ne découragent pas les néophytes. Les médiations écrites, une forme spécifique de médiation culturelle, peuvent être considérées comme de la vulgarisation scientifique.

Selon Jacobi (1988), « la vulgarisation représente, après l'École et l'éducation institutionnalisée, la plus importante tentative de diffusion des connaissances scientifiques. Il était donc prévisible que se pose la question de son efficience » (p. 88). Des chercheurs se sont intéressés spécifiquement aux textes dans les musées (Poli, 2002) et aux transformations qui se produisent lorsqu'un chercheur « intègre les exigences

particulières d'un contexte nouveau. Face à la situation de s'adresser à un public plus large, dont il craint que la compétence scientifique soit limitée ou incomplète, il va au-devant des difficultés et son discours porte alors la marque – les traces – de cette préoccupation» (Jacobi, 1988, p. 89).

La vulgarisation est donc comparable à la traduction, puisqu'il s'agit de passer de la langue savante à la langue commune. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu constater si les déformations en traduction chez Berman pouvaient être repérées dans des textes muséologiques destinés à différents publics. Il s'agit d'une traduction intralinguale, c'est-à-dire la traduction d'un texte dans une même langue dans l'objectif de le rendre accessible à un plus grand nombre de lecteurs.

Nous avons vu que la vulgarisation, la simplification ou la médiation ne se font pas sans déformation. La médiation culturelle que l'on considère comme un tiers qui se situe entre l'œuvre et le visiteur se situe donc aussi au centre de la tension que nous avons étudiée dans le cadre de notre programme de recherche. Selon Davallon (2004), «ce que fait apparaître la médiation, c'est moins les éléments (l'information, les sujets sociaux, la relation, etc.) que l'articulation de ces éléments dans un dispositif singulier (le texte, le média, la culture). C'est au fond cette articulation qui apparaît comme le tiers» (2004, p. 13).

Une de nos recherches antérieures, menée en 2007 et publiée en 2010 (Jeanneret *et al.*), a permis de corroborer les travaux de Jacobi (2006), de Jacobi et Poli (1995), de Gottesdiener (1987) et de McManus (1989). Ces travaux ont montré que non seulement les textes écrits ou oralisés présents dans les musées sont d'excellents outils de médiation et d'interprétation, mais qu'en plus ils sont lus, consultés, écoutés, annotés et enrichis par une majorité de visiteurs. La médiation permet donc effectivement de rendre plus accessible un contenu savant. Pourtant, nous savons que les visiteurs assidus jugent généralement «assez sévèrement les efforts des médiateurs pour rendre accessible le contenu des expositions» (Jacobi et Luckerhoff, 2010, p. 115).

Conclusion

Notre analyse nous a permis de conclure que les textes vulgarisés sont plus longs. Cela s'explique notamment par le fait que les textes vulgarisés mettent seulement une idée principale de l'avant, ce qui transforme la structure arborescente du texte en structure linéaire. La visée de concrétude est donc diminuée en raison de l'abstraction nécessaire pour simplifier les structures syntaxiques visant la linéarité du texte. Des mots plus familiers seront choisis, si possible, afin de permettre aux visiteurs de s'accrocher à ce qu'ils connaissent déjà. La sélection d'un concept ou d'une idée centrale parmi les multiples concepts présents permet d'adapter ou d'éliminer les parties du texte qui ne correspondent pas à l'idée centrale choisie. La paraphrase et la sélection des mots monosémiques au lieu des mots polysémiques sont deux modes de clarification qui permettent d'explicitier ce qui est caché ou voilé dans le texte original. L'objectif est notamment de ramener le texte à un registre plus populaire en

référant à des noms et concepts qui font partie de la culture populaire. On tentera aussi de choisir des termes plus faciles à comprendre. Cette simplification causera une linéarité et un allongement, mais aussi un appauvrissement général du texte. La médiation permet donc d'intéresser les néophytes et de rendre des savoirs accessibles, mais il ne faut pas perdre de vue qu'elle cause aussi un appauvrissement réel du contenu. Il n'est pas possible, en effet, de vulgariser sans dénaturer en partie. Autrement dit, la simplification ne se fait pas sans déformation. Cela cause des soucis à un bon nombre de membres du musée (amis du musée) et visiteurs réguliers qui critiquent ce qu'ils considèrent être un nivellement vers le bas. Les visiteurs assidus jugent généralement «assez sévèrement les efforts des médiateurs pour rendre accessible le contenu des expositions» (Jacobi et Luckerhoff, 2010, p. 115). Encore ici, la tension est nettement polarisée.

Les médiations écrites, en tant que vulgarisation, se trouvent donc au centre de la tension entre la valorisation par les critères culturels et la valorisation par les critères de marché. Elles se trouvent aussi entre, d'une part, la valorisation de la conservation et de la recherche dans la mission d'un musée et, d'autre part, l'éducation et la communication. Il sera nécessaire de continuer à examiner cette tension, notamment dans l'étude des missions des musées au Québec.

Références bibliographiques

- BERMAN, A. (1999). *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris : Seuil.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- CHAUMIER, S. (2005). *Introduction. Culture et Musées*, 5(5), 13-36.
- DAVALLON, J. (1999). *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'Harmattan.
- DESJARDINS, J. et JACOBI, D. (1992). *Les étiquettes dans les musées et expositions scientifiques : revue de la littérature et repérage linguistique*. *Publics et Musées*, 1, 13-31.
- FAYARD, P. (1988). *La communication scientifique publique*. Lyon : Chronique sociale.
- FREUD, S. (1967). *L'interprétation des rêves*. Paris : Presses universitaires de France.
- FREY, B. S. (1998). Superstar Museums : An Economic Analysis. *Journal of Cultural Economics*, (22), 113-125.
- GIARD, L. (1979, mai-juin). L'institution culturelle et la science. *Esprit*, 5, 99-112.

- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective. Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- GOTTESDIENER, H. (1987). *Évaluer l'exposition : définitions, méthodes et bibliographie sélective commentée d'études d'évaluation*. Paris : La Documentation française.
- GUÉDON, J.-C. (1980). Vulgarisation ou divulgation : les dilemmes de la science comme culture savante. *Argus*, 9(5-6), 161-164.
- GUÉDON, J.-C. (1981). Du bon usage de la vulgarisation : le cas de Marie-Victorin. *Questions de culture*, 1, 81-111.
- GUILLEMETTE, F. et LUCKERHOFF, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 3-20.
- JACOBI, D. (1983). Diffusion, vulgarisation et popularisation des connaissances scientifiques. *Éducation permanente*, 68, 109-128.
- JACOBI, D. (1984, septembre). Figures et figurabilité de la science dans des revues de vulgarisation. *Langages*, 75, 23-42.
- JACOBI, D. (1986). *De la recherche à la vulgarisation; itinéraires du texte scientifique*. Paris : Annales littéraires de l'Université de Besançon et Les Belles Lettres.
- JACOBI, D. (1987). *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- JACOBI, D. (1988). Les images et la vulgarisation scientifique. *Bulletin de psychologie*, (386), 559-570.
- JACOBI, D. (1990, avril-mai-juin). La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. *Revue française de pédagogie*, 91, 81-111.
- JACOBI, D. (1994). Des formes simples pour identifier et interpréter les objets dans les expositions. *Cahiers du français contemporain*, 1, 195-212.
- JACOBI, D. (1999). *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- JACOBI, D. (2005). Images originales et images de reproduction dans l'exposition. Dans D. Jacobi et S. Lochot (dir.), *Images d'exposition. Exposition d'images* (p. 90-127). Dijon : OCIM.
- JACOBI, D. et LUCKERHOFF, J. (2010). Public et non-public du patrimoine culturel. Deux enquêtes sur les manifestations différenciées de l'intérêt et du désintérêt. À la recherche du non-public / Looking for Non Publics. *Loisir et Société*, 32(1), 99-121.

- JACOBI, D. et POLI, M.-S. (1995). Scriptovisual documents in exhibitions. Some theoretical guidelines. Dans A. Blais (dir.), *Text in the Exhibition Medium* (p. 48-78). Montréal : Société des musées québécois et Musée de la civilisation.
- JEANNERET, Y., DEPOUX, A., LUCKERHOFF, J., VITALBO, V. et JACOBI, D. (2010). Written signage devices and reading practices of the public in a major fine arts museum. *Museum Management and Curatorship*, 25(1), 53-67.
- JEANNERET, Y., JACOBI, D., DEPOUX, A., LUCKERHOFF, J. et VITALBO, V. (2007). *Textes et lectures dans les collections d'un grand musée parisien. Enquête qualitative auprès d'un échantillon aléatoire et raisonné de visiteurs du musée. Rapport inédit*. Avignon : Laboratoire Culture et Communication de l'Université d'Avignon.
- LUCKERHOFF, J. (2012a). Le musée national des beaux-arts du Québec est-il condamné à séduire? Dans Meunier, A. *La muséologie, champs de théories et de pratiques* (41-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LUCKERHOFF, J. (2012b). Le discours de la presse écrite et la médiation à l'extérieur du musée. La conquête du large public. Dans Martin, C., de la Durantaye, M., Lemieux, J. & Luckerhoff, J. (Eds.) *Enjeux des industries culturelles au Québec. Identité, mondialisation, convergence* (15-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LUCKERHOFF, J. et JACOBI, D. (2014). L'étude communicationnelle de la culture : le cas des publics des musées d'art. dans Perreault, S., Laplante, Y. *Introduction à la communication sociale*. Trois-Rivières : SMG éditeur.
- LUCKERHOFF, J. et Vélez, M. J. (2014). Les médiations écrites de l'exposition «Le Louvre à Québec. Les Arts et la vie». Dans Thévenin, O & Marcotte, P. (Éds). *Sociabilités et transmissions dans les expériences de loisir* (37-57). Paris : L'Harmattan.
- LUCKERHOFF, J. et GUILLEMETTE, F. (2011). The conflicts between grounded theory requirements and institutional requirements for scientific research. *The Qualitative Report*, 16(2), 396-414.
- MAIRESSE, F. (2002). *Le Musée, temple spectaculaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- McMANUS, P. M. (2000). Written communications for museums and heritage sites. Dans P. M. McManus (dir.), *Archaeological Displays and the Public: Museology and Interpretation* (2^e édition) (p. 97-112). London : Archetype Publications.
- POLI, M.-S. (2002). *Le texte au musée. Une approche sémiotique*. Paris : L'Harmattan.
- RAVELLI, L. J. (2006). *Museum Texts. Communication Frameworks*. London : Routledge.
- ROUTHIER, C. (2009). La fréquentation des institutions muséales au Québec en 2008. *Statistiques en bref*, 51, 1.
- ROVAN, J. (1973). *L'éducation parallèle. Télévision et Éducation*, 31, 7-29.

- SAMSON, D. (1995). Reading strategies used by exhibition visitors. Dans A. Blais (dir.), *Text in the Exhibition Medium* (p. 135-153). Montréal : Société des musées québécois et Musée de la civilisation.
- SCHAEFFER, P. (1986). Iconocroques et iconocrates. *CinémAction*, 38, 74-81.
- SCHIELE, B. (1995). Text in the exhibition medium. Dans A. Blais (dir.), *Text in the Exhibition Medium* (p. 33-48). Montréal : Société des musées québécois et Musée de la civilisation.
- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York : Cambridge University Press.
- VAN DEN HOONAARD, W. C. (1997). *Working with Sensitizing Concepts. Analytical Field Research*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'*habitus*

Jean-François GAUVIN

Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'*habitus*

Jean-François GAUVIN

Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

RÉSUMÉ

L'objectif de ce texte est de jeter les bases théoriques et pratiques pour la création d'une approche complémentaire à la visite conventionnelle des musées de sciences et de techniques. Le point de vue proposé cherche à (re)centrer, à (re)focaliser encore plus la pédagogie et la didactique muséale sur l'objet. Comment, en effet, redonner à ces objets froids et inertes, généralement placés derrière d'austères vitrines, leur « présence » originelle, qui éveillera en nous non seulement le sens de la vue (la « beauté » esthétique et pratique de l'objet), mais tous les autres, sans lesquels les objets de notre quotidien perdent toute leur signification – leur sens. La clé d'analyse se trouve dans trois concepts : profondeur, procédé et participation. Et au cœur de ces concepts se cache l'*habitus*, l'apprentissage structuré et structurant de toute connaissance.

ABSTRACT

Science museums, the “presence” of objects and the pedagogical challenges of *habitus*

Jean-François GAUVIN

Harvard University, Massachusetts, United States

The objective of this article is to lay the theoretical and practical foundations for a complementary approach to conventional science and technology museum visits. The proposed perspective seeks to (re)centre and (re)focus museum pedagogy and didactics even more on the object. How can the original “presence” of these cold and inert objects, usually placed in austere showcases, be restored, awakening not only our sense of sight (the esthetic and practical “beauty” of the object), but all the other senses as well, without which the objects of our daily lives lose their significance, their meaning. The key to this analysis is found in three concepts: depth, process and participation. And at the heart of these concepts is *habitus*, the structured and structuring learning of all knowledge.

RESUMEN

Los muesos de ciencia, la «presencia» de los objetos y los desafíos pedagógicos del *habitus*.

Jean-François GAUVIN

Universidad Harvard, Massachusetts, Estados Unidos

El objetivo de este texto es poner las bases teóricas y prácticas para la creación de un enfoque complementario a la visita convencional de los museos de ciencia y técnicas. El punto de vista propuesto trata de (re)centrar y de (re)focalizar aun más la pedagogía y la didáctica museística del objeto. Como, en efecto, devolver a esos objetos fríos e inertes, generalmente situados detrás de vitrinas austeras, su «presencia» original, que despertará en nosotros no solamente el sentido de la vista (la «belleza» estética y práctica del objeto) sino de todas las otras. La clave del análisis se encuentra en tres conceptos: profundidad, procedimiento y participación. En el seno de estos conceptos se esconde el *habitus*, el aprendizaje estructurado y estructurante de todo conocimiento.

Débutons par un exemple concret.

À l'automne 2012, la *Collection of Historical Scientific Instruments* a conçu et réalisé une exposition dans le cadre des célébrations entourant le centenaire d'Alan Turing, mathématicien et cryptologue anglais, souvent reconnu comme l'un des pères fondateurs de l'intelligence artificielle. À l'entrée de l'exposition, intitulée *Go Ask A.L.I.C.E.: Turing Tests, Parlor Games & Chatterbots*¹, une machine de type « *teleprinter* » datant des années 1930 a été installée (voir la figure 1). L'objectif? Mettre en scène, d'entrée de jeu, le thème principal de l'exposition : la communication. Celle-ci se trouve au cœur du test dit de Turing, qui sert depuis les années 1950 à établir si les ordinateurs sont dotés d'intelligence. Le principe en est fort simple : on place un interlocuteur isolé devant un outil de communication, un terminal. Cette personne entre en contact, par l'entremise d'un clavier, avec deux autres interlocuteurs : un humain et une machine (un *chatterbot*). Le but du jeu? Découvrir qui est l'humain et qui est la machine. Si le premier interlocuteur identifie la machine pour un humain, on dit alors que la machine a passé le test de Turing, et donc qu'elle est dotée d'intelligence.

Figure 1. Un aperçu de l'exposition *Go Ask A.L.I.C.E.*, automne 2012



© Collection of Historical Scientific Instruments – Harvard University
Source : Photographies prises par l'auteur.

1. Les commissaires de l'exposition étaient Sophia Roosth, Stephanie Dick et James Bergman. Pour de plus amples informations, consulter la page web suivante : http://www.fas.harvard.edu/~hsdept/chsi_goa.html

Turing décrit pour la première fois ce test dans un article de 1950 intitulé *Computing Machinery and Intelligence*. Afin de s'assurer que rien ne puisse influencer celui ou celle qui s'adonne au jeu, Turing propose d'utiliser un « *teleprinter* », ou terminal, semblable à celui mis en exposition (Turing, 1950). Quelles sont les particularités de celui-ci, entièrement accessible aux visiteurs? D'abord, il n'est pas sous verre. On peut (en fait, on doit!) y toucher. Le visiteur notera que le clavier possède une configuration différente des claviers QWERTY ou AZERTY contemporains et que les touches sont difficiles à presser, comme celles des anciennes machines à écrire. Le staccato que produit la percussion des touches sur le papier, particulièrement lorsque le « *teleprinter* » imprime une réponse, est étonnant et caractéristique d'une époque révolue. Pareillement, le bruit sourd, le « humm » et les vibrations électromécaniques que fait l'appareil quand on le fait fonctionner contrastent fortement avec les ordinateurs silencieux modernes. Finalement, il est relié au « *chatterbot* » ALICE, qui se trouve sur l'Internet. Le « *teleprinter* » des années 1930 fonctionne donc réellement et procure des réponses aux questions que le visiteur pose à ALICE. L'ancien et le nouveau sont réunis en un seul et authentique objet historique interactif. Bien qu'il ne s'agisse pas exactement du test de Turing (la composante humaine y est absente), le visiteur, dès son entrée dans l'exposition, est confronté au thème central de la communication par l'entremise de sa tête (son intelligence) et surtout de tous ses sens. Il est en mesure d'expérimenter physiquement avec une machine, un appareil historique étrange qui peut être manipulé, voire apprivoisé.

En suivant la ligne rouge se dirigeant vers la droite – les lignes au sol forment un circuit électronique; l'espace de l'expo tout entière est symboliquement transformé en carte mère (*motherboard*) d'ordinateur, le foyer de son « intelligence » –, on se déplace vers une autre section qui discute du prix Loebner, un prix annuel remis au programme informatique qui est le plus proche de réussir le test de Turing. Dans un ordinateur à l'affichage rétro, pour évoquer les années 1980, on y trouve cinq « *chatterbots* », dont ALICE, qui remporta ce prix à plusieurs reprises. Jamais aucun programme informatique, en revanche, n'a passé avec succès le test de Turing (même Watson, la fantastique machine conçue par IBM, récemment championne du célèbre jeu télévisé *Jeopardy!*, ne saurait y parvenir). L'intelligence artificielle n'est pas pour demain...

Cet exemple, modeste, n'en demeure pas moins au centre de mes préoccupations actuelles: comment (re)centrer, (re)focaliser encore plus la pédagogie et la didactique muséale sur l'objet? Comment, en effet, redonner aux instruments et objets de la science et de la technologie, placés derrière de rigides vitrines, leur « présence » originelle, qui éveillera chez le visiteur non seulement le sens de la vue (la « beauté » esthétique et pratique de l'objet), mais également tous les autres, sans lesquels les objets de notre quotidien (voiture, iPhone, four à micro-ondes, etc.) perdent toute leur signification – leur sens. L'exposé se développe de la façon suivante. Nous débutons par une étude du concept de « présence » et d'absence des objets dans les musées, au centre de nombreux débats contemporains. Ensuite, nous nous attachons brièvement à décrire les principaux courants philosophiques et épistémologiques voués à l'élaboration d'une théorie de la pratique, au sein desquels

l'*habitus* joue un rôle de premier plan. Finalement, la clé d'analyse du texte se développe autour d'un nouveau modèle de présentation muséale fondé sur trois concepts porteurs de sens : profondeur, procédé et participation, qui démontrent le potentiel didactique d'une approche franchement ancrée sur l'objet.

Présence et absence de l'objet

C'est le concept de « présence » que Hans Ulrich Gumbrecht a défendu dans un ouvrage intitulé *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey* (2004). Selon ce professeur de littérature comparée à l'Université Stanford (et professeur associé à l'Université de Montréal), l'interprétation (*meaning*), c'est-à-dire l'attribution de signification, a complètement envahi les champs de la littérature, de l'histoire et de la philosophie au détriment des objets eux-mêmes. Nous avons perdu, argue-t-il, « le contact avec les choses du monde ». Gumbrecht cherche à déplacer, à excentrer, le concept de « présence », d'une référence temporelle à une relation intrinsèquement spatiale avec le monde et ses objets. Seule cette « présence » peut rendre tangibles – sensibles – les phénomènes naturels et les événements culturels, car elle affecte tous les sens et le corps. Depuis le *cogito* de Descartes, au 17^e siècle, les théoriciens occidentaux ont, toujours selon Gumbrecht, astreint l'ontologie de l'existence humaine à un mouvement exclusif de l'esprit. Ainsi soumises à l'emprise de la *res cogitans*, les choses du monde, les *res extensae*, incluant le corps humain, sont devenues fonction de l'esprit. Depuis quelques décennies, dans les sciences humaines et sociales, c'est la sémiologie et les travaux post-structuralistes sur le langage de Foucault, de Derrida et de Deleuze (ce que l'on dénomme habituellement le *tournant linguistique*), qui témoignent de cette évolution récente. Il faut, dès lors, trouver un moyen de produire cet effet de présence, évacué par les courants théoriques – et peut-être par la science contemporaine elle-même².

Comment donc récupérer la « présence » de l'objet? Les musées semblent être un premier élément de réponse – voire l'élément tout désigné de solution. Or, dans un récent ouvrage sur la question, Sandra H. Dudley (2012) s'interroge justement sur l'importance d'établir un meilleur lien de partage entre l'interprétation rationnelle et textuelle d'une œuvre muséale exposée et l'appréciation sensuelle qu'apporte sa simple contemplation. Elle donne en exemple la vive émotion qu'elle a ressentie à la vue d'un cheval en bronze d'origine chinoise (dynastie Han), s'imaginant le toucher, le caresser et l'examiner de plus près. Selon Dudley, c'était un bienfait que le texte explicatif ne se trouvât pas à proximité de l'objet. Il l'aurait dérangée, l'aurait empêchée de vivre cet instant sensuel, viscéral, qui la fit presque fondre en larmes. C'est exactement à ce type de « sensation forte », de rapport corporel et sensuel avec les choses, au-delà du domaine cognitif, que doivent être exposés les visiteurs de

2. Le directeur du Medical Museion de Copenhague pose cette question à propos de la perte de « présence » des nouveaux instruments biomédicaux. Selon Söderqvist et ses collègues (Söderqvist, Bencard et Mordhorst, 2009, p. 437), « les objets biomédicaux sont de 'mauvais' objets de musée, car ils peinent à attirer l'attention du visiteur ». Ils ne possèdent pas cet « effet de présence » dont parle Gumbrecht.

musée du 21^e siècle. Ce puissant effet qu'ont sur nous les objets – sans leur toucher – est ce que Simon J. Knell (2012) nomme, dans le même ouvrage, l'intangibilité des choses, c'est-à-dire une « présence » de l'objet qui n'existe que dans l'esprit de l'observateur, totalement détachée de l'objet physique même. Les objets d'art, contrairement aux objets de science, seraient particulièrement bien adaptés à cette réalité quasi métaphysique. Or, que devons-nous entendre par objet d'art? Qu'en est-il des objets mondains, populaires, utilitaires, ethnographiques, scientifiques et autres? Afin que tous les objets exposés puissent témoigner d'une telle sensualité intangible, faut-il les percevoir comme autant d'objets d'art? Sans l'action tangible et moteur du visiteur devant le « *teleprinter* » présenté ci-dessus, quelle émotion eût-il réellement tirée d'un tel appareil? Quelle « présence » métaphysique celui-ci peut-il produire?

Svetlana Alpers (1991), professeure d'art émérite de l'Université de Californie à Berkeley, nomme cette pratique d'aborder toute chose comme un objet d'art « l'effet muséal » (*museum effect*). Elle met l'accent sur la façon qu'ont les visiteurs de contempler les objets ethnographiques et, à toutes fins utiles, de les métamorphoser en une sorte d'art – sous-entendu occidental – plus familier. Dans *Malaise dans les musées* (2007), Jean Clair, conservateur général du patrimoine en France, va encore plus loin dans son analyse. Il présente, dans de longs passages, le musée du quai Branly et son esthétisation à outrance des objets, ce qu'il appelle la « réduction à l'esthétique » ou « l'illusoire petit dénominateur commun de la "beauté" ». Il poursuit :

Le dialogue que le Musée du quai Branly prétend mener suppose que les œuvres qu'il expose ne veulent « rien » dire. Oublié leur contenu, mises entre parenthèses leurs fonctions ou leur destination, ne demeurent que leurs formes. Cette mise entre parenthèses des destinations, propre à tous les musées d'art, est particulièrement choquante dans un musée qui rassemble des objets qui, hier encore, étaient, et étaient d'abord, des objets de culte (p. 110).

D'aucuns, à l'instar de Philippe Saunier (2008), diront que Clair nous « sermonne » en cherchant à rétablir le lustre sacré jadis attribué à l'art. Or, là n'est pas la question. Ce que Clair décrit n'est rien de moins que ce que Bernard Deloche (2010, p. 5 et 24) appelle « l'exotisme esthétisant du musée du quai Branly », où « la contemplation esthétique se teinte d'une étonnante moralisation du beau ». Pour Deloche (2010, p. 46-47), il ne fait aucun doute qu'en esthétisant les œuvres du quai Branly « non seulement nous nous approprions les autres cultures mais nous les dévitalisons et les transformons en objets de vitrines, nous les coupons de leurs racines, comme s'il était de l'essence de la culture de se réduire à des reliques ». Or, même les reliques et autres œuvres sacrées de notre passé chrétien occidental ont souvent été bien plus que des « objets de vitrines ». Caroline Walker Bynum (2011, p. 38) explique, dans un important ouvrage, que les images pieuses et les reliques des 14^e et 15^e siècles étaient conçues pour être plus souvent touchées que vues : « *They ask to be touched, more than seen* ». La « matérialité chrétienne », sensible et à nu, est positionnée au centre de la pratique religieuse médiévale. Est-ce possible de retrouver cette culture tactile du culte dans un musée? La réponse est un non catégorique. Jan Geisbusch

(2012, p. 208-211) aborde cette question des objets religieux dans le contexte muséal. Sa conclusion est sans équivoque: bien qu'il soit indéniable que les musées ont sauvé un grand nombre d'objets culturels, ils l'ont fait à leur façon (*in their fashion*), préservant leur existence physique en désintégrant leur énergie et leur sens. Jean Baudrillard (1968, p. 121) radicalise et généralise cette notion en expliquant que « l'objet pur, dénué de fonction, ou abstrait de son usage, prend un statut strictement subjectif: il devient objet de collection [...]. Un "bel objet". [...] Lorsque l'objet n'est plus spécifié par sa fonction, il est qualifié par le sujet ».

Tout cela n'a certes rien d'étonnant pour Gilles Lipovetsky et Jean Serroy (2013), qui érigent en véritable structure hypermoderne cette « esthétisation du monde ». Selon ces auteurs, nous vivons à une époque où la consommation de masse a rejoint – s'est intégralement fusionnée avec – l'art, pour former la catégorie singulière du « capitalisme-artiste ». En vertu de cette dernière, « "tout est art", vu et apprécié comme art ». Nonobstant les fonctions magiques ou rituelles incorporées aux masques guerriers et autres objets fétiches des civilisations anciennes et non occidentales, l'individu hyperconsommateur « est celui qui ne regarde les choses du passé qu'en fonction de ses goûts subjectifs et les juge selon des critères purement esthétiques » (p. 396). Or, cet *homo aestheticus* ne circonscrit pas sa vision esthétique du monde aux simples objets. C'est à un véritable « choc visuel » que nous devons faire face, celui qui transforme le bâtiment en œuvres d'art, et où « l'intérêt se concentre sur ses formes, sur ce qu'il donne à voir, plus que sur sa fonction ». À ce titre, l'exemple extrême est offert par l'agrandissement et la mise en chantier de grands musées d'art (et de sciences) au cours des dernières décennies: « C'est eux que l'on vient voir, plus que les collections qu'ils abritent, et dont souvent on ne sait rien » (p. 282) (voir la figure 2). Jean Clair, dans une charge cinglante contre cette abomination qu'est pour lui le Louvre d'Abou Dhabi, ce « Las Vegas des sables », rencontre Gumbrecht et Lipovetsky quand il proclame qu'on ne pénètre pas sans un certain malaise dans ces grands musées d'art, « car là où l'on croyait trouver une présence, on ne rencontre plus qu'un vide ». Selon Clair, « [s]eule importe l'enveloppe, que l'on voudra précieuse, impressionnante, faite de marbre, de granite, de verre et de métaux. Le contenu? Le contenu viendra plus tard ou ne viendra pas. Le monde actuel fonctionne sans contenu » (Clair, 2007, p. 136).

Figure 2. **Image de synthèse représentant le musée des Confluences, nouvellement inauguré à Lyon.**



Note : Réalisation de CoopHimmelb(l)au, bureau d'architecture viennois (2001/2010-2014).
Source : Image P_0018_R8_AH. ©ISOCHROM.com, Vienne.

Les musées de sciences et de techniques n'échappent pas à ce vide matériel, à cette mise au rancart des objets et de leurs fonctions. Selon Steven Conn (2010), dans un ouvrage au titre percutant, la place et le rôle des objets ont drastiquement changé au sein des musées de sciences depuis la fin du 19^e siècle. Si l'objet scientifique et technique était à cette époque situé au centre des champs visuel et cognitif des visiteurs, on peut aujourd'hui envisager un musée de sciences et de techniques presque complètement dénué de ceux-ci. Qui plus est, Conn remarque qu'il existe une corrélation étroite entre l'ascension et la prédominance des programmes éducatifs muséaux et la diminution des objets exposés³. Daniel Jacobi (1997) parle quant à lui d'une « tyrannie de l'exposition », symbole éminent du virage communicationnel pris par les musées depuis le début des années 1990. Selon Jacobi, c'est le « média exposition qui rythme la vie des musées », et une des conséquences premières est l'effacement de la collection – dite permanente – au profit d'expositions temporaires, renouvelées à un rythme effréné et diffusées à grand renfort de publicité. La course aux visiteurs est lancée⁴...

3. J'aborde cette question plus en détail dans Gauvin (2012). Conn (2010, p. 58) remarque avec justesse que les objets dans les musées de sciences et de techniques « ne jouent plus un rôle aussi central à leur fonction et leur orientation première ». Cela vaut, faut-il le souligner, autant pour les musées d'art, d'ethnologie que d'histoire.

4. Une étude de cas fort intéressante, fondée sur la méthodologie de Jacobi, est celle de Jason Luckerhoff (2012) consacrée au Musée national des beaux-arts du Québec.

Élaborer une théorie de la pratique muséale

Sans trop se perdre en conjectures, on pourrait expliquer en partie l'omniprésence du virtuel dans les musées de sciences et de techniques contemporains par le manque de « présence » d'objets véritables. Or, cet univers de l'irréel n'est-il pas fondamentalement une technologie esthétisante de l'objet⁵? Une illusion immatérielle, accommodante (divertissante!) et sans défaillance d'un engin mécanique bien réel, très souvent complexe qui, par sa fonction, exerce d'abord et surtout une résistance continue à son propre mouvement et à celui de son utilisateur⁶? Les musées généreraient-ils ainsi une seconde esthétisation de l'objet par l'entremise de *gigabits*? (La première esthétisation étant bien sûr celle imposée par la vitrine d'exposition.) Le virtuel éloigne-t-il encore davantage le visiteur de la « présence » de l'objet? Qu'en est-il de la pratique, de l'apprentissage fonctionnel des outils et des instruments de la science? Où trouver l'*habitus* du savoir scientifique et technologique du passé, voire du présent?

Le champ théorique sur la notion de « pratique » est vaste, multidisciplinaire et fascinant. En 1907, le philosophe Henri Bergson publie *L'évolution créatrice*, un ouvrage phare dans lequel il examine l'évolution de la vie. Pour lui, l'intelligence est en premier lieu « la faculté de fabriquer des objets artificiels » et, si « nous pouvions nous dépouiller de tout orgueil, si, pour définir notre espèce, nous nous en tenions strictement à ce que l'histoire et la préhistoire nous présentent comme la caractéristique constante de l'homme et de l'intelligence, nous ne dirions peut-être pas *Homo sapiens*, mais *Homo faber* » (p. 140). L'action de faire serait donc au centre de l'évolution humaine. Mais il y a plus. Le « faire », tout « faire », requiert une approche gestuelle spécifique, ce que l'anthropologue Marcel Mauss dénomma les « techniques du corps » dans un essai célèbre de 1936. Selon l'ethnologue Jean-Pierre Warnier (1999), qui souhaite étendre cette notion fondamentale de Mauss, il ne s'agit pas d'incorporer l'objet (car l'objet reste toujours extérieur au corps), mais bien plutôt d'incorporer la *dynamique* de l'objet. Il faut donc parler de « conduites motrices mémorisées par le corps », de « gestes ou [de] séries de gestes qui, à force de répétition, peuvent être effectués sans effort ni attention particulière, avec efficacité, dans la plus grande économie de moyens » (p. 11). L'homme, pour Warnier, pense avec ses doigts. Ce qu'il apprend, ce qu'il fait, il l'accomplit par répétition, par habitude. Martin Heidegger (1971), dans *Qu'est-ce qu'une chose?*, abonde dans le même sens quand il écrit que « nous ne pouvons pas apprendre une chose, par exemple une arme; nous ne pouvons apprendre que l'usage d'une chose » (p. 83). Or, si cette chose est sous verre, disponible à la seule contemplation de l'esprit, que pouvons-nous réellement apprendre d'elle?

-
5. Deloche (2001) propose une étude philosophique fascinante du « musée virtuel ». Il jette un regard neuf et profond sur les composantes esthétique, muséale et virtuelle du musée contemporain. Son discours, en revanche, s'adresse plus aux musées d'art qu'à ceux de sciences et techniques.
 6. C'est exactement à ce point que s'attaque Michael Wright dans un article sur la machine dite d'Antikythère : la valeur didactique et épistémique d'une reconstruction mécanique versus la création d'une animation virtuelle (Wright, 2011). Une vaste étude internationale a été réalisée ces dernières années au sujet de cet instrument datant de plus de 2000 ans. On trouve les résultats sur le site suivant : <http://www.antikythera-mechanism.gr/>

Christian Jacob (2011), dans un ouvrage collectif désormais incontournable, organise son analyse autour des « mains de l'intellect », c'est-à-dire le rapprochement épistémique et méthodologique entre savoir-faire manuel et acquisition rationnelle des connaissances. Il fonde en partie son analyse sur les travaux de Marcel Detienne et Jean-Pierre Vernant, consacrés à la *mètis* grecque – ou les ruses de l'intelligence – et sur la notion des arts de faire de Michel de Certeau. Pour Jacob :

[il] s'agit de contourner et de vaincre par les ruses de la main ou de la pensée l'entêtement des faits, les résistances de la matière, les pièges du visible et de l'invisible, des mots, des nombres et des concepts. [...] Le travail de la main et de l'esprit, le maniement des mots et des outils dans l'atelier, le laboratoire, la bibliothèque ou face à un ordinateur personnel, peuvent ainsi être conçus comme des arts de faire où s'enchaînent les coups et les opérations, où se succèdent les gestes et les positionnements, selon les multiples règles des jeux de savoir (p. 19).

Cette approche globalisante, décompartimentée, résulte d'un revirement paradigmatique crucial des méthodologies associées à l'histoire, à la philosophie et à la sociologie des sciences, survenu au milieu des années 1980. Depuis, la pratique expérimentale, puis la culture matérielle des sciences et les fabricants d'instruments scientifiques ont acquis leurs lettres de noblesse au sein des travaux de nombreux chercheurs. La pratique scientifique est aujourd'hui entendue comme une activité alliant à la fois théorie, expérience et instruments. Trois sous-cultures scientifiques qui engendrent trois types de pratique – *habitus* – différents.

L'*habitus*, selon Pierre Bourdieu, offre une clé d'analyse sociologique pertinente et puissante afin de mieux déchiffrer la façon dont s'apprennent et se transmettent les pratiques scientifiques dans un champ technologique. Ses ouvrages de 1972 et 1980, *Esquisse d'une théorie de la pratique* et *Le sens pratique*, respectivement, accentuent le concept de pratique intellectuelle, corporelle et gestuelle en l'assimilant – l'enracinant – aux notions de société et de culture. Dans l'œuvre de Bourdieu, l'*habitus* devient fondamentalement un « produit de l'histoire » ; il « assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps. » (Bourdieu, 1980, p. 91). C'est au niveau du groupe, de l'organisation sociale et culturelle que l'*habitus* se manifeste. Il possède une « [c]apacité de génération infinie et pourtant strictement limitée » ; il n'a en fait pour limites que « les conditions historiquement et socialement situées de sa production » (p. 92). Pour connaître ce qu'est la science en action, il ne s'agit pas uniquement de comprendre un principe scientifique ou une technique expérimentale. Il faut aller au-delà de l'intangibilité des choses, de la « tactilité de l'esprit » décrite plus haut pour les objets d'art. On doit chercher à découvrir les *habitus* spécifiques du groupe (un laboratoire, par exemple), nous informer de sa logique pratique propre, à une époque et à un endroit donnés, afin de révéler « les structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (p. 88).

Pour Jonathan Sterne (2003), les domaines de la technologie devraient être abordés comme autant de sous-ensembles, de petites parties cristallisées de l'*habitus*, c'est-à-dire comme des formes organisées et créatrices de mouvements, de dispositions, indissociables des autres configurations sociales et politiques. Selon Sterne, le concept d'*habitus* de Bourdieu offre une clé d'analyse pertinente pour saisir l'enracinement et le déploiement de la technologie au sein de toute culture.

Pour échafauder une théorie de la pratique, il faut impérativement inclure la tête, le corps et la société – et tout particulièrement cette dernière. Ceux-ci forment un tout indivisible auquel on doit s'attaquer si l'on désire découvrir quoi que ce soit de la pratique scientifique historique et contemporaine. Est-ce envisageable, et souhaitable, dans le contexte muséal actuel?

Vers un nouveau modèle pédagogique

Comment donc des notions aussi lourdes de sens que « présence » et *habitus* peuvent-elles, concrètement, être adaptées aux musées de sciences et de techniques? D'aucuns diront que ce virage a été effectué depuis longtemps dans les centres de sciences (les *science centers*), suivant notamment le modèle de l'*Exploratorium* de San Francisco, fondé à la fin des années 1960. Or est-ce vraiment le cas? Dans un article à paraître prochainement dans la prestigieuse revue scientifique *Nature*, deux professeurs de Harvard, Peter Galison et Jeffrey Schnapp, s'interrogent sur l'avenir des musées de sciences. Il ne fait aucun doute, selon eux, que ces institutions de savoir ont comme principaux objectifs didactiques et pédagogiques de synthétiser, de documenter et de transmettre les connaissances scientifiques les plus variées⁷. Les auteurs remettent cependant en question la valeur d'une pédagogie si étroitement associée à une clientèle d'âge scolaire (concept grand public), une tactique qu'ils jugent tout simplement insuffisante et incomplète. « *Talk as if to twelve year olds* », écrivent-ils en exergue⁸. Bien que ces musées, par exemple, fussent parmi les premiers à prendre le virage des technologies de l'information (jeux interactifs, vidéos et animations en tous genres, attirantes pour les jeunes), cette nouvelle génération de contenu numérique n'est bien souvent rien de plus qu'une tentative – divertissante et esthétisante – de communiquer un élément d'information pertinent, qui était auparavant divulgué de manière tout aussi efficace par l'entremise d'un support papier (cartels muraux, catalogues, brochures). Selon Galison et Schnapp, il

-
7. Notons les tensions didactiques et méthodologiques qui existent entre scientifiques, éducateurs et vulgarisateurs. Bernard Schiele (2001) explique bien ces tensions, en grande partie générées par l'évolution des médias.
 8. Cet état de fait est bien documenté au Québec. Par exemple, dans une étude réalisée auprès d'une quinzaine d'acteurs montréalais de l'action éducative en histoire, ethnographie, beaux-arts, art contemporain, sciences et techniques, on peut lire venant d'un de ceux-ci : « On touche beaucoup à la vulgarisation scientifique. [...] Moi, je crois que si on adapte un programme pour une clientèle de jeunes de 10 ans à peu près au niveau du contenu qu'on veut passer, on rejoint ce qu'on appelle le grand public » (Meunier, 2000, p. 65). On rencontre toutefois certaines voix dissonantes, comme celle de Winifred Kehl (2013), qui observe la place réduite allouée aux adultes dans les musées de sciences et de techniques, et s'interroge sur la façon de séduire cette clientèle.

ne faut pas s'en tenir aux médias de transmission des connaissances. Il faut complètement repenser la stratégie didactique des expositions, qu'ils déclinent en trois concepts : *profondeur*, *procédés* et *participation*⁹.

Cette approche, qu'ils centrent en grande partie sur l'objet scientifique, est ambitieuse et demande une reconfiguration considérable du volet pédagogique et didactique des musées de sciences et de techniques. Elle met l'accent non pas sur la simple diffusion de la science dite achevée, mais plutôt sur la science en action, sur les erreurs et les controverses, sur le rôle du politique et de l'éthique : en somme, cette approche mise sur l'élaboration d'expositions qui posent des questions difficiles (*tough exhibits on tough questions*) ayant trait aux enjeux technologiques et sociopolitiques du 21^e siècle. Le manque d'institutions à même de former un public averti, à l'esprit critique, laisse tout l'espace pédagogique nécessaire aux musées de sciences et de techniques pour mettre en œuvre pareil programme. J'ai imaginé et détaillé sur mon blogue, étant donné les contraintes éditoriales de la revue, un exemple basé sur cette méthode et tiré de l'actualité scientifique québécoise récente : le Prix du public des découvertes de l'année 2012 octroyé par la revue *Québec Science* au *R⁴E*, ou *ramjet* rotatif, un moteur à hydrogène innovant¹⁰. L'objet matériel, dans ce cas-ci le *ramjet* rotatif, est mis à nu, les différentes couches épistémologiques, techniques, sociologiques et culturelles décortiquées et présentées en exemples de « schèmes de la pratique » en science et technologie¹¹. Cette façon d'aborder et de présenter des objets constitue une amorce méthodologique novatrice et nécessaire, mais peut-être pas suffisante. Est-il possible d'aller encore plus loin?

À plusieurs égards, l'innovation muséale trouve sa meilleure expression dans le concept des « *artscience labs* », créés par David Edwards, professeur au département d'ingénierie à Harvard¹². Ces espaces de création ne sont ni musées ni centres de sciences conventionnels (Le Laboratoire, à Paris, est la pierre angulaire du projet). Ce sont au premier chef des lieux expérimentaux où la recherche, les expositions et même – oui! oui! – la commercialisation d'idées innovantes tiennent le haut du pavé. Ces environnements ne sont pas destinés à l'unique diffusion du savoir. Ils servent de catalyseurs d'idées novatrices, de véritables laboratoires de recherche au sein desquels le public, usuellement passif, joue un rôle de premier plan (Edwards 2010). Selon la puissante thèse de Lipovetsky et Serroy sur l'esthétisation du monde, présentée ci-dessus, l'exploitation orchestrée de cette alliance entre art et science

9. En anglais, ils écrivent : « *depth (not anthology)* », « *process (not product)* » et « *participation (not dissemination)* ».

10. L'Addendum se trouve ici : <https://jfgauvin2008.wordpress.com/2015/01/13/addendum/>

11. J'emprunte ce terme à Philippe Descola (2005), anthropologue et professeur au Collège de France, qui examine dans un ouvrage magistral la non-discontinuité – la fausse dichotomie – entre l'homme (culture) et son environnement (nature). Les « schèmes de la pratique » sont en effet considérés comme la source principale des *habitus*.

12. Michèle Antoine (2013), du Muséum des sciences naturelles de Bruxelles, évoque cette idée du musée-laboratoire, un lieu où la démarche de recherche se trouve « au cœur même d'une des pratiques centrales du musée : la conception des expositions » (p. 91). Elle cite, entre autres, la Science Gallery du Trinity College, de Dublin, qui crée « des rencontres inattendues entre mondes des arts et des sciences ». Cette institution, en effet, est très proche de la philosophie du « *artscience lab* » d'Edwards – qu'elle ne semble pas connaître. Pour un résumé de la vision de la Science Gallery, voir l'article de son directeur fondateur, Michael John Gorman (2008).

pourrait servir de fantastique levier didactique pour l'intégration contrôlée du capitalisme-artiste dans le contexte muséal¹³.

Conclusion

Pourquoi l'avenir des musées de sciences et de techniques passe-t-il, à mon avis, par cette transformation – cette translation – vers des espaces hybrides où culture matérielle et techniques du corps s'harmonisent? À moins que nous ne voulions métamorphoser les musées de sciences et de techniques en musées d'art, il faut trouver une solution à l'omniprésence de la forme au détriment de la fonction. C'est d'autant plus important que la pédagogie est en pleine mutation aux États-Unis. Avec le développement (de plus en plus critiqué) des MOOCs, ou *massive open online courses*, tel edX, fondé par Harvard et le MIT, tout se transporte sur l'Internet. On ne se déplace plus pour aller s'asseoir dans une salle de cours. On reste au Starbucks, dans le parc, ou chez soi, pour suivre des cours de mécanique quantique, de biologie, d'électronique, de droit ou d'histoire de la Grèce antique. Tout devient virtuel. Les musées ne peuvent combattre ces mastodontes de l'éducation – et ils n'ont pas non plus à le faire. Ce qu'ils ont à offrir est du réel, des objets « en chair et en os ». Le défi, c'est d'accentuer la réalité de l'objet, lui redonner cette « présence » tangible, sensuelle, qu'il possédait quand il était utilisé à bon escient. Le défi pédagogique des musées dans les prochaines décennies se trouve donc dans la restitution de la manipulation, de l'habitude perdue au fil des siècles ou simplement jamais acquise¹⁴. Je ne parle pas ici de jeux didactiques, qui exposent les bases de la physique ou de la biologie, mais de vrais objets, comme le « *teleprinter* » mentionné en début d'article. Habitude et « présence » forment une paire épistémologique et didactique indissociable et capitale, qui mérite toute notre attention en cette ère de la virtualisation – et de l'esthétisation – de la culture et de la connaissance.

13. Voici la définition qu'Edwards (2008, p. 7) donne de l'*artscience*: « Cette méthode fusionnelle, à la fois esthétique et scientifique—intuitive et déductive, sensuelle et analytique, à l'aise avec l'incertitude et capable de structurer un problème, embrassant la nature dans toute sa complexité et pouvant la réduire à son essence même—est ce que je nomme *artscience*. »

14. Maryse Paquin (2008) montre qu'en Ontario, par exemple, la grande majorité des enseignants utilisent très peu ou pas les objets anciens dans leur cours, pour la simple et bonne raison qu'ils n'ont pas facilement accès à ceux-ci. Ils reconnaissent pourtant les bénéfices que de tels objets leur procureraient s'ils étaient rendus disponibles. Au dire d'un enseignant: « Les élèves apprennent beaucoup mieux lorsqu'ils manipulent des objets. » Et un autre d'ajouter: « Je pense que les élèves apprennent plus et retiennent mieux ce qu'ils ont vu, touché et vécu » (p. 102).

Références bibliographiques

- ALPERS, S. (1991). The museum as a way of seeing. Dans I. Karp et S. D. Lavine (dir.), *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Displays* (p. 25-32). Washington, DC : Smithsonian Press.
- ANTOINE, M. (2013). La recherche au musée. Un musée-laboratoire est-il une utopie? *Musées* (Société des musées québécois), 31, 84-91.
- BAUDRILLARD, J. (1968). *Le système des objets*. Paris : Gallimard.
- BERGSON, H. ([1907] 2008). *L'évolution créatrice*. Paris : Presses universitaires de France.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BYNUM, C. W. (2011). *Christian Materiality. An Essay on Religion in Late Medieval Europe*. New York : Zone Books.
- CLAIR, J. (2007). *Malaise dans les musées*. Paris : Flammarion.
- CONN, S. (2010). *Do Museums Still Need Objects?* Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- DELOCHE, B. (2001). *Le musée virtuel : vers une éthique des nouvelles images*. Paris : Presses universitaires de France.
- DELOCHE, B. (2010). *Mythologie du musée. De l'uchronie à l'utopie*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- DESCOLA, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- DUDLEY, S. H. (2012). Encountering a Chinese horse: Engaging with the thingness of things. Dans S. H. Dudley (dir.), *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things* (p. 1-15). New York : Routledge.
- EDWARDS, D. (2008). *Artscience. Creativity in the post-Google Generation*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- EDWARDS, D. (2010). *The Lab. Creativity and Culture*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- GALISON, P. et SCHNAPP, J. (à paraître). Science museum futures. *Nature*. (Une version non publiée de cet article se trouve sur la page Web suivante : <http://www.ahva.ubc.ca/eventsDetails.cfm?EventID=1072&EventTypeNumID=14>)
- GAUVIN, J.-F. (2012). L'apport des musées dans l'enseignement des sciences. *Éducation Canada*, 52(2), 26-29.
- GEISBUSCH, J. (2012). For your eyes only. The magic touch of relics. Dans S. H. Dudley (dir.), *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things* (p. 202-213). New York : Routledge.
- GORMAN, M. J. (2008). Trinity says: Let's talk. *Nature*, 451, 522.

- GUMBRECHT, H. U. (2004). *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. Stanford: Stanford University Press.
- HEIDEGGER, M. (1971). *Qu'est-ce qu'une chose?* Paris: Gallimard.
- JACOB, C. (dir.) (2011). *Lieux de savoir. 2- Les mains de l'intellect*. Paris: Albin Michel.
- JACOBI, D. (1997). Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs? *La Lettre de l'OCIM*, 49, 9-14.
- KEHL, W. (2013). I have a confession: I'm an adult. How can science museums welcome grown-ups? *Museum*, juillet-août, 46-51.
- KNELL, S. J. (2012). The intangibility of things. Dans S. H. Dudley (dir.), *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things* (p. 324-335). New York: Routledge.
- LIPOVETSKY, G. et SERROY, J. (2013). *L'esthétisation du monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*. Paris: Gallimard.
- LUCKERHOFF, J. (2010). Le Musée national des beaux-arts du Québec est-il condamné à séduire? Dans A. Meunier (dir.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques* (p. 41-77). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MEUNIER, A. (2000). L'interprétation dans les équipements muséologiques à caractère scientifique. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Musée, culture et éducation* (p. 57-77). Québec: MultiMondes.
- PAQUIN, M. (2008). L'utilisation des programmes éducatifs de musées et des objets anciens dans l'enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales et de l'histoire à l'élémentaire. Dans A. Landry et A. Meunier (dir.), *La recherche en éducation muséale: actions et perspectives* (p. 89-107). Québec: MultiMondes.
- SAUNIER, P. (2008). Malaise dans les musées. *La Vie des idées*, 18 janvier. Récupéré de <http://www.laviedesidees.fr/Malaise-dans-les-musees.html>
- SCHIELE, B. (2001). *Le musée de sciences. Montée du modèle communicationnel et recomposition du champ muséal*. Paris: L'Harmattan Communication.
- SÖDERQVIST, T., BENCARD, A. et MORDHORST, C. (2009). Between meaning culture and presence effect: Contemporary biomedical objects as a challenge to museums. *Studies in History and Philosophy of Science*, 40, 431-438.
- STERNE, J. (2003). Bourdieu, technique and technology. *Cultural Studies*, 17(3/4), 367-389.
- TURING, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, 433-460.
- WARNIER, J.-P. (1999). *Construire la culture matérielle. L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris: Presses universitaires de France.

WRIGHT, M. (2011). The Antikythera mechanism. Reconstruction as a medium for research and publication. Dans K. Staubermann (dir.), *Reconstructions: Recreating Science and Technology of the Past* (p. 1-20). Edinburgh : National Museums of Scotland.

Les sources du plaisir de l'art contemporain

Anne-Marie ÉMOND

Université de Montréal, Québec, Canada

Lisandra EICK DE LIMA

Université de Montréal, Québec, Canada

Dominic MARIN

Université de Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Les sources du plaisir de l'art contemporain

Anne-Marie ÉMOND

Université de Montréal, Québec, Canada

Lisandra EICK DE LIMA

Université de Montréal, Québec, Canada

Dominic MARIN

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'avènement de l'art contemporain provoque une rupture par rapport aux autres formes d'art qui l'ont précédé, ce qui oblige la population à modifier son regard. Cette situation n'est pas sans conséquences puisque, comme le soulignent plusieurs chercheurs, dont des muséologues, éducateurs et théoriciens de l'art, l'art contemporain est à l'origine d'un malaise éprouvé par la population en général. Un groupe de recherche s'est intéressé à cette problématique et a mis sur pied, en 2006, un programme de recherche intitulé « Étudier et favoriser la réception de l'art contemporain auprès du grand public ». L'objectif principal de la recherche est de mieux comprendre la nature et les sources de ce malaise et, si possible, de le dissiper. Le projet du groupe se concentre non pas sur le rejet, mais sur les sources de plaisir que peut procurer l'appréciation de l'art contemporain. Pressentant l'importance du plaisir dans l'exécution ou le déroulement d'une action, telle que la visite d'une exposition, le groupe de chercheurs a identifié les sources de plaisir qui peuvent émerger chez le grand public, à la suite du traitement d'œuvres d'art contemporain dans un contexte muséal. Le présent article présente la typologie de ces sources de plaisir.

ABSTRACT

Sources of pleasure in contemporary art

Anne-Marie ÉMOND
University of Montréal, Québec, Canada

Lisandra EICK DE LIMA
University of Montréal, Québec, Canada

Dominic MARIN
University of Montréal, Québec, Canada

The advent of contemporary art is leading to a rupture with preceding art forms, forcing the population to change its way of looking at art. This is not without consequences because as many researchers, including museologists, educators and art theorists, have pointed out, contemporary art is the source of a kind of uneasiness in the general population. A group of researchers took an interest in this issue and in 2006 launched a research program entitled “Studying and fostering the reception of contemporary art among the general public”. The main objective was to better understand the nature and origins of this uneasiness and, if possible, to reduce it. The research project is not focused on the public’s rejection of contemporary art, but rather on sources of pleasure the appreciation of contemporary art can offer. Sensing the importance of pleasure in the performance or continuity of an action, such as visiting an exhibition, the study identifies sources of pleasure that can emerge in the general public as a result of how works of contemporary art are presented in a museum context. This article presents the typology of these sources of pleasure.

RESUMEN

Las fuentes del placer del arte contemporáneo

Anne-Marie ÉMOND
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Lisandra EICK DE LIMA
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Dominic MARIN
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

La eclosión del arte contemporáneo provoca una ruptura en relación con otras formas de arte que le precede, lo que obliga a la gente a modificar su manera de ver

las cosas. No estamos ante una situación anodina pues, como lo subrayan varios especialistas, museólogos, educadores y teóricos del arte, el arte contemporáneo es el origen de un malestar resentido por la población en general. Un grupo de investigación se interesó en esta problemática y estableció, en 2006, un programa de investigación denominado: «Estudio y favorecimiento de la recepción del arte contemporáneo entre el gran público». El objetivo principal era comprender más cabalmente la naturaleza y las fuentes de dicho malestar y, en la medida de lo posible, atenuarlo. El proyecto de investigación se concentra no el rechazo, sino en las fuentes de placer que puede procurar la apreciación del arte contemporáneo. Al presentar la importancia del placer en la ejecución o el desarrollo de una acción, como la visita a una exposición, las fuentes de placer que puede surgir entre los asistentes, como consecuencia del tratamiento de las obras de arte contemporáneo en el contexto museístico, fueron identificadas. El presente artículo presenta la tipología de dichas fuentes de placer.

Introduction

De l'avis de plusieurs sociologues et théoriciens de l'art, la production d'art contemporain ainsi que les expositions consacrées à ce type d'art sont à l'origine d'un profond malaise chez le grand public (Abouddrar, 2000; Bernier, 2002; Davallon, 2002; Ruby, 2002; Ustinov, 2007). Celui-ci juge, entre autres, que ce type d'art est ennuyeux (Domecq, 1999), sans contenu (Céna, 1992) et, qui plus est, qu'il n'est régi par aucun critère esthétique (Baudrillard, 1996). L'art contemporain se trouve donc, bien souvent, tout simplement rejeté par ce grand public qui déclare n'y rien comprendre (Heinich, 1998). Cette constatation a amené, en 2006, la mise sur pied d'un programme de recherche intitulé «Étudier et favoriser la réception de l'art contemporain auprès du grand public¹».

Les résultats de la recherche confirment la très grande difficulté pour le grand public de traiter ce type d'art. Une analyse des données a permis de constater à quel point le rejet des œuvres d'art contemporain a un impact négatif sur le déroulement de l'expérience de visite, en diminuant le nombre d'œuvres traitées, la qualité des traitements et, surtout, en confortant le visiteur dans son opinion négative. Les données recueillies ont permis d'entrevoir, chez ce même visiteur, des moments où le rejet fait place à de l'acceptation, voire à du plaisir. Toutefois, étant principalement centrée sur l'analyse du rejet, cette recherche n'a pas permis de pleinement comprendre ni les causes ni les effets des sources du plaisir issu du traitement d'une

1. Dans le cadre de ce programme, la recherche intitulée «L'éducation muséale à la rencontre du visiteur: entre le rejet et l'acceptation de l'œuvre d'art contemporain» a reçu un appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2006-2008).

œuvre d'art contemporain. Conscients de l'importance du plaisir comme facteur susceptible d'améliorer significativement la réception de l'art contemporain, il est apparu pertinent d'étudier les sources de plaisir qui permettent au visiteur de traiter l'œuvre, de façon à rendre son expérience de visite positive, au point de susciter chez lui le goût de revivre ce genre d'expérience. Ainsi, entre 2009 et 2014, une recherche intitulée « Le grand public et l'art contemporain : du rejet au plaisir » a été réalisée² dont le premier objectif était d'identifier les sources de plaisir exprimées par les visiteurs de type grand public lorsque ceux-ci appréciaient des œuvres d'art contemporain en contexte muséal. Les résultats sommaires de cette recherche, dont la présentation de la typologie des sources de plaisir, sont rapportés ici.

L'article comprend quatre parties. La première précise le contexte de la recherche, la deuxième décrit le cadre conceptuel et théorique basé sur une revue des écrits des 50 dernières années sur le plaisir. La troisième décrit la méthodologie, alors que la quatrième permet de présenter et de discuter des résultats, c'est-à-dire de la typologie des sources de plaisir que nous avons relevées dans le discours de nos visiteurs.

Contexte de la recherche

L'importance de l'art contemporain dans la société

L'art contemporain, au même titre que la production cinématographique ou littéraire, représente une portion significative de la production culturelle globale des sociétés modernes. Il suffit de constater le nombre impressionnant de nouvelles constructions muséales ou d'événements liés de près ou de loin à l'art contemporain pour réaliser que ce dernier est non seulement solidement implanté, mais aussi en pleine expansion (Crosbie, 2003). Comme en témoigne Arbour (1999), l'art contemporain « [...] fait bien partie de notre contexte culturel : il ne lui est étranger ni par les idées, les attitudes, les savoirs [...] [il fait bien] partie de "l'esprit du temps" » (p. 22).

Des indices que l'art contemporain peut être une source de plaisir

Étonnamment, malgré le profond malaise ressenti chez le grand public face à l'art contemporain, des institutions vouées à ce type d'art, tel le Musée d'art contemporain de Montréal (MACM), s'efforcent de satisfaire leurs fidèles amateurs pour qui les œuvres d'art contemporain constituent une véritable source d'émerveillement et de plaisir. De plus, année après année, on peut voir, comme en font foi les rapports annuels publiés par ces institutions, que leur clientèle augmente tant en fidélité qu'en nombre (MACM, 2010, 2011, 2012, 2013; Centre Georges-Pompidou, 2012).

Si l'intérêt pour l'art contemporain, chez de véritables amateurs, peut s'expliquer par l'acquisition de connaissances ou le développement d'habiletés particulières pour le traitement³ de ce type d'art, d'autres indices montrent que l'art contemporain peut

2. Cette recherche a reçu un appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

3. Il est important de souligner que le mot traitement est compris dans cette recherche comme étant une opération intellectuelle que le visiteur effectue en lien avec son foyer d'attention.

aussi être une source de plaisir chez des visiteurs de type grand public. En effet, les propos recueillis auprès de 150 étudiants universitaires, mis en présence de ce type d'art, ont permis de constater que certains d'entre eux font plusieurs commentaires du genre « Oh! Ça, j'aime ça! »; « C'est vraiment intéressant comme traitement! C'est bien pensé! » (Émond, 2005, 2007). De plus, les visiteurs qui s'expriment ainsi se disent plus enclins à vouloir prolonger leur expérience de visite, voire à la répéter. Il semble donc possible d'éprouver un certain plaisir pour ce type d'art, même lorsqu'on est un amateur ne possédant aucune connaissance ou habileté particulière dans le domaine de l'art contemporain. En effet, ayant une fréquentation muséale plus que réduite, et ne possédant aucune compétence particulière en matière d'art, les étudiants universitaires sélectionnés lors de cette précédente recherche peuvent être facilement considérés comme étant des visiteurs de type grand public. À la suite de ce constat, nous avons mis sur pied une étude visant l'identification des sources de plaisir révélées par des visiteurs non spécialistes dans le contexte d'un musée d'art contemporain.

Cadre conceptuel et théorique

Définitions de la notion de plaisir et de ses causes

Dans le cadre de cette étude, il importait de connaître la signification du plaisir, puisqu'il constitue le meilleur témoignage permettant d'identifier les moments où le visiteur a une réaction positive face à l'œuvre traitée. Il faut préciser ici que le plaisir fait référence à ce qui apparaît comme étant le plus susceptible de survenir chez des visiteurs de type grand public traitant de l'art contemporain, c'est-à-dire que l'on peut associer à la notion de bien-être, de contentement ou de satisfaction, auquel Larsen (2001) fait référence dans son étude sur le plaisir.

Étudiée depuis l'Antiquité (Lontrade, 2004; Schroeder, 2006), la signification du plaisir peut se définir de la façon suivante: une émotion positive (Larsen, 2001; Simha, 2004) qui résulte d'un engagement fondamental de l'individu dans ses actions (Lowen, 1976), résultant de causes physiques (Webb, 2002), affectives ou intellectuelles (Ginsborg, 2003) ou de l'ensemble de ces causes (Duncker, 1941). Diversiforme (Simha, 2004), le plaisir peut résulter aussi bien de ce qu'on accomplit, de la perception qu'on en a que de la compréhension à laquelle on accède (Dufrenne, 1953).

Dans le cadre de ses travaux, Le Bel (2000) présente deux résultats de recherche dont il faut impérativement tenir compte. Premièrement, il faut prendre en considération les différences entre les divers types de plaisir et, deuxièmement, en rechercher les causes. Il s'avère important de reconnaître non seulement l'ensemble des plaisirs pouvant survenir, à la suite de l'accomplissement d'une action, mais aussi l'ensemble des spécificités propres à chacune des sources de plaisir identifiées, puisque ces dernières permettent de démontrer une dynamique de comportement non décelée dans les études antérieures.

Les principales sources du plaisir

Les diverses formes que prend le plaisir peuvent faire l'objet de multiples débats (Lontrade, 2004). Toutefois, il en est tout autrement en ce qui concerne ses sources. À ce sujet, un recensement des écrits publiés au cours des 50 dernières années a permis de relever les principaux facteurs responsables de l'apparition du plaisir. Ainsi, nous avons pu identifier le plaisir procuré par *l'impression générale* que donne l'œuvre au premier regard (Guillot, 2001; Lowen, 1976; Simha, 2004). C'est un plaisir qui se traduit par un « j'aime ça » ou un « ça me plaît » qui émerge sans réflexion ou intention préméditée (Genette, 1997).

Il y a également un plaisir procuré par *la perception*. Les auteurs parlent de la perception des formes, des couleurs ou de tous autres éléments associés au langage plastique de l'œuvre (Butler, 2004; Dufrenne, 1953; Gasche, 2003; Reber, Schwarz, et Winkielman, 2004) et de l'harmonie de ses éléments (Lowen, 1976). De plus, il y a également un plaisir toujours lié à la perception mais, cette fois-ci, à celle du savoir-faire nécessaire à la réalisation de l'œuvre d'art (Shusterman, 2006). De façon générale, on peut considérer ce qui précède comme se rattachant à la notion du beau, c'est-à-dire à ce qui constitue une référence à partir de laquelle est déterminé culturellement et socialement ce qui *plaît aux yeux* (Déotte et Huyghe, 1998; Lowen, 1976).

Un autre plaisir est celui procuré par *l'engagement*. Ce dernier peut impliquer un plaisir centré sur le fonctionnement imaginaire, permettant de se représenter mentalement des objets et de les modifier afin de les intégrer à l'univers sémantique (Ginsborg, 2003; Lowen, 1976; Simha, 2004; Strasser, 1987). Le plaisir lié à l'engagement se manifeste également par l'utilisation de concepts et de connaissances qui permettent de saisir la fonction symbolique de l'œuvre ou la multiplicité de sens propre à l'œuvre (Changeux, 2002; Chézaud, 2006; Levinson, 2003; Lowen, 1976; Strasser, 1987; Webb, 2002).

Les auteurs ont parallèlement identifié un plaisir qui est procuré par la capacité d'*apprendre quelque chose* de neuf, d'inattendu (Carver, 2003; Ginsborg, 2003; Guillot, 2001; Reber, Schwarz, et Winkielman, 2004). Lorsque l'on apprend quelque chose et que l'on parvient à comprendre ou à découvrir des choses intelligibles sur l'objet traité (Duncker, 1941; Le Bel, 2000; Lowen, 1976), il y a là une autre source de plaisir selon les auteurs répertoriés.

Ainsi, l'ensemble des sources de plaisir identifiées lors de notre étude théorique constitue le point de départ de la présente grille d'analyse, et ce, dans la conception même de notre typologie basée sur une démarche empirique, dont la méthodologie s'ancre sur la possibilité de recueillir les propos des visiteurs « *in vivo* » dans les salles du Musée d'art contemporain de Montréal.

Méthodologie

Identification des sujets visés : le grand public

Dans la recherche en contexte muséal, le terme grand public fait référence aux visiteurs parcourant des salles d'exposition. Il s'agit de visiteurs adultes ne possédant

pas de connaissances particulières dans le domaine de l'art, ayant une scolarité allant des études secondaires non terminées au doctorat et dont les habitudes de fréquentation d'un musée ne sont pas très élevées, soit tout au plus une fois par année. Le choix de l'expression «grand public» découle des préoccupations des sociologues, des philosophes et des théoriciens de l'art du début des années 2000 ainsi que de la terminologie qu'ils emploient. Cette expression est utilisée en opposition aux artistes, aux professionnels et aux autres personnes travaillant dans le milieu de l'art, de la population en général, composée d'individus ne partageant à titre de caractéristique commune que celle de ne pas avoir de connaissances ou de liens de quelque nature que ce soit avec le monde de l'art (Hill Strategies, 2014; Hood, 1981; Hooper-Greenhill, 1994; Sauvé, 1997).

Puisque le type de visiteur grand public représente plus de 70 % de la population apte à fréquenter les institutions muséales, telles que les musées d'art contemporain (Hill Strategies, 2014), la présente étude s'intéresse en priorité à l'identification de leurs sources de plaisir.    ce chapitre, notons qu'une minorité seulement d'individus appartenant à ce grand public fréquentent des institutions muséales consacrées à l'art contemporain.    titre comparatif, le Musée d'art contemporain de Montréal (MACM, 2013) a accueilli moins de 215 000 visiteurs en 2012-2013, toutes catégories confondues (grand public, groupes scolaires, adeptes, etc.), comparativement à plus d'un demi-million de visiteurs pour le Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM, 2013) et le Musée des beaux-arts du Canada (MBAC, 2013).

Le choix d'avoir recours au grand public pour effectuer la présente recherche découle de plusieurs raisons, dont la nécessité de rejoindre un public le plus large possible. Aussi, il tient au fait que l'offre éducative présentée actuellement par les institutions muséales est construite en fonction d'une clientèle que l'on ne peut, en raison de ses pratiques culturelles, directement associer au grand public, tel qu'il est ici défini. Par conséquent, l'idée de travailler à partir de ce grand public devrait permettre aux musées d'atteindre avec plus d'efficacité une clientèle qui leur est présente-ment difficilement accessible.

Forte de recherches antérieures, où l'auteure a eu recours à des échantillons stratifiés variant entre 30 et 240 individus, la présente recherche privilégie un échantillon de 120 individus.    cet égard, une saturation a été obtenue tout en respectant les règles liées aux échantillons stratifiés à partir desquels les données ont été analysées, soit selon le sexe, l'âge, la scolarité ou le statut social. Notons que l'échantillon a été constitué selon la méthode dite de la *boule de neige* (Henry, 1990). Ainsi, afin de satisfaire aux exigences de la recherche concernant le type d'œuvre et le lieu de leur exposition, les propos ont été recueillis au Musée d'art contemporain de Montréal où un protocole de collecte de données a été structuré en fonction de l'objectif qui est d'élaborer une typologie des sources de plaisir exprimées chez ces visiteurs.

Protocole de collecte de données auprès des visiteurs

Les recherches antérieures sur la réception de l'art s'adressaient spécifiquement à des spécialistes de l'art et cherchaient à connaître l'expérience optimale de plaisir, mieux connue sous le nom de *flow* (Le Bel, 2000). Ces spécialistes se disaient davantage

en mesure de décrire ce genre d'expérience pour pouvoir en identifier les causes. Le grand avantage de ces recherches a été pour divers chercheurs, tels que Arieti (1976), Csikszentmihalyi et Robinson (1990), de même que Housen (1983), de confirmer l'essentiel des travaux théoriques de l'époque, dont ceux de Dufrenne (1953). Il faut toutefois souligner ici que le plaisir n'a été étudié qu'après coup, c'est-à-dire que les données n'ont été recueillies qu'une fois la visite terminée, obligeant ainsi les sujets à se remémorer, au meilleur de leurs capacités, leurs expériences vécues (Le Bel, 2000). De plus, ces expériences se limitaient aux spécialistes en art dont les façons de traiter les œuvres ne se comparent en rien au traitement effectué par le visiteur de type grand public.

La mise au point, par Ericsson et Simon (1993), d'une méthode capable de recueillir les propos de l'individu, au moment même où ces derniers prennent forme dans son esprit, a ouvert de nouvelles possibilités. Appelée *Thinking Aloud* et adaptée à la visite d'expositions en 1998 par Dufresne-Tassé et son équipe, cette méthode consiste à enregistrer ce que dit le visiteur (son discours) au moment même où celui-ci effectue sa visite. Ce dernier, n'ayant pas à se soucier d'expliquer ou de justifier ses dires, n'a comme obligation que d'exprimer à haute voix, et de manière continue, tout ce qui lui vient à l'esprit (Denney, 1989; Edelman, 1992; Ericsson et Simon, 1993; Kukan et Beck, 1997; Pressley et Afflerbach, 1995; Simon et Kaplan, 1989; Willis et Schaie, 1993).

Cette méthode a fait l'objet de nombreux tests (Dufresne-Tassé *et al.*, 1998), de façon à déterminer si elle pouvait entraver le fonctionnement du visiteur en dénaturant sa spontanéité, altérant ainsi la validité de son discours. Maintenant au point, elle a été employée dans le cadre de la présente recherche.

Procédures et analyse

Chaque discours produit par les 120 visiteurs a été enregistré de façon qu'on puisse en faire la retranscription. Dans le but d'assurer une certaine homogénéité et, surtout, de refléter le plus fidèlement possible les propos du visiteur, ainsi que ceux de l'intervenant, des consignes précises ont été transmises à la personne chargée de les retranscrire.

Une première grille d'analyse nécessaire à l'étude des discours a été constituée en fonction des sources de plaisir identifiées dans notre cadre conceptuel. Par la suite, cette grille théorique a été confrontée aux discours recueillis chez les 15 visiteurs sélectionnés parmi l'échantillon afin de s'assurer de sa conformité et, si nécessaire, de procéder à son ajustement. Il faut noter ici que dans l'analyse des discours c'est avant tout le foyer d'attention du visiteur, c'est-à-dire ce sur quoi porte l'opération mentale effectuée par ce dernier, qui détermine la source de plaisir exprimée lors du traitement de l'œuvre d'art contemporain. Ainsi, après une première analyse, nous avons à nouveau confronté la grille modifiée à une deuxième série de discours provenant d'un second groupe de 15 visiteurs, afin de valider les ajustements apportés. Une fois le tout achevé, une série de règles d'utilisation a été élaborée afin d'assurer un codage homogène et constant. La prochaine section de cet article présente la typologie des sources de plaisir que nous avons relevées dans le discours de nos visiteurs.

Présentation et discussion des résultats

Typologie des sources de plaisir

La typologie des sources de plaisir qui a été constituée⁴ à la suite de l'analyse des données des 120 visiteurs recensés se présente de la façon suivante : elle est subdivisée en trois catégories distinctes, dont la première concerne l'objet d'art, la deuxième le visiteur, et la troisième les sources de plaisir liées à l'impression générale que procure l'œuvre. Le tableau 1 présente la typologie des sources de plaisir chez les visiteurs traitant des œuvres d'art contemporain.

Tableau 1. **Typologie des sources de plaisir chez les visiteurs traitant des œuvres d'art contemporain**

P1 Objet muséal (OM)	P1-1 Langage plastique de l'œuvre d'art contemporain	P1-1-a Composition
		P1-1-b Couleur
		P1-1-c Dimension
		P1-1-d Forme
		P1-1-e Texture
	P1-2 Sujet	P1-2-a Sujet
		P1-2-b Traitement sujet/objet
	P1-3 Symbolique	P1-3 Symbolique
	P1-4 Fabrication	P1-4-a Matériel
		P1-4-b Technique de fabrication
P2 Visiteur (VI)	P1-5 Artiste	
	P2-1 Artiste	
	P2-2 Visiteur	P2-2-a Souvenirs
		P2-2-b Imagination
		P2-2-c Métacognition
		P2-2-d Compréhension
		P2-2-e État somatique
P3 Impression Générale	P3-1 J'aime ça	

P1- Objet muséal

Dans la première catégorie (P1), le foyer d'attention du visiteur est l'œuvre d'art contemporain ou, en d'autres termes, l'objet d'art exposé. Dans cette catégorie, le visiteur exprime des plaisirs qui sont en lien avec les caractéristiques de l'œuvre d'art contemporain. Comme présenté dans la revue des écrits, le type de plaisir semble être procuré par la *perception* (Changeux, 2002; Chézaud, 2006; Dufrenne, 1953; Gasche, 2003; Lowen, 1976; Shusterman, 2006; Webb, 2002). Ces plaisirs ont comme

4. Nous présentons ici la typologie établie par Lisandra Eick de Lima, étudiante à la maîtrise en didactique des arts à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

source principale l'objet d'art contemporain et sont liés à la notion du *beau* ou de ce qui *plaît aux yeux* (Déotte et Huyghe, 1998; Lowen, 1976). Dans la présente typologie, cette catégorie de plaisir se subdivise en cinq sous-catégories afin de bien en illustrer les subtilités. Celles-ci comprennent le *Langage plastique* (P1-1), le *Sujet* (P1-2), la *Symbolique* (P1-3), la *Fabrication* (P1-4) et le travail réalisé par l'*Artiste* sur l'œuvre observée (P1-5).

P1-1 Langage plastique

La sous-catégorie *Langage plastique* (P1-1) comprend cinq subdivisions, soit la *Composition* de l'œuvre (P1-1-a), les *Couleurs* présentes dans l'œuvre (P1-1-b), la *Dimension* (P1-1-c), la *Forme* (P1-1-d) et la *Texture* (P1-1-e). Le plaisir P1-1-a, la *Composition* est l'expression d'une satisfaction par rapport à la manière dont sont agencés et combinés les différents éléments de l'œuvre. Le plaisir P1-1-b, la *Couleur* est lié à tout ce qui concerne les coloris, les nuances, le ton et la teinte de l'œuvre. Le plaisir P1-1-c, la *Dimension* est exprimé vis-à-vis la taille réelle de l'œuvre. Le contentement est éprouvé face à l'aspect mesurable de l'œuvre, déterminé par l'espace occupé par l'objet exposé. Le plaisir P1-1-d, la *Forme* correspond aux contours de l'objet exposé résultant de la structure de ses parties. Finalement, le plaisir P1-1-e, la *Texture*, est identifié lorsque le visiteur est enchanté par l'apparence matérielle de l'objet exposé. C'est la qualité du fini de la surface de l'œuvre et sa sensation tactile qui lui procure de la satisfaction.

P1-2 Sujet

Des subdivisions existent également pour la sous-catégorie *Sujet* (P1-2). La première subdivision est le *Sujet* (P1-2-a) et la deuxième est le *Traitement sujet/objet* (P1-2-b). Ici, le plaisir P1-2-a est suscité par le contenu thématique de l'œuvre. Le visiteur éprouve de la satisfaction pour ce que représente l'œuvre d'art contemporain. Le plaisir P1-2-b, le *Traitement sujet/objet*, consiste en la manière d'aborder et de représenter le sujet. Ici, le visiteur éprouve du contentement lorsque le thème de l'œuvre correspond à la manière dont l'œuvre a été exécutée, et ce, au niveau du langage plastique de l'objet d'art contemporain. C'est-à-dire que la composition, la couleur, la dimension, la forme et la texture de l'œuvre contribuent de manière efficace à la création de sens ou, en d'autres termes, au *meaning-making*.

P1-3 Symbolique

La sous-catégorie *Symbolique* (P1-3) ne possède pas de subdivisions, car le plaisir est lié à une réalité de l'œuvre qui témoigne de valeurs universelles et qui se manifeste à partir de la personnalité et des expériences antérieures du visiteur. Ce dernier recherche le sens caché de l'œuvre et en retire une très grande satisfaction. Toutes les caractéristiques de l'œuvre, ainsi que le sujet traité par l'artiste, amènent le visiteur à se représenter un message qui va au-delà de l'œuvre elle-même, vers une vision du monde que le visiteur découvre qu'il partage avec l'œuvre d'art contemporain.

P1-4 Fabrication

Pour ce qui est de la sous-catégorie *Fabrication* (P1-4), elle possède deux subdivisions. La première est appelée *Matériel* (P1-4-a) et la deuxième *Technique de fabrication* (P1-4-b). Le plaisir P1-4-a, le *Matériel*, correspond à ce avec quoi l'objet exposé est fait, le médium, la matière qui entre dans la construction de l'œuvre d'art contemporain. De son côté, le plaisir P1-4-b, la *Technique de fabrication*, est l'ensemble des procédés à l'origine de l'œuvre exposée. Le visiteur ressent un plaisir dans l'exploration de la manière dont l'artiste a réalisé son œuvre.

P1-5 Artiste

La sous-catégorie *Artiste* (P1-5) ne possède pas de subdivision, car ce plaisir est lié aux attentes plastiques et esthétiques du visiteur par rapport au travail de l'artiste dans la conception et la fabrication mêmes de l'œuvre d'art contemporain. L'objet d'art est ici regardé en fonction du rôle de l'artiste, de ses interventions, de sa pensée et de son impact sur la société; ce regard qui enchante le visiteur.

P2-Visiteur

Pour ce qui est de la deuxième catégorie (P2), le foyer d'attention du visiteur est lui-même, dans son rapport à l'œuvre d'art contemporain. Dans la revue des écrits, la source de ce plaisir est présentée comme étant le visiteur et, plus particulièrement, l'*engagement du visiteur* (Carver, 2003; Chézaud, 2006; Ginsborg, 2003; Le Bel, 2000; Reber, Schwarz, Winkelman, 2004). Le visiteur exprime du plaisir par le biais de ses connaissances ou de son appréciation du travail d'un *Artiste* en particulier (P2-1), de même que par un processus profond de réflexion où le plaisir prend forme à partir de ses propres expériences (P2-2).

P2-1 Artiste

La première sous-catégorie, appelée l'*Artiste* (P2-1), ne possède pas de subdivisions. Cette sous-catégorie correspond à l'enchantement du visiteur que lui procure l'artiste lui-même. Ce dernier est le point central du traitement de l'œuvre par le visiteur qui concentre son attention plus sur l'artiste que sur l'objet d'art exposé. Toute son appréciation passe par le geste créateur de l'artiste. Le visiteur éprouve de la satisfaction dans le fait de reconnaître l'œuvre d'un artiste contemporain, car, ce type d'art ne lui étant pas familier, il se surprend lui-même à être fasciné par cette constatation.

P2-2 Visiteur

La deuxième sous-catégorie, nommée *Visiteur* (P2-2), comprend cinq subdivisions. Ici, le visiteur ressent du plaisir vis-à-vis de son propre fonctionnement intellectuel. Le bien-être du visiteur provient de diverses sources, dont ses *Souvenirs* (P2-2-a), son *Imaginaire* (P2-2-b), la prise de conscience de son fonctionnement (*Métacognition*) (P2-2-c), sa *Compréhension* de l'œuvre d'art contemporain (P2-2-d), ainsi que d'un *État somatique* (P2-2-e) qu'il éprouve en regardant l'œuvre. Ainsi, le plaisir P2-2-a, les *Souvenirs*, est lié à la mémoire du visiteur. Lorsque ce dernier peut,

au contact de l'œuvre, se rappeler ou se remémorer un événement ou une personne appartenant au passé, il en éprouve un état de bien-être. L'œuvre évoque chez le visiteur quelque chose qui appartient à son propre vécu. L'œuvre d'art perd ainsi toute étrangeté et devient un lieu de rencontre entre celui-ci et le visiteur, parfois au grand étonnement de ce dernier. Le plaisir P2-2-b, l'*Imaginaire*, est lié à la capacité du visiteur de se représenter ce qui est absent et d'envisager ce qui est potentiellement présent ou possible, et ce, au regard de l'œuvre. De façon générale, le plaisir l'*Imaginaire*, quelle qu'en soit la forme, permet de développer de l'empathie pour l'œuvre d'art contemporain et, ainsi, de le saisir avec plus d'acuité et de profondeur. De plus, il permet de jouer avec ce qui est examiné, par exemple de faire des hypothèses à son sujet ou d'en voir les conséquences, et même de le transformer complètement. Le plaisir P2-2-c, la *Métacognition*, correspond à la conscience du visiteur face à son propre fonctionnement intellectuel, c'est-à-dire à sa façon de penser lors du processus d'appropriation de l'œuvre d'art exposée. Le visiteur devient sensible à sa manière de traiter l'œuvre d'art contemporain, il réfléchit sur ses actions, ses procédures et ses méthodes d'appréciation de l'œuvre. Cette source de plaisir a souvent pour conséquence la modification du jugement du visiteur face à l'œuvre d'art. Par ailleurs, le plaisir P2-2-d, la *Compréhension*, se rattache directement à la relation entre les connaissances antérieures du visiteur et son traitement de l'œuvre exposée. Lorsque le visiteur a la capacité de tisser des liens entre ses connaissances antérieures et l'œuvre exposée, il ressent du plaisir et se sent compétent dans son traitement de l'œuvre d'art contemporain. Enfin, le plaisir P2-2-e, l'*État somatique*, se manifeste à travers le corps du visiteur. Lorsqu'il ressent ce plaisir, le visiteur est physiquement interpellé par l'œuvre et en éprouve un état de bien-être. Ses sens sont au centre de son appréciation de l'œuvre d'art contemporain.

P3- Impression générale

Cette dernière catégorie (P3) reprend ce qui a été identifié dans la revue des écrits comme étant un plaisir que procure l'appréciation de l'œuvre, c'est-à-dire une *Impression générale* de l'œuvre d'art contemporain (Guillot, 2001; Lowen, 1976; Simha, 2004). Cette sous-catégorie est nommée *J'aime ça* (P3-1), en référence au plaisir qui émerge sans réflexion ou intention préméditée chez le visiteur (Genette, 1997).

P3-1 J'aime ça

Le plaisir P3-1, *J'aime ça*, représente tous les plaisirs qui ne sont pas approfondis par le visiteur. Le plaisir de ce dernier est clairement manifesté, car il répète à plusieurs reprises son contentement, sans toutefois l'expliquer ou le justifier. L'élément répétitif est essentiel pour identifier cette sous-catégorie de plaisir, car le visiteur montre un élément de surexcitation en répétant, parfois jusqu'à sept fois, « C'est fantastique » ou « J'aime ça », et même « C'est beau », lorsqu'il regarde l'œuvre d'art contemporain. Par contre, il semble incapable de trouver les mots nécessaires afin de s'exprimer sur l'œuvre au-delà d'une exclamation positive.

Ainsi, en conclusion, l'analyse de 120 discours de visiteurs de type grand public confirme la présence de diverses sources de plaisir, et ce, lorsque les visiteurs traitent

des œuvres d'art contemporain en contexte muséal. Ces sources de plaisir émergent spécifiquement en fonction de l'objet muséal (plaisir de type P1), du visiteur lui-même (plaisir de type P2) et d'une impression générale de l'œuvre où le visiteur ne trouve pas les mots pour exprimer en profondeur la source de son plaisir (plaisir de type P3). Dix-huit sous-catégories sont répertoriées, soit onze appartenant au plaisir de type P1, six au plaisir de type P2 et une au plaisir de type P3.

Discussion des résultats obtenus

L'analyse des discours de visiteurs a révélé trois foyers d'attention qui sont à la source des plaisirs susceptibles d'être exprimés lors de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain. L'objet muséal est une source de plaisir indéniable. Il est perçu de diverses manières, en ce sens qu'il est apprécié, entre autres, par l'intermédiaire du langage plastique, c'est-à-dire que le visiteur base son appréciation sur des principes esthétiques acquis au cours de sa vie. Ainsi, il témoigne de l'importance qu'il accorde à la beauté esthétique lors du traitement d'œuvres d'art contemporain. L'objet muséal provoque également des sources de plaisir liées au sujet, plus spécifiquement au traitement du sujet, c'est-à-dire la façon dont le thème est abordé et représenté. Cette situation s'explique probablement par le fait que l'art contemporain, à travers ses multiples manières d'aborder et de représenter un sujet, peut surprendre positivement un visiteur de type grand public. Le plaisir lié à la fabrication des œuvres d'art contemporain est un autre aspect important relevé dans l'analyse des données. Tout comme dans la catégorie associée au sujet, les visiteurs sont surpris par les matériaux inattendus avec lesquels les œuvres sont conçues ou par le fait de reconnaître la transformation effectuée sur des matériaux autrefois impossibles à considérer dans la fabrication même d'une œuvre d'art. Les visiteurs cherchent des œuvres d'art qui répondent à leurs attentes esthétiques, mais qui exigent également un regard réflexif allant au-delà de la matérialité de l'œuvre, soit vers le symbolique. Par le biais de l'objet muséal, le visiteur considère le travail de l'artiste. Cette source de plaisir est issue d'une considération pour le « travail bien fait » du point de vue plastique et d'un désir de comprendre le sens de l'œuvre. En d'autres mots, le visiteur semble avoir besoin de s'assurer que l'œuvre conçue par l'artiste contient un travail technique et intellectuel.

Pour ce qui est des sources de plaisir où le foyer d'attention est le visiteur lui-même, celui-ci éprouve du plaisir par le fait de reconnaître l'artiste qui a conçu l'œuvre traitée. Les visiteurs sont, en général, très heureux quand ils reconnaissent l'artiste qui a conçu l'œuvre, car ils ne s'attendent pas à posséder une telle connaissance. Nous avons également observé que, lorsque le musée présente une série d'œuvres d'un même artiste, le visiteur acquiert une certaine familiarité avec les travaux, le style et les idées de l'artiste et que cette familiarité lui permet de vivre un plaisir lié davantage à l'artiste qu'à l'œuvre elle-même. Cette situation peut avoir pour conséquence le désir de découvrir d'autres travaux du même auteur. Un autre aspect soulevé lors de l'analyse des données est que le visiteur de type grand public, n'ayant pas

beaucoup d'expérience dans l'appréciation d'œuvres d'art contemporain, se concentre souvent sur lui-même lors du traitement des œuvres. C'est par l'entremise des souvenirs, de l'imaginaire, de la métacognition, de la compréhension, que le visiteur aborde l'œuvre d'art et ressent un certain plaisir à le traiter.

Enfin, la présence du plaisir non approfondie confirme que le visiteur du type grand public peut ressentir du plaisir lors du traitement d'œuvres d'art contemporain, mais que le manque d'expérience avec celles-ci l'empêche peut-être de trouver des mots pour exprimer ce qu'il ressent.

Conclusion

Les résultats obtenus dans la présente étude permettent de documenter les sources de plaisir, telles que répertoriées dans le discours du visiteur de type grand public lors du traitement d'œuvres d'art contemporain. La recherche doit se poursuivre afin de mesurer l'importance que revêtent aux yeux du visiteur ces différentes sources de plaisir et d'en connaître les effets sur l'appréciation de l'art contemporain.

Références bibliographiques

- ABOUDRAR, B.-N. (2000). *Nous n'irons plus au musée*. Paris : Aubier.
- ARBOUR, R.-M. (1999). *L'art qui nous est contemporain*. Montréal : Artextes.
- ARIETI, S. (1976). *Creativity: The Magic Synthesis*. New York : Basic Books.
- BAUDRILLARD, J. (1996). Le complot de l'art. *Libération*, 20 mai. Récupéré le 6 novembre 2013 de http://www.liberation.fr/tribune/1996/05/20/le-complot-de-l-art_170156
- BERNIER, C. (2002). *L'art au musée : de l'œuvre à l'institution*. Paris : L'Harmattan.
- BUTLER, C. (2004). *Pleasure and the Arts. Enjoying Literature, Painting, and Music*. New York : Oxford University Press.
- CABANAC, M. (1995). *La quête du plaisir : étude sur le conflit des motivations*. Montréal : Liber.
- CARVER, C. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else. Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition & Emotion*, 17(2), 241-261.
- CÉNA, O. (1992, 2 juin). L'art triste. *Télérama*, 2215.

- CENTRE GEORGES-POMPIDOU (2012). *Le Centre Pompidou en 2012 : bilan d'activité*. Récupéré le 6 décembre 2014 de <http://mediation.centrepompidou.fr/documentation/bilandactivite2012/>
- CHANGEUX, J.-P. (2002). *Raison et plaisir*. Paris : Odile Jacob.
- CHÉZAUD, P. (2006). Idées survenantes et principe de plaisir, ou petite théorie du plaisir des sens. Dans P. Chézaud, L. Gasquet et R. Shusterman (dir.), *L'art de plaire : esthétique, plaisir, représentation* (p. 25-37). Saint-Pierre-de-Salerne, France : Gérard Monfort.
- CROSBIE, M.-J. (2003). *Designing the World's Best Museums and Art Galleries*. Victoria, Australia : Images Publishing.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. et ROBINSON, R. E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu, CA : Getty Publications.
- DAVALLON, J. (2002). Réflexions sur la notion de médiation muséale. Dans C. Ballé, É. Caillet, F. Dubost et D. Poulot (dir.), *L'art contemporain et son exposition* (p. 41-61). Paris : L'Harmattan.
- DENNEY, N. J. (1989). Everyday problem solving: Methodological issues. Research findings and a model. Dans L. W. Poon, D. C. Rubin et B. A. Wilson (dir.), *Everyday Cognition in Adulthood and Late Life* (p. 330-351). Cambridge : Cambridge University Press.
- DÉOTTE, J.-L. et HUYGHE, P.-D. (1998). La réception de l'art contemporain. Dans J.-L. Déotte et P. D. Huyghe (dir.), *Le jeu de l'exposition* (p. 9-20). Paris : L'Harmattan.
- DOMECQ, J.-P. (1999). *Artistes sans art?* Paris : Pocquet.
- DUFRENNE, M. (1953). *Esthétique et philosophie*. Paris : Klincksieck.
- DUFRESNE-TASSÉ, C., BANNA, N., SAUVÉ, M., LEPAGE, Y., WELTZL-FAIRCHILD, A. et LACHAPELLE, R. (1998). Le fonctionnement imaginaire du visiteur adulte en salle d'exposition : définition, mode d'accès et premières observations. Dans C. Dufresne-Tassé (dir.), *Évaluation et éducation muséale : nouvelles tendances* (p. 61-77). Paris : Conseil international des musées de l'UNESCO.
- DUNCKER, K. (1941). On pleasure, emotion, and striving. *Philosophy and Phenomenological Research*, 1(3), 391-430.
- EDELMAN, G. (1992). *Bright Air, Brilliant Fire. On the Matter of the Mind*. New York : Basic Books.
- EFLAND, A. D. (1990). *A History of Art Education*. New York : Teachers College.
- EISNER, E. W et DAY, M. D. (dir.) (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- EICK DE LIMA, L. (2013). *Les types de plaisirs susceptibles d'être éprouvés par les visiteurs du grand public au Musée d'art contemporain : une recherche exploratoire en didactique* (titre provisoire) (Mémoire de maîtrise en éducation [en cours]), Université de Montréal.
- ÉMOND, A.-M. (2005, juillet). *Between talk and silence. The friendly stranger and the reception of contemporary art*. Communication présentée à la 8^e Conférence internationale sur le management des arts et de la culture / 8th International Conference on Arts & Cultural Management (AIMAC 2005), Montréal, Canada.
- ÉMOND, A.-M. (2007, mai). « *Anselm Kiefer – Ciel et terre* » au Musée d'art contemporain de Montréal : étude de l'interprétation des étudiantes à la formation des maîtres. Communication présentée au 35^e Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées (GISEM), Saskatoon, Canada.
- ERICSSON, K. A. et SIMON, H. A. (1993). *Protocol Analysis* (éd. rev.). Cambridge, MA: MIT Press.
- GASCHE, R. (2003). *The Idea of Form: Rethinking Kant's Aesthetics*. Stanford: Stanford University Press.
- GENETTE, G. (1997). *L'œuvre de l'art: la relation esthétique*. Paris: Seuil.
- GINSBORG, H. (2003). Aesthetic judging and the intentionality of pleasure. *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 46(2), 164-181.
- GUILLOT, N. (2001, juin). *Comment définir le plaisir du visiteur adulte de type grand public au musée d'art?* Communication présentée au 29^e Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Groupe d'intérêt sur l'éducation et les musées (GISEM), Québec, Canada.
- HEINICH, N. (1998). *L'art contemporain exposé aux rejets. Études de cas*. Nîmes, France: Jacqueline Chambon.
- HENRY, G. T. (1990). *Practical Sampling*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- HILL STRATEGIES (2014). Diversité canadienne et fréquentation des arts en 2010. *Regards statistiques sur les arts*, 6(1), 31.
- HOOD, M. G. (1981). *Adult attitudes toward leisure choices in relation to museum participation* (Thèse de doctorat inédite). Ohio State University, Columbus, OH.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *Museums and Their Visitors*. New York: Routledge.
- HOUSEN, A. (1983). *The eye of the beholder. Measuring aesthetic development* (Thèse de doctorat inédite). Harvard Graduate School of Education, Boston, MA.
- KUKAN, L. et BECK, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research. Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.

- LARSEN, J. T. (2001). *Emotions in evaluative space: Can pleasure and displeasure co-occur?* (Thèse de doctorat inédite). Ohio State University, Columbus, OH.
- LE BEL, J. (2000). *Investigation into the experience of pleasure: Intensity, its relationship to consumption behaviour, and moderators thereof* (Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, Canada). Récupéré le 6 novembre 2013 de http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=37756&local_base=GEN01-MCG02
- LEVINSON, J. (2003). Le plaisir et la valeur des œuvres d'art. *Revue francophone d'esthétique*, 1, 9.
- LONTRADE, A. (2004). *Le plaisir esthétique: naissance d'une notion*. Paris: L'Harmattan.
- LOWEN, A. (1976). *Le plaisir*. Poitiers: Tchou.
- MUSÉE D'ART CONTEMPORAIN DE MONTRÉAL (2010). *Rapport annuel 2009-2010*. Récupéré le 6 décembre 2014 de <http://www.macm.org/les-publications/rapports-annuels>
- MUSÉE D'ART CONTEMPORAIN DE MONTRÉAL (2011). *Rapport annuel 2010-2011*. Récupéré le 6 décembre 2014 de <http://www.macm.org/les-publications/rapports-annuels>
- MUSÉE D'ART CONTEMPORAIN DE MONTRÉAL (2012). *Rapport annuel 2011-2012*. Récupéré le 6 décembre 2014 de <http://www.macm.org/les-publications/rapports-annuels>
- MUSÉE D'ART CONTEMPORAIN DE MONTRÉAL (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Récupéré le 6 décembre 2014 de <http://www.macm.org/les-publications/rapports-annuels>
- MUSÉE DES BEAUX-ARTS DE MONTRÉAL (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Récupéré le 23 janvier 2015 de <https://www.mbam.qc.ca/a-propos-du-mbam/conseil-dadministration/>
- MUSÉE DES BEAUX-ARTS DU CANADA (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Récupéré le 7 décembre 2014 de <http://www.beaux-arts.ca/fr/apropos/rapports-de-la-societe.php>
- PRESSLEY, M. et AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- REBER, R., SCHWARZ, N. et WINKIELMAN, P. (2004). Processing fluency and aesthetic pleasure: Is beauty in the perceiver's processing experience? *Personality and Social Psychology Review*, 8(4), 361-382.
- RUBY, C. (2002). *Les résistances à l'art contemporain*. Bruxelles: Labor.
- RUSSELL, J. A. (2003). Introduction. The return of pleasure. *Cognition and Emotion*, 17(2), 161-165.

- SAUVÉ, M. (1997). *Étude de l'expression du fonctionnement affectif du visiteur adulte au musée* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.
- SCHROEDER, T. (2006). An unexpected pleasure. *Canadian Journal of Philosophy*. (Supplementary), 32, 255-267.
- SHUSTERMAN, R. (2006). Art de plaire ou foire aux plaisirs? Des manèges et des œuvres. Dans P. Chézaud, L. Gasquet et R. Shusterman (dir.), *L'art de plaire : esthétique, plaisir, représentation* (p. 7-23). Saint-Pierre-de-Salerne, France : Gérard Monfort.
- SIMHA, S. (2004). *Le plaisir*. Paris : Armand Colin.
- SIMON, H. A. et KAPLAN, C. A. (1989). Foundations of cognitive science. Dans M. I. Posner (dir.), *The Foundations of Cognitive Science* (p. 1-47). Cambridge, MA : The MIT Press.
- STRASSER, M. (1987). Hutcheson on the higher and lower pleasures. *Journal of the History of Philosophy*, 25(4), 517-531.
- USTINOV, C. (2007). Quel musée pour l'art contemporain? *Muséologies. Les cahiers d'études supérieures*, 1(2), 11-40.
- WEBB, J. (2002). Cultural studies and aesthetics – Pleasures and politics. *Cultural Studies: Interdisciplinarity and Translation*, 11, 147-157.
- WILLIS, S. L. et SCHAIE, K. W. (1993). Everyday cognition, taxonomic and methodological considerations. Dans J.-M. Puckett et H. W. Reese (dir.), *Mechanisms of Everyday Cognition* (p. 35-55). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle

Thérèse MARTIN

Université de Bordeaux-Montaigne, Bordeaux – France

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants

Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle

Thérèse MARTIN

Université de Bordeaux-Montaigne, Bordeaux – France

RÉSUMÉ

Dans nos travaux de recherche en muséologie, nous nous intéressons à la réception du public « enfants », en particulier dans les musées de sciences. Pour mieux situer le cadre de notre recherche, nous proposons de mieux cerner cette bipolarité du musée dont la mission est souvent partagée entre éducation, pédagogie, apprentissage, d'une part, et loisir, délectation, désir de se cultiver, d'autre part. Nous montrerons que, face notamment à l'influence de la pédagogie scolaire dans les musées en France, il nous a paru nécessaire d'étudier en quoi le musée peut être un « outil » de culture, en revenant sur les fondements des premiers musées pour enfants et sur les pédagogies actives des musées de sciences dans une perspective d'acculturation. Notre recherche porte ainsi sur la compréhension des manières dont les enfants s'approprient le média-exposition dans un cadre de loisirs (en famille). Ce sont les « fabrications culturelles » des enfants qui ont été étudiées lors de l'expérience de visite considérée sur l'ensemble du parcours et selon l'ensemble des dimensions qui la traversent. Des figures d'enfants-interprètes alors dégagées de l'analyse des visites des enfants rendent compte de la richesse des modes d'appropriation de l'exposition

et peuvent être source d'inspiration pour les professionnels des musées et les médiateurs d'exposition (enseignants, guides).

ABSTRACT

Reasons to highlight children's museum culture: a stake in the enhancement of non-formal education

Thérèse MARTIN

University of Bordeaux Montaigne, France

Our museology research is about how museums, in particular science museums, host a young public. To situate the context of our research, we define the bipolarity of the museum, whose mission is often shared between education, teaching and learning on one hand, and leisure, pleasure, and the appreciation of culture on the other. We will show that because of the influence of school pedagogy on French museums, we felt it necessary to study how the museum could be a cultural "tool", going back to the foundations of the first children's museums and the active pedagogy of science museums through a perspective of acculturation. Our research focuses on understanding the ways in which children take ownership of the exhibition media in a recreational context (with the family). We studied their "cultural fabrications" during the visiting experience, including each stage of the visit and all of its dimensions. Figures of child-interpreters drawn from the analysis of children's visits reflect the wealth of ways in which children experience their visits, and can be sources of inspiration for museum professionals and exhibition mediators (teachers, guides).

RESUMEN

Motivaciones para poner en relieve la cultura museística de los niños: un reto para la valorización de la educación no formal

Thérèse MARTIN

Universidad de Bordeaux Montaigne, Francia

Nuestros trabajos de investigación en museología se interesan en la recepción del público-niño, particularmente en los museos de ciencias. Con el fin de apreciar el marco de nuestra investigación se propone acotar esta bipolaridad del museo cuya misión con frecuencia se comparte entre educación, pedagogía, aprendizaje, por una parte, y el esparcimiento, el deleite, el deseo de cultivarse por otra parte. Mostraremos que sobre todo frente a la influencia de la pedagogía escolar en los museos en Francia, nos ha parecido necesario estudiar de qué manera el museo

puede ser un «instrumento» de cultura, retornando a las bases de los primeros museos para niños y a las pedagogías activas de los museos de ciencia en una perspectiva de aculturación. Nuestra investigación aborda la comprensión de las formas en que los niños se apropian el medio-exposición en el marco de un esparcimiento (en familia). Lo que estudiamos son sus «fabricaciones culturales» durante la visita considerada como un conjunto del recorrido y de acuerdo al conjunto de dimensiones por la que pasan. Gracias al análisis de las visitas se extraen las figuras del niño-interprete que permite exponer la riqueza de los modos de apropiación de la visita y pueden servir de fuentes de inspiración para los profesionales de los museos y de los intermediarios de la exposición (maestros, guías)

Introduction

Les musées en tant que lieux d'éducation non formelle contribuent à la diffusion de formes de savoirs et de culture. Les institutions muséales ont été beaucoup étudiées sous l'angle de l'éducation, alors que la dimension culturelle est restée peu valorisée. Devant l'abondance des recherches sur l'apprentissage, au constat de l'influence de l'école dans les musées en France et de son effet de «scolarisation» de la visite, il a été utile de rechercher les raisons pour lesquelles le musée en tant qu'«outil» de culture est resté dans l'ombre.

Ce sont autant de motifs qui ont justifié l'orientation de notre recherche consistant à explorer où se «niche» en quelque sorte la dimension culturelle du musée. À travers l'historique du musée et sa mission, la distinction entre institutions muséales et institutions éducatives, les caractéristiques de l'éducation non formelle et la tentative de définition de la situation d'éducation non formelle dans le cas particulier des visiteurs-enfants, mais aussi à travers la communication par l'exposition et les formes pédagogiques à l'œuvre dans les musées de sciences, nous tentons d'extraire ce qui laisse entrevoir la visée culturelle du musée afin de mieux cerner celle-ci. Un retour aux fondements à l'origine du musée pour les enfants sera le point de départ du cadre fixé pour étudier ce qui se joue dans l'espace de médiation de l'exposition, à savoir ce que «font» les enfants avec la communication de l'exposition ou leurs manières de s'approprier l'exposition dans le cadre des loisirs. Cette recherche en sciences de l'information et de la communication a pour ambition de mettre en lumière la culture muséale des enfants – une façon de valoriser les enjeux de l'éducation non formelle.

Cet article se réfère principalement au contexte muséologique en France, mais s'inspire de travaux de recherche du Québec ou des États-Unis, pour leurs apports en lien avec notre préoccupation de recherche.

Le musée, un contexte d'éducation non formelle

Une volonté éducative du musée

Un bref historique permet de signaler que le musée, créé en 1792 en France, par décret de la Convention, fut – selon son acception moderne – conçu d'emblée comme un lieu de formation, soit une institution conservatoire ouverte à tous pour l'étude et la délectation. Une volonté éducative s'est clairement affirmée avec les musées de la fin du XX^e siècle, en même temps qu'une vocation communicationnelle des expositions, selon Poulot (2005). Cette situation prévaut après une longue période où le musée est axé principalement sur la fonction de conservation. Toutefois, le jeune « public » ne fait pas l'objet d'une prise en compte particulière.

Concernant les fonctions muséales, Meunier (2012, p. 104-105) en rappelle l'évolution selon la mission du musée. À l'époque de Rivière, premier directeur du Conseil international des musées (ICOM)¹, cette mission repose sur les fonctions de recherche, de conservation et de présentation. Dans la définition des musées adoptée par l'ICOM en 1951, il est question de « conserver, étudier, mettre en valeur [...] et essentiellement exposer pour la délectation et l'éducation du public un ensemble d'éléments de valeur culturelle ». La définition de 1974, que l'on retrouve en 2001 dans les statuts de l'ICOM², précise le rôle du musée : conserver, communiquer et notamment exposer à des fins d'études et de délectation. Nous pouvons remarquer que depuis 1951 la dimension plaisir est présente et associée à celle d'éducation et d'études, sachant que la délectation est définie comme un « plaisir sensible ou d'ordre intellectuel que l'on savoure pleinement », selon le Trésor de la langue française.

L'éducation non formelle, distincte de l'éducation formelle

Les musées contribuent à la diffusion de formes diverses de savoir et de culture ; c'est en cela qu'ils se distinguent des institutions éducatives. Pour Jacobi et Coppey (1995), « les modes d'appropriation de la culture ou du savoir qu'ils proposent diffèrent nettement de la sphère scolaire » (p. 11). C'est ainsi que les musées sont rangés dans le secteur de l'éducation non formelle³, par opposition aux établissements scolaires (écoles, collèges...) qui « dispensent, à des groupes d'élèves d'âge homogène, un enseignement académique (dit formel), défini au préalable par des instructions

-
1. ICOM : Organisation internationale non gouvernementale des musées et des professionnels de musée ayant, entre autres, comme principaux objectifs de « faire mieux connaître et comprendre la nature, les fonctions et le rôle des musées au service de la société et de son développement et faire progresser et diffuser la connaissance dans les domaines de la muséologie et des autres disciplines concernées par la gestion et les activités du musée ». Statuts de l'ICOM, article 1, paragraphe 1. Lettre du Comité national français, numéro spécial, *Code de déontologie*, n° 22, mai 1993.
 2. « Le musée est une institution permanente, sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public et qui fait des recherches concernant les témoins matériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'études, d'éducation et de délectation » (Statuts de l'ICOM, article 2, paragraphe 1).
 3. À propos de « *informal education* », la traduction littérale « éducation informelle » est remplacée par le concept d'éducation non formelle (opposée à formelle). Pour D. Jacobi et B. Schiele, le terme d'« éducation informelle » n'est pas approprié, car il n'évite pas le risque que lui soient attribuées les caractéristiques « d'absence de structuration, d'organisation et, institutionnellement, l'absence de réelle consistance... » (Jacobi et Schiele, 1990).

officielles, des règles et des usages fortement codifiés» (Jacobi et Coppey, 1995, p. 11). Si les institutions muséales se différencient des institutions éducatives, cela conduit à explorer la manière dont l'éducation formelle se distingue de l'éducation non formelle. Selon Jacobi et Schiele (1990), l'éducation non formelle consiste à choisir ses méthodes et ses objectifs en dehors de contraintes, telles que des instructions officielles. Pour les musées, l'objectif de l'éducation non formelle est de choisir ses thèmes librement (en rapport avec l'actualité, par exemple), en veillant à répondre aux questions qui préoccupent les personnes à qui elles s'adressent. Le public est non captif. Pour se situer du côté du visiteur de l'exposition de sciences, une exposition qui relève de l'éducation non formelle offre au visiteur « la possibilité de s'arrêter plus longtemps sur certains éléments, de sauter d'autres éléments et de se construire son propre parcours » (Davallon, 1998, p. 263). Il appartient au visiteur de choisir son parcours au gré de ses envies.

L'institution muséale en tant que contexte d'éducation non formelle n'est pas soumise aux contraintes de contenus liées aux programmes scolaires, comme c'est le cas des institutions éducatives. Pour les visiteurs, l'exposition est propice à une exploration à leur gré, tout en construisant leur propre parcours.

L'éducation non formelle et la situation de visite dans le cas de visiteurs-enfants

Des précisions sont apportées par Jacobi et Coppey (1995) quant au contexte de l'éducation non formelle, en direction d'un public d'adultes :

La visite du musée est une activité volontaire, prise sur son temps de loisir, de type intermittent, sans programme préétabli et sans système de sanction et de récompense susceptible de lui conférer une énergie motivationnelle. On peut aussi ajouter qu'il s'agit d'une activité sans médiateur où la détente, la délectation, ou parfois même le jeu, ne sont jamais très loin du désir d'apprendre et de se cultiver (p. 12).

Une proximité avec la détente (un parcours choisi par le visiteur, sans contraintes), avec la délectation, voire avec le jeu (forme interactive fréquente notamment dans les musées de sciences), est soulignée par ces auteurs. On peut en déduire qu'apprendre et se cultiver peut passer par le loisir, le plaisir intellectuel ou sensible et le jeu. Les auteurs ajoutent que la situation de visite pour des enfants est plus difficile à situer dans un cadre d'éducation non formelle, par le fait que les enfants ont, en général, besoin d'un médiateur (leur accompagnateur) et que ces activités muséales peuvent être plus difficiles à distinguer des activités d'éducation formelle, si les enfants ont l'habitude de visiter les musées avec l'école. Une difficulté est soulevée ici, celle de définir les situations d'éducation non formelle en tant que telles. C'est en opposition avec le fonctionnement de l'institution scolaire (autrement formulé en termes de bipolarité) ou avec l'activité des élèves que l'éducation non formelle est située, selon Jacobi et Coppey (1995), et non en termes d'ouverture culturelle.

En quête de la dimension culturelle des musées

Vers une acculturation

Pour qualifier les apports culturels possibles d'une visite dans un lieu culturel, pour un visiteur qui n'est pas un habitué, le terme «acculturation» est privilégié, puisque sa définition évoque une approche d'une culture nouvelle par «une multiplicité de microprocessus, d'invention, d'imitation, d'apprentissage ou d'adaptation» (*Traité de sociologie*, 1968, p. 318, cité dans *Le Trésor de la langue française informatisé* du CNRS). Le terme «acculturation» est utilisé par Jacobi et Coppey (1995) lorsqu'ils s'interrogent sur le moyen de passer d'un mode éducatif à un mode culturel, qu'il s'agisse de services, d'actions ou d'impacts de l'exposition. C'est en termes de «capacité⁴» à pouvoir utiliser souplement des contenus des musées pour les intégrer avec l'existant, qu'est abordée cette notion (p. 18). Cependant, cela suscite la question de savoir de quelle manière, en dehors de ces stratégies cognitives, il est possible d'identifier et de caractériser cette acculturation au cours de la visite.

La culture, un mouvement inverse à la communication pédagogique

Selon Davallon (2005), «l'usage du terme “éducation” souvent utilisé reste ambigu, car il se situe à la limite de la pédagogie et de la culture» (p. 258). C'est en établissant une distinction entre la communication par l'exposition et la communication pédagogique que Davallon fait cette remarque. Le modèle éducatif de la relation public/institution, tout en voulant rendre accessible à tous le savoir divulgué par les expositions de sciences, du fait de son inscription dans la vulgarisation scientifique, a pour effet d'occulter la dimension culturelle du musée. Cela s'explique, selon Davallon (2005), par la visée unidimensionnelle d'acquisition de connaissances ou d'apprentissage du modèle pédagogique, même si celui-ci s'appuie sur la dimension sensible ou affective (p. 258). Il est opportun de rappeler ici, qu'au cours des trente dernières années, après avoir été centrées sur la simple acquisition de connaissances, «les études [sur les visiteurs au niveau international] vont s'intéresser à tout ce qui peut jouer sur l'apprentissage : phénomènes cognitifs, affectifs, sociaux» (en fonction des bases de données anglophones) (Davallon, Gottesdiener et Vilatte, 2006, p. 162). Par ailleurs, les évaluations introduites par Screven (1990) soutiennent que l'exposition doit être conçue pour le visiteur en s'appuyant sur des objectifs prédéterminés – les d'apprentissages acquis étant comparés à ces objectifs⁵ – ont renforcé la conviction qu'un musée est un milieu éducatif dont «la mission est de transmettre des connaissances et de permettre des apprentissages», comme le rappelle Schiele (2002, p. 123).

-
4. Cette capacité à utiliser souplement l'exposition est la marque d'une acculturation achevée, pas tant aux contenus des musées (tant ces derniers sont riches et multiples) qu'au mode d'emploi de ces derniers par un visiteur autonome, libre de ses choix et capable de les intégrer dans un système cohérent de valeurs (Jacobi et Coppey, 1995, p. 18).
 5. «La démarche d'évaluation nécessite de clarifier préalablement les objectifs cognitifs et affectifs de l'exposition, d'énoncer les objectifs comportementaux pratiques et de mesurer l'atteinte de ces objectifs. Les objectifs doivent être mesurables», (Schiele, 2002 : 123)

Au Québec, Meunier (2008), observe que les actions d'éducation muséale cherchent à se démarquer de l'école et que l'offre d'activités « n'est que rarement originale, novatrice et renouvelée » (p. 105), même si elle s'avère intéressante⁶.

Plutôt qu'une visée unidimensionnelle d'apprentissage, c'est un mouvement inverse qui est préconisé par Davallon (2005), à savoir « un dynamisme, une densité et un foisonnement dus au branchement de logiques et d'éléments hétérogènes » (p. 259) qui caractérise la culture. On pourrait imaginer que les manières d'approcher les formes de savoirs du musée répondent à ce mouvement inversé, grâce à un milieu riche à explorer autrement qu'avec la préoccupation d'évaluation de l'acquisition d'apprentissages. Face à un modèle pédagogique parfois trop prégnant, nous préférons nous tourner vers la situation de médiation (ou situation de communication par l'exposition) afin d'étudier les réactions des visiteurs et privilégier cette dynamique favorisant la culture.

Les perspectives d'acculturation à travers les pédagogies actives des musées de sciences

En ce qui concerne plus spécifiquement les musées de sciences, l'ouvrage d'Eidelman et Van Praët (2000) permet de mieux saisir l'origine de la dimension éducative dans les musées, à propos de l'histoire de la muséologie. Selon ces deux auteurs, les musées de sciences ont hérité de la réforme des contenus de l'enseignement scientifique, de la réflexion sur les relations pédagogiques (pédagogie active) qui marque la décennie 1960-1970 des sciences de l'éducation, avec A. Giordan⁷ et de la didactique des disciplines (Hulin et Guichard, 1990)⁸. Ainsi au Palais de la Découverte, on montre « la science en train de se faire » afin de « de populariser les avancées d'une recherche scientifique basée sur l'expérience », grâce à « une “théâtralisation” d'un parti pris épistémologique majoritaire au sein de la communauté scientifique à une époque donnée » (Eidelman et Van Praët, 2000, p. 15). Les auteurs procèdent à une distinction entre la muséologie de l'implication et celle de l'émotion⁹. On note ici la place accordée à l'émotion pour sensibiliser, toucher le public. Il nous semble important que cette dimension sensible soit prise en considération, car elle est constitutive de l'expérience de visite.

L'Exploratorium de San Francisco, créé en 1969 par le physicien Franck Oppenheimer, a révolutionné la pratique de la muséologie scientifique en voulant faire du musée un lieu de médiation des connaissances. Le visiteur est situé au centre du dispositif, et sa participation active est sollicitée par un nombre important de manipulations. Goéry Delacôte (1996), qui compte parmi les fondateurs du musée

6. « On se trouve plutôt souvent face à une répétition d'approches qui ont fait plus ou moins bien leurs preuves, qui satisfont à peu près les visiteurs et les participants et qui atteignent à peu près les intentions éducatives poursuivies à l'intention des élèves-visiteurs » (Meunier, 2008, p. 105).

7. Voir la bibliographie de A. Giordan à <http://www.andregiordan.com/biblio.html>

8. Ce qui explique, par ailleurs, que les musées de sciences ont fréquemment été à l'origine des transformations de la pédagogie muséale dans la mesure où ils ont été « la matrice » (Eidelman et Van Praët, 2000, p. 4).

9. On peut distinguer la « muséologie de l'implication » sous la forme d'« invitation à toucher » par l'entremise de dispositifs à boutons-poussoirs et la muséologie de l'émotion par les expériences spectaculaires réalisées en direct par le personnel de l'établissement (Eidelman, 1998, cité dans Eidelman et Van Praët, 2000, p. 5).

scientifique de la Cité des sciences et de l'industrie de la Villette, à Paris, a lui-même été directeur de l'Exploratorium. Pour contribuer à améliorer l'éducation et donner sa chance à chacun, il a retenu plusieurs principes qui ont régi cette institution muséale: une maîtrise des processus cognitifs et sociocognitifs d'apprentissage grâce à une meilleure connaissance de ces processus (Delacôte, 1996, p. 257) et une conception d'environnements d'apprentissage interactifs, qui doivent être stimulants, engageants, cognitivement efficaces et économiquement raisonnables (Delacôte, 1996, p. 259). Ces outils qui doivent être conçus pour un usage collectif doivent également susciter la curiosité¹⁰. C'est à ces conditions que « [L]'apprentissage scientifique [...] est considéré comme un processus d'acculturation au monde des pratiques et des discours scientifiques, offrant l'accès à un savoir expérimental, symbolique et négocié socialement, qui doit donc être étudié et compris dans un contexte » (Delacôte, 1996, p. 258). De nos jours, ces fondements sont encore de mise à l'Exploratorium. Avec la mission de renouveler l'accès aux savoirs grâce à des environnements d'apprentissage innovants, ce musée se présente comme le chef de file de l'éducation non formelle pour susciter la curiosité et inspirer la créativité aux visiteurs de tout âge grâce à la participation de nombreux chercheurs comme membres du personnel.

Les expositions de sciences retenues pour nos expérimentations sont des expositions temporaires, avec une trame narrative et dont la médiation est très présente. Les scènes de l'exposition *Le festin des dinosaures* touchent la sensibilité des enfants et les interrogent sur la vie des dinosaures. La mise en scène de l'exposition *Ombres et lumière* associe habilement art et sciences. Ces expositions sont propices à éveiller la curiosité des visiteurs-enfants. Elles sont en mesure de donner lieu à des situations de communication riches et variées.

Le choix d'un cadre pour remédier à la tension entre les visées éducatives et culturelles

Selon les didacticiens des sciences, tels que Guichard et Martinand (2000), la vulgarisation scientifique des musées de sciences a une visée culturelle dans la mesure où les usagers utilisent les médias scientifiques sur leur temps de loisirs pour se distraire, non pour s'ennuyer ou pour étudier (p. 38). Mais aussi, pour ces chercheurs, la mission éducative est liée au souci d'éducation du citoyen en face d'un monde en changement, pour faire découvrir ses transformations. Ainsi, ils proposent de surmonter la tension entre la visée culturelle et la mission éducative par le choix entre le cadre de loisirs et le cadre scolaire de la visite. Pour notre recherche, c'est le cadre de loisirs (en famille) qui a été retenu pour étudier les réactions des enfants au moment de leur visite de l'exposition.

10. Selon Delacôte (1996), la création de ces outils d'exploration d'un phénomène naturel requiert beaucoup de talent. « Il faut savoir surprendre, donner à observer, ne pas craindre la complexité, mais en même temps permettre la compréhension; [la visée est] de créer par l'étonnement une dynamique cognitive » (p. 77).

Valoriser le musée comme outil de culture en contexte d'éducation non formelle

Un retour aux sources : la place accordée à l'expérience dans les musées pour enfants

L'historique du musée pour les enfants montre l'intérêt de l'institution sur le temps de loisirs (en complément de l'école) et, surtout, la nécessité d'une adaptation propre aux besoins particuliers des enfants, si l'on en croit Dewey (2006) et ses principes fondateurs de philosophe et pédagogue.

Gurian (2006) trace un résumé de l'histoire des *children's museums* (et des salles apparentées destinées aux enfants dans les grands musées). Notamment, elle mentionne les objectifs du premier musée pour enfants au monde, créé à Brooklyn en 1899, qui étaient les suivants :

Proposer un lieu attrayant pour les enfants, qui les incite à affiner leurs goûts et à élargir leurs centres d'intérêt; créer un centre pédagogique intéressant qui apporte une assistance quotidienne aux élèves et aux professeurs, en rapport avec leur travail scolaire et propose de nouveaux sujets de réflexion pour occuper leur temps libre (Gallup, 1907, cité par Gurian, 2006, p. 8).

Ces objectifs confèrent au musée une double orientation, à la fois d'éducation pour apporter une complémentarité à l'école et de loisir pour développer les centres d'intérêt des enfants, avec des méthodes favorisant la curiosité. Dès la création des musées pour enfants, les intentions pédagogiques qui les guident sont axées sur l'expérience des jeunes visiteurs, dans un contexte attrayant pour éveiller leurs goûts et enrichir leurs découvertes. Elles s'appuient sur les idées philosophiques énoncées en particulier par Dewey (2006), la théorie axée sur l'expérience tactile (*hands-on*), qui insiste sur la nécessité pour les jeunes enfants de pouvoir expérimenter, toucher, observer et examiner du matériel tangible afin d'améliorer leur éducation. Selon ces théories philosophiques, les enfants ne sont pas de petits adultes; ils présentent un développement différent, qui exige des méthodes pédagogiques fondées sur leurs besoins particuliers. Gurian (2006, p. 8) souligne ainsi que Dewey (1969; cité dans Peters, 1977, p. 60) a écrit qu'«il doit y avoir plus de matériel concret, plus de "trucs", plus d'appareils et plus de possibilités de faire des choses¹¹...».

La mise en évidence des « fabrications culturelles » des enfants

Malgré les intentions des musées, à l'origine pour favoriser la curiosité chez les enfants en les incitant à affiner leur goût par une ouverture sur différents centres d'intérêt, la question est restée entière sur les manières dont les enfants approchent l'exposition et se l'approprient. C'est encore plus vrai quand il s'agit de considérer

11. À titre d'exemple, Anne Billings Gallup, premier conservateur du Musée pour les enfants de Brooklyn, raconte qu'elle ouvrait les vitrines de manière à ce que les enfants puissent toucher aux objets (Zervos, 2002, cité dans Gurian, 2006).

l'expérience de visite dans sa globalité, c'est-à-dire sur l'ensemble des dimensions qui la traversent et sur la totalité du parcours de visite. C'est ainsi que, pour comprendre l'appropriation de l'exposition par un jeune public, nous avons fait le choix d'étudier ce que «fabriquent» les visiteurs-enfants ou ce qu'ils «bricolent», à la lumière de la «culture ordinaire», telle que définie par de Certeau (1974). Ce qui revient à étudier ce qui se joue dans cet espace de médiation, entre les visiteurs et l'exposition. Pour ce philosophe, la «culture ordinaire» est faite de pratiques sociales qui ont «une signification pour celui qui les effectue». À l'instar de l'auteur, il convient de prendre en compte dans la culture «l'activité propre de l'individu, l'appropriation des langages et des valeurs, la transformation de son identité» (p. xxxv).

Les figures d'enfants-interprètes: le reflet d'une culture muséale en construction

La visée d'acculturation des visiteurs-enfants (par la même l'occasion de faire du musée un «outil» de culture) se manifeste à travers leurs «fabrifications culturelles» qui rendent compte de leur interprétation. Celles-ci s'inscrivent dans l'expérience de visite en référence au philosophe Dewey (2006) – considérée sur la totalité du parcours et sur l'ensemble des dimensions qui la traversent – et elles sont arrimées au discours de l'exposition par l'intermédiaire des espaces discursifs de l'exposition (Silverstone, 1998). C'est dans le cadre des loisirs, plus précisément de la visite en famille, qu'ont été recueillies les paroles des visiteurs-enfants.

La méthodologie mise en œuvre: un dispositif d'enfant-médiateur

Les expérimentations ont eu lieu à Paris dans deux expositions temporaires à thèmes: l'exposition *Le festin des dinosaures* au Palais de la Découverte et l'exposition Ombres et lumière à la Cité des enfants de la Cité des sciences et de l'industrie, au parc de la Villette. Dix-neuf enfants ont fait l'objet d'observations et ont été des guides. Parmi les méthodes existantes, l'entretien itinérant donne accès à l'interprétation du visiteur (adulte) en lui demandant «de décrire au fur et à mesure ce qu'il vit, ce qu'il voit, pense, imagine, ressent» (Dufresne-Tassé et Lefebvre, 1996, p. 14). Cependant, il nous a paru difficile de demander à un enfant à la fois de vivre en direct l'expérience et de devoir prendre un minimum de recul pour mettre des mots sur ce qu'il vit en guise d'explicitation. Il a été nécessaire par conséquent d'élaborer un dispositif méthodologique communicationnel, «la mise en situation de rôle de guide», pour rendre compte des «fabrifications culturelles» des enfants au cours de leur expérience de visite. Ce dispositif constitue un «laboratoire» d'observations de l'interprétation en train de se faire. Il révèle les habiletés des enfants à remplir le rôle de «médiateur» et à être acteurs, auteurs de leur visite guidée. Ce dispositif présente l'intérêt de mettre en évidence les relations établies par les visiteurs-enfants entre les objets, le lieu, les personnages et l'institution.

L'émergence de cadres d'interprétation des enfants

Quant à l'analyse des « visites guidées » des enfants et de leurs récits, elle est conduite en trois phases, selon une trame d'analyse détaillée. Celle-ci s'appuie sur le parcours effectué, la médiation par le récit (les relations établies avec les objets, le lieu, l'institution, le savoir), leurs manières de construire un monde (selon les opérations de description effectuées¹²), l'évocation de leurs propres références, leurs manières de « guider leur visiteur » (soit les postures, les gestes, les descriptions), les formes de la « visite guidée » (intentions du « guide », prise en mains de la situation de guide selon le choix des objets, du parcours, utilisation des cartels ou non...), les expériences vécues en fonction des espaces discursifs de l'exposition, la circulation de la médiation à partir de la combinaison de ces expériences (visite en famille, visite avec le chercheur).

Cette première phase d'analyse consiste à dégager de manière empirique les cadres d'interprétation mis en œuvre par les enfants. À cette fin, l'expérience de visite est alors étudiée sur l'ensemble des dimensions qui la traversent, plus précisément selon les façons dont les enfants s'approprient les espaces discursifs de l'exposition (l'espace de la rhétorique, du jeu, de la performance) en tant que lieux de construction de sens (Silverstone, 1998) et l'espace de l'esthétique plus spécifique aux expositions dont la médiation est sensible¹³.

Les figures d'enfants-interprètes, un éclairage sur l'interprétation des enfants

Selon une approche longitudinale, le deuxième temps d'analyse étudie l'expérience de visite des enfants « guides » sur l'ensemble du parcours. En fonction de composantes que nous avons déterminées, il s'agit d'identifier les différentes configurations possibles de la démarche interprétative des enfants. Ces composantes sont principalement l'intention de visite, le mode d'appropriation, la prise en compte (ou non) du propos de l'exposition donnant des indications sur leur intérêt (ou non) pour l'approche conceptuelle de l'exposition et le ou les espaces discursifs de l'exposition privilégiés par les enfants dans la relation établie avec l'exposition. À l'aide des trois désignations de la médiation (Gellereau, 2004), à savoir la médiation comme transition, comme intermédiaire et comme lien qui « montrent le rôle de la production de sens » (p. 17), il a été possible de caractériser les récits de médiation des enfants et d'esquisser des figures d'enfants-interprètes dans la perspective de mieux saisir la démarche d'interprétation et de tenter de généraliser.

Ces figures peuvent être déclinées selon différentes approches : la figure de l'explorateur butineur (motivé par sa curiosité, il s'intéresse à tout, même à ce qui peut

12. Les sept opérations de la description proposées par Adam et Revaz (1996) nous ont paru adaptées pour rendre compte de ces récits morcelés des enfants. Elles permettent de définir les processus des enfants, plus précisément la manière dont ils dénomment l'objet (ou un ensemble d'objets) par l'opération d'ancrage ou d'affectation, le décrivent en précisant son aspect (opération d'aspectualisation), le mettent en relation selon les dimensions spatiale, temporelle ou par comparaison, et la façon dont ils reformulent leurs propos pour saisir de manière synthétique ce qu'ils ont présenté.

13. Pour une illustration de la démarche d'analyse (cadres d'interprétation et figures d'enfants-interprètes), des exemples d'analyse de « visites guidées » sont données dans les annexes de Martin (2011).

paraître éloigné du propos de l'exposition); la figure de l'apprenant avide de connaissances, selon l'approche de l'observateur, de l'expérimentateur et du perspicace; la figure du co-constructeur par le partage, selon l'approche du partage de connaissances ou du partage de la sensibilité esthétique; et la figure de l'inventeur passionné, selon l'approche du passionné par son centre d'intérêt, par la scénographie, par le jeu (Martin, 2011). Ces différentes figures sont le reflet de la richesse des expériences de visite (voir le schéma « Des figures d'enfants-interprètes » en annexe).

À propos de la figure de l'apprenant, il est utile de préciser ce qu'il faut entendre par « apprendre ». L'espace de médiation s'apparente à « une mise en position d'apprendre ou de goûter » selon Serres (1986; cité dans Caillet, 1995, p. 20). Celui-ci ajoute que cela se rapproche de la conception qu'il se fait « du bon instituteur »¹⁴. L'aventure vers l'apprentissage est rendue possible par l'intermédiaire de la médiation. Il ne s'agit pas ici seulement de s'amuser ou de se distraire pour accéder à la connaissance, mais, plus fondamentalement, de vivre une expérience qui conduit d'un point à un autre, grâce à une médiation participant à l'altérité et constitutive de l'éducation.

Au cours de la visite, la démarche d'appropriation d'un enfant peut revêtir un ou plusieurs aspects. Ces figures qui émergent des paroles et des réactions des enfants sont à distinguer, d'une part, des « catégories de visiteurs » qui enferment dans un mode de fonctionnement et, d'autre part, des figures abstraites ou des modèles qui préétablisent des modes d'appropriation.

L'anthropologie pour accéder à la culture muséale des enfants

De manière concomitante s'élabore la troisième phase de l'analyse. La méthode ethnographique d'observation *in situ* et de recueil de paroles d'enfants permet de mettre en lumière les différents mondes qu'ils convoquent pour interpréter et comprendre l'exposition.

Selon Davallon (1986), le monde « utopique » est construit par les visiteurs. Il est défini comme un monde imaginaire. « Il est une construction qui résulte de l'agencement de significations produites au cours des visites, il existe à travers elles » (p. 248) et « il donne lieu chez le visiteur à des activités d'interprétation » (p. 30).

Les enfants font référence aux mondes liés à l'exposition qui regroupent le monde des scientifiques, des objets et de leur mise en scène en faisant allusion aux concepteurs. Ils s'appuient aussi sur des références spécifiques à leur propre monde qui se rapportent à leur tissu social, comme l'école et les amis, leurs centres d'intérêt (les dinosaures, le cinéma d'ombres, les fourmis, etc.), et sur leurs expériences antérieures de visite en famille ou, encore, en lien avec d'autres médias. Ce pas qui vient d'être franchi donne accès à la culture muséale des enfants et révèle par la même occasion que la culture se donne à voir par la médiation.

Ces figures d'enfants-interprètes sont en mesure d'être une source d'inspiration à la fois pour les éducateurs (enseignants, parents), les concepteurs et les médiateurs

14. « Il y a un moment où il y a une barrière à franchir. C'est l'aventure et son enjeu... Le passage... Pas d'éducation sans expérience de l'altérité. Apprendre, c'est partir. Il faut partir. Tel est le secret absolu de toute éducation. [...] Partir, c'est naître. C'est vivre » (Serres, 1986, cité dans Caillet, 1995, p. 20)

de l'exposition en vue de considérer la visite des enfants dans un cadre scolaire, selon les dimensions éducative et expérientielle. En effet, connaître les manières dont les enfants réagissent avec l'environnement et se l'approprient permet aux concepteurs ou médiateurs de mettre en œuvre les moyens scénographiques ou la démarche favorisant une expérience de visite qui soit de l'ordre de la rhétorique, ludique ou esthétique, tout en permettant de rattacher ces expériences à des expériences antérieures. Succinctement, cela peut se traduire lors du parcours de visite par des moments qui donnent l'occasion aux jeunes visiteurs de « butiner » et d'explorer tout en s'imprégnant de l'ambiance, d'éprouver du plaisir et d'en témoigner, d'exprimer des points de vue ou des émotions en vue de les partager, de faire part de leurs questions ou de leur compréhension de l'objet (à observer ou à manipuler) ou, encore, de disposer d'un temps pour témoigner de leurs passions, par l'action ou par la parole. La présentation des pistes pour concevoir la visite dans le cadre scolaire a fait l'objet d'une communication à la journée d'études à l'École du Louvre en janvier 2014 (Martin, à paraître).

Des enjeux pour l'accompagnement des enfants et la conception des expositions

En fonction des modes d'appropriation de l'exposition, il est possible d'envisager plusieurs phases ou « moments » dans la visite afin de permettre l'expression des jeunes visiteurs. Les enfants en général se font une idée du musée et de son rôle. Ce qui détermine aussi leurs façons d'approcher l'exposition. Il est utile de faire émerger ce rôle et les motivations à visiter un musée. Cette préparation à la visite pré-dispose ainsi les visiteurs-enfants à découvrir de manière plurielle l'exposition (en référence aux figures d'enfants-interprètes) favorise un état de réception ouvert prêt à l'exploration d'un monde à explorer¹⁵; un moment pour découvrir librement : des enfants savent faire preuve de curiosité, se lançant à l'aventure comme des petits détectives avec le sens de l'observation pour percevoir le monde reconstitué par l'exposition; un moment pour faire part de leurs découvertes et pour les partager : lors de la libre exploration, les enfants qui se sont fait une première idée de l'exposition peuvent la partager tout en prenant conscience de la diversité des points de vue sur un même objet ou sur une même salle; un temps pour confronter, éprouver son point de vue : si les interprétations divergent selon la perception des enfants, il peut leur être proposé d'argumenter et de vérifier collectivement ce qui semble le plus pertinent pour comprendre tel phénomène ou événement présenté dans l'exposition. C'est alors que les enfants peuvent préciser sur quoi s'appuient leurs arguments, par exemple sur la lecture des cartels ou leur propre expérimentation.

Des espaces et des dispositifs pour la mise en place de ces moments : la conception des expositions à destination des enfants pourrait prévoir – si ce n'est pas le cas – des espaces qui permettent l'expression et les échanges entre enfants, équipés de

15. Il peut arriver que des élèves portent leur regard sur un aspect négligé par les adultes mais néanmoins important à leurs yeux. Les accompagnateurs ont tout intérêt à être eux-mêmes attentifs et ouverts aux réactions des enfants.

moyens pour conserver des traces des perceptions ou des hypothèses des enfants qui pourront être complétées et structurées en fonction des raisonnements à l'œuvre. Selon l'organisation de l'exposition, un espace pourrait permettre aux enfants d'« éprouver » par l'observation des objets (ou reproduction d'objets en vitrine) par le toucher, par comparaison tout en exprimant leur sensibilité esthétique. (Il arrive que ces objets soient déposés dans des malles utilisées lors d'animation dans des musées québécois). L'intérêt de ces espaces est de pouvoir construire collectivement les connaissances grâce à une mise à plat de ce qui a été compris à partir de la perception des enfants, de réajuster leurs représentations si nécessaire par confrontation avec les différents éléments exposés.

Conclusion

Le fait de rendre accessibles les différentes formes de savoirs du musée à tous les publics, dont les visiteurs-enfants, dans le but de répondre à des objectifs de démocratisation de la culture et du patrimoine laisse entrevoir la nécessité d'une connaissance approfondie des modes d'appropriation des visiteurs-enfants. En nous intéressant dans notre recherche aux « fabrications culturelles » des enfants pendant la visite, nous avons mis en évidence les potentialités de leur démarche interprétative en fonction de la médiation de l'exposition et avons pu mieux comprendre les manières dont ils construisent leur « monde utopique », c'est-à-dire ici leurs relations avec le monde de l'exposition.

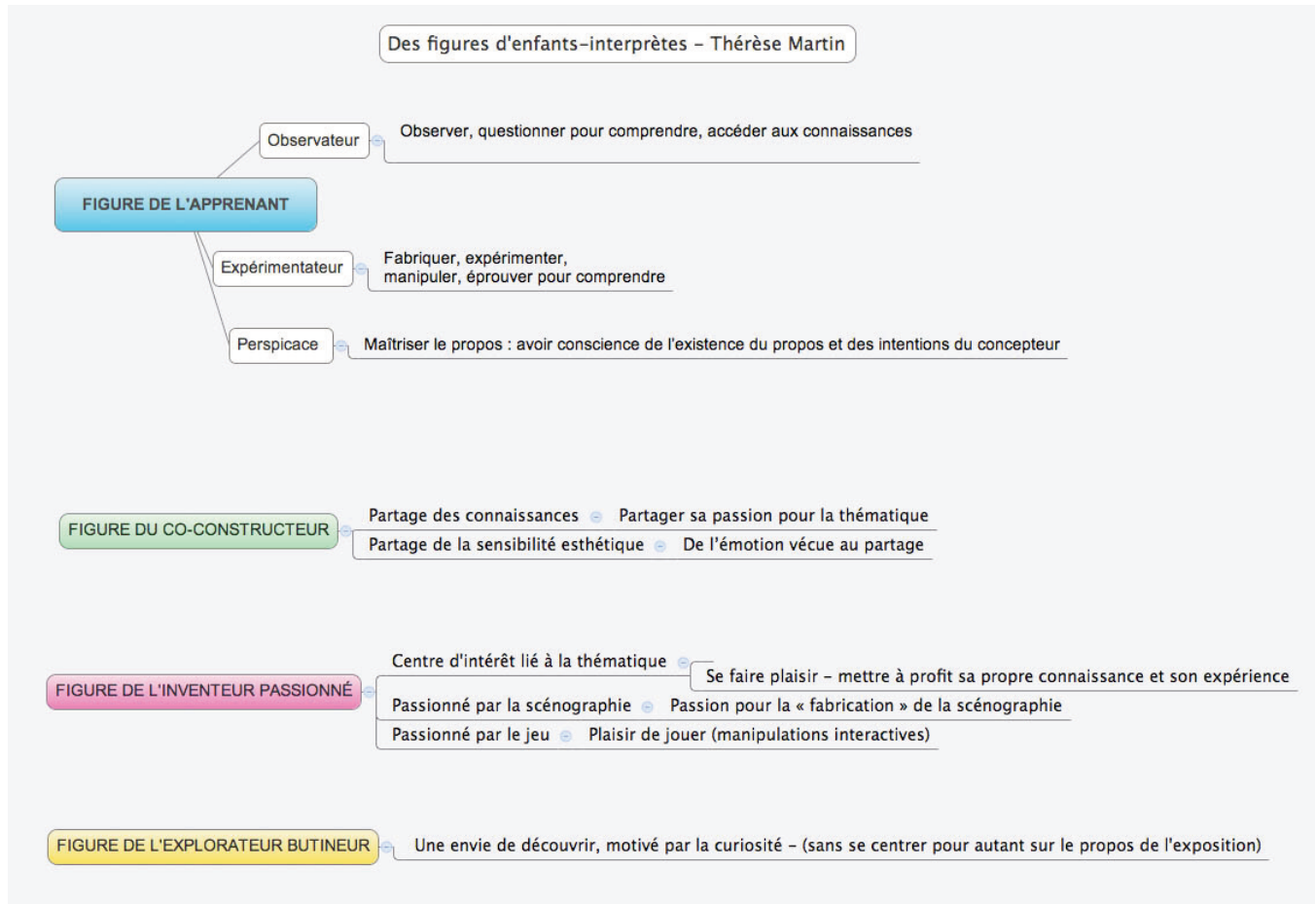
Cette recherche exploratoire en sciences de l'information et de la communication ouvre de nouveaux horizons pour valoriser le contexte d'éducation non formelle du musée face à une « scolarisation » de la visite et pour cerner ce qui se joue dans l'espace de médiation de l'exposition. Elle contribue à montrer de quelle manière l'expérience globale de visite de l'exposition, dans le cadre des loisirs, participe à la culture muséale des jeunes visiteurs. Elle apporte en même temps un éclairage sur la question de l'acculturation dans les musées de sciences. Ces figures d'enfants-interprètes aident à mieux appréhender ce jeune public et à comprendre leurs modes d'appropriation au cours de leur expérience de visite. Pour cette raison, cette recherche exploratoire constitue une approche innovante pour réinterroger les façons de s'adresser aux enfants, tant pour les concepteurs que pour les éducateurs. Ce qui participe à l'idée de faire du musée un « outil » de culture, tel que le préconise Davallon (1998). Elle permet de considérer l'éducation muséale sous un angle novateur et d'apporter une contribution aux recherches en muséologie sur les enjeux de la dimension culturelle et éducative de la visite chez les enfants.

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. et REVAZ, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- CAILLET, É. et LEHALLE, É. (1995). *À l'approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- DAVALLON, J. (1986). *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers*. Paris : Centre Georges Pompidou, 241-266.
- DAVALLON, J. (1998). Cultiver la science au musée? Dans B. Schiele et H. Koster (dir.), *La révolution de la muséologie des sciences : vers les musées du XXI^e siècle* (p. 397-434). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- DAVALLON, J. (2005). *L'exposition à l'œuvre : stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'Harmattan.
- DAVALLON, J., GOTTESDIENER, H. et VILATTE, J.-C. (2006). À quoi peuvent donc servir les recherches sur les visiteurs ? *Culture et Musées*, 8, 161-172.
- DE CERTEAU, M. de (1974). *La culture au pluriel*. Paris : Christian Bourgeois Éditeur.
- DE CERTEAU, M. de (2005). *L'invention du quotidien. Arts de faire* (2^e éd.). Paris : Folio essais.
- DELACÔTE, G. (1996). *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*. Paris : Odile Jacob.
- DEWEY, J. (2006). *Œuvres philosophiques III. L'art comme expérience*. Pau : Publications de l'Université de Pau, Éditions Farrago.
- EIDELMAN, J. et VAN PRAËT, M. (dir.) (2000). *La muséologie des sciences et ses publics. Regards croisés sur la Grande Galerie de l'évolution du Muséum national d'histoire naturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- GELLEREAU, M. (2004). *Construire un monde culturel commun. Pratiques langagières et formes de médiation*. Vol. 1 – *Parcours de recherche et synthèse des travaux. Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'information et de la communication* (sous la direction de Bernard Delforce). Villeneuve-d'Ascq : Université Lille 3.
- GUICHARD, J. et MARTINAND, J.-L. (2000). *Médiatique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.
- GURIAN, E. H. (2006). Les musées et les jeunes : réflexions à partir de *Civilizing the Museum*. *Nouvelles de l'ICOM*, 59(1), 8-13.
- JACOBI, D. et COPPEY, O. (1995). Introduction. Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat. *Publics et Musées*, 7, 10-22.
- JACOBI, D. et SCHIELE, B. (1990). La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. *Revue française de pédagogie*, 91(1), 81-111.

- MARTIN, T. (2011). *L'expérience de visite des enfants en musée de sciences dans le cadre des loisirs : les logiques d'interprétation et enjeux d'un dispositif communicationnel* (thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Lille 3, Lille, France). Récupéré le 12 février 2013 de <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00783563>
- MARTIN, T. (2012). Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs. *Communication*, 30(2). Récupéré le 12 février 2013 de <http://communication.revues.org/index3598.html>
- MARTIN, T. (à paraître). Des figures d'enfants-interprètes dans le cadre des loisirs, sources d'inspiration pour la visite scolaire et les modes de transmission. Communication présentée aux Journées d'étude *De l'école au musée : quelles conceptions des savoirs, quels modes de transmission? De l'espace scolaire à l'espace muséal, la transmission par l'expérience vécue*. Paris : École du Louvre,
- MEUNIER, A. (2008). L'éducation muséale, un rapport au savoir. *Recherches en communication*. 29, 101-124.
- MEUNIER, A. (2012). L'éducation muséale, fragment d'une muséologie inachevée ? Dans A. Meunier et J. Luckierhoff (dirs.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques* (p. 101-119). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PETERS, R. S. (dir.) (2007). *John Dewey Reconsidered*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- POULOT, D. (2005). *Musée et muséologie*. Paris : La Découverte.
- SCHIELE, B. (2002). Le musée de sciences. *Montée du modèle communicationnel et recomposition du champ muséal*. Paris : L'Harmattan.
- SCREVEN, C. G. (1990). Uses of evaluation before, during and after exhibit design. *ILVS Review*, 1(2), 36-66.
- SILVERSTONE, R. (1998). « Les espaces de la performance : musées, science et rhétorique de l'objet », *Hermès*, 22, 175-188.

Annexe



« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes

Jrène RAHM

Université de Montréal, Québec, Canada

Marie-Paule MARTEL-RENY

Université de Montréal, Québec, Canada

Violène SIMARD

Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes

Jrène RAHM

Université de Montréal, Québec, Canada

Marie-Paule MARTEL-RENY

Université de Montréal, Québec, Canada

Violène SIMARD

Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Bien que l'on entende souvent parler de la valeur éducative du jardinage, on pourrait se demander pourquoi un groupe d'adolescents en milieu urbain s'engage, été après été, à s'occuper d'un petit jardin admiré par le public du Jardin botanique où les jardinets sont situés. Notre étude de cas porte sur le programme Jardins-jeunes, du Jardin botanique de Montréal, qui s'est tenu à l'été 2005. Pendant huit semaines, nous avons suivi les activités des jeunes de 12 à 15 ans, qui participaient à ce programme. Les résultats mettent en évidence l'importance que ces

jeunes accordent au jardinage, qui les rapproche de la nature et entraîne un développement identitaire ancré dans le respect de la terre et de soi-même, en même temps que la construction d'un équilibre entre le corps et l'esprit. Pour les adolescents, être à l'extérieur et «s'occuper» pendant l'été s'avère tout aussi valorisant que de se faire des nouveaux amis avec qui discuter de sujets qui les préoccupent. De plus, ce programme donne aux visiteurs une image positive des jeunes. Les jardins botaniques devraient donc être vus à la fois comme des espaces d'éducation non formelle et comme des sanctuaires de développement des jeunes.

ABSTRACT

“I love gardening and bringing something back home.” The botanical garden as an informal educational environment and tool for youth development

Jrène RAHM
University of Montréal, Québec, Canada

Marie-Paule MARTEL-RENY
University of Montréal, Québec, Canada

Violène SIMARD
Botanical Garden/Space for Life, Québec, Canada

While we often hear about the educational value of gardening, one might wonder why, summer after summer, a group of teens from an urban environment takes care of a little garden. Visitors to the Botanical Gardens of Montreal, where this garden blooms, are great admirers of their work. Our case study, which took place in the summer of 2005, concerns the Botanical Gardens Youth Gardens program. For eight weeks, we followed the activities of the youth, aged twelve to fifteen, who participated in the program. The results highlight how important gardening is to these youth. It brings them closer to nature and leads to identity development rooted in respect for the earth and themselves, as well as building balance between body and spirit. For these youth, being outside and “keeping busy” during the summer proves to be as rewarding as making new friends with whom to discuss subjects close to their hearts. This program also gives visitors a positive image of young people. The Botanical Gardens should therefore be seen as both informal educational spaces and sanctuaries for youth development.

RESUMEN

«Me gusta trabajar en el jardín y traer algo para la casa» El jardín botánico como espacio educativo no formal e instrumento de desarrollo de los jóvenes.

Jrène RAHM
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Marie-Paule MARTEL-RENY
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Violène SIMARD
Jardin Botánico/Espacio de vida, Quebec, Canadá

Aun si frecuentemente se ha oído hablar del valor educativo de la jardinería, uno podría preguntarse por qué un grupo de adolescentes del medio urbano se dedica, cada verano, al mantenimiento de un pequeño jardín muy apreciado por los visitantes del Jardín botánico en donde se sitúa dicho jardín. Nuestro estudio de caso aborda el programa Jardines-jóvenes del Jardín botánico de Montreal, que se llevó a cabo durante el verano de 2005. Durante ocho semanas seguimos las actividades de los jóvenes, de entre doce y quince años de edad, que participaban en dicho programa. Los resultados muestran la importancia que dichos jóvenes acuerdan al jardineo, que los acerca a la naturaleza y provoca un desarrollo identitario anclado en el respeto de la tierra y de sí-mismos, así como la construcción de un equilibrio entre el cuerpo y el espíritu. Para los jóvenes, estar al exterior y «ocuparse» durante el verano es tan gratificante como hacer nuevos amigos con quienes discutir de sujetos que les interesa. Además, ese programa da a los visitantes una imagen positiva de los jóvenes. Los Jardines botánicos deberían ser vistos tanto como espacios de educación no formal que como santuarios para el desarrollo de los jóvenes.

Introduction

Les jardins botaniques ont une longue histoire comme lieu de conservation des collections de plantes à des fins scientifiques et éducatives (Allain, 2012; Barabé, Cuerrier et Quilichini, 2012). Ils réunissent une immense variété de plantes à l'extérieur de leur milieu naturel (Kneebone, 2007; Willison, 1994). La Fédération internationale des jardins botaniques (*Botanic Garden Conservation International* [BGCI]; voir Willison, 1994) définit le jardin botanique comme une «institution qui rassemble des collections documentées de végétaux cultivés à des fins de recherche scientifique, de

conservation, d'exposition et d'enseignement». Et, selon Degreef (2000), c'est surtout le fondement scientifique qui distingue un jardin botanique d'un parc d'agrément. Toujours selon le BGCI, on trouve aujourd'hui près de 2 700 jardins botaniques dans le monde. En somme, les jardins botaniques sont des lieux clés d'éducation, porteurs d'une riche histoire d'implication éducative, tant par les programmes de formation biologique et médicale qu'ils proposent que par les programmes éducatifs qu'ils destinent au grand public (Allain, 2012). Ils contribuent de façon notable au développement d'attitudes positives à l'égard de la nature chez les enfants, les jeunes et les adultes en milieux urbains, tout en inculquant aux visiteurs des notions de biodiversité, d'horticulture, de gestion et de design du paysage, de conservation et de recherche botanique.

De plus, les jardins botaniques se situent dans des contextes éducatifs qui soutiennent l'apprentissage non formel, et ce, pour un auditoire vaste et diversifié, tant sur le plan de l'âge et du statut socioéconomique que de la culture et de l'ethnicité (Bell *et al.*, 2009). Les jardins botaniques sont également des acteurs cruciaux dans la transmission aux enfants de connaissances sur les végétaux (Sanders, 2007; Tunnicliffe, 2001). De plus, par des activités expérimentales, ils encouragent le développement de compétences telles que l'observation des plantes et une capacité à parler de celles-ci qui s'apparente au discours et aux pratiques des botanistes (Eberbach et Crowley, 2005). Par le recours à l'apprentissage par l'action, les jardins botaniques soutiennent aussi la prise de conscience environnementale. Comme lieux d'éducation scientifique, les jardins botaniques poursuivent des objectifs multiples et parfois conflictuels, devant répondre à un triple mandat de préservation des plantes, de recherche botanique et d'entretien d'une collection de plantes vivantes (Barabé *et al.*, 2012). Un survol du rôle des jardins botaniques à travers le temps montre que les défis auxquels ceux-ci doivent faire face sont en partie liés à une commercialisation grandissante et à la pression d'attirer des visiteurs payants.

Dans ce paysage complexe, où se manifeste souvent une tension entre le bien public et les demandes de la communauté scientifique, on trouve des programmes éducatifs tels que celui étudié dans cet article : les Jardins-jeunes du Jardin botanique de Montréal. En 1938, le frère Marie-Victorin, fondateur du Jardin botanique de Montréal, en collaboration avec l'architecte et paysagiste germano-américain Henry Teuscher, apporte les dernières touches à un jardin «où les jeunes de tous les milieux pourront apprendre les rudiments de jardinage et cultiver leur esprit autant que leurs valeurs» (Document interne, 2010). Les Jardinets d'écoliers, qui deviendront les Jardins-jeunes, sont basés sur le premier programme de jardinage pour les enfants, créé en 1914 au Brooklyn's Children's Garden de New York (Maclin et Hyland, 1999; Smith et Hamilton, 2006). Jardins-jeunes a ainsi été le premier du genre à naître au Canada, et le second en Amérique du Nord.

Figure 1¹



Photo de gauche: Été 1938 – Marcel Racine, premier responsable des Jardinets d'écoliers, avec quelques jeunes.

Photo de droite: Été 1944 – Le frère Marie-Victorin dans les jardinets avec des écoliers

Les programmes de jardinage pour les enfants ont en commun une volonté de rendre la nature accessible aux citoyens et d'offrir aux jeunes l'occasion d'être en contact avec la nature sur de longues périodes de temps, afin que les jeunes jardiniers, en vieillissant, deviennent des animateurs et des leaders au sein de ces mêmes programmes (Myrie et Arnone, 2006). Les Jardins-jeunes offrent aux adolescents et aux enfants l'occasion de faire pousser des légumes dans un jardinnet dont ils ont la responsabilité durant tout l'été, en plus de les familiariser avec les concepts clés en sciences naturelles, en horticulture et en agriculture. La mission des Jardins-jeunes est de :

favoriser chez les jeunes Montréalais de 8 à 15 ans l'apprentissage de l'horticulture et de la culture maraîchère biologique, par la plantation et l'entretien, l'été durant, d'un jardinnet leur étant spécifiquement attribué; l'initiation aux sciences de la nature; la prise de conscience des relations étroites qui unissent les humains à leur environnement; le développement de comportements et d'actions responsables en lien avec le développement durable (*ibid.*).

En 1938, année de sa création, quarante-deux enfants ont participé au programme de Jardins-jeunes (alors les Jardinets d'écoliers), prenant soin des vingt-six jardinets mis à leur disposition à l'époque (au début, deux enfants s'occupaient d'un jardinnet, puis on a divisé chaque jardinnet, de 13 pieds de large, en deux jardinets de 6 pieds de large avec une allée entre les deux).

1. Archives du Jardin botanique. Tiré de
http://www2.ville.montreal.qc.ca/jardin/archives/histoire/histoire_parours.php?no_panneau=52

Aujourd'hui, le programme Jardins-jeunes réserve 60 jardinets au programme de l'après-midi, qui s'adresse aux jeunes de 12 à 15 ans, tandis que 120 jardinets sont réservés au programme du matin, destiné aux enfants de 8 à 11 ans. Le programme, en constante évolution, a été enrichi d'initiatives nouvelles, telles qu'une activité de jardinage intergénérationnelle, l'intégration des jeunes à besoins particuliers, les arts et l'exploration des carrières scientifiques en lien avec le jardinage. S'inscrivant dans une perspective d'éducation environnementale et urbaine, Jardins-jeunes se décline sous différentes formes: «histoire naturelle et éducation scientifique, autonomisation des jeunes et développement communautaire, justice environnementale et activisme, santé humaine et agriculture urbaine ainsi que la gestion responsable de l'environnement et l'écologie civique», contribuant «au bien-être individuel, social et écologique dans les villes» (Kudryavtsev et Krasny, 2012, p. 2). Comme l'a souligné Mahuziès (2009), le jardin est un espace propice au développement des «valeurs sociales, environnementales et éducationnelles» (p. 232).

Après avoir énoncé les rôles multiples des jardins botaniques d'aujourd'hui comme lieux importants d'une infrastructure éducative non formelle en science, nous poursuivons notre étude avec un bref survol du jardinage dans une perspective éducative, avant d'exposer la méthodologie et les résultats d'une recherche menée auprès de quarante-deux jeunes participant au programme Jardins-jeunes à l'été 2005. Nous mettons en valeur le type d'occasions d'apprentissage offertes par ces programmes, leur contribution au développement identitaire des jeunes, à la perception que ces derniers ont d'eux-mêmes en tant que jardiniers et en tant qu'apprenants. Nous concluons avec une discussion sur les apports pédagogiques spécifiques d'un programme de jardinage à l'intérieur d'un jardin botanique.

Le jardin dans une perspective éducative non formelle

Plusieurs philosophes et théoriciens de l'éducation ont affirmé l'importance de l'environnement naturel en tant qu'espace d'enseignement. Par exemple, Jean Amos Comenius (1592-1670) écrivait «qu'à proximité de chaque école devrait se trouver un jardin où les enfants pourraient avoir l'occasion de contempler les fleurs et les herbes, et où on leur apprendrait à les apprécier» (cité dans Subramaniam, 2002, p.2). Plus tard, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) et Friedrich Fröbel (1778-1852) ont développé la notion d'apprentissage par la pratique et par l'observation du monde dans lequel nous vivons. Ces penseurs ne considéraient plus l'écolier comme «un réceptacle à information», mais plutôt comme une «plante en croissance» (Subramaniam, 2002, p. 3). Au vingtième siècle, Maria Montessori a mis l'accent sur une éducation commençant avec les sens plutôt qu'avec l'intellect. Elle préconisait la fréquentation des jardins afin d'enseigner aux enfants l'éducation morale et l'appréciation de la nature. John Dewey a aussi souligné l'importance des jardins comme moyen d'élargir l'éducation au-delà des quatre murs de la classe, non pas dans le but de faire des enfants des jardiniers, mais pour qu'ils puissent faire l'expérience de l'agriculture et de l'horticulture et qu'ils comprennent la place que ces dernières occupent, tant dans l'histoire de l'humanité que dans la société actuelle.

Les programmes d'apprentissage basés sur le jardinage ont gagné en popularité ces dernières années. La parution d'un livre blanc pour le *Partnership for Plant-Based Learning* (Lewis, 2002) et celle d'une synthèse des approches en apprentissage basées sur le jardinage en Amérique du Nord, préparée par Desmond et ses collaborateurs (2002), ont donné une grande visibilité à la vaste gamme de ces programmes et à leurs implications pédagogiques. Le terme «*garden-based learning*» (traduit ici par «apprentissage basé sur le jardinage») est devenu, après de nombreuses discussions chez les éducateurs, le référent de choix pour désigner une stratégie pédagogique où le jardin est utilisé comme un outil d'enseignement. Aujourd'hui, il existe une vaste infrastructure de programmes : des programmes de jardinage ayant des objectifs divers, comme la sensibilisation à la nature, mis sur pied par des universités (p. ex. *Garden Mosaics*; voir Kennedy et Krasny, 2005) ou des jardins botaniques (Morgan et Hamilton, 2006); des programmes d'entrepreneuriat dirigés par les jeunes, avec le but de faire pousser des légumes et des fleurs pour les vendre dans leur quartier (Rahm, 2002; Rahm et Grimes, 2005); ou encore des projets ancrés dans une action sociale comme la transformation d'un terrain vague en jardin effectuée avec des jeunes dans le but d'améliorer leur qualité de vie (Calabrese Barton, 2003; Fusco, 2001). C'est dire à quel point le jardinage comme moyen de rapprochement des jeunes avec la nature et les sciences est riche de possibilités. Les programmes de jardinage sont aussi des espaces de développement personnel importants pour les jeunes (Deutsch, 2008; Gaylie, 2009). Ce sont des lieux où les jeunes sont en contact avec des adultes et d'autres jeunes aux personnalités, dispositions et intérêts différents des leurs, à un moment de leur développement où ils remettent en question qui ils sont et ce qu'ils deviennent. Pourtant, nous connaissons encore très peu les raisons particulières pour lesquelles les jeunes d'un milieu urbain accordent de la valeur au jardinage dans leurs temps libres. Pourquoi recherchent-ils de telles activités et y participent-ils à l'extérieur du contexte scolaire, dans un jardin botanique? Qu'est-ce que cette expérience signifie pour eux à long terme? C'est ce que nous souhaitons explorer ici.

Aspects méthodologiques

Nous avons effectué une étude qualitative du programme d'après-midi des Jardins-jeunes à l'été 2005. Soixante jeunes de 12 à 15 ans étaient alors inscrits au programme, et quarante-six d'entre eux ont accepté de participer à notre étude. Parmi ces jeunes, 35 % participaient pour la première fois au programme. Les autres étaient des participants de longue date : 23,3 % étaient inscrits pour la cinquième fois, 16,7 % pour la quatrième fois, 2 % pour la troisième fois et 40 % pour la deuxième. Certains avaient participé au programme pour enfants et avaient continué à fréquenter le programme d'après-midi pour les jeunes adolescents. Étant donné leur mission d'offrir à tous les jeunes l'occasion d'être en contact avec la nature, et ce, peu importe leur statut socioéconomique, les Jardins-jeunes demandent un montant assez bas, plutôt symbolique, pour s'inscrire au programme. Ainsi, en 2005, 67 % des jeunes

participants venaient de familles vivant dans des quartiers à faible revenu. On observait une certaine diversité ethnique dans ce groupe, 28 % des parents et 8 % des participants étant nés à l'extérieur du Canada : en Europe de l'Est, au Moyen-Orient, en Afrique et en Amérique du Sud. Plus du tiers (37 %) des participants vivaient à proximité du Jardin botanique.

Aux Jardins-jeunes, les participants entretenaient le jardinet qui leur était assigné, une parcelle de terre d'environ 8 mètres carrés (2 m x 4 m), deux après-midi par semaine, de 13 h à 15 h 30. Un cabanon, destiné à l'entreposage des outils, était dressé près des jardinets. Des casiers où les jeunes pouvaient laisser leurs sacs et leurs collations, de même qu'une rangée de toilettes sèches, avaient également été installés. Tout près de là se trouvaient plusieurs tables à pique-nique, sur une partie du terrain couverte d'arbres. C'est à cet endroit que commençait habituellement un après-midi typique, avec un atelier en grand groupe sur un thème lié au jardinage, suivi du travail dans les jardinets. Une liste de tâches précises à effectuer dans les jardinets, telles que le désherbage ou le contrôle des insectes nuisibles aux légumes, guidait les jeunes dans leur travail. Vers la fin de l'après-midi, les jeunes étaient autorisés à récolter les légumes mûrs, puis ils arrosaient leurs jardinets. Les jeunes travaillaient dans les jardinets communautaires au besoin, ces parcelles supplémentaires leur donnant une récolte abondante de melons d'eau, courges, poivrons et laitues à la fin de l'été. En plus des huit semaines consécutives du programme d'été, une journée d'hiver était consacrée à un atelier dans les serres du Jardin botanique, pour semer certains légumes comme les tomates, les piments et les choux. Un peu plus tard dans l'année, durant une demi-journée, les jeunes procédaient aux semis directement dans leur potager, puis, à une autre occasion, ils repiquaient les jeunes plants. Pendant l'été, les participants assuraient eux-mêmes toutes les opérations de jardinage, telles que la taille, le sarclage, l'éclaircissage, l'arrosage et le binage. Enfin, deux sessions de récolte avaient lieu à l'automne, la saison de jardinage étant couronnée par un grand rallye potager et par une cérémonie de remise des prix. Le programme était dirigé par deux animatrices ayant une formation liée au jardinage, assistées par deux aides-animateurs, des jeunes ayant eux-mêmes été des participants au programme durant leurs études secondaires et qui suivaient à ce moment-là des études collégiales ou universitaires. Les animatrices étaient responsables de la préparation des ateliers et de l'animation tant pour le programme du matin avec les participants plus jeunes que pour celui de l'après-midi avec les participants du secondaire. Les aides-animateurs aidaient surtout les jeunes à désherber leur jardinet ou ils s'occupaient des jardins des jeunes absents (pour en savoir davantage, voir Rahm, 2010).

Collecte et analyse des données

La collecte de données s'est effectuée durant l'été 2005, pendant les huit semaines du programme dans le jardin, deux après-midi par semaine de 13 h à 15 h 30, à l'intérieur d'une étude ethnographique incluant la collecte des vidéos et de notes de terrain, de même que le suivi de toutes les activités du programme, pour un total de 40 heures d'observation et de 10 heures de matériel audiovisuel. Ces données

ont ensuite été compilées en journaux d'activités détaillés offrant une vue d'ensemble de toutes les activités auxquelles les jeunes participaient pendant le programme. Par une analyse des interactions (Jordan et Henderson, 1995), l'équipe de recherche a repéré dans les vidéos des moments clés qu'elle considérait comme porteurs de possibilités d'apprentissage uniques du fait de jardiner dans un jardin botanique. Ces moments marquants ont été rapportés dans des *verbatim*, ce qui a rendu possible une analyse de l'apprentissage et de la construction de sens *in situ*. De plus, des entrevues ont été effectuées avec 14 participants (10 filles, 4 garçons), puis analysées afin d'y relever les principaux rôles que tenait le jardinage dans la vie de jeunes citadins (Spradley, 1980).

Résultats

Les apprentissages émergents et la responsabilisation des jeunes comme agents de la nature

En début de saison, des «bibittes à concombres», du genre *Diabrotica*, avaient été identifiées par les horticultrices. On a donc demandé aux jeunes participants d'enlever tout insecte qu'ils pourraient trouver sur les plants, conformément aux principes de l'agriculture biologique. Cette situation a été le point de départ d'une belle occasion d'apprentissage sur les maladies des plantes. Dans le premier extrait, Angela, une participante, demande à Fanny, une des animatrices, de lui prêter un petit sécateur afin de pouvoir entretenir son plant de concombres, ce qui a donné lieu à l'échange suivant :

- Angela [Fanny], *as-tu ces genres de ciseaux, tu sais...*
- Fanny ... *ça s'appelle un sécateur* [elle passe le sécateur à Angela].
- Angela [Angela tente d'ouvrir le sécateur, qui est bloqué; d'autres jeunes s'approchent pour l'observer.]
- Fanny *Sais-tu comment faire?* [Elle pointe le plant de concombres et offre d'aider Angela à trouver l'endroit où couper. Elle observe Angela, qui a encore de la difficulté avec le sécateur.]
- Angela *Je sais pas comment* [l'] *ouvrir*. [Elle redonne le sécateur à Fanny.]
- Fanny *Tu dois le tenir comme ça* [Fanny tient le sécateur dans ses mains, et pousse le cran de sécurité], *puis tu laisses aller sur le côté*.
[Fanny se penche vers le plant.] *On coupe la partie blanche* [elle tire sur la partie blanche du plant qui a séché pour bien voir l'endroit où couper, mais laisse Angela choisir la branche qu'elle veut couper].
- Angela [Elle prend une branche.] *Là, la plante est vraiment morte*.
[Deux garçons qui travaillaient à proximité se joignent au petit groupe pour observer ce qui se passe.]
- Fanny *Hum, je ne suis pas certaine...* [Elle plie des branches et des

feuilles.] *Oui, wow, c'est à cause des bibittes à concombres, les Chrysomelidae. Cet insecte-là est gros comme une coccinelle, il est rayé jaune et noir, et il mange les feuilles des plants de concombre. Après, il laisse sur la feuille un résidu qui ressemble à un champignon. Je pense que ça ne vaut même pas la peine de garder une partie de cette plante.*

Angela *Mais il y a encore un petit concombre dessus!*

Fanny *Oui, mais il va jaunir comme l'autre. Tu vois, il ne reste aucune feuille pour le nourrir. [Elle regarde l'autre plant.] Par contre, tu peux peut-être sauver ton autre plant.*

À travers cet échange, nous pouvons observer l'interaction entre l'animatrice et la participante, mais aussi entre cette jeune fille et la nature, des interactions qui soutiennent l'émergence des apprentissages non formels. Par exemple, le commentaire à propos du fait que la plante était «morte» a amené l'animatrice à parler des chrysomélidés, insectes ayant infesté les jardinets cette année-là. Fanny a ajouté que ces insectes laissent sur les feuilles «un résidu qui ressemble à un champignon», une façon simple d'expliquer que cet insecte transmet souvent la flétrissure bactérienne des cucurbitacées sur toutes les parties de la plante lorsqu'il se nourrit, entraînant la flétrissure des feuilles et la mort de la plante. L'animatrice a alors suggéré à Angela de couper le plant. Ce fut l'occasion d'un autre moment d'apprentissage émergent à propos de l'importance des feuilles d'une plante dans l'alimentation de ses fruits. En même temps, Fanny a respecté le désir d'Angela de sauvegarder le plus possible ses plants dans l'espoir d'une récolte. À ce moment, plusieurs autres participants avaient arrêté de travailler et s'étaient approchés afin d'entendre l'échange, une forme répandue d'apprentissage et de participation au jardin.

De telles formes d'apprentissage étaient très répandues chez les participants des Jardins-jeunes, puisque le fait de devenir un initié dans ce contexte équivalait à être capable de jardiner en ayant pour but de produire le plus de légumes possible. Par exemple, Irina, âgée de 13 ans au moment de sa participation, a rapidement compris la valeur des légumes biologiques, tout en appréciant la possibilité d'étudier l'agriculture, la biologie et l'écologie, disciplines pouvant lui être utiles à la rentrée des classes :

... on sait que ce sont des légumes non traités, qui sont biologiques, et on est contents de les manger parce qu'on sait qu'ils ne seront pas mauvais pour notre santé, et je trouve aussi que c'est super d'avoir nos propres légumes... Je pense qu'on est fiers quand on pense à tout ce qu'on a fait pour les faire pousser. On y a mis beaucoup d'efforts, alors on est vraiment fiers et contents de manger quelque chose qu'on a fait pousser, et qu'on a récolté nous-mêmes, et qui est aussi biologique.

Faire pousser ses propres aliments était vu par les participants comme quelque chose de très spécial. Les jeunes pouvaient directement «voir» leurs efforts donner des résultats, comme l'a remarqué Angelo :

Ce que j'aime le plus, c'est de prendre soin de mon jardin, parce que je récolte beaucoup de légumes, et c'est chouette de rapporter tous ces légumes à la maison à ta mère, elle est contente et fière de toi. C'est super!

Lorsque nous avons demandé aux participants ce qui était le plus important pour eux dans ce programme, «*être en charge*» d'un jardinet et le fait que celui-ci leur «*appartienne*», pour ainsi dire, le temps d'un été étaient parmi les facteurs les plus importants. Le jardinet devenait ainsi leur espace personnel, dans lequel leurs efforts menaient généralement à un résultat visible, la récolte.

Le fait de constater de leurs propres yeux que leur travail donnait des résultats était très important pour les jeunes jardiniers, tout comme celui d'apporter quelque chose à la maison, ce qui était valorisé par leur famille, comme le résume Kamila :

J'essaie de travailler fort parce que je veux pouvoir rapporter beaucoup de choses à la maison, parce que ma mère, elle aime ça. Et quand tu ramènes plein de nouvelles choses à la maison, elle cuisine plein de nouveaux légumes et c'est intéressant d'y goûter. Ça va aussi aider ma mère parce qu'elle va commencer l'école bientôt. Elle va arrêter de travailler, et elle a pas beaucoup d'argent, mais quand j'apporte les légumes, ça l'aide, elle doit en acheter moins au magasin. Et au magasin, c'est cher, et en plus, des fois, les légumes du magasin sont génétiquement modifiés. C'est pas bon pour la santé.

Kamila voyait la récolte de légumes comme un moyen d'aider sa famille, dont les moyens financiers étaient limités. En plus, la récolte de légumes a amené sa mère à cuisiner autrement, les menant à la découverte de saveurs nouvelles.

La localisation des Jardins-jeunes dans l'espace public du Jardin botanique de Montréal semblait rendre le programme encore plus attrayant, soulignant l'importance, pour les jeunes, de la reconnaissance de leur travail par la communauté et rendant le programme encore plus signifiant pour eux :

... Ce serait pas pareil si le programme était juste dans un jardin communautaire. Ici, les visiteurs viennent nous voir et ils aiment nous voir travailler la terre. Si le programme était dans un jardin communautaire, personne ne verrait ce qu'on fait, les gens ne s'intéresseraient pas.

Figure 2



Été 2005. Les jeunes au travail dans le jardin

La tenue du programme au Jardin botanique a immédiatement convaincu la plupart des parents de son importance, cet espace étant clairement respecté et apprécié par la communauté.

Développement d'une attitude respectueuse de l'enfant envers la terre et soi-même

Le jardinage aide les jeunes à développer une posture de respect à l'égard des plantes, mais aussi des animaux. Cet aspect est évident dans l'extrait suivant, où Phil découvre un crapaud, qu'il montre à Solvei, l'aide-animatrice. Celle-ci le prend dans ses mains afin de le déposer dans un endroit plus sécuritaire, présentant ainsi un modèle de respect :

- | | |
|--------|--|
| Phil | <i>Il y a un autre crapaud</i> [il pointe avec sa binette]. |
| Solvei | <i>Où ça?</i> |
| Phil | <i>Ici, là-dedans</i> [il pointe à nouveau]. |
| Phil | <i>Est-ce qu'ils se cachent tous sous la terre?</i> |
| Solvei | <i>Oui, parfois, surtout les crapauds. Oh, il est ici, non, là!</i> [Quatre jeunes s'approchent du jardin de Phil pour regarder.] |
| Phil | <i>Oh! Non! Il est parti de mon jardin.</i> |
| Maria | <i>Ici, ici!</i> |
| Solvei | <i>Je vais le sortir d'ici.</i> [Le crapaud est sur sa main.] |
| Sue | <i>Il est tout petit.</i> [D'autres jeunes disent qu'ils ont aussi vu des crapauds; on observe beaucoup de déplacements chez les jeunes.] |
| Solvei | <i>Hé, vous savez, il y en a de différentes espèces</i> [Les jeunes retournent chacun à son jardin.] |
| Maria | <i>Oh! Il est vraiment petit, minuscule.</i> |
| Solvei | <i>Regarde. Est-ce qu'il a des points jaunes? Tu as juste à le retourner et tu vas voir</i> [sur son ventre]. |
| David | <i>Regarde le mien, il a pas de points, il est juste gris</i> (il en a aussi trouvé un dans son jardin et le compare avec les autres). |
| Maria | <i>Mais celui-là est plein de petits points.</i> |
| Solvei | [Plus tard] <i>Ok. Je vais le mettre en lieu sûr.</i> [Elle se déplace avec le jeune et le crapaud, pour déposer celui-ci dans un endroit humide, derrière les jardinets.] |

Les jeunes se sont rapidement groupés autour de Phil lorsqu'ils se sont rendu compte que «quelque chose se passait». Solvei, l'aide-animatrice, a fini par prendre le crapaud et a laissé les jeunes le regarder sous tous ses angles, puisqu'il y en avait «plusieurs sortes» (en fait, il s'agissait de variations de couleurs et de motifs de la seule espèce de crapaud dans l'est de l'Amérique du Nord). Solvei a finalement mis l'amphibien en sécurité, donnant aux jeunes un modèle positif de respect pour la nature et le monde animal.

Comme l'illustre ce cas, les opportunités d'apprentissage émergent aussi d'actions dans un contexte riche. Enfin, de nombreux jeunes ont parlé du plaisir de jardiner et d'être en contact avec la nature. Plusieurs des participants ont d'ailleurs été explicites quant à leurs opinions à propos des problématiques environnementales, comme Lucas qui parle ainsi de ses rêves pour le futur :

J'aimerais que nous puissions vivre dans un monde moins pollué, où les gens se comprendraient mieux, où les gens s'aideraient, où il y aurait plus de gentils et moins de méchants.

Être dehors, c'est donc valoriser la nature. Lisette dit ainsi qu'elle « aime rencontrer de nouvelles personnes, des gens qui aiment être ici, dans la nature et tout ». Grâce au programme, elle pouvait rencontrer d'autres jeunes pour qui la nature était une valeur importante. Certains participants ont déploré le fait que plusieurs Montréalais n'accordent pas d'importance à la nature, préférant « aller au cinéma à la place ». Il convient ici de se garder des généralisations hâtives, nous rappelant que de nombreux citoyens sont intéressés par la nature. Le contact avec la nature était aussi une façon de se détendre pour de nombreux participants :

Oui, ça m'aide à relaxer. Quand on vient ici, par exemple si on est fâchés ou on a des problèmes à la maison, si on vient ici ça nous aide à nous calmer. On parle à tout le monde, avec les animateurs, c'est super!

Je me sens bien ici, je trouve que le jardinage m'aide à relaxer. Des fois à l'école, on est tout stressés, au travail aussi. Ici, c'est quelque chose de plaisant et d'agréable à faire en été, et ça t'aide à relaxer.

Angelo, un des participants, aimait être à l'extérieur. Le programme fut pour lui non seulement une manière d'apprendre à jardiner, mais aussi une occasion d'en apprendre plus sur la nature. Plusieurs nouveaux participants au programme ont souligné que plus ils sont dehors, plus ils aiment y être.

Discussion

Les exemples d'opportunités d'apprentissage émergentes décrites montrent à quel point le jardin peut devenir un contexte éducatif extrêmement riche lorsqu'on y fait une place aux jeunes, qui peuvent s'investir dans la culture et la récolte de leurs légumes. L'occasion de « récolter et d'apporter quelque chose à la maison » était le principal motif de participation des jeunes, qui devenaient ainsi des initiés, des experts dans la pratique du jardinage. Comme nous l'avons vu dans l'épisode du plant de concombres, la motivation principale de l'adolescente était de sauver sa plante autant que possible, ce qui l'a amenée à en apprendre davantage sur le contrôle des insectes nuisibles. Cet exemple montre à quel point les jeunes participants en sont venus à s'appropriier leurs jardinets et en assumer la responsabilité. La majorité des participants ont souligné qu'ils aimaient être à l'extérieur et valorisaient

la nature. Ils prenaient également beaucoup de plaisir à explorer certains de ses éléments qu'ils découvraient au hasard de leurs activités de jardinage, comme le montre l'épisode des crapauds. En analysant les échanges présents dans le riche contexte éducatif d'un jardin, force est d'admettre que bien des apprentissages s'effectuent sans qu'il soit nécessaire de les mettre en mots.

Un des arguments souvent à l'origine de la mise en place de programmes de jardinage pour les adolescents est celui du manque d'intérêt de ces derniers pour la nature, et donc de la nécessité de les exposer à des aliments plus sains (Stone *et al.*, 2005). Notre étude suggère néanmoins qu'un grand nombre de jeunes inscrits au programme Jardins-jeunes y participaient avec un intérêt préexistant pour la nature et la consommation de légumes biologiques. Notre étude montre également à quel point les formes de participation et les rôles adoptés par les participants aux Jardins-jeunes contribuaient à leur appropriation de cet espace. L'une des valeurs implicites du programme est une perspective positive du développement des jeunes, qui reconnaît ceux-ci comme des acteurs importants de leur propre développement en mettant l'accent sur leurs atouts plutôt que leurs problèmes. Il est important et intéressant de souligner que les jeunes ont, de façon répétée, noté une différence entre un camp d'été et un programme de jardinage, nous faisant remarquer que les camps d'été «*t'occupent avec des chansons et toutes sortes d'autres activités*», mais sans objectif clairement déterminé, pour «*passer le temps*», alors que les programmes de jardinage avaient un but précis, celui de récolter des légumes et de s'assurer qu'un tel but se réalise. Les Jardins-jeunes mettent ainsi leurs participants au centre du programme, qui fonctionne «avec» les jeunes plutôt que «pour» eux. Et, comme le suggère notre analyse, l'apprentissage par l'action, l'échange et la participation devient ainsi un pont vers le succès, de sorte que la non-participation et le fait de rester un non-initié n'étaient tout simplement pas envisageables pour ces jeunes.

Les jardins botaniques font partie intégrante de la vaste infrastructure de l'éducation non formelle, et ils sont sollicités tant dans le cadre scolaire comme ressource éducative que par des familles, des adultes ou des jeunes en tant qu'espace d'éducation non formelle (Bell *et al.*, 2009). Ils offrent des possibilités de développement de la littératie scientifique, mais aussi d'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2009) ou à l'alimentation (Pardo, 2009), ainsi que nous l'avons souligné dans ce texte. Et ils offrent encore plus. En effet, le programme Jardins-jeunes a contribué au développement chez ses participants «d'une vision d'eux-mêmes comme acteurs puissants de leur propre monde, comme personnes ayant des habiletés et un savoir-faire et exerçant un contrôle sur leur avenir tant éducatif que social ou économique» (Hull, 2008, p. xv). Le travail des jeunes était ainsi remarqué et apprécié non seulement par leurs parents, par les animateurs et par les responsables du programme, mais aussi par d'autres Montréalais du fait de sa localisation dans l'espace public d'un jardin botanique.

Remerciements

Nous tenons à remercier les jeunes participants et les animateurs pour leur collaboration dans ce projet. L'aide financière a été apportée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Références bibliographiques

- ALLAIN, Y.-M. (2012). *Une histoire des jardins botaniques. Entre science et art paysager*. Versailles, France : Éditions Quæ.
- AVERY, G. S. (1971). Botanic gardens can develop environmentalists. *BioScience*, 21(14), 766-767.
- BARABÉ, D., CUERRIER, A. et QUILICHININ, A. (2012). Les jardins botaniques : entre science et commercialisation. *Natures, Sciences, Sociétés*, 20, 334-342.
- BELL, P., LEWENSTEIN, B., SHOUSE, A. W. et M. A. FEDER (dir.) (2009). *Learning Science in Informal Environments : People, Places, and Pursuits*. Washington, DC : The National Academies Press.
- CALABRESE BARTON, A. (2003). *Teaching Science for Social Justice*. New York, NY : Teachers College Press.
- DEGREEF, J. (2000). Éditorial. Quel avenir pour les jardins botaniques? *Biotechnologie, Agronomie, Société et Environnement*, 4(3), 131-133.
- DESMOND, D., GRIESHOP, J. et SUBRAMANIAM, A. (2002). *Revisiting Garden-Based Learning in Basic Education*. Rapport préparé pour la FAO (Food and Agricultural Organization) / United Nations, Rome, Italie et pour l'International Institute for Educational Planning / UNESCO, Paris, France.
- DEUTSCH, N. L. (2008). *Pride in the Projects. Teens Building Identities in Urban Contexts*. New York, NY : New York University Press.
- EBERBACH, C. et CROWLEY, K. (2005). From living to virtual. Learning from museum objects. *Curator*, 48(3), 317-339.
- FUSCO, D. (2001). Creating relevant science through urban planning and gardening. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 860-888.
- GAYLIE, V. (2009). *The Learning Garden : Ecology, Teaching, and Transformation*. New York, NY : Peter Lang.
- HULL, G. A. (2008). Foreword. Afterschool talks back. Dans S. Hill (dir.), *Afterschool Matters : Creative Programs That Connect Youth Development and Student Achievement* (p. ix-xx). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- JORDAN, B. et HENDERSON, A. (1995). Interaction analysis. Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- KENNEDY, A. M. et KRASNY, M. E. (2005). Garden Mosaics. Students learn about cultural heritage and develop scientific investigation skills in a unique garden program. *The Science Teacher*, 72(3), 44-48.
- KNEEBONE, S. (2007). *A Global Snapshot of Botanic Garden Education Provision – 2006*. Rapport de Botanic Gardens Conservation International (BGCI). Récupéré de http://www.bgci.org/education/global_snapshot_edu_provis/
- KUDRYAVTSEV, A. et KRASNY, M. E. (2012). *Urban Environmental Education. Preliminary Literature Review*. Ithaca, NY: Cornell University Civic Ecology Lab. Récupéré de <http://civicecology.org/publications.php#>
- LEWIS, S. (2002). *Uses of Active Plant-Based Learning (ABPL) in K-12 Educational Settings*. Rapport pour «Partnership for Plant-Based Learning». Récupéré de <http://www.ppbe.org/>
- MACLIN, T. et HYLAND, B. (1999). The children's garden at Brooklyn Botanic Garden: A lasting harvest. *Public Garden*, 14(3), 12-14.
- MAHUZIÈS, P. (2009). Valeurs jardini'ERE! Le jardin dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 8, 227-233.
- MORGAN, S. C. et HAMILTON, S. L. (2006). *Project Green Reach at Brooklyn Botanic Garden. A Case Study*. Notes de colloque, 6^e Congrès international sur l'éducation dans les jardins botaniques *The Nature of Success: Success for Nature*. Récupéré de <http://www.bgci.org/education/1588/>
- MYRIE, S. A. et ARNONE, E. (2006). *Connecting with Teens: Strategies for Engaging Youth in Botanic Gardens*. Notes de colloque. 6^e Congrès international sur l'éducation dans les jardins botaniques *The Nature of Success: Success for Nature*. Récupéré de <http://www.bgci.org/education/1588/>
- PARDO, T. (2009). L'éducation relative à l'éco-alimentation aux Jardins des Premières-Nations. *Éducation et francophonie*, 37(2), 173-185.
- RAHM, J. (2002). Emergent learning opportunities in an inner-city youth gardening program. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 164-184.
- RAHM, J. (2010). *Science in the Making at the Margin: A Multisited Ethnography of Learning and Becoming in an Afterschool Program, a Garden and a Math and Science Upward Bound Program*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- RAHM, J. et GRIMES, K. (2005). Embedding seeds for better learning. Sneaking up on education in a youth gardening program. *Afterschool Matters*, 4, 33-41.
- SANDERS, D. (2007). Making public the private life of plants. The contribution of informal learning environments. *International Journal of Science Education* 29, 1209-1228.

- SAUVÉ, L. (2009). Vivre ensemble sur Terre. Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 73(2), 1-10.
- SMITH, E. K. et HAMILTON, S. L. (2006). *Brooklyn Botanic Garden's Children's Gardening Program: A Survey of Alumni*. Notes de colloque, 6e Congrès international sur l'éducation dans les jardins botaniques. Récupéré de <http://www.bgci.org/education/1588/>
- SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- STONE, M. K. et BARLOW, Z. (dir.) (2005). *Ecological Literacy: Educating Our Children for a Sustainable World*. San Francisco, CA: Sierra Club Books.
- SUBRAMANIAM, M. A. (2002). Garden-based learning in basic education. A historical review. *4-H Monograph*, 41, 1-11.
- TUNNICLIFFE, S. (2001). Talking about plants-comments of primary school groups looking at plant exhibits in a botanical garden. *Journal of Biological Education*, 36(1), 27-34.
- WILLISON (1994). *Environmental Education in Botanic Gardens. Guidelines for Developing Individual Strategies*. Rapport de Botanic Gardens Conservation International (BGCI). Récupéré de <http://www.bgci.org/education/1619/>

Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale

Virginie SOULIER

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Université de Perpignan – Via Domitia, France

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale

Virginie SOULIER

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Université de Perpignan – Via Domitia, France

RÉSUMÉ

La recherche porte sur les pratiques collaboratives entre les peuples autochtones et les professionnels des musées canadiens. Plus spécifiquement, elle concerne l'interprétation du point de vue autochtone dans les expositions. Comment des visiteurs autochtones et allochtones s'approprient-ils le point de vue autochtone inscrit dans le dispositif expositionnel et le patrimoine autochtone en contexte de décolonisation? Le média exposition qui combine plusieurs points de vue d'origine à la fois muséale et autochtone est qualifié de polyphonique dans notre travail. L'article décrit la démarche mise en place pour analyser la réception d'une exposition muséale qui met en valeur les voix des communautés autochtones, en juxtaposition avec celles de l'artiste Edward Curtis et d'un conservateur de musée. L'enquête est réalisée sous forme d'activité pédagogique. Les observations et les entretiens menés dans le cadre de l'activité permettent de mettre au jour les logiques de reconnaissance à l'œuvre entre les visiteurs et le média exposition.

Analyzing recognition of the aboriginal perspective in a museum exhibition

Virginie SOULIER

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

University of Perpignan Via-Domitia, Department of Art History, France

The study focuses on collaborative practices between Aboriginal peoples and Canadian museum professionals. More specifically, it concerns how the Aboriginal perspective is interpreted in exhibitions. How do Aboriginal and non-Aboriginal visitors appropriate the Aboriginal point of view in the exhibition context and Aboriginal heritage in the context of decolonization? The exhibition media is polyphonic, combining a variety of viewpoints from both the museum and Aboriginal perspectives. This article describes the process used to analyze the reception of a museum exhibition showcasing the voices of Aboriginal communities in juxtaposition with those of artist Curtis and a museum curator. The study took the form of an educational activity. The observations and interviews conducted as part of the activity helped us update the recognition logic at work between visitors and the exhibition media.

Análisis del reconocimiento del punto de vista autóctono en una exposición museística.

Virginie SOULIER

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Universidad de Perpignan Via-Domitia, departamento de historia del arte, Francia

La investigación presenta las prácticas colaborativas entre los pueblos autóctonos y los profesionales de los museos canadienses. Más específicamente, aborda la interpretación del punto de vista autóctono de las exposiciones. ¿Cómo los visitantes autóctonos y no autóctonos se apropian el punto de vista autóctono inscrito en la organización de la exposición y en el patrimonio autóctono en contexto de descolonización? El medio de exposición que combina varios puntos de vista de origen tanto museístico que autóctono se califica de polifónico en nuestro trabajo. El artículo describe el enfoque utilizado para analizar la recepción de una exposición museística que valoriza las voces de las comunidades autóctonas, yuxtaponiéndolas con la del artista Curtis y la de un conservador del museo. La encuesta se realizó bajo la forma de una actividad pedagógica. Las observaciones y las entrevistas realizadas en el marco de dicha actividad permiten resaltar las lógicas de reconocimiento en acción entre los visitantes y el medio de exposición.

Introduction

Le projet de recherche vise à comprendre le processus de reconnaissance d'une exposition qui met en valeur le point de vue d'un commissaire autochtone par des visiteurs autochtones et allochtones¹. Notre intérêt pour cette contribution est d'explicitier la démarche muséologique que nous avons mise en place, ancrée en sciences de l'information et de la communication et en éducation muséale. L'exposé est articulé en trois parties. En premier lieu, nous définissons la situation communicationnelle du média exposition qui montre plusieurs points de vue comme système polyphonique. En deuxième lieu, le choix du terrain et le protocole d'enquête sous forme d'activité pédagogique sont précisés. En troisième lieu, nous présentons les modes de reconnaissance relatifs à l'identité et à la mémoire qui ont été opérés par les visiteurs.

Mentionnons tout d'abord le contexte muséal de mise en exposition du patrimoine autochtone qui demeure sujet à diverses tensions depuis la colonisation du territoire de ces peuples. De nombreux désaccords sont régulièrement soulevés par des représentants autochtones, des anthropologues, des historiens de l'art, des professionnels des musées ou, encore, ceux du commerce de l'art. Sans en faire l'inventaire, soulignons qu'un des débats en muséologie met en exergue une sorte d'opposition entre les musées qui collaborent avec les autochtones et ceux qui ne collaborent pas (Price, 2006, 2011). À ce titre, rappelons un événement important au Canada qui a marqué les pratiques muséales : le boycott de l'exposition du musée Glenbow, lors des Jeux olympiques d'hiver de 1988. Les revendications menées par la nation crie du lac Lubicon contre l'exposition *Le souffle de l'esprit – Les traditions artistiques des premiers habitants du Canada* ont suscité une prise de conscience quant aux droits de parole des autochtones du Canada sur leur patrimoine et à leur volonté de réappropriation de leur culture.

Au lendemain de ces manifestations, un groupe de travail composé de professionnels du milieu muséal et de représentants autochtones est constitué. Des membres de l'Association des musées canadiens (AMC) et des représentants de l'Assemblée des Premières Nations (APN) se réunissent afin de discuter des relations que les musées devraient entretenir avec les autochtones. Le Rapport du groupe de travail sur les musées et les Premières Nations (1992) suggère aux musées canadiens de mettre en place des partenariats avec les communautés autochtones. Cette déclaration d'intention recommande aux musées d'établir de telles collaborations avec les peuples autochtones, tant en ce qui concerne la conservation qu'en ce qui a trait à la mise en valeur de leur patrimoine. Le rapport sous-entend que les expositions qui en résulteront seront meilleures et il propose d'en dresser un bilan, sans toutefois se donner les moyens d'en évaluer les impacts.

L'implication des autochtones au sein des musées laisse entrevoir une meilleure

1. Ce travail de recherche a été financé par les organismes subventionnaires du Québec et du Canada : le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC) et le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). De plus, le devis de recherche et les formulaires de consentement signés par les participants ont été approuvés par le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal.

forme d'exposition. Ce modèle d'exposition, qualifié en anglais de « *multivocal* », est traduit en français par le néologisme « plurivocalité » (Dubuc et Turgeon, 2004, p. 11). Beaucoup de professionnels des musées, en Amérique du Nord, privilégient cette approche plurivocale et supposent que la prise en compte des points de vue des peuples autochtones offre des expositions « plus honnêtes, plus démocratiques, plus transparentes » (Dubuc et Turgeon, 2004, p. 12). Ils estiment que cette situation permet de respecter « l'intégrité conceptuelle », selon l'expression de Clavir (1994) ou, encore, « l'autorité culturelle » des peuples sur les objets. À ce sujet, Côté (1995) souligne :

[...] Dans la lignée postmoderniste en sciences humaines [...], non seulement les méthodes d'acquisition du savoir sont remises en question, mais l'interprétation des données et, dans le cas des musées, leur mise en forme dans les expositions sont revues [...]. Le monologue sur une autre société, trop souvent condescendant, ne peut plus exister. Il doit faire place à une approche basée sur l'échange et sur le dialogue avec l'autre. Ce n'est que dans un esprit de collaboration que l'on pourra construire un nouveau produit, plus satisfaisant pour les uns et les autres et mieux articulé sur les réalités contemporaines [...]. L'étude des cultures exige une approche écologique et pluridisciplinaire [...]. Le musée doit présenter des discours complémentaires et développer une approche globale (p. 11-13).

De même, Gervereau (1995) privilégie des musées qui deviennent des lieux de prise de conscience, des lieux pluriels et aux points de vue contradictoires. Il qualifie cette démarche de « révolution de la tolérance » ou, encore, de « victoire de l'exigence scientifique » (p. 6). Il semble que le processus interactionnel mis en place par les musées avec les autochtones propose un dispositif expositionnel qui réunit plusieurs points de vue. Cette forme d'exposition est pensée comme un modèle supérieur à l'exposition ethnologique, dite traditionnelle, qui présente essentiellement le point de vue du conservateur ou du concepteur-muséographe.

Néanmoins, Jacobi (2005) pose les questions suivantes :

Est-il possible d'affirmer que la présentation simultanée de plusieurs points de vue aboutit toujours à un discours d'exposition supérieur aux autres? [...] Cette composition en mosaïque serait-elle une modalité plus efficace ou plus honnête de production du discours d'exposition ou seulement un jeu pour marquer sa propre distance de concepteur par rapport au propos? (p. 52)

L'auteur soulève les risques associés à la conjecture qui laisse croire que l'autorité du discours muséal varie en fonction des pratiques collaboratives. Il met en évidence la manière dont la tyrannie des points de vue peut être vécue par les visiteurs. Il distingue notamment l'autorité de l'auctorialité, qui renvoie aux auteurs. L'autorité de discours demeure indépendante de l'instance auctoriale.

En ce sens, il est nécessaire d'interroger ce que signifient donner la parole et collaborer. La recension des écrits est, d'emblée, confrontée aux mots dialogue et partenariat pour décrire les relations entre les autochtones et les institutions

muséales situées dans des pays anciennement colonisés ou qui le sont toujours. L'analyse des écrits et les études empiriques sur les expositions ont permis de mettre en évidence des absences et des illusions quant aux opérations et aux impacts communicationnels de ces pratiques collaboratives. Il apparaît que la prise de position qui s'efforce de diversifier les points de vue demeure à être mieux examinée dans le champ de la muséologie. Les modalités collaboratives et le dispositif expositionnel ainsi générés n'ont pas été analysés jusque-là.

Impacts communicationnels des pratiques collaboratives

La collecte des déclarations d'intention dans le milieu professionnel et l'analyse de la maigre littérature consacrée à cette famille de mots permettent de documenter et de mettre au jour un mythe du dialogue et un arsenal de dispositions qui encouragent activement les partenariats avec les peuples autochtones, mais qui traduisent surtout un régime de valeurs et une crise du temps attachés à la période de décolonisation. Il semble que les expositions issues de telles collaborations proposent un nouveau rapport aux autochtones avec leur patrimoine, de même que des relations plus harmonieuses entre les peuples allochtones et autochtones.

Dans la mesure où la revue des écrits montre un manque de connaissances sur les impacts des expositions qui tiennent compte des points de vue autochtones, notre recherche consiste à interroger leur réception. Celle-ci vise à cerner les opérations induites et produites par cette situation d'entrecroisements de points de vue, plus ou moins discordants, qui doivent, d'une manière ou d'une autre, s'unir dans un même espace communicationnel.

Médiatisation du point de vue autochtone

Le présent texte traite de l'interprétation du point de vue autochtone dans le processus de médiatisation du dispositif expositionnel. Il s'agit d'interroger les activités de reconnaissance des visiteurs. Par reconnaissance, sont ici entendues les interactions entre les visiteurs et les registres sémiotiques de l'exposition, la construction et les effets de sens, de même que les émotions et ressentis vécus par les visiteurs (Meunier, 2011). Dans ce cadre, le média exposition est conçu comme un langage. Les destinataires, c'est-à-dire les visiteurs, sont amenés à se familiariser aux différentes composantes du langage. En d'autres mots, selon Verón et Levasseur (1983), les visiteurs produisent « une combinatoire et s'accommodent en pactisant et en négociant » (p. 30-38) ce qui leur est proposé par les destinataires, c'est-à-dire les concepteurs-muséographes.

L'objectif de travail consiste à découvrir comment les visiteurs reconnaissent le point de vue autochtone. Comment le message véhiculé par le représentant autochtone est-il compris et négocié par les visiteurs? Plusieurs questions motivent cette recherche. Le point de vue autochtone est-il reconnu par les visiteurs? Si oui, de quelle manière l'est-il? Les visiteurs se rendent-ils compte de la pluralité des points de vues et des auteurs? Discriminent-ils les perspectives communes et divergentes entre les différents points de vue montrés dans l'exposition? Lequel des points de vue préfèrent-ils, celui du concepteur-muséographe ou celui du comité autochtone? Suivant les principes de l'approche inductive, aucune relation n'est envisagée au

préalable entre les intentions des professionnels des musées et les modalités d'interprétation de ces dernières par les visiteurs.

Cadre conceptuel : le système polyphonique du média exposition

La polyphonie du discours expositionnel

Comment interroger le média exposition produit en collaboration? La notion de plurivocalité, mobilisée dans les publications recensées et qui permet de qualifier les pratiques de collaboration avec les autochtones dans les musées, renvoie à des techniques d'enquête et à un changement de paradigme postmoderne en anthropologie, apparu à la fin des années 1980. Citons, entre autres, les travaux de Clifford (1982, 1988) et ceux de Marcus et Fisher (1986) qui promeuvent l'approche plurivocale et la réflexivité des anthropologues sur le terrain. Ces auteurs critiquent l'appropriation des objets autochtones faite par les Occidentaux. Cependant, ce vocable « plurivocalité » qui appartient à une autre discipline ne nous permet pas de construire un cadre conceptuel pour appréhender les opérations et les effets communicationnels sur les visiteurs.

Précisons la situation communicationnelle dans laquelle se trouvent les musées qui s'associent avec des peuples à l'origine du patrimoine. D'après Odin (2011), « chaque espace de communication renferme des contraintes qui régissent la production puis la réception de sens et d'affects. Chaque actant (émetteur et récepteur) est un point de passage d'un faisceau de contraintes qui les traverse et les construit » (p. 20). Plus les contraintes sont semblables entre l'émetteur et le récepteur, plus le message envoyé et reçu est semblable. L'auteur souligne ainsi qu'il y a autant d'appropriations de messages que de récepteurs.

Dans le cadre de la présente recherche, non seulement le musée est à la fois émetteur et récepteur dans les espaces communicationnels de l'exposition, mais en plus il appartient à une société et à une culture différentes de celles des autochtones. Il s'agit d'une situation d'entrecroisements et de confrontations de perspectives plus ou moins divergentes. Les points de vue des musées et celui des autochtones sont combinés dans cet espace de jonction que nous qualifions de système polyphonique. Un tel système se superpose aux espaces de production et de réception de l'exposition. Bref, cette recherche vise à obtenir une meilleure connaissance des processus générés au sein de cette intersection où les différents points de vue se nouent.

Le principe polyphonique

Le mot polyphonie provient de l'univers de la musique, où il signifie une combinaison de plusieurs voix. Dans l'histoire de la musique classique, il désigne plusieurs voix mélodieuses qui chantent de manière harmonieuse. Les linguistes ont emprunté le mot polyphonie dans leur analyse des textes qui véhiculent des points de vue différents, notamment lorsque l'auteur fait parler plusieurs voix dans son propos. La polyphonie définit un discours qui rapporte et met en scène simultanément

plusieurs points de vue. Elle décrit l'interaction entre deux ou plusieurs voix qui se refusent à désigner une voix hiérarchiquement dominante (Nolke, 2010, p. 18)². Les voix évoquées peuvent dialoguer, se répondre, de même qu'elles peuvent se côtoyer sous d'autres rapports, s'harmoniser très différemment, de façon neutre ou pas (Perrin, 2006, p. 7).

Le mot polyphonie est employé selon la perspective du cercle de Bakhtine (Todorov, 1981). Bakhtine s'est intéressé à l'interaction entre la langue et le contexte d'énonciation (contexte qui appartient à l'histoire) et à la « dynamique sociale » dans la communication (Todorov, 1981, p. 8 et 53). Comme il n'existe pas de discours non polyphonique ni d'énoncé qui soit dépourvu de la dimension intertextuelle, tout discours possède un dialogue potentiel (Todorov, 1981, p. 98). Toutefois, la différence repose sur deux rôles que l'intertextualité est appelée à jouer : l'un est fort, l'autre est faible (Todorov, 1981, p. 99).

À partir de cette démarcation, Bakhtine répertorie différents types de discours dits « dialogiques » ou, à l'inverse, « monologiques ». Les derniers possèdent aussi une dimension intertextuelle, mais elle demeure faible. Dans les discours dialogiques surgit plus distinctement la combinaison des voix. Selon cette approche, deux « attitudes stylistiques » sont considérées entre le dialogisme *in absentia* et celui *in praesentia* (Todorov, 1981, p. 121), permettant d'analyser l'orchestration des voix dans les expositions. Les expositions construites à partir du point de vue du concepteur-muséographe sont qualifiées de « monophoniques », en opposition aux expositions « polyphoniques » produites en collaboration avec les communautés concernées.

Le principe polyphonique établit une délimitation entre les discours où l'intertextualité joue un rôle faible ou fort (Todorov, 1981, p. 99). Un tel système signifie que la combinaison des voix est manifeste à travers l'ensemble des registres sémiotiques de l'exposition. De quelle manière l'orchestration des points de vue est-elle éprouvée ? Le regard est porté sur les différentes opérations d'interprétation et d'appropriation des points de vue autochtones.

L'enquête de terrain : une exposition du Musée McCord

Le choix du terrain : l'exposition *Edward Curtis, un projet démesuré*

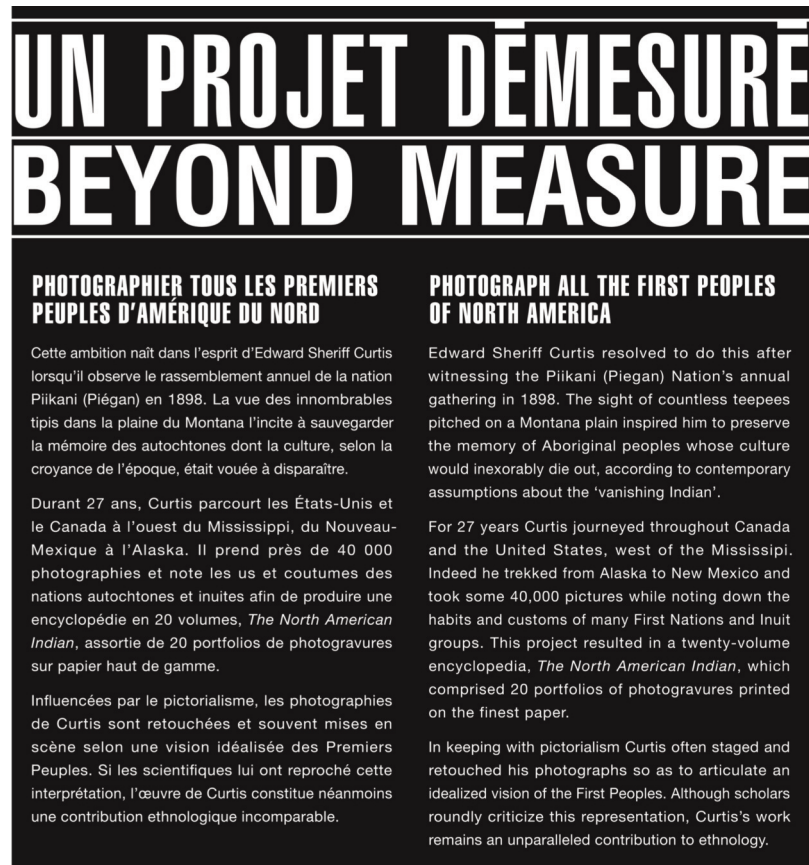
L'exposition *Edward Curtis, un projet démesuré* du Musée McCord à Montréal (de mai à novembre 2012), a été sélectionnée pour l'enquête, car elle est conçue conjointement par un conservateur du musée et un commissaire autochtone. Qui plus est, l'exposition présente distinctement le point de vue du conservateur et celui du commissaire invité. À cet effet, une typologie est construite pour rendre compte de certaines modalités de monstration des points de vue autochtones inscrits dans le discours des expositions (Soulier, 2012). Cette exposition relève d'une « focalisation » dite mixte (Genette, 1983, 1992, 2002). La focalisation signifie la mise à distance établie

2. Selon Bakhtine, il n'existe pas de voix dominante. Par contre, pour Ducrot, il existe une hiérarchie des voix (Nolke, 2010, p. 18).

par le concepteur-muséographe par rapport à son discours. Autrement dit, elle est le décalage entre le contenu du discours et l'engagement du musée. La focalisation est de type mixte dans la mesure où les points de vue sont enchevêtrés et mêlés. L'institution muséale fait ainsi concourir plusieurs points de vue sur des sujets variés.

Dans l'exposition retenue, la mise en exposition est conçue selon une muséographie d'objets, centrée sur les photographies de Curtis. Le discours de cette exposition est essentiellement porté par 1) une mise en scène, 2) des photographies et 3) des textes. Les photographies sont agencées d'après des catégorisations issues du savoir du conservateur sur le projet de Curtis. Elles sont présentées sous deux formes. Trente photogravures sont encadrées et affichées aux murs. Cinq volumes, datant de 1908, de l'encyclopédie produite par Curtis sont placés au milieu de la salle dans des vitrines adjacentes. Les textes sont hiérarchisés en deux niveaux principaux³. On trouve d'abord deux panneaux généraux: le premier, conçu par le conservateur, est placé sur le mur à l'entrée de la salle. La figure 1 présente le panneau du conservateur.

Figure 1. **Panneau du conservateur, Musée McCord** (Virginie Soulier, novembre 2012)



3. Les étiquettes signalent que ces volumes ont été donnés au Musée McCord par Gordon Reed.

Le deuxième panneau, rédigé par le commissaire autochtone, est montré sur le mur attenant. La figure 2 présente le panneau du commissaire autochtone.

Figure 2. **Texte du commissaire autochtone invité.** Musée McCord (novembre 2012)



On trouve ensuite dans l'exposition trente étiquettes d'objets écrites par le photographe, qui sont systématiquement placées sous les photographies. Les textes sont extraits de sa publication. Deux infratextes⁴ écrits par le conservateur sont également présentés sur le quatrième mur de la salle.

L'exposition combine ainsi trois points de vue d'auteurs différents, ceux du conservateur, du commissaire autochtone et du photographe. Le discours autochtone est présenté de manière parallèle à celui du conservateur. Cette situation signifie que l'instance auctoriale du discours est susceptible d'être reconnue plus facilement.

4. L'«infratexte» est un texte complémentaire, généralement lu et vérifié par les professionnels. Il indique la source ou l'origine d'un document. «Il est aussi l'une des traces visibles de la nature sociale de l'activité d'exposition» (Jacobi et Poli, 1993, p. 55).

La configuration scriptovisuelle indique, structure et hiérarchise les trois origines autoriales (Jacobi et Poli, 1993, p. 43-71). Deux marqueurs visuels apparaissent dans la mise en exposition :

1) *La spatialisation des textes*. Le panneau du conservateur est le premier texte du parcours de lecture. Le panneau du commissaire est aussi mis en avant, car c'est le premier texte que l'on voit en entrant dans la salle. Quant aux étiquettes, elles se trouvent sous les photographies, mais elles sont situées beaucoup plus bas et sont placées sur un socle à l'horizontale.

2) *La structuration typographique*. Les trois textes présentent une unité graphique, comme le plastique des lettres et les subjectiles (surface servant de support au texte affiché). Toutefois, l'organisation de surface des textes varie selon les auteurs. Les deux panneaux se distinguent des étiquettes. Les panneaux généraux sont plus grands que les étiquettes et leurs titres sont centrés; les panneaux se différencient aussi entre eux. Le panneau du conservateur est organisé en deux colonnes. Les paragraphes sont découpés de manière régulière et les phrases sont alignées. Pour ce qui est du panneau du commissaire autochtone, sa mise en forme renvoie au genre poétique. Les phrases se suivent et sont centrées.

La mise en scène des trois points de vue nous paraît assez claire et cohérente pour être aisément identifiable par les visiteurs.

Une enquête sous forme d'activité pédagogique

Dans le but de recruter des participants autochtones et allochtones, mais aussi de leur offrir une expérience de visite soutenue, un programme éducatif a été proposé à des organismes culturels, communautaires et scolaires. Le fait de nous engager à établir un contrat pédagogique nous a permis de réaliser l'enquête avec le soutien du service éducatif du musée et du milieu scolaire autochtone. Le programme a d'abord été présenté à l'équipe du musée d'accueil et de l'établissement scolaire participant, qui l'a accepté. Il a également été testé auprès d'un groupe de trois animatrices d'origine autochtone. Le tableau 1 résume l'offre éducative.

Tableau 1. Brève description du programme

Activité pédagogique <i>Double focus: Curtis et les autochtones</i>	
Fil conducteur	Prise de vue faite par Curtis sur les autochtones / Prise de vue faite par un autochtone sur Curtis
Messages clés	Comment les autochtones étaient-ils représentés hier? Comment la représentation des autochtones d'hier est-elle présentée aujourd'hui par un autochtone?
Concepts	Identité, mémoire, autochtonie, colonisation, ethnographie, romantisme, pictorialisme, culture traditionnelle / vivante
Public visé	Les adolescents de 15 à 17 ans
Objectif pédagogique	Favoriser l'appropriation des différents points de vue proposés par l'exposition
Stratégies didactiques	L'exploration de l'exposition en groupe, l'entretien de groupe

Le scénario s'articule en trois moments : l'accueil et l'explication des consignes (5 minutes), l'exploration de l'exposition avec les questions (25 minutes) et l'entretien de groupe (30 minutes). Le groupe est composé de cinq ou six visiteurs, selon le nombre de participants, séparés en deux minigroupes. L'équipe de recherche est constituée de l'enquêtrice et de deux observateurs. Lors de l'accueil, l'enquêtrice présente l'équipe, le déroulement de l'activité et montre dans l'exposition ce qui est appelé « panneaux généraux » et « étiquettes ». Elle explique également les consignes suivantes : les visiteurs doivent impérativement 1) lire les deux panneaux généraux et les étiquettes d'objets, 2) regarder les photographies et 3) se préparer en groupe à répondre aux questions à l'aide de la fiche destinée à cet effet. La chercheuse remet cette fiche à chaque minigroupe. Durant l'exploration, les observateurs accompagnent les visiteurs et remplissent leur fiche d'observation. Les observateurs interviennent auprès des minigroupes à titre d'accompagnateurs afin de favoriser l'implication et la motivation des participants. Les observateurs peuvent intervenir pour lire les questions, mais ils ne doivent pas s'influencer mutuellement dans leurs réponses. L'enquêtrice prend du recul pour examiner le déroulement général.

En complément de l'entretien, une fiche d'information avec une bibliographie est remise à la fin de l'activité. Au terme de l'entretien, tous les visiteurs reçoivent un résumé de l'exposition et une brève biographie du photographe Curtis. En plus de ce matériel de prolongement, la chercheuse suggère aux responsables des groupes des pistes pour un retour sur leur expérience de visite.

L'enquête a été menée auprès d'un échantillon de deux groupes autochtones (12 visiteurs au total) et de deux groupes allochtones (11 visiteurs au total). Les groupes allochtones sont des jeunes qui participent au projet *Alter-Écho. Moi et l'autre, l'autre et moi*, mis en place par le Musée McCord. Ce programme éducatif s'adresse aux 15-17 ans de différents cégeps de Montréal, situés dans des quartiers sociaux variés. Les rencontres se déroulent tous les mercredis soirs pendant huit semaines. Des conférences et des ateliers sont organisés autour de plusieurs thèmes sur l'identité et l'altérité. Les groupes produisent des œuvres qu'ils exposent ensuite. Ils ont participé à l'enquête en fin de programme, alors qu'ils étaient en train de mettre la dernière touche à leur exposition. L'enquête a lieu en même temps qu'ils réfléchissent aux questions identitaires et aux différentes logiques de mise en présentation de soi et de l'autre.

Les groupes autochtones viennent de l'Institution Kiuna, située à Odanak, dans la communauté abénakise. Créé et géré par des autochtones, cet établissement collégial s'adresse aux différentes nations du Québec. Il est issu d'un mouvement d'autonomie des établissements d'enseignement des Premières Nations au Canada et au Québec. Le collège est reconnu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il a pour mission de « mettre en valeur la culture et les traditions des Premières Nations » et de soutenir les jeunes autochtones en difficulté scolaire. Dans cet esprit, une enseignante, engagée auprès des jeunes de sa communauté, accepte de faire venir sa classe au Musée McCord. Cette enseignante, également ex-directrice du Musée des Abénakis d'Odanak, demeure vivement intéressée par la réappropriation du patrimoine des communautés autochtones.

Rappelons que notre protocole d'enquête consiste à mettre au jour les modes de reconnaissance. Pour y parvenir, deux instruments de collecte de données sont employés : une grille d'observation (sur le parcours de visite, les comportements de visite et toutes formes de remarques énoncées) et un guide d'entretien de groupe. Le tableau 2 présente les questions de l'entretien; celles-ci sont préparées à l'écrit par les minigroupes durant la visite et posées à l'oral par l'enquêtrice lors de l'entretien. Ce tableau présente également les questions posées directement à l'oral par l'enquêtrice dans la deuxième partie lors de l'entretien.

Tableau 2. **Questions de l'entretien**

Questions préparées à l'écrit par les minigroupes durant la visite et posées à l'oral par l'enquêtrice lors de l'entretien

Nous vous proposons de répondre aux questions suivantes pendant votre visite en groupe. Nous vous suggérons de lire les textes et de regarder les photographies. Notez que les textes de l'exposition comprennent deux grands panneaux et des étiquettes.

1. Qui a pris en photo les autochtones? À quelle période les photos ont-elles été prises? Pourquoi le photographe a-t-il réalisé ce projet?
2. Comment les photographies représentent-elles les autochtones? Que pensez-vous des étiquettes qui accompagnent les photographies?
3. Selon vous, qui a écrit les textes de l'exposition? Y a-t-il des éléments qui vous indiquent qui a écrit les textes?
4. Est-ce que les deux grands panneaux de textes disent la même chose sur les autochtones?
5. Y a-t-il un panneau que vous préférez? Pourquoi?
6. Si vous étiez responsable de l'exposition, lequel des deux grands panneaux écririez-vous? Pourquoi? Si vous étiez responsable de l'exposition, présenteriez-vous tous les textes, les deux panneaux et les étiquettes?

Questions posées directement à l'oral par l'enquêtrice lors de l'entretien

7. D'après vous, est-ce que le 2^e panneau dit la même chose que les photographies? Que pensez-vous du message véhiculé dans le 2^e panneau par rapport aux photographies? (Expliquez et montrez de quels panneaux il s'agit.)
8. Si les participants ont identifié les deux auteurs – les deux auteurs sont rappelés, sinon l'enquêtrice les indique. Êtes-vous surpris qu'il y ait plusieurs auteurs au sein d'une même exposition? Qu'est-ce qui vous permet d'identifier les deux auteurs?
9. Que pensez-vous de l'initiative du musée de demander à un commissaire autochtone de participer à la production de l'exposition?
10. Curtis n'a jamais photographié de Hurons-Wendats et pourtant le commissaire autochtone choisi pour cette exposition est un Huron-Wendat. Qu'en pensez-vous?
11. Est-ce que vous avez des commentaires, des critiques?
12. Est-ce que vous avez aimé participer à cette activité?

Dans un premier temps, la collecte de données vise à recueillir les premières réactions des visiteurs et des informations sur la compréhension des textes, le parcours et la durée de visite afin de faire émerger les différents modes d'exploration de l'exposition. Un observateur par groupe écrit les commentaires des visiteurs et ces derniers annotent également leurs réponses aux questions. Ces données sont prises

en compte dans l'analyse préalable qui vise à s'assurer que les visiteurs ont bien suivi les consignes. Dans un deuxième temps, l'enquête s'appuie surtout sur la méthode de l'entretien de groupes. Cette technique permet de mettre en perspective certaines nuances entre les appréciations, les croyances, les sentiments, les convictions et les prises de position des visiteurs.

Les modes de reconnaissance

Le processus de reconnaissance apparaît sous deux formes : 1) des relations directes et indirectes entre les visiteurs et les registres sémiotiques et 2) des opérations cognitives et affectives. Ces opérations se définissent en actes, puis plus particulièrement en axes de reconnaissance. Elles concernent deux modes de reconnaissance. Le premier est lié à l'identité. Le second concerne la mémoire.

Les modes de reconnaissance qui résultent de l'expérience et des propos des visiteurs s'établissent selon deux rapports de reconnaissance vis-à-vis des registres sémiotiques. Le premier rapport correspond aux relations directes entre les visiteurs et chacun des registres sémiotiques de l'exposition. Tour à tour, les visiteurs opèrent un processus de reconnaissance d'un des quatre registres. Le deuxième rapport concerne les relations établies par les visiteurs entre chacun des registres sémiotiques de l'exposition. Pour l'ensemble de ces relations, les opérations mises en œuvre sont identifiées. Elles appartiennent soit au registre de l'identité, soit à celui de la mémoire.

Les relations directes et indirectes à l'égard des registres sémiotiques

Les visiteurs établissent des rapports directs vis-à-vis de chacun des quatre registres sémiotiques de l'exposition. À cet effet, ils effectuent quatre relations de reconnaissance : 1) les visiteurs et le texte de Curtis; 2) les visiteurs et les photographies de Curtis; 3) les visiteurs et le texte du conservateur; 4) les visiteurs et le texte du commissaire autochtone.

Les visiteurs réalisent également quatre relations indirectes : 1) entre le texte du commissaire autochtone et le travail de Curtis (textes et photographies); 2) entre le texte du commissaire autochtone et le texte du conservateur; 3) entre le texte du conservateur et le travail de Curtis (textes et photographies) et 4) entre le texte de Curtis et les photographies de Curtis. Précisons que durant l'entretien les groupes réalisent tout au plus trois relations indirectes même si, pour l'ensemble des groupes, quatre relations distinctes sont effectuées.

Les actes qui se déclinent en axes de reconnaissance

Pour chacune des relations construites par les visiteurs, différents types d'opérations sont dégagés. Ces opérations appartiennent à deux logiques. La première repose sur l'identité et la deuxième sur la mémoire.

Dans les entretiens, trois actes qui construisent et forment le mode identitaire sont discernés. Les visiteurs identifient d'abord ce qui leur est proposé en fonction de ce qu'ils savent. Ils voient, lisent et reconnaissent. Puis les visiteurs s'identifient à travers

le discours d'exposition. Ils ressentent. Ils sont. Ils se retrouvent en fonction de leurs propres valeurs, croyances, idéologies et sensibilités. Enfin, les visiteurs s'engagent et prennent du recul à l'égard du discours afin de porter un jugement sur celui-ci. Ils pensent, aiment, acceptent ou critiquent. Ils expriment des sentiments, assentiments, appréciations, acceptations ou réfutations. Ces trois actes sont ainsi nommés : l'acte d'identifier, l'acte de s'identifier et l'acte de juger. Différents axes de reconnaissance émergent pour chacun d'eux. Le tableau 3 présente la catégorisation compréhensive des données concernant l'identité.

Tableau 3. **La catégorisation compréhensive des données concernant l'identité**

Actes identitaires	Axes
Identifier	l'auctorialité
	le contenu du discours
	la forme de discours
	les visiteurs ciblés
S'identifier	s'affirmer
	s'émouvoir
	se comparer
Juger	tenir pour vrai
	tenir pour vraisemblable
	tenir pour faux
	préférer, apprécier, aimer
	critiquer

De plus, les visiteurs décrivent et expliquent trois temporalités que l'on peut relier à des procédés de mémoire. La première appartient au passé, au temps du projet de Curtis. La deuxième est un entre-deux.

Le temps de l'exposition est au présent, mais celle-ci rend compte du passé. L'exposition représente, de même qu'elle actualise. Elle pose et intègre un regard présent sur le passé. Troisième temporalité, le temps de la visite est au présent. Nous constatons, à travers le projet photographique de Curtis, l'acte de produire une mémoire. Il y a sélection, documentation et interprétation. Le texte du commissaire autochtone permet de se remémorer. En d'autres mots, il actualise une mémoire. Il remet en mémoire. La visite de l'exposition est un acte de ressouvenir – ou pas. Les visiteurs se rappellent quelque chose qu'ils ont oublié. Ils mentionnent des évocations. Ils se re-souviennent.

Le tableau 4 présente la catégorisation compréhensive des données concernant la mémoire.

Tableau 4. **La catégorisation comprehensive des données concernant la mémoire**

Actes de mémoire	Axes
Construire une mémoire sur les autochtones	Curtis et les autochtones
	Les autochtones et Curtis
	Les autochtones et la colonisation
Remémorer par l'exposition	Le commissaire autochtone et les autochtones
	Le commissaire autochtone et Curtis
Ressouvenir des visiteurs	Les visiteurs et les autochtones
	Les visiteurs et Curtis

Le mode identité

Les quatre groupes identifient deux des trois auteurs (le photographe Curtis, le commissaire Sioui Durand et le conservateur du musée), sans toutefois repérer les mêmes auteurs. Un seul groupe allochtone est en mesure de reconnaître le conservateur. Ce même groupe crée, par contre, une figure d'auteur autochtone complètement détachée de la réalité. Il cloisonne et distingue le rapport au réel et au fictif à partir de ces deux auctorialités. Les trois autres groupes se concentrent sur les instances auctoriales qui se rapportent à Curtis et à Sioui Durand. Cependant, tous les groupes discriminent les trois perspectives différentes du discours de l'exposition. Ils identifient certaines convergences et divergences. Sans qu'ils expliquent tous l'origine auctoriale du texte du conservateur, ils reconnaissent et apprécient l'équilibre entre les deux points de vue des deux panneaux généraux; l'un écrit par le conservateur et l'autre par le commissaire autochtone.

Les deux textes d'auteurs sont appréciés pour leur complémentarité. En fonction de leurs attentes à l'égard du musée, et aussi de leurs régimes de valeurs et de sensibilités, les visiteurs montrent l'importance et le caractère supplétif des deux visions. Les quatre groupes justifient cette nécessité des deux points de vue décrivant les deux formes de discours différentes sur lesquelles ils s'appuient. Les visiteurs définissent avec les mêmes perspectives une figure du musée qui doit être un lieu accessible à tous. De plus, ils conçoivent que le musée doit apporter une version théorique et explicative aux thèmes abordés dans l'exposition. Ils soulignent toutefois la subjectivité et le caractère personnel de l'opinion du commissaire autochtone, qui est directement concerné par le thème de l'exposition. Les visiteurs distinguent bien les régimes de discours et les degrés d'objectivité et de subjectivité entre les deux textes. Ils mentionnent qu'ils s'attendent de la part du musée à un discours objectif, mais que le point de vue autochtone demeure nécessaire. Pourtant, ils ne s'accordent pas sur les éléments qui rendent un discours plus ou moins vrai. Le regard critique et le rapport à la vérité varient. Il est alors étonnant de constater que les allochtones développent un esprit critique à l'égard du travail de Curtis et qu'ils considèrent la représentation des autochtones dans les photographies comme une

vision idéalisée. Cependant, ils ne portent pas le même regard critique vis-à-vis du témoignage du commissaire autochtone écrit sous forme de poème. Ils tiennent essentiellement « pour vrai » son point de vue. Même s'ils estiment que le texte est une opinion personnelle et, donc, subjective, ils pensent que l'origine culturelle de l'auteur justifie, rend légitime et crédible son propos. Son origine culturelle lui procure une autorité de discours. Au-delà de cela, cette crédibilité cautionne le travail de Curtis. Il semble que l'autorité de discours se rapporte moins à l'objectivité qu'à l'affiliation culturelle.

Le contraire se produit chez les visiteurs autochtones, qui manquent de distance et de regard critique à l'égard du travail de Curtis. Ils tiennent davantage pour vrai ce qu'il montre. Ils s'y rattachent peut-être par besoin et par nécessité de re-découvrir ce qu'ils sont, grâce aux traces du passé inscrites dans les photographies. Toutefois, le rapport à la véracité vis-à-vis du texte autochtone est fondé par d'autres facteurs que ceux énoncés par les allochtones. Les visiteurs autochtones tiennent compte de l'origine culturelle de l'auteur, et aussi de sa position professionnelle. Le commissaire se prononce à titre de professionnel et d'expert. Même si les visiteurs autochtones se retrouvent en lui et s'y associent d'une certaine manière, ils n'hésitent pas non plus à s'en détacher et à critiquer par exemple son langage et son degré de fierté.

En résumé, pour les deux types de visiteurs, l'origine culturelle de l'auteur lui confère une autorité de discours, même si l'auteur n'est pas identifié et qu'il est représenté comme un narrateur plus ou moins fictif. Le commissaire invité parle au nom de sa communauté. Or les visiteurs autochtones considèrent son discours comme un récit-témoignage, en même temps qu'ils se reconnaissent dans ses propos. L'auteur est un porte-parole de leur communauté, mais ce qu'il propose est une vision personnelle. Les visiteurs allochtones créent une figure d'auteur qui représente une réalité autochtone plus ou moins imaginée. Pour les visiteurs autochtones, il ne s'agit pas d'imagination ou d'imaginaire, mais bien évidemment de la complexité de leur réalité.

Entre les textes du conservateur et celui du commissaire autochtone, tous les groupes préfèrent ce dernier. Les allochtones sont surtout touchés par le registre poétique de son propos, par les émotions et l'imaginaire qu'il suscite. Les autochtones le perçoivent comme une aide à affirmer et à soutenir leur identité culturelle, supposant aussi une reconnaissance de leur existence. Les premiers s'approprient le texte de manière individuelle, les seconds l'appréhendent surtout en tant que collectivité. Nous y décelons une quête de reconnaissance dans la mesure où la non-présence du texte du commissaire autochtone aurait été vécue comme une non-reconnaissance par les groupes autochtones dans leur pays. En ce sens, les visiteurs autochtones expriment le caractère normatif et nécessaire de la prise en compte de leur point de vue dans les expositions qui les concernent.

Le mode mémoire

Les visiteurs entrevoient les actes de mémoire de manière assez similaire en ce qui concerne Curtis et Sioui Durand. Les visiteurs autochtones mettent davantage l'accent sur l'hommage rendu par le commissaire autochtone. Ils montrent l'importance

de moderniser l'image des autochtones en prenant en compte le point de vue d'un autochtone d'aujourd'hui. Le commissaire autochtone ne personnifie pas les autochtones, mais il symbolise l'acte de produire et d'affirmer la mémoire des autochtones par les autochtones eux-mêmes. Il en découle une forme de revendication et d'auto-nomisation.

Bien évidemment, les rapports mémoriels de la visite diffèrent. Les allochtones ont conscience de l'oubli et de la déformation de la représentation des autochtones dans l'histoire. Le premier groupe allochtone explique que la culture des autochtones était en train de disparaître, mais que Curtis n'a pas été en mesure de rendre compte du contexte colonial. Les visiteurs demeurent sur le mode de l'exploration et de la découverte. Le deuxième groupe allochtone adopte une perspective plus distanciée. Ils ont conscience du contexte colonial dans lequel ont été prises les photographies et de leurs présupposés nord-américains.

Les autochtones ont cependant du mal à se détacher de la mémoire construite par Curtis. Victimes de la colonisation, c'est-à-dire de l'acculturation et de l'oubli historique, ils veulent se re-découvrir et se ressouvenir (après un oubli collectif). Ils acceptent le plus souvent ce que Curtis a créé pour préserver leur culture.

Finalement, le contrat de communication mis en place dans l'exposition se joue sur l'équilibre des auteurs scientifiques et originaires de la culture présentée. L'autorité de discours repose sur l'affiliation culturelle. En analysant les rapports de véracité, plusieurs formes de médiations intersubjectives, qui marquent le respect et l'estime, sont observées. En ce qui concerne « la tyrannie » des points de vue (Jacobi, 2005) dans l'approche dite polyphonique des expositions, les visiteurs sont en mesure de mettre en relief la subjectivité du texte du commissaire. Ils apprécient ce témoignage et le tiennent plus ou moins pour vrai en regard du texte du conservateur. L'autorité de discours repose essentiellement sur la filiation de l'auteur avec les peuples autochtones. Relevons que les groupes allochtones ne portent pas un regard critique vis-à-vis du texte du commissaire autochtone, contrairement aux autochtones qui s'en détachent.

Conclusion

Les visiteurs établissent des liens entre la situation actuelle des autochtones et le contexte colonial passé. Plus spécifiquement chez les groupes autochtones, la monstration du point de vue autochtone est nécessaire et normale. De la reconnaissance du point de vue autochtone en contexte expositionnel, un glissement symbolique s'opère entre la non-reconnaissance et la reconnaissance culturelle de ces peuples dans les musées canadiens. Cette exposition à caractère polyphonique engage un contrat de reconnaissance culturelle avec les peuples à l'origine du patrimoine.

Néanmoins, les résultats obtenus dans le cadre de la présente enquête, qui conduit les visiteurs à réfléchir sur la construction du discours d'exposition, présentent des limites, et ce, malgré les précautions mises en place par la chercheuse pour éviter toutes sortes d'influences sur l'identification des trois auteurs.

Pour mieux cerner les impacts des pratiques collaboratives et les modalités d'appropriation du patrimoine autochtone, il serait intéressant de poursuivre la recherche en analysant la réception d'une exposition muséale qui montre différemment le point de vue autochtone, c'est-à-dire selon une focalisation externe où le point de vue du concepteur demeure dissimulé derrière celui des représentants autochtones.

Références bibliographiques

- CLAVIR, M. (1994, novembre). L'intégrité conceptuelle de la conservation dans les musées. *MUSE*, 12(3), 35-39.
- CLAVIR, M. (2002). *Preserving What Is Valued. Museums, Conservation and First Nations*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- CLIFFORD, J. (1996; 1988). *Malaise dans la culture. L'ethnographie, la littérature et l'art au XX^e siècle*. Paris : École nationale supérieure des beaux-arts.
- CÔTÉ, M. (1995). Le Musée de la civilisation et les autochtones. *La Lettre de l'OCIM*, 42, 11-13.
- DUBUC, É. et TURGEON, L. (dir.) (2004). Musées et Premières Nations. *Anthropologie et Sociétés*, 28(2), 7-209.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1992). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (2002). *Seuils*. Paris : Seuil.
- GERVEREAU, L. (1995). Les interrogations du point de vue. *La Lettre de l'OCIM*, 42, 5-6.
- JACOBI, D. (2005). Les faces cachées du point de vue dans les discours d'exposition. *La Lettre de l'OCIM*, 100, 44-53.
- JACOBI, D. et POLI, M.-S. (1993). Écrire/lire les textes des étiquettes dans les musées et les expositions scientifiques. *Actes du colloque Remus. La muséologie des sciences et des techniques*, 12 et 13 décembre 1991, 66-75.
- MARCUS, G. E. et FISHER, M. M. J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago : The University of Chicago Press.
- MEUNIER, A. (2011). *Le potentiel éducatif de l'exposition. La mise en scène des objets ethnographiques : analyse de l'influence éducative de différentes mises en exposition*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes.

- NØLKE, H. (2010). L'ancrage linguistique de la polyphonie. Dans M. Colas-Blaise *et al.* (dir.), *La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage* (p. 17-38). Metz : Presses de l'Université Paul Verlaine – Metz.
- ODIN, R. (2011). *Les espaces de communication. Introduction à la sémio-pragmatique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- PERRIN, L. (dir.) (2006). *Le sens et ses voix – Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*. Metz : Presses de l'Université Paul Verlaine – Metz.
- PRICE, S. (2006). *Arts primitifs : regards civilisés*. Paris : École nationale supérieure des beaux-arts.
- PRICE, S. (2011). *Au musée des illusions : le rendez-vous manqué du Quai Branly*. Paris : Denoël.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES MUSÉES ET LES PREMIÈRES NATIONS (1992). *Tourner la page. Forger de nouveaux partenariats entre les musées et les Premières Nations*. Ottawa : Association des musées canadiens (AMC) et Assemblée des Premières Nations (APN).
- SOULIER, V. (2012). Les collaborations en contexte muséal : le « discours d'exposition polyphonique » et ses faces cachées. Dans A. Meunier (avec la collab. de J. Luckerhoff) (dir.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques* (p. 231-248). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- TODOROV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine – Le principe dialogique. Suivi de : Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Seuil.
- VERÓN, E. et LEVASSEUR, M. (1991; 1983). *Ethnographie de l'exposition : l'espace, le corps et le sens*. Paris : Éd. du Centre Pompidou.

Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles

Maryse PAQUIN

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles

Maryse PAQUIN

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

À l'écoute des besoins de formation de la société, les universités ont pour rôle de proposer une offre éducative visant à mieux préparer l'étudiant à relever les défis qui l'attendent, une fois diplômé. Depuis les années 2000, les institutions culturelles sont nombreuses à réclamer une formation universitaire sur la médiation culturelle. Dans ce contexte, le Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières offre, depuis l'automne 2010, un programme court de 2^e cycle en ce domaine. Une évaluation de l'appréciation des diplômés de la première cohorte a été menée. Les résultats montrent qu'en plus de nouvelles connaissances ces diplômés ont acquis une capacité de réflexion critique sur la théorie et les pratiques professionnelles en médiation culturelle, une autonomie intellectuelle et professionnelle, une identité professionnelle forte, de même qu'une capacité d'agir en développement culturel. Parmi les pistes éventuelles de développement de la formation, il apparaît opportun de poursuivre l'évaluation de l'appréciation auprès d'un plus grand nombre de diplômés, de mettre sur pied une association professionnelle et de coordonner la mise en œuvre de programmes d'études supérieures

spécialisées afin de permettre aux étudiants intéressés d'approfondir la réflexion d'ordre théorique et pratique amorcée au programme court.

ABSTRACT

Appreciation assessment by the first graduates of the short 2nd cycle program on cultural interpretation and mediation

Maryse PAQUIN

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Being attentive to the training needs of society, the role of universities is to offer educational opportunities that better prepare students to meet future challenges. Since the 2000s, many cultural institutions have been requesting university programs on cultural mediation. In this context, since 2010, the Department of Recreational, Cultural and Tourism Studies at University of Québec in Trois-Rivières has been offering a short 2nd cycle program in this field. At the end of the first cohort, an appreciation assessment was conducted by the first graduates. The results showed that in addition to the new knowledge acquired, the students developed a level of critical reflection on professional theory and practices in cultural mediation, intellectual and professional autonomy, a strong professional identity, and an ability to take action in cultural development. Among the eventual paths of development, it would be appropriate to continue appreciation assessments with a greater number of graduates, to establish a professional association, and to coordinate the implementation of specialized graduate programs to help students deepen the theoretical and practical reflections they begin in the short program.

RESUMEN

Evaluación de la apreciación de los primeros diplomados del programa corto de 2^o ciclo interpretación y mediación cultural

Maryse PAQUIN

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

A la escucha de las necesidades de formación de la sociedad, el rol de las universidades es proponer una oferta educativa encaminada a preparar adecuadamente al estudiante a hacer frente a los retos que le esperan después de haberse titulado. Desde los años 2000, existen muchas instituciones culturales que reclaman una formación universitaria en mediación cultural. En ese contexto, el departamento de Estudios en esparcimiento, cultura y turismo de la Universidad de Quebec en Trois-Rivières ofrece, a partir del otoño 2010 un Programa corto de 2^o ciclo en ese sector.

Cuando la primera cohorte terminó sus estudios, se procedió a una evaluación de la apreciación de los titulados. Los resultados muestran que además de los conocimientos adquiridos, se ha desarrollado un nivel de reflexión crítica sobre la teoría y las prácticas profesionales en mediación cultural, una autonomía intelectual y profesional, una identidad profesional fuerte, así como una capacidad para actuar en desarrollo cultural. Entre las pistas para un desarrollo eventual, sería oportuno seguir la evaluación de la apreciación entre un mayor número de titulados, de establecer una asociación profesional y de coordinar la aplicación de programas de estudios superiores especializados, con el fin de permitir la profundización de la reflexión de tipo teórico y práctico que se inicia durante el programa corto.

Introduction

Toujours soucieuse de mieux répondre aux besoins éducatifs de plus en plus grands de la société, l'université québécoise, comme celle d'ailleurs, doit « rempli[r] de manière efficace sa mission sociale de formation supérieure de la population » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008, p. 21). Pour y arriver, l'un des mandats de l'institution universitaire consiste à identifier les nouveaux besoins de formation émanant de la société, afin de proposer une offre éducative visant à mieux préparer l'étudiant à relever les défis qui l'attendent, une fois diplômé.

Parmi les nouveaux besoins exprimés se trouvent ceux des institutions culturelles québécoises, dont les musées, qui sont nombreuses depuis les années 2000 à réclamer une formation universitaire dans le domaine de la médiation culturelle (Allard *et al.*, 2001; Van Praët et Caillet, 2001; Peyrin, 2010; Ricker, 2010, 2012). Pourtant, Le Conseil international des musées (ICOM) définissait dès 1994 la profession de médiateur culturel dans *Les professions du musée*, sous l'intitulé « Chargé de médiation culturelle ». En voici un bref extrait :

Le chargé de médiation culturelle sert d'intermédiaire entre l'exposition, l'objet d'exposition et son public. Il travaille en collaboration avec les services du musée. [...] Profil de qualification, formation de base : formation universitaire dans une discipline muséale et formation en pédagogie (p. 5).

Plus d'une décennie plus tard, l'ICOM (2008) révisé ses profils de formation et propose une nouvelle définition de la profession de « Responsable de la médiation et du service éducatif ». Toujours selon *Les professions du musée*, ce responsable est :

Chargé des programmes, des actions et des recherches sur la mise en relation entre les objets/œuvres du musée et les publics. Il participe à la politique des publics et définit les actions en relation avec l'ensemble de ceux-ci. Il crée un réseau d'organismes œuvrant comme relais auprès des publics cibles. Il fait appel aux responsables du musée pour intervenir dans

les actions, la conception et la réalisation des aides à la visite. Il est responsable de la formation des agents d'éducation. Il participe à la réalisation d'expositions, en mettant en place les outils d'évaluation des programmes et des actions. Formation initiale: titre universitaire de 2^e cycle avec double compétence dans l'une des disciplines liées aux collections, en muséologie ou en pédagogie (p. 24).

Le besoin d'une formation universitaire de 2^e cycle en médiation

Dans ce contexte, le besoin d'une formation québécoise de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelle est identifié à partir de différentes sources. D'une part, des membres du corps professoral du Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) enseignent déjà des contenus sur l'interprétation et la médiation culturelle, depuis 2007, à l'intérieur des quatre cours de premier cycle au baccalauréat en loisir, culture et tourisme (LCT) qui forment le bloc Culture, de même qu'à l'intérieur de ceux de 2^e cycle, au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et à la maîtrise en LCT. Cette situation a pour effet de stimuler et d'accroître tant la curiosité des étudiants que leur intérêt pour une meilleure connaissance et compréhension des tenants et aboutissants du domaine.

Le département LCT¹ prend alors connaissance de l'offre de telles formations universitaires, au Québec comme ailleurs dans le monde. Par exemple, citons le Département de médiation culturelle de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3², qui propose des programmes de licence, master 1 et 2³ en médiation culturelle.

D'autre part, on observe la tenue de diverses rencontres scientifiques et professionnelles sur la médiation culturelle, au plan international, depuis le début des années 2000. Notamment, sous l'égide de l'organisme Culture pour tous, plusieurs forums d'échanges internationaux⁴ sont organisés au Québec et en France, sur les enjeux, défis et limites de la médiation culturelle.

Enfin, une analyse de contenu des formations universitaires actuellement offertes au Québec, dans le domaine de la muséologie, permet de constater une absence de programme de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelle.

Tous ces éléments ont conduit à l'offre du programme court de 2^e cycle Interprétation et médiation culturelles, par l'UQTR⁵, à une première cohorte d'étudiants, dès l'automne 2010. Ce programme se situe plus largement dans un contexte où, historiquement, le Québec a dû parcourir un long chemin avant d'être en mesure d'offrir des formations universitaires professionnalisantes qui ont pour but d'apporter des réponses concrètes à des problèmes sociaux et culturels complexes.

-
1. Plus particulièrement, un comité formé du directeur du département, Michel de la Durantaye, de la directrice des études de cycles supérieurs, Marie Lequin, et des professeures Pascale Marcotte et Maryse Paquin.
 2. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. *Les formations*. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.univ-paris3.fr/mediation-culturelle-les-formations-6833.kjsp?RH=1179926084097>
 3. Ces formations universitaires françaises correspondent respectivement au baccalauréat, au certificat de 2^e cycle et à la maîtrise dans le contexte québécois et canadien.
 4. Culture pour tous. Forums internationaux. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.culturepourtous.ca/forum/>
 5. Université du Québec à Trois-Rivières. Département d'études en loisir, culture et tourisme. *Programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles*. Récupéré le 12 février 2011 de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1239&owa_no_fiche=4

Bref historique sur l'offre de formation

Le ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCCQ) a célébré 50 ans d'existence en 2011. Cet anniversaire a été l'occasion de revoir les objectifs que le Ministère s'était fixés au moment de sa création, à savoir « créer un climat de culture » et « promouvoir un sentiment de fierté pour [sa] langue » (MCCQ, 2011, p. 1) au sein de la population québécoise. De ces objectifs découle la mise en place de vastes chantiers, à compter des années 1970, visant à doter la province d'« une infrastructure culturelle complète et diversifiée » (MCCQ, 2011, p. 2). Le « déploiement du réseau muséal et des bibliothèques publiques de même que la protection et la sauvegarde des monuments et sites patrimoniaux » (MCCQ, 2011, p. 2) comptent parmi les premières actions privilégiées par le Ministère, pour ne nommer que celles-là.

À cette époque, la publication du rapport Segger sur la formation muséale et le perfectionnement professionnel (MNC, 1976, cité dans Allard *et al.*, 2001) s'exprime dans les termes suivants : « *Quebec is cultural desert. [...] There is no structural training available in this field* » (p. 51). De plus, le rapport Jentel (MACQ, 1978, cité dans Allard *et al.*, 2001) stipule que « le personnel œuvrant dans les musées au Québec est en nombre insuffisant et peu ou pas formé » (p. 52). Notons qu'à la suite de la publication de ce rapport le Ministère a instauré un premier programme de bourse de formation et de perfectionnement en muséologie au Québec. Puis, la « Commission Jean sur le développement de la main-d'œuvre constate une absence de formation universitaire en muséologie » (Allard *et al.*, 2001, p. 52). Au cours de cette période, les professionnels du musée doivent se former, pour la plupart à l'extérieur de la province, notamment en Ontario où une formation de base en muséologie est donnée en langue anglaise (Teather, 1978). Cette situation prévaut jusqu'à la mise sur pied du premier programme de maîtrise en muséologie, offert conjointement par l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université de Montréal (UdeM), en 1987.

Offre de formation universitaire en muséologie

L'offre de formations générales d'études supérieures en muséologie au Québec se structure dans une première vague. Au programme de maîtrise en muséologie (UQAM–UdeM, 1987), vient rapidement s'ajouter celui du DESS en muséologie (Université Laval, 1988).

Cette offre fait place à une deuxième vague de formations qui se veut plus spécialisée. Dans ce contexte, et faisant suite à un colloque international tenu au musée Pointe-à-Callière, à Montréal, sur la formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde (Allard *et al.*, 2001), un nouveau programme international de doctorat en muséologie, médiation et patrimoine voit le jour. Ce programme est proposé par l'UQAM, en collaboration avec l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse en France (UQAM-UAPV, 2005).

Durant cette période, des formations universitaires de premier cycle sont également offertes, soit une mineure, une majeure et un certificat en muséologie et patrimoines à l'Université du Québec en Outaouais (UQO, 2007a, 2007b, 2007c), de même qu'un certificat en cybermuséologie (UQO, 2007d). Parallèlement à cette deuxième vague, l'offre de formation d'études supérieures en muséologie devient plus pointue.

Ainsi, un programme de maîtrise en médiation interculturelle, à l'Université de Sherbrooke (UdeS, 2009), et un programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles (UQTR, 2010) sont inaugurés. Enfin, le certificat en muséologie et diffusion de l'art (UQAM, 2012) et la maîtrise en muséologie et pratique des arts (UQO, 2013) naissent à leur tour. Le tableau qui suit présente les programmes universitaires offerts au Québec dans le domaine de la muséologie.

Tableau 1. **Programmes universitaires offerts au Québec dans le domaine de la muséologie**

Année	Titre du programme	Université	Cycle
1987	Maîtrise en muséologie	UQAM-UdeM	2 ^e
1988	DESS en muséologie	Université Laval	2 ^e
2005	Programme international de doctorat en muséologie, médiation et patrimoine	UQAM-UAPV	3 ^e
2007	Mineure, majeure et certificat en muséologie et patrimoine; certificat en cybermuséologie	UQO	1 ^{er}
2009	Maîtrise en médiation interculturelle	UdeS	2 ^e
2010	Programme court en interprétation et médiation culturelles	UQTR	2 ^e
2012	Certificat en muséologie et diffusion de l'art	UQAM	1 ^{er}
2013	Maîtrise en muséologie et pratique des arts	UQO	2 ^e

Les services d'éducation des musées québécois

Parallèlement à la situation universitaire décrite, les services d'éducation des musées québécois intègrent de plus en plus la médiation culturelle à leur registre de pratiques. Pour mieux illustrer le phénomène, notons à titre d'exemple qu'en 2010 le Service éducatif du Musée de la civilisation de Québec (MCQ) modifie sa dénomination, qui devient «Service de la médiation culturelle et éducative». Ce changement, survenu dans la foulée des travaux de l'ICOM (2008), sur la définition de la profession de médiateur culturel, illustre la nette volonté de l'institution de rassembler, sous la même entité administrative, des actions de mise en œuvre facilitant la rencontre entre l'objet/l'œuvre et le public. Le MCQ ne fait pas exception à la tendance observée, tant au Québec qu'en France, puisque la médiation culturelle s'impose comme le modèle d'action privilégié par les milieux institutionnels de la culture désireux d'étendre leur audience (Lafortune, 2013).

L'ensemble des nouvelles formations universitaires offertes⁶ vise à répondre au besoin de mieux former le personnel des services éducatifs muséaux, dont les médiateurs culturels font partie. On constate que ceux-ci suffisent à peine à prendre en

6. Nous ne prétendons pas ici en avoir fait la nomenclature exhaustive, mais seulement avoir cité les principaux programmes universitaires de formation en muséologie au Québec.

charge l'offre éducative, qui ne cesse de s'accroître au sein du musée. À titre d'exemple, entre 1998 et 2013, l'offre de programmes éducatifs muséaux a augmenté de 30 %, passant de 61 % (MCCQ, 2000a, p. 19) à 91 %, selon les déclarations des musées⁷ contenues dans le Répertoire des activités éducatives de la Société des musées du Québec (SMQ, 2013). Cette augmentation semble cohérente avec l'entrée en vigueur de la première orientation préconisée, treize ans plus tôt, par la Politique muséale du Québec, à savoir : « Favoriser le déploiement de programmes éducatifs » (MCCQ, 2000b, p. 22). De plus, la prise en charge de l'offre éducative des musées, grâce au concours des médiateurs culturels, semble aller de pair avec le cinquième objectif de l'Agenda 21 de la culture du Québec, qui est de « favoriser l'épanouissement culturel des citoyennes et des citoyens ainsi que l'accès et la participation à la vie culturelle [...] par la valorisation de la médiation... » (MCCQ, 2012, p. 12).

Ce phénomène illustre de manière éloquent l'importance que le réseau muséal québécois accorde au rôle éducatif des musées, de même qu'à celui des médiateurs culturels muséaux, dans l'atteinte de ses objectifs d'éducation des publics.

Évaluation de l'appréciation

Une évaluation est menée de manière anonyme par la direction départementale sur l'appréciation des diplômés de la première cohorte à l'égard du programme de formation, quelques semaines après la fin de leurs études. L'objectif poursuivi par cette évaluation est double. D'une part, la direction vise à vérifier l'atteinte des objectifs fixés lors de la mise sur pied du programme. D'autre part, elle cherche à améliorer tant le contenu que la forme du programme.

Pour y parvenir, elle privilégie une méthode qualitative, par le biais d'un questionnaire rempli sur une base volontaire⁸. Celui-ci comprend deux questions : « Au terme du programme court de 2^e cycle Interprétation et médiation culturelles, quelle en est votre appréciation? Quelle est votre appréciation du contenu de chacun des cours⁹? » Les onze étudiants inscrits y répondent par écrit. Une analyse du contenu de leurs réponses est réalisée, par le dépouillement et la codification des unités de sens qui se dégagent de leurs propos (Mayer *et al.*, 2000). Une première lecture, dite horizontale, est effectuée pour repérer les thèmes, les divergences et les convergences qui émanent du contenu de certains verbatim. Cette étape permet d'assurer une cohérence interne dans le dépouillement et la codification des unités de sens, en plus d'élaborer une grille contenant des catégories d'analyse. Une fois la grille remplie, une deuxième lecture, dite verticale, permet de bonifier les catégories (Huberman et

-
7. Dans le Répertoire des musées de la Société des musées du Québec (SMQ), nous avons trouvé à l'aide de la fonction recherche que 429 institutions déclarent offrir des programmes éducatifs muséaux, sur un total de 431 musées membres de l'organisme. Ce taux équivaut à 91 %.
 8. Dans le cas des études portant sur l'évaluation de la qualité des cours/programmes, aucune attestation éthique ou déontologique n'est requise, ni par les grands organismes subventionnaires ni par les universités.
 9. Le programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles se compose de trois cours : SLO 6076 – Interprétation et médiation culturelles, SLO 6052 – Développement culturel et SLO 6075 – Visiteurs et usagers des organisations culturelles.

Miles, 1991). L'analyse des données est effectuée de manière inductive (L'Écuyer, 1985), en entreprenant une troisième lecture, soit une alternance entre les données codifiées et le contenu des verbatim. C'est à cette étape que l'on procède à l'interprétation des données qui portent sur la mise en perspective des verbatim à travers le contenu global des propos. Voici l'évaluation de leur appréciation.

Sur la question du programme de formation

Un diplômé s'exprime ainsi: « *C'est une formation à la fois très structurée et très large qui présente les grands courants, les outils et les ressources, nous permettant de poursuivre nous-mêmes notre apprentissage de façon constructive* » [Cas 04]. Selon Bourgeois et Nizet (1997, cité dans Paquay et Wauters, 2008):

Dans un paradigme constructiviste, l'apprentissage résulte de la rencontre d'une information nouvelle avec la structure d'accueil présente chez l'apprenant. C'est le changement résultant de la rencontre qui induit un véritable acte d'apprendre, lui permettant d'acquérir des outils épistémologiques, théoriques et méthodologiques pouvant augmenter sa capacité à appréhender le réel (p. 215).

Par ses constats, ce diplômé témoigne du fait que le programme de formation a contribué à l'outiller ou, du moins, à l'aiguillonner pour lui permettre de repérer les outils nécessaires à l'exercice de sa pratique professionnelle. De plus, il fait montre d'une autonomisation intellectuelle, propre à la prise en charge par l'individu de son processus d'apprentissage, considéré comme essentiel, dans un paradigme constructiviste, au développement de la pensée critique chez le médiateur culturel.

Deux autres diplômés poursuivent de la manière suivante: « *J'ai réalisé de très grands progrès professionnels en développant mon discours sur la médiation culturelle* » [Cas 01]; et « *Cette formation m'a permis de mettre des mots sur mes pratiques professionnelles* » [Cas 07]. Pour Paquay et Wauters (2008), le fait de développer son discours ou de mettre en mots sa pratique constitue « la première étape permettant de s'approprier les savoirs, en les intégrant à son vécu et à sa vision des choses, ce qui les charge de sens nouveaux, au risque d'en modifier parfois la signification même » (p. 217).

Parce que le processus d'apprentissage nécessite une prise de conscience pour pouvoir être lié à du vécu et favoriser le passage du non-conscient au conscient, « la mise en mots » en constitue une étape cruciale. Toutefois, la démarche de conceptualisation qui lui est sous-jacente s'avère un processus complexe d'élaboration de sens car, toujours selon Paquay et Wauters (2008), « nul ne peut apprendre qu'en sachant et en comprenant, et ce, au même moment que la prise de conscience du système de concepts dans lequel s'inscrit la pratique professionnelle » (p. 223). Ce processus est analogue à celui de tout programme de formation professionnalisante, qu'il s'agisse de former un médiateur ou un autre professionnel. À ce titre, selon Wittorski (2010):

Le mot « professionnalisation » vient de la sociologie américaine fonctionnaliste (travaux de Parsons, notamment) et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale, mue par un idéal de service (p. 2).

Si la formation acquise à l'UQTR se veut le point de départ d'une réflexion critique amorcée sur les pratiques professionnelles du médiateur culturel, elle semble avoir atteint cet objectif, du moins auprès des premiers diplômés.

Sur la question de la médiation culturelle

Pour deux autres diplômés : « *Je croyais que j'étais un guide-interprète, mais maintenant, avec le modèle, je sais que je suis un médiateur* » [Cas 05] et « *J'ai toujours su que j'étais une médiatrice culturelle, mais sans en porter le titre* » [Cas 08]. Ces constats témoignent d'une identité professionnelle forte.

L'identité professionnelle, telle qu'elle est définie par Barbier (1996), se résume comme suit :

Un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.), produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire (p. 40-41).

Selon Gohier (2007), « c'est dans la construction identitaire que l'obligation de reproduire des caractéristiques considérées indispensables à la profession a tendance à renforcer le processus d'identification professionnelle » (p. 141). Pour l'illustrer, cette chercheuse a bâti avec ses collaborateurs le modèle de la construction de l'identité professionnelle, conçu comme un système de représentations et de liens avec la sphère professionnelle de l'expérience de l'apprenant. Dans ce système, l'identité renvoie aux représentations que la personne a d'elle-même, à celles liées aux autres personnes et à celles liées aux actions de celles-ci. L'identité de soi résulte de la tension entre le rapport aux connaissances, aux valeurs, aux habiletés et aux aspirations professionnelles (savoirs, idéologies, normes, etc.).

À cet égard, plusieurs activités d'apprentissage concourent au développement du processus de construction de l'identité professionnelle. Parmi ces activités figurent l'étude de principes éthiques et déontologiques, la réflexion critique sur des cas concrets de médiation culturelle et la discussion sur les finalités de la médiation dans le sens d'une responsabilité professionnelle accrue. Ces activités semblent avoir atteint les objectifs de la formation, puisque l'évaluation de l'appréciation à l'égard du programme montre qu'elle contribue au développement de l'identité professionnelle du médiateur culturel.

Sur la question du développement culturel

Un diplômé fait le constat suivant : « *J'ai pu mieux comprendre la politique culturelle de ma ville. Je vais sensibiliser mes élus à l'importance d'y inclure la médiation culturelle* » [Cas 10]. La capacité d'agir en développement culturel, dont il est question ici, correspond à la traduction du terme *empowerment* ou « empouvoirement », soit la prise en charge par la personne de sa situation professionnelle. Toutefois, l'Office québécois de la langue française (2013) préfère, et de loin, à ce dernier terme

celui d'« autonomisation », qui signifie :

Processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement.

La notion d'autonomisation se distingue de celle d'*empowerment* ou d'« empouvoirement », en ce que, selon Rappaport (1987), ce sont les concepts d'influence, de contrôle et de résistance, du mode passif jusqu'à la lutte collective, qui constituent l'essence de ces derniers termes. Toutefois, ces notions ont en commun ce que Guillaume-Hofnung (2007, cité dans Rouzé, 2010) nomme « la mise en capacité », soit le fait d'anticiper des actions concrètes à réaliser, découlant de l'apprentissage d'un savoir-agir professionnel. Ce sont les acquis dont témoigne le diplômé, sur le plan de l'amélioration de ses conditions de vie professionnelles à titre de médiateur culturel.

Sur la question des publics

Deux diplômés s'expriment ainsi : « *J'ai découvert tout un monde sur la question des publics* » [Cas 01]; et « *Grâce à cette formation, j'ai le goût d'approfondir la différenciation des publics pour mieux intervenir auprès d'eux* » [Cas 02]. Selon Rasse (2000), l'idée de médiation culturelle recouvre une forme d'intentionnalité. C'est celle-ci qui conditionne le choix des interventions du médiateur culturel auprès des publics, en fonction de la connaissance et de la compréhension qu'il acquiert dans le cadre de ce programme de formation. Le médiateur culturel doit non seulement réfléchir sur les dispositifs d'accueil, mais également mettre en œuvre des conditions propices de rencontres entre l'objet culturel et les différents publics qu'il entrevoit de manière « différenciée ». Ainsi que le laisse entrevoir Rasse (2000), la capacité d'agir du médiateur culturel sur le plan professionnel s'avère cruciale dans l'offre d'une rencontre de qualité afin d'éviter que :

le lien ne se fasse pas, entre le ciel évanescant des idées et le monde concret des pratiques [...], dont la seule quête est celle de l'efficacité, pour laquelle ils mobilisent un appareillage toujours plus sophistiqué, en perdant de vue les enjeux et la finalité profonde de leur travail » (Rasse, 2000, p. 38).

Pour appuyer ce constat, Pignot et Bordeaux (2007)¹⁰ affirment qu'il n'y a pas de public propre au musée. Selon De Varine (2007)¹¹, il y a seulement ceux « qui requièrent des mesures spécifiques, des adaptations *in situ*, des collaborations complexes, pour être opérants ». La volonté de ce diplômé d'apporter des mesures et des adaptations témoigne de tout le cheminement parcouru, dans le cadre du programme

10. L'Observatoire. *La revue des politiques culturelles. Il n'y a pas de public spécifique*. Septembre 2007. Récupéré le 7 mai 2013 de http://www.observatoire-culture.net/rep-revue/rub-sommaire/ido-9/resumeentier/il_n_y_a_pas_de_public_specifique.html

11. L'accueil de tous au musée, au risque du changement. *L'Observatoire. La revue des politiques culturelles*. Septembre 2007. Récupéré le 7 mai 2013 de http://www.observatoire-culture.net/rep-revue/rub-article/ido-202/l_accueil_de_tous_au_musee_au_risque_du_changement.html

de formation en médiation culturelle, lui permettant d'améliorer son action professionnelle auprès des publics.

Conclusion

Dans le but de concourir au développement des compétences professionnelles, d'une identité professionnelle forte, d'une pensée réflexive et d'une capacité d'agir chez les futurs médiateurs culturels du Québec, le programme de formation de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles de l'Université du Québec à Trois-Rivières se veut ancré dans le milieu de la pratique professionnelle. À cette fin, cette pratique se nourrit des défis, des enjeux et des besoins perçus par les différents milieux concernés, en visant le transfert des connaissances et des expertises, là où elles se trouvent en province. Toute action menée dans le but d'accroître l'accès et la participation à la vie culturelle est la bienvenue.

Par ailleurs, s'il est aisé d'évaluer l'appréciation des diplômés au terme du programme de formation, voire quelques semaines après la fin de leurs études, ce qui importe davantage est de mieux connaître et comprendre de quelle manière les nouveaux apprentissages se transforment en compétences professionnelles dans l'exercice de leur pratique. À cet effet, il serait utile de retourner vérifier auprès d'eux, de même qu'auprès des diplômés qui s'ajouteront à eux, de quelle manière se réalise l'intégration de leurs acquis dans leur milieu professionnel respectif, et ce, quelques années après l'obtention de leur diplôme. Une meilleure connaissance et compréhension de la profession de médiateur culturel est essentielle pour lui permettre d'améliorer en permanence, et de manière continue, ses pratiques professionnelles, en vue de les adapter aux changements d'environnements, de contextes et de problématiques vécus dans la société. C'est ce que vise le programme de formation de 2^e cycle Interprétation et médiation culturelles de l'UQTR, en proposant l'étude d'outils épistémologiques, théoriques et méthodologiques pouvant augmenter ses capacités à appréhender le réel.

Parmi les pistes éventuelles de développement, il serait important, dans un avenir rapproché, de mettre en place une association professionnelle des médiateurs culturels au Québec, lorsque le nombre de diplômés de ce programme constituera une masse suffisamment critique. Il serait également pertinent de coordonner la mise en œuvre d'un programme de DESS, afin de permettre aux diplômés d'approfondir la réflexion d'ordre théorique et pratique qu'ils amorcent au programme court. Selon Guillaume-Hofnung (2007), une formation supérieure spécialisée en médiation culturelle est primordiale pour garantir le succès de la pratique professionnelle en ce domaine.

Il en va ainsi de la légitimité du médiateur, tant culturel que muséal, et de la satisfaction des publics auprès desquels il exerce cette profession en pleine émergence au Québec, comme ailleurs dans le monde.

Références bibliographiques

- ALLARD, M., MEUNIER, A. et VADEBONCŒUR, G. (2001). La place de l'éducation au musée dans les programmes collégiaux et universitaires canadiens de formation en muséologie. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde* (p. 51-57). Québec : MultiMondes.
- BARBIER, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 27-49). Paris : L'Harmattan.
- BOURGEOIS, É. et NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- CEVA, M.-L. (2004). L'art contemporain demande-t-il des nouvelles formes de médiation? *Culture et Musées*, 3(3), 69-96.
- CONSEIL INTERNATIONAL DES MUSÉES (ICOM) (1994). Chargé de médiation culturelle. *Les professions du musée*. Paris : ICOM.
- CONSEIL INTERNATIONAL DES MUSÉES (ICOM) (2008). Responsable de la médiation et du service éducatif. *Référentiel européen des professions du musée*. Paris : ICOM.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Gouvernement du Québec.
- DE VARINE, C. (2007). L'accueil de tous au musée, au risque du changement. *L'Observatoire. La revue des politiques culturelles*, 32.
- GOHIER, C. (dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GUILLAUME-HOFNUNG, M. (2007). *Médiation : la formation avant toute chose*. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://s2.e-monsite.com/2010/02/13/91355017la-formation-avant-toute-chose-pdf>
- HUBERMAN, M. A. et MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- LAFORTUNE, J.-M. (2013). L'essor de la médiation culturelle au Québec à l'ère de la démocratisation. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 58(3), 6-11.
- L'ÉCUYER, R. (1985). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative : résurgence et convergences* (p. 65-88). Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- MAYER, R., OUELLET, E., SAINT-JACQUES, M.-C. et TURCOTTE, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (MCCQ) (2000a).

Proportion des institutions muséales offrant des activités d'animation. *Portrait statistique des institutions muséales du Québec. Résultats d'enquête*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (MCCQ) (2000b).

Politique muséale. Vivre autrement... la ligne du temps. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (MCCQ) (2011). 1961-

2011 : *Révolution tranquille. Un courant d'inspiration en culture*. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=4653>

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (MCCQ) (2012). *Agenda*

21 de la culture au Québec. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DES AFFAIRES CULTURELLES (MACQ) (1978). *Rapport Jentel sur la*

formation en muséologie au Québec. Québec : Gouvernement du Québec.

MUSÉES NATIONAUX DU CANADA (1976). *Rapport Segger*. Ottawa : Gouvernement du Canada.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2013). *Empowerment/*

Autonomisation. Bibliothèque virtuelle. Officialisation – Avis terminologiques.

Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/officialisation/terminologique/fiches/1298948.html>

PAQUAY, L. et WAUTERS, N. (2008). Mettre en mots sa pratique d'enseignement :

quels processus? quelles médiations? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 213-227). Bruxelles : De Boeck.

PEYRIN, A. (2010). *Être médiateur au musée. Sociologie d'un métier en trompe-l'œil*.

Paris : La Documentation française.

PIGNOT, L. et BORDEAUX, M.-C. (dir.) (2007). Il n'y a pas de public spécifique.

L'Observatoire. La revue des politiques culturelles, 32.

RAPPAPORT, J. (1987). Terms of empowerment / exemplars of prevention: Toward a

theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-145.

RASSE, P. (2000). La médiation, entre idéal théorique et application pratique.

Recherche en communication, 13, 38-61.

RICKER, M.-É. (2010, novembre). Quelles sont les perspectives de la médiation

muséale et patrimoniale en Belgique francophone? *La revue de l'AQIP. Les formations en interprétation*, 2, 48-56.

RICKER, M.-É. (2012). *La médiation dans les musées d'art. Comment former les étudiants?* Dans A. Meunier (dir.). (avec la collaboration de J. Luckerhoff), *La*

muséologie, champ de théories et de pratiques (p. 165-185). Québec : MultiMondes.

- ROUZÉ, V. (2010). Médiation/s : un avatar du régime de la communication? *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Grenoble : GRESEC. Récupéré le 22 avril 2013 de http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/.
- SOCIÉTÉ DES MUSÉES DU QUÉBEC (2013). *Répertoire des musées du Québec*. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.smq.qc.ca/mad/guidemusees/index.php>
- TEATHER, L. (1978). *Professional Directions for Museum Work in Canada. An Analysis of Museum Jobs and Museum Studies*. Ottawa : Canadian Association of Museums.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2009). *Maîtrise en médiation interculturelle*. Sherbrooke : Faculté de théologie et d'études religieuses. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/theologie/deuxieme-cycle/maitrises/mediation-interculturelle/>
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM) (2012). *Certificat en muséologie et diffusion de l'art*. Montréal : Faculté des arts. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=s4675>
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (conjointement avec l'Université de Montréal) (UQAM-UdeM) (1987). *Maîtrise en muséologie*. Montréal : Faculté des arts. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3420>
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (en collaboration avec l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse) (2005). *Doctorat international en muséologie, médiation et patrimoine*. Montréal : Faculté des arts. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3120>
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO) (2007a). *Mineure en muséologie et patrimoines*. Gatineau : École multidisciplinaire de l'image. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/8038.html>
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO) (2007b). *Majeure en muséologie et patrimoines*. Gatineau : École multidisciplinaire de l'image. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/6038.html>
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO) (2007c). *Certificat en muséologie et patrimoines*. Gatineau : École multidisciplinaire de l'image. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/4038.html>
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO) (2007d). *Certificat en cybermuséologie*. Gatineau : École multidisciplinaire de l'image. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/4742.html>

- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO) (2013). *Maîtrise en muséologie et pratique des arts*. Gatineau : École multidisciplinaire de l'image. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://uqo.ca/emi/maitrise-museologie-pratiques-arts>
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES (UQTR) (2010). *Programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles*. Trois-Rivières : Département d'études en loisir, culture et tourisme. Récupéré le 12 février 2011 de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1239&owa_no_fiche=4
- UNIVERSITÉ LAVAL (1988). *Diplôme d'études supérieures spécialisées en muséologie*. Québec : Département des sciences historiques. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.hst.ulaval.ca/etudes/programmes-par-disciplines/museologie/deuxieme-cycle/diplome-detudes-superieures-specialisees-en-museologie/>
- UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3 (s. d.). *Les formations*. Paris : Département de médiation culturelle. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.univ-paris3.fr/mediation-culturelle-les-formations6833.kjsp?RH=1179926084097>
- VAN PRAËT, M. et CAILLET, É. (avec la collaboration de J.-L. Martinot-Lagarde) (2001). Musées et expositions. Métier et formations. *Chroniques de l'AFAA*, 30.
- WITTORSKI, D. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/339073/filename/note_de_synthese_savoirs.pdf

Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais

Nada GUZIN LUKIC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais

Nada GUZIN LUKIC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La recherche en muséologie et la mutation des pratiques muséales continuent à nourrir et à modifier les formations en ce domaine, notamment au Québec. La prolifération des institutions muséales, depuis le *boom* des années 1980, le développement de la muséologie et, en parallèle, l'évolution des professions des musées ont pour résultat d'accroître leur offre. La plupart des formations en muséologie sont proposées aux cycles supérieurs. En revanche, les études de 1^{er} cycle universitaire, tant au Québec qu'au Canada, ont tardé à faire leur apparition. Seule l'Université du Québec en Outaouais (UQO) offre un programme en muséologie au 1^{er} cycle. Les études préalables à l'ouverture du programme ont montré que plusieurs postes demandent des compétences en muséologie, mais sans exiger nécessairement des études de maîtrise ou de doctorat. De plus, le fait d'enseigner les bases de la muséologie au 1^{er} cycle permet l'approfondissement des connaissances aux cycles supérieurs. Cette approche se veut cohérente avec la mise sur pied du programme de maîtrise en muséologie et pratiques des arts, dont la concentration en muséologie dispose d'un profil avec mémoire. Enfin, les formations offertes en muséologie à l'UQO soulèvent plusieurs questions sur l'enseignement de la muséologie, son contenu, ses approches, ses méthodologies et son aboutissement.

ABSTRACT

Changes in museology training at University of Québec in Outaouais (UQO)

Nada GUZIN LUKIC

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Museology research and the transformation of museum practices continue to nourish and modify training in this field, especially in Québec. There are more such programs because of the proliferation of museums since the boom of the 1980s, the development of museology and the evolution of museum professions (ICOM, 2008). Most museology courses are offered at the graduate level. In contrast, undergraduate studies, both in Québec and Canada, have been slow to emerge. Only University of Québec in Outaouais (UQO) offers a 1st cycle museology program. Studies prior to the launch of this program showed that many jobs require people with museology skills, but not necessarily graduates from masters' or doctoral programs. Teaching 1st cycle students the basics of museology also helps deepen knowledge at post-graduate levels. This approach is consistent with the establishment of the Master's program in museology and arts practices, whose concentration in museology features a course profile with dissertation. Finally, the museology training offered at UQO raises several questions about the teaching of museology, including content, approaches, methodologies and outcome.

RESUMEN

Mutaciones de la formación en museología en la Universidad de Quebec en Outaouais (UQO)

Nada GUZIN LUKIC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

La investigación en museología y la mutación de las prácticas museísticas siguen alimentando y modificando las formaciones en dicho campo, particularmente en Quebec. La proliferación de instituciones museísticas, a partir del boom de los años 1980, el desarrollo de la museología y, paralelamente, la evolución de las profesiones de los museos (ICOM, 2008), han provocado el crecimiento de la oferta. La mayor parte de las formaciones en museología son ofrecidas en los ciclos superiores. En cambio, los estudios de primer ciclo universitario, tanto en Quebec como en Canadá, han tardado en aparecer. Solamente la Universidad de Quebec en Outaouais (UQO) ofrece un programa en museología en el 1º ciclo. Los estudios previos a la apertura de dicho programa mostraron que varios puestos requieren las competencias en museología, pero no necesariamente las de los programas de estudio de

maestría o de doctorado. Además el hecho de enseñar las bases de la museología en 1º ciclo permite profundizar los conocimientos en los ciclos superiores. Esta perspectiva pretende ser coherente con el establecimiento del programa de Maestría en museología y práctica de las artes en donde la concentración en museología dispone de un perfil con tesis. Finalmente, las formaciones que ofrece la UQO en museología provocan varias cuestiones sobre la enseñanza de la museología, su contenido, sus enfoques, sus metodologías y su resultado final.

Introduction

La muséologie a connu un développement significatif au cours de la dernière partie du 20^e siècle. Au départ acceptée en tant que champ professionnel et science appliquée, la muséologie se constitue également comme une discipline autonome au carrefour de la théorie et de la pratique. La progression de la recherche en muséologie, avec un nouvel élan pour l'épistémologie et la systématisation du domaine, de ses objets d'études, de son histoire, de sa méthodologie et de sa relation avec les autres champs de savoir, est accompagnée par l'essor de publications spécialisées. Ainsi, la recherche en muséologie s'est traduite, au cours de la dernière décennie, par un nombre plus élevé de publications spécialisées. La publication récente du *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (Desvallées et Mairesse, 2011), à la suite des travaux effectués par le Comité international pour la muséologie (ICOFOM), contribue à développer un vocabulaire propre au domaine. Par ailleurs, la muséologie demeure toujours étroitement liée à la pratique. En effet, la formation au 1^{er} cycle, malgré l'initiation à la recherche, a une vocation professionnelle plus prononcée, alors que la formation à la recherche caractérise le 2^e cycle.

La communauté scientifique actuelle remet de plus en plus en question l'opposition entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. La muséologie, au carrefour de plusieurs domaines, admet cette interaction constante entre la théorie et la pratique. Le développement des nouveaux terrains de recherche et de pratique, notamment dans le champ social et dans celui des technologies numériques, pose des questions sur l'arrimage des formations universitaires en muséologie et sur leur collaboration avec les milieux professionnels. De plus, les études basées sur une perspective muséologique contribuent dorénavant à la construction du savoir et au développement de ses champs spécifiques. Nous sommes témoins de la systématisation plus grande, selon certains, de la discipline (Maroevic, 1998) et, selon d'autres, du champ d'études (Montpetit, 2002; Schiele, 2012). Quoi qu'il en soit, on constate un renouvellement d'intérêt pour ces questions. En effet, la muséologie actuelle est caractérisée tant par la continuité de la remise en question que par l'approfondissement et la diversification des approches, des théories et des concepts.

Mutations dans le domaine muséal

Les musées se modifient et s'adaptent à la société contemporaine. L'intérêt pour les publics (Davallon, 2000, Montpetit, 2002), la multiplication des expositions temporaires (Davallon, 2000, Bergeron, 2005), la diversification des collections (Poulot, 2009), une architecture de plus en plus audacieuse (Macleod, Hourston et Hale, 2012), l'intégration des technologies de l'information (Parry, 2010), le souci des enjeux de la diversité culturelle (Watson, 2007) et de la pluralité des patrimoines (Poulot, 2001), de même que les défis du tourisme culturel (Montpetit, 2002) et de développement durable (Chaumier et Porcedda, 2011) caractérisent les musées contemporains. Ceux-ci proposent un regard toujours réactualisé sur les arts, les sciences, la culture et la société. La formation en muséologie doit intégrer ces nouveaux regards, de même que les technologies et les techniques, afin de répondre aux enjeux actuels des musées et de la muséologie. En revanche, les financements publics, tant des musées que des universités, sont défaillants. Et que dire des emplois dans le domaine muséal, qui sont souvent précaires. De quelle manière, dans cette situation, envisager la formation en muséologie? (Schiele, 2012). Les formations qui s'offrent au Québec sont diversifiées et leur contexte géographique, culturel et historique diffère. La formation en muséologie à l'UQO doit ainsi non seulement relever les défis actuels propres à la discipline, mais également composer avec quelques enjeux spécifiques.

Programmes de formation en muséologie offerts à l'UQO

Après avoir présenté les programmes offerts à l'UQO et leur contexte, les principaux défis de la formation universitaire en muséologie sont exposés. Ces défis tiennent au contexte scientifique, administratif et géographique. Il s'agit du défi lié à l'état actuel du domaine, notamment en matière de recherche et d'enseignement au Québec, du contexte universitaire dans lequel la formation s'insère et de l'influence qu'exerce la région d'Ottawa-Gatineau sur ces formations. La conclusion porte sur certaines interrogations qui concernent le contenu et la finalité de la formation en muséologie.

L'enseignement de la muséologie est offert à l'UQO depuis 2007, d'abord au 1^{er} cycle et, depuis 2013, au 2^e cycle. Le dernier programme a été mis en place de manière progressive, débutant par quelques cours pour se voir, par la suite, intégré dans des programmes courts en cybermuséologie, jusqu'à l'achèvement du programme de baccalauréat ès arts avec la majeure en muséologie et patrimoines en 2009.

Les caractéristiques de la formation en muséologie à l'UQO résident dans différents défis, qui se résument ainsi : l'introduction de l'enseignement de la muséologie au 1^{er} cycle, la multidisciplinarité et l'approche globale et intégrée, c'est-à-dire les relations entre la muséologie et le patrimoine, la muséologie et la création, ainsi que le contexte muséal de la région d'Ottawa-Gatineau.

Enseignement au premier cycle universitaire vs au deuxième cycle

La muséologie n'est généralement enseignée, tant au Québec qu'au Canada, qu'aux 2^e et 3^e cycles. Au Québec, cet enseignement est également offert au collégial,

où sont formés les techniciens de muséologie¹. En revanche, les programmes de baccalauréat en muséologie existent dans plusieurs autres pays².

Quelques universités canadiennes proposent des cours, des séminaires ou des compléments de formation en muséologie, sans toutefois offrir un programme complet de baccalauréat dans le domaine. Par exemple, si l'Université de la Colombie-Britannique (UBC) offre une formation en études muséales aux trois cycles universitaires, la responsabilité de ce programme incombe au Département d'anthropologie et de sociologie, de concert avec le Musée d'anthropologie. Cette formation en études muséales n'est donc pas autonome, puisqu'elle fait partie des études en anthropologie. À l'Université de Victoria, on trouve le programme de gestion des ressources culturelles (*Cultural Resource Management Program*), lequel a pour objectif de renforcer les connaissances et les compétences professionnelles dans les domaines muséaux et patrimoniaux. Ce programme offre aux professionnels des musées, des institutions patrimoniales et culturelles des cours individuels de perfectionnement, des diplômes ou des certificats.

L'UQO demeure le seul établissement à offrir un programme de 1^{er} cycle universitaire en muséologie au pays. Plusieurs raisons expliquent ce fait, la principale étant l'approche généralisée, jusqu'à récemment, d'un enseignement de la muséologie basé sur le postulat de la nécessité d'une connaissance dans le domaine avant d'entreprendre des études. Les exigences du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), dont le mandat est d'évaluer les projets de programmes, se fondent sur ce postulat. Pourtant, la muséologie est enseignée au collégial. Le clivage illustre bien le sens donné au domaine, champ de connaissances à la fois de « sciences sur les musées » et de savoir-faire pratique (techniques de muséologie). Ce regard sur la muséologie, qui peut expliquer la rupture dans la formation entre les programmes de niveau technique et ceux de niveau théorique, subit actuellement des mutations au Québec. Pour pallier cette situation, un certificat en muséologie et diffusion de l'art est dorénavant offert à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

D'une part, les professions se diversifient : entre les tâches exécutées par les techniciens de muséologie et celles des conservateurs, il en existe un grand nombre qui peuvent être effectuées par un bachelier en muséologie. D'autre part, une formation de 1^{er} cycle en muséologie assure une meilleure préparation à la poursuite des études supérieures dans le domaine. Thierry Ruddel, alors directeur de la Maîtrise en muséologie de l'Université de Toronto³, constatait (et déplorait), en 2004, que la plupart

1. Quatre établissements proposent un programme de formation en muséologie : le Collège Montmorency offre le programme Techniques de muséologie et l'Université Laval, à Québec, un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en muséologie. De leur côté, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université de Montréal proposent un programme conjoint de Maîtrise en muséologie. De plus, l'UQAM offre un programme international de Doctorat en muséologie, médiation et patrimoine, offert conjointement avec l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse en France.
2. Quatre établissements proposent un programme de formation en muséologie : le Collège Montmorency offre le programme Techniques de muséologie et l'Université Laval, à Québec, un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en muséologie. De leur côté, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université de Montréal proposent un programme conjoint de Maîtrise en muséologie. De plus, l'UQAM offre un programme international de Doctorat en muséologie, médiation et patrimoine, offert conjointement avec l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse en France.
3. Consultation d'experts en muséologie, réalisée en mai 2004, en vue de la création du programme de Baccalauréat en muséologie à l'UQO.

des étudiants admis à ce programme ne possédaient pas les connaissances préalables. À cet effet, l'enseignement des bases de la discipline a lieu en même temps que le projet de recherche. Cette situation diffère des autres domaines des sciences humaines et sociales où les étudiants possèdent déjà des connaissances disciplinaires acquises au baccalauréat, ce qui leur permet de mener des recherches plus approfondies lorsqu'ils accèdent à la maîtrise ou au doctorat. De plus, les premiers étudiants du programme de maîtrise en muséologie, à la fin des années 1980, étaient pour la plupart des professionnels de musées, alors que la majorité des étudiants d'aujourd'hui ne possèdent pas d'expérience à cet égard (Dubuc, 2012). C'est également ce qui caractérise la formation de 2^e cycle en muséologie, instaurée au Québec à la fin des années 1980, qui vise au départ les professionnels des musées. Initialement, les candidats ayant déjà des connaissances pratiques dans le champ muséal étaient favorisés, alors que ce n'est plus le cas. Le caractère essentiellement professionnel de l'enseignement de la muséologie au 2^e cycle, fondé sur le parcours stage et essai, est ainsi remis en question, notamment depuis la création du programme de formation au 1^{er} cycle par l'UQO.

Bref, le programme de muséologie au 1^{er} cycle universitaire permet d'acquérir une connaissance générale du domaine, ainsi que de s'initier aux méthodes de travail dans les institutions muséales. Les étudiants développent des compétences relatives à l'exposition, à la conservation, aux collections, à l'interprétation et à l'éducation muséale, à l'initiation à la recherche et à la gestion. Cette pratique s'inscrit dans un cadre théorique qui s'appuie sur l'étude de l'histoire, du contexte et du rôle des musées dans la société. L'apprentissage par l'immersion des savoirs et des savoir-faire, par les stages, par les visites d'expositions et de collections, ainsi que les cours en collaboration avec les musées, favorisent l'acquisition de compétences spécifiques. Par ailleurs, l'intégration des études et de l'application des technologies de l'information est transversale dans la formation (Langlois, 2013), de même que les postulats éthiques. Les étudiants développent, dès leur première année, les compétences technologiques et les applications informatiques utilisées dans les musées, et ce, par le biais de cours spécifiques, tels que *Logiciels graphiques, Technologies et musées et Gestion des collections numériques*. Quant aux postulats éthiques, ils se fondent, entre autres, sur le Code de déontologie du Conseil international des musées (ICOM). Le contenu de celui-ci est abordé dans chacun des cours du programme.

Multidisciplinarité du programme de 1^{er} cycle en muséologie

Le programme de 1^{er} cycle en muséologie offert à l'UQO représente la combinaison d'une formation en muséologie et patrimoines et de mineures dans des disciplines complémentaires, telles que les arts, l'histoire, l'éducation, la communication ou l'administration. Le programme de maîtrise en muséologie et pratiques des arts perpétue cette approche d'ouverture vers d'autres disciplines, par le partage de certains séminaires, dans le cas de deux concentrations en muséologie et en

pratiques des arts. Ce programme est complété par une formation complémentaire (mineure). Différentes mineures sont offertes, telles que Approches éducatives, Arts visuels, Bande dessinée, Communication publique, Design graphique, Histoire, Pratiques administratives, Médias de l'information et des communications. À la fin du parcours et après la réalisation d'un stage, les projets de synthèse font la démonstration de l'intégration des connaissances et des compétences dans un champ spécifique de la muséologie. Les projets des finissants témoignent de cette orientation. Une étudiante avec une mineure en éducation et un stage au Service éducatif du Musée des beaux-arts du Canada termine sa formation par l'étude, la conception et la réalisation d'un outil pédagogique. Son témoignage évoque ce cheminement :

La fonction muséale qui m'intéresse davantage, c'est l'éducation muséale. À cet égard, j'ai choisi de compléter ma majeure en muséologie et patrimoines, par une mineure en approches éducatives. Comprendre les différents besoins des divers publics scolaires passe par une étude de leurs réalités. [...] C'est ce qui a motivé cette combinaison disciplinaire universitaire. En plus de mon cheminement en muséologie, suivre des cours en éducation m'aura permis de côtoyer des gens d'expérience du domaine et des futurs enseignants⁴.

Certains projets de fin de formation consistent à réaliser une exposition, une cyberexposition ou une intervention patrimoniale. D'autres peuvent mener à des études qui portent sur un thème ou un enjeu muséal. Pour ces derniers, les résultats de recherche prennent la forme d'un rapport ou d'un essai; ces deux formes combinant tant l'aspect pratique et appliqué du travail muséal que celui de l'initiation à la recherche dans le domaine. La combinaison de la majeure en muséologie avec une mineure dans une autre discipline permet d'obtenir une formation adéquate, tant pour le marché du travail que pour la poursuite des études aux cycles supérieurs. La démonstration de ce constat peut se faire par une très bonne intégration des étudiants dans les institutions de la région d'Ottawa-Gatineau, lors de stages ou par l'insertion dans le milieu du travail.

Approche globale et intégrée

L'élaboration des théories et des concepts dans le domaine de la muséologie a connu un essor important au cours des dernières décennies. L'élargissement du champ d'études de la muséologie s'explique, d'une part, par l'étendue de la définition même du musée dans les années 1970 et, d'autre part, par la redéfinition de la notion de patrimoine culturel, à compter des années 1980 (Babelon et Chastel, 1980). Quant aux notions relatives au patrimoine – territoire, identité, mémoire, transmission ou, depuis les théoriciens de la nouvelle muséologie (De Varine, 1976; Desvallées, 1991), l'intégration du musée dans son environnement et son rôle social –, elles font partie des réflexions qui alimentent le domaine.

4. Catherine Osborne. Catalogue des finissants 2012/2013. École multidisciplinaire de l'image. Gatineau: UQO.

Relations entre la muséologie et le patrimoine

Le champ du patrimoine est complexe et ses concepts croisent ceux des musées. Ainsi, le patrimoine numérique intègre les collections muséales au support informatique. Pour aborder ces questions, le programme de 1^{er} cycle en muséologie propose une approche globale et intégrée concernant la collecte, la conservation, l'étude, la gestion et la diffusion.

La muséologie ne saurait se réduire à l'étude des techniques de la conservation. Elle n'est pas non plus la science du phénomène musée. Sa seule véritable destination est celle d'une logique ou d'une méthodologie se situant au carrefour des domaines les plus divers susceptibles de se rencontrer dans ce lieu d'accueil qu'est le musée (Deloche, 1987).

Or, le musée, comme lieu de préservation, de recherche et de diffusion du patrimoine, dans son sens large, implique la diffusion du patrimoine artistique, culturel et scientifique. L'apport et la spécificité de la muséologie au sein de l'ensemble des disciplines inhérentes aux musées (histoire de l'art, anthropologie, histoire, archéologie, etc.) lui donnent justement son caractère de carrefour et d'intégration permettant une compréhension globale de l'institution muséale. Cette optique, propre à la muséologie, la distingue des autres domaines investis dans le musée.

Muséologie et création

Les programmes de formation universitaire en muséologie sont généralement associés aux départements de sciences humaines (histoire de l'art à l'UQAM, histoire à l'Université Laval, sciences de l'information et de la communication à l'Université de Toronto). À l'UQO, la formation en muséologie relève de l'École multidisciplinaire de l'image, un département d'arts. Le contexte de la formation a un impact sur l'organisation, le contenu, l'enseignement et l'orientation des projets de recherche ou de collaboration. Le fait d'évoluer dans un environnement de création permet, tant aux enseignants qu'aux étudiants, d'être sensibilisés à la création actuelle.

Le potentiel de création, dans les études muséales et patrimoniales, est grand et encore peu exploité en matière d'exposition et de mise en valeur du patrimoine (interprétation des objets, conception des expositions, mise en valeur des sites patrimoniaux, etc.). Les étudiants inscrits à la majeure en muséologie et à l'une des mineures en pratiques des arts (arts visuels, bande dessinée et design graphique) peuvent élargir leurs compétences professionnelles avec une formation complémentaire en communication visuelle, par exemple, ou intégrer certaines méthodes créatives dans leurs apprentissages et leurs recherches.

Ces croisements disciplinaires ouvrent des pistes novatrices tant dans l'enseignement que dans la recherche. Les séminaires interdisciplinaires du programme de maîtrise réunissent également les étudiants en muséologie et en pratiques des arts. Les regards croisés sur la problématique muséale, de même que les influences mutuelles dans le processus d'apprentissage, par des travaux d'équipe, enrichissent les cours. Cet environnement, qui favorise les rencontres interdisciplinaires, est très prometteur pour le développement de la muséologie créative, d'autant plus que la

créativité fait partie de plusieurs pratiques muséales, dont celles qui sont liées à l'exposition.

Le défi du contexte multidisciplinaire se situe dans l'arrimage de la formation pour des groupes hétérogènes. Ainsi, le contenu de certains cours en muséologie offerts aux étudiants en arts, dans le cadre de leur mineure ou comme cours d'enrichissement, ainsi que celui des séminaires communs, doivent être adaptés à des étudiants d'univers disciplinaires différents. À la suite d'expériences d'enseignement dans ce contexte, il s'avère que l'utilisation des supports visuels, par l'intégration d'images et de vidéos et les modalités d'évaluation axées davantage sur la réalisation des projets, répondent généralement aux besoins des divers types d'étudiants. Toutefois, ce contexte demande une grande flexibilité, de l'écoute et de l'ouverture pour concevoir des approches pédagogiques adaptées.

La contribution des créateurs est importante dans les cours sur l'exposition, ou dans ceux qui portent sur l'aspect visuel du musée, tels que Musée et images. Les travaux d'équipe donnent également des résultats prometteurs. Les étudiants en arts ont tendance à mettre en relation des thèmes muséologiques et des pratiques d'art actuel. Ainsi, le projet de recherche sur le cabinet de curiosités, représentatif d'une période de l'histoire du collectionnement, devient «le cabinet non curieux et mémoire⁵» qui interroge l'objet banal en tant que curiosité et exotisme. Ce détournement de sens, symptomatique du comportement des étudiants en arts dans les cours de muséologie, au 1^{er} cycle, soulève des discussions animées en classe, ouvrant de nouvelles perspectives, tant dans le domaine des arts que dans celui de la muséologie. Un nouveau programme de formation, au 2^e cycle, peut ensuite les accueillir afin d'en poursuivre l'approfondissement.

Programme de Maîtrise en muséologie et pratiques des arts

La formation au 2^e cycle à l'UQO a débuté à l'automne 2013. L'objectif du programme de Maîtrise en muséologie et pratiques des arts est d'approfondir les aptitudes pour mener une recherche ou une recherche création, en effectuant un choix entre ses deux concentrations, l'une en muséologie et l'autre en pratiques des arts.

La concentration en muséologie propose deux profils de formation, l'un avec mémoire et l'autre avec stage et essai. Le profil avec mémoire a pour objectif la formation de spécialistes aptes à faire de la recherche et à contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine muséal. Ce profil permet à l'étudiant de se spécialiser dans un champ spécifique selon le sujet d'études qu'il a choisi. La concentration en muséologie n'offre pas seulement la possibilité d'approfondir les concepts théoriques du musée et de la muséologie, mais aussi celle d'acquérir des compétences dans la conceptualisation et la réalisation de projets de recherche, d'exposition ou d'intervention muséale.

5. Les étudiants des cours ARP2033 Sujets choisis en arts, MSL1143 Musée et images 2008 et MSL1053 – Exposition: théorie et pratique, 2012.

Un stage dans les musées permet à l'étudiant de faire de la recherche sur le sujet de son mémoire ou d'intégrer une équipe d'un musée afin de participer à un projet lié à son champ d'études. Le stage est l'occasion de développer des habiletés de recherche et de se spécialiser dans son champ d'intérêt. Il permet à l'étudiant soit de travailler dans les musées ou de poursuivre son cheminement vers des études doctorales.

La maîtrise vise l'approfondissement des études en muséologie. Avant d'être admis, les candidats sans formation ou pratique pertinente dans le domaine doivent suivre des cours de propédeutique ou, encore, des cours d'appoint au 1^{er} cycle. Cette particularité du programme est cohérente avec le développement de l'enseignement de la muséologie à l'UQO qui a pour objectif d'offrir une formation complète et spécialisée en muséologie aux deux cycles universitaires. Les études menées dans le cadre de la préparation du projet de programme, basées sur les exigences de du BCI, ont permis de mettre au jour cette problématique spécifique de l'enseignement actuel de la muséologie au Québec (Daigneault et Guzin Lukic, 2011). Une question se pose à tous ceux qui participent à l'enseignement de muséologie : « Comment assurer une formation cohérente et rigoureuse dans un domaine d'activité où s'entrecroisent des approches et des cadres conceptuels en provenance d'horizons disciplinaires multiples [...] ? » (Schiele, 2012). Cette question renvoie à la méthodologie et à l'épistémologie du domaine. On enseigne l'histoire des musées et des collections, mais l'histoire et les enjeux de la discipline ou les courants de pensée qui contribuent à la construction du savoir disciplinaire sont actuellement peu enseignés, du moins d'une manière autonome, tant au Québec qu'au Canada.

Une autre problématique reste également ouverte, celle de la méthodologie en muséologie. On tient pour acquis que les étudiants arrivent avec une méthodologie propre à leur domaine au baccalauréat : méthodologie de l'histoire, de l'histoire de l'art, de l'anthropologie ou des sciences de l'éducation. Quelle est la méthodologie de recherche propre à la muséologie ? Est-ce celle du plus grand dénominateur commun ? En effet, le défi de la muséologie réside dans l'intégration de la théorie et de la pratique, de même que dans l'interdisciplinarité.

L'approfondissement des connaissances en muséologie est renforcé par des stages adaptés au projet de recherche de chaque étudiant. Dans le domaine muséal et des expositions d'art, l'approfondissement se fait également par la participation à des séminaires interdisciplinaires qui conjuguent les arts et la muséologie. Par ailleurs, le programme de maîtrise vise l'approfondissement des théories de la muséologie, ainsi que l'acquisition de compétences dans la conceptualisation et la réalisation de projets dans le domaine (exposition, mise en valeur du patrimoine, etc.).

Enfin, la particularité du programme est d'offrir un parcours avec mémoire. Les mémoires réalisés en muséologie se trouvent dans les programmes Histoire de l'art, Histoire, Ethnologie, Communication, Éducation, etc. Les programmes actuels de 2^e cycle en muséologie – le DESS de l'Université Laval et la Maîtrise conjointe en muséologie de l'UQAM et de l'Université de Montréal – reposent sur ce principe de stage et d'essai. En revanche, le programme international de Doctorat en muséologie, médiation et patrimoine existe à l'UQAM depuis 2006. Offrir un programme de

maîtrise avec mémoire permet ainsi d'approfondir les recherches et de contribuer au développement de la discipline.

Le contexte muséal de la région d'Ottawa-Gatineau

Dans la région d'Ottawa-Gatineau se trouvent la plupart des musées nationaux canadiens, tels que le Musée des beaux-arts, le Musée de l'histoire, le Musée de la nature et le Musée de la guerre. Cet environnement muséal favorise une formation dans le domaine, propre à la région. De plus, les institutions muséales environnantes collaborent étroitement avec le programme de l'UQO, tant par les stages que par l'implication des professionnels de musée dans l'enseignement. En revanche, la situation frontalière pose un certain nombre de spécificités dont l'établissement universitaire doit tenir compte dans le contenu de son programme, soit la langue, mais également les pratiques professionnelles des musées dans lesquels les étudiants font des stages, des ateliers ou des cours. C'est qu'une fois ceux-ci terminés, ces institutions risquent de devenir leurs futurs employeurs. En ce sens, la formation doit tenir compte tant des besoins des institutions environnantes que de ceux des étudiants en matière de contenu dans certains cours. Ainsi, la collaboration avec les institutions muséales de la région d'Ottawa-Gatineau, de même que leur participation à la formation pratique des étudiants, ouvre un terrain d'échange sur les meilleures pratiques à adopter, tant muséales que pédagogiques.

Depuis le démarrage des formations en muséologie à l'UQO, les étudiants ont réalisé des stages dans presque toutes les institutions muséales de la région. De plus, certains cours sont donnés en collaboration avec les musées de la région. Les ententes de collaboration entre l'UQO et le Musée canadien de l'histoire et le Musée des sciences et de la technologie du Canada encadrent les cours en immersion.

Cours en immersion dans les musées

La collaboration avec le Musée canadien de l'histoire est la plus naturelle, du fait de la proximité de l'institution muséale avec l'université, de même que du contexte francophone de travail. Depuis 2011, le cours Éducation et musée se déroule au Musée de l'histoire. Les étudiants sont en immersion dans un lieu réel de travail avec des professionnels de l'éducation muséale. La mission éducative des musées, qui concerne traditionnellement les visiteurs et les publics de l'institution, s'étend ici à la participation active des futurs intervenants.

Un autre cours sur le thème de la collection est donné au Musée des sciences et de la technologie du Canada (MSTC)⁶. En collaboration avec les conservateurs du musée, ce cours est partagé entre l'enseignement théorique à l'UQO, la recherche documentaire et l'apprentissage pratique au MSTC. Durant les séances, qui se déroulent dans les réserves du Musée, les étudiants peuvent saisir et mettre en pratique la trajectoire de l'objet, la conservation préventive ou le catalogage. Ce cours,

6. Le cours MSL1033 – Collection et conservation, 2012.

enseigné en partenariat, est intéressant pour les deux parties. Le Programme bénéficie de l'expertise professionnelle des conservateurs et de l'accès au musée et, inversement, le musée peut renouveler ses pratiques et ses connaissances grâce aux travaux réalisés par les étudiants qui portent sur un volet de sa collection. Les préoccupations communes sont ainsi canalisées afin de contribuer, d'une part, à une meilleure formation de 1^{er} cycle en muséologie et, d'autre part, à l'amélioration des pratiques.

Les cours en immersion muséale remportent un véritable succès auprès des étudiants et ont une influence directe sur leur cheminement en muséologie, sur leur compréhension de l'institution et de la profession muséales. Enfin, ils permettent aux étudiants d'avoir un ancrage solide dans la réalité de la pratique muséale actuelle. En revanche, ces cours en partenariat soulèvent un certain nombre de questions sur la transmission de la pratique professionnelle, propre à un certain type d'institution ou à un service en particulier, au détriment d'autres types de musées ou de pratiques professionnelles. L'enseignement universitaire repose sur une muséologie générale qui, dans son sens large, englobe divers types d'institutions muséales et diverses approches théoriques et pratiques.

L'évaluation des pratiques d'enseignement permet d'ajuster le contenu des cours de la formation, s'il y a lieu, afin d'intégrer ce double objectif qu'est l'apprentissage des théories et des concepts du domaine, selon la thématique du cours et la spécificité de la pratique d'une institution muséale. Ce partage de formation renoue avec les origines de l'enseignement de la muséologie, dispensé d'abord dans les musées. En effet, les disciplines comme l'archéologie, l'ethnologie et la muséologie sont nées dans les musées, puis ont gagné les universités. À titre d'exemple, citons l'École du Louvre et la Smithsonian Institution.

Plusieurs études réalisées auprès des musées et, notamment, les consultations menées pour la mise en place des programmes de l'UQO ont exposé le besoin de liens avec les milieux professionnels pour développer des savoir-faire spécifiques. L'étude et l'évaluation de cette expérience d'enseignement permettent d'améliorer et d'élargir ce type de collaboration au centre de laquelle, par ailleurs, les stages, leur encadrement et leur supervision demeurent des éléments essentiels.

Conclusion

À la fin des années 1980, lorsque les premiers programmes d'études supérieures en muséologie ont vu le jour, à Montréal et à Québec, leur objectif était de former les professionnels déjà en exercice dans les musées. Depuis, la mutation des musées et des professions muséales, voire du domaine de la muséologie, contribuent à une diversification des formations offertes, de leur philosophie et de leur contenu. De plus, les formations de départ sont remises en question, pour laisser place à de nouvelles.

Par ailleurs, le développement de la recherche en muséologie dans les universités et un certain retour de la recherche dans les musées, après un engouement généralisé pour la diffusion et la production d'événements, contribuent à renforcer

le partenariat entre le musée et l'université. En ce sens, la formation à l'UQO se veut ouverte tant aux débats théoriques qu'aux approfondissements des applications et des savoirs-faire professionnels, notamment par la collaboration avec les institutions muséales environnantes. Elle se veut une formation basée sur des propositions, des théories et des pratiques diversifiées qui se réalisent par la recherche théorique et appliquée, par la publication des résultats de recherche, tels que ceux contenus dans les mémoires de maîtrise, ainsi que par la réalisation de projets d'intégration dans le domaine.

Les développements d'une muséologie encore hétérogène marquent une structuration de certains champs spécifiques de recherche, tels qu'en éducation muséale, qui comptent aujourd'hui parmi les mieux construits (Poulot, 2009), tant sur le plan de la réflexion théorique qu'en ce qui regarde les applications pratiques dans les services éducatifs des musées. Même s'il n'est pas l'unique objet d'études en muséologie, le musée demeure le principal terrain de recherche.

L'impact de la diversification des formations en muséologie au Québec aux trois cycles universitaires est récent. Toutefois, la question demeure quant à la possibilité de spécialisation des programmes offerts actuellement. Les programmes de formation universitaire en muséologie devraient-ils se spécialiser davantage, en fonction de la typologie muséale disciplinaire, ou garder leur approche générale? Du fait que l'accès à la profession est composite, de quelle manière arrimer le contenu des formations et l'accès à la profession? Les premiers diplômés des programmes de 1^{er} cycle en muséologie et patrimoines de l'UQO sont déjà sur le marché du travail où ils ont entrepris et, pour certains, terminé avec succès leur programme de Maîtrise en muséologie à l'UQAM. Toutefois, il est trop tôt et leur nombre est encore trop peu élevé pour qu'il soit possible d'entreprendre une étude signifiante sur leur parcours.

Les formations universitaires en muséologie sont diverses, tant par leur contenu, leur durée que leurs critères d'admission. Par exemple, les étudiants admis à la maîtrise en muséologie de l'UQO doivent posséder des connaissances préalables en muséologie. Dans le cas contraire, des cours d'appoint sont exigés, alors que d'autres programmes n'en exigent pas. Enfin, des questions demeurent ouvertes quant à la méthodologie de la muséologie. Dans la diversité des études et des approches, quelle est la finalité de ces formations? En somme, la muséologie est en pleine mutation, d'où l'intérêt de multiplier les études, les réflexions et les discussions au sujet des programmes de formation universitaire, censés en être le reflet.

Références bibliographiques

- BABELON, J.-P. et CHASTEL, A. (1994). *La notion de patrimoine*. Paris : Liana Levi.
- BERGERON, Y. (dir.). (2005). *Musées et muséologie : nouvelles frontières. Essais sur les tendances*. Québec : Société des musées québécois et Musée de la civilisation.

- CHAUMIER, S. et PORCEDDA, A. (2011). *Musée et développement durable*. Paris : La documentation française.
- CONSEIL INTERNATIONAL DES MUSÉES (2006). *Code de déontologie professionnelle*. Paris : ICOM.
- DAVALLON, J. (2000). *L'exposition à l'œuvre, stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'Harmattan.
- DAIGNEAULT, G. et GUZIN-LUKIC, N. (2011). *Projet de création d'un programme de maîtrise interdisciplinaire en arts et muséologie*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- DELOCHE, B. (1987). *Les musées et la muséologie au regard de l'interdisciplinarité*. *Muséologie et musées* (p. 81-84). Dans A. Desvallées (dir.), (1992). *Vagues, une anthologie de la nouvelle muséologie* (vol. 1). Coll. *Museologia*. Mâcon, France : Éditions W.
- DESVALLEES, A. et MAIRESSE, F. (dir.). (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. Paris : Armand Colin.
- DE VARINE, H. (1976). *La culture des autres*. Paris : Seuil.
- DUBUC, É. (2012). Les mutations muséales pour une compréhension élargie de la fonction des musées. Dans A. Meunier et J. Luckerhoff (dir.), *La muséologie, champ de théorie et de pratique* (p. 151-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LANGLOIS, É. (2011). *Rendre l'enseignement de la muséologie en phase avec la technologie : une évidence!* Conférence présentée au 79^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- MACLEOD, S., HANKS HOURSTON, S. & HALE, J. (éds.). (2012). *Museum making. Narratives, architectures, exhibitions*. London et New York: Routledge.
- MAROEVIC, I. (1998). *Introduction to Museology: The European Approach*. Dr Christian Müller-Straten Collection. Munich: Verlag.
- MONTPETIT, R. (2002). Musée et muséologie. Un champ de recherche dynamique et en émergence (p. 81-94). Dans D. Lemieux (dir.), *Traité de la culture*. Québec: IQRC.
- MONTPETIT, R. (2002). Les musées : générateurs pour un patrimoine d'aujourd'hui (p. 77-177). Dans B. Schiele (dir.), *Patrimoine et identités. Musée de la civilisation*. Québec : Multimondes.
- PARRY, R. (2010). *Museums in the Digital Age*. Leicester Readers in Museum Studies. Abingdon et New York: Routledge.
- POULOT, D. (2001). *Patrimoine et musées : l'institution de la culture*. Paris : Hachette.
- POULOT, D. (2009). *Musée et muséologie*. Coll. Repères. Paris : La Découverte.

SCHIELE, B. (2012). La muséologie, un domaine de recherches. Dans A. Meunier et J. Luckierhoff (dir.), *La muséologie, champ de théorie et de pratique* (p. 79-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.

WATSON, S. (2007). *Museums and their communities*. Leicester Readers in Museum Studies. New York: Routledge.

Pour une nouvelle formation en muséologie: au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »

Yves BERGERON

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Sheila HOFFMAN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »¹

Yves BERGERON

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Sheila HOFFMAN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Au cours des deux dernières décennies, une vaste réflexion a porté sur les transformations profondes qui sont venues bouleverser le monde des musées. En plus de mener des travaux portant sur les tendances sociétales et leurs répercussions sur la démocratisation culturelle, qui affectent les comportements des visiteurs, jeunes comme adultes, il devient impératif pour le monde universitaire de poser un regard

1. Cet article propose une réflexion sur les grandes transformations du monde muséal. Le texte repose sur les travaux menés par Yves Bergeron sur l'histoire des musées en Amérique du Nord et, par conséquent, sur les grandes tendances en muséologie (Bergeron, 2014). Cette réflexion repose également sur 15 ans de pratique professionnelle dans des musées nationaux et 20 ans d'enseignement de la muséologie, à l'Université Laval, à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal, où Y. Bergeron a dirigé les programmes de maîtrise et de doctorat en muséologie, médiation, patrimoine, de 2008 à 2014. Cette réflexion est également le fruit d'un travail mené en collaboration avec S. Hoffman, qui a été conservatrice et directrice de musées aux États-Unis (Rockwell Museum of Western Art, Corning, New York; Saginaw Art Museum, Saginaw, Michigan; Oklahoma City Art Museum, Oklahoma City, Oklahoma). S. Hoffman est membre de certains comités de l'American Alliance of Museums (AAM) et suit de près les changements qui s'opèrent dans les programmes de muséologie aux États-Unis. Elle poursuit actuellement une thèse de doctorat à l'UQAM, en cotutelle avec l'Université Panthéon-Sorbonne Paris 1.

critique sur les grandes orientations qui balisent la formation des muséologues en Amérique du Nord et en Europe. L'examen des transformations de l'institution muséale commande une véritable transformation des programmes d'études supérieures en muséologie, afin de faire face aux nouveaux enjeux de la culture et de son développement. Cet article identifie certaines tendances, comme la convergence des bibliothèques, des archives et des musées, traduite par l'expression anglophone «L.A.M.», la cybermuséologie et les TIC, qui contribuent à transformer l'institution muséale. Celles-ci convoquent de nouvelles perspectives à l'égard du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, voire du «savoir-devenir», dans la formation d'études supérieures en muséologie, afin de faire face aux nouveaux défis et enjeux posés par la société de demain.

ABSTRACT

For new museology training: beyond “knowledge” and “know-how” - “knowing how to become”

Yves BERGERON

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Sheila HOFFMAN

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Over the past two decades, a flood of reflections on major changes have overwhelmed the world of museums. In addition to work on societal trends (Tobelem, 2005; Mairesse, 2011; Hooper-Grennhill, 2000) and their repercussions on the principles of cultural democratization, which affect the behaviour of visitors of all ages (Simon, 2010), it has become imperative for academia to take a critical look at policies behind museology training programs for young professionals in North America and Europe. This article is based on certain trends, such as the convergence of libraries, archives and museums, which contribute to transforming the museum institution and summon new perspectives on knowledge, know-how, and knowing how to be, which young museologists acquire through specialized museology training. The authors suggest that museology programs may need to consider the concept of “knowing how to become” in order to adapt to training that is being called to change over the coming decades.

RESUMEN

En pro de una nueva formación en museología: «más allá de los saberes» y del «saber-hacer», el «saber-transformarse»

Yves BERGERON

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Sheila HOFFMAN

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Durante los dos últimos decenios, numerosas reflexiones han abordado las grandes transformaciones que han conmocionado al mundo de los museos. Además de los trabajos sobre las tendencias sociales (Tobelem, 2005; Mairesse, 2011; Hooper-Grennhill, 2000) y sus repercusiones sobre los principios de la democratización cultural que afecta el comportamiento de los visitantes, jóvenes y adultos (Simon, 2010), se ha vuelto imperativo para el mundo universitario de prestar atención a las orientaciones que trazan la formación de los jóvenes profesionales en museología en América del norte y en Europa. Este artículo replantea ciertas tendencias como la convergencia de las bibliotecas, de los archivos y de los museos, que contribuyen a transformar la institución museística y que exigen nuevas perspectivas sobre los saberes, los saber-hacer y los saber-ser que adquieren los jóvenes museólogos durante su formación especializada en museología. Los autores sugieren que los programas de museología ganarían mucho a tener en cuenta el concepto de «saber-transformarse», con el fin de adaptarse a una formación destinada a transformarse en el curso de los próximos decenios.

Introduction

Depuis une vingtaine d'années, le monde des musées (Regourd, 2013) connaît des transformations profondes (Mairesse, 2011). Rappelons simplement l'élargissement de la notion de patrimoine, l'adoption de nouvelles législations nationales à l'égard du patrimoine et des musées, l'adhésion des gouvernements à certaines conventions internationales, dont la Convention de l'UNESCO sur la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003), la Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005), ainsi que la nouvelle définition du «musée» par le Conseil international des musées (2007), qui intègre le concept de patrimoine immatériel.

Au cours des dernières décennies, les musées ont multiplié les études de satisfaction des visiteurs, tout en approfondissant les études sur les pratiques culturelles.

On a également vu apparaître de nouveaux modes de gestion : fusion, coopération et participation citoyenne (Tobelem, 2005). Le développement des technologies a favorisé de nouvelles perspectives en matière de muséographie et de médiation culturelle (Montpetit, 2011). Du même souffle, la culture numérique a donné naissance à de nouveaux objets immatériels. Enfin, on ne peut négliger l'émergence de la cyber-muséologie et des réseaux sociaux qui obligent le musée à établir de nouveaux rapports avec leurs publics, tel que Hooper-Greenhill (2003) le soulignait : « Le grand défi que doivent actuellement relever les musées réside dans la reconceptualisation de la relation public-musée » (p. 39). Enfin, on ne saurait passer sous silence un constat majeur : plus de 80 % des personnes diplômées des programmes d'études supérieures de muséologie sont aujourd'hui des femmes. On a ainsi vu diminuer de manière significative la présence des hommes dans ces mêmes programmes au Canada, aux États-Unis et en Europe. L'univers du musée s'est féminisé, de telle sorte que les postes de direction sont maintenant occupés par des femmes.

Certaines pratiques muséales se transforment en remettant en question leurs fondements, c'est-à-dire les valeurs intrinsèques qui ont guidé le musée sur la voie du développement depuis sa création comme institution publique au 18^e siècle. Le rapport aux objets ou aux muséalies (Mairesse et Deloche, 2011) connaît des transformations importantes. Par exemple, de nouveaux objets font leur apparition dans les réserves muséales et, à ce titre, le musée rassemble dorénavant des collections d'objets contemporains et immatériels. L'institution muséale fait également face, depuis quelques années, aux pressions constantes de la part des communautés culturelles qui revendiquent le rapatriement de leurs collections anthropologiques et, même, des restes humains qui les composent².

En Amérique, comme en Europe (UNESCO, 2005), les collections autochtones font l'objet d'une attention particulière. Le mouvement international de restitution de ces collections remet en question l'autorité et la légitimité de l'interprétation des objets appartenant à d'autres cultures. Cette tendance a conduit de nombreux musées d'ethnologie à se redéfinir (Van Geert, 2014). Par ailleurs, les conservateurs ne considèrent plus simplement les objets de culture matérielle, mais ils se penchent également sur le patrimoine immatériel. Il s'agit même d'un enjeu en voie de transformer la mission et le rôle social du musée. En parallèle à ce mouvement, on assiste à la remise en question des musées encyclopédiques et à la multiplication des musées thématiques consacrés à des patrimoines particuliers. C'est notamment le cas du réseau des centres d'interprétation nord-américains qui s'accompagnent souvent de stratégies de commémoration ou se définissent comme des lieux de mémoire³.

Cette nouvelle position institutionnelle contribue à alimenter la crise du statut des « conservateurs » qui ont encore, dans de nombreux pays, la responsabilité traditionnelle de la gestion des collections du musée. Si le statut des conservateurs

-
2. Mentionnons simplement le cas de Saartjie « Sarah » Baartman, dite la Vénus Hottentote, qui a été largement médiatisé et qui a donné lieu à une littérature abondante; et un cas plus récent de restitution au peuple maori de la tête momifiée « Toi Moko », par le Musée des beaux-arts de Montréal. Récupéré le 14 décembre 2012 de <http://www.mbam.qc.ca/bibliotheque/media/Communique-ToiMoko-MBAM.pdf>
 3. C'est le cas des lieux historiques nationaux de Parcs Canada dont la mission repose sur la commémoration d'événements et de personnages d'intérêt national. Ce modèle existe également aux États-Unis.

européens repose parfois sur une législation stricte, comme en France (Association générale des conservateurs des collections publiques de France, 2010), la fonction de conservateur-directeur n'existe pas dans les musées nord-américains. Dans plusieurs pays, les conservateurs, au sens de directeurs de l'institution, sont des postes occupés par des gestionnaires qui ne possèdent pas toujours de formation en muséologie ou, plus largement, dans le domaine culturel. Cette philosophie repose sur un dogme populaire voulant que le musée soit une entreprise culturelle comme une autre. Ce mouvement tend à banaliser le rôle de direction du musée, tout en faisant entrer l'institution muséale dans le champ de l'industrie culturelle et créative (Clair, 2008).

Au-delà des problématiques liées aux collections, on ne peut négliger les effets de la crise financière mondiale qui se répercutent sur le développement du musée. La recherche de la rentabilité, alimentée par le discours néolibéral sur la culture, le conduit inévitablement à se tourner vers le marketing culturel, le tourisme⁴, voire l'économie créative où la recherche de partenaires financiers devient primordiale (Bergeron et Dumas, 2007). Cette nouvelle orientation, encouragée par les gouvernements, éloigne peu à peu le musée de sa communauté et tend à mettre en veilleuse son rôle social, au détriment de sa fonction politique (Bergeron, 2014).

Un monde muséal en transformation

Face aux transformations qui bouleversent le monde muséal, l'identité et l'avenir du musée sont remis en question. Il apparaît ainsi impératif, comme le démontrait l'UNESCO (1969), de réfléchir aux perspectives qui portent sur les besoins sociaux et leur planification. L'on constate, au sein de l'institution muséale, que s'opposent les valeurs traditionnelles aux nouvelles perspectives de ce que devrait être le « musée idéal ». Si les conservateurs, pour leur part, défendent une philosophie centrée sur l'objet, les éducateurs poursuivent des objectifs orientés vers les publics, en proposant des dispositifs de plus en plus conviviaux. Pour ce qui est des administrateurs, ils orientent et justifient leurs actions en se basant essentiellement sur les statistiques de fréquentation. Par ailleurs, les citoyens revendiquent de plus en plus une participation active dans la vie et le développement des institutions muséales et patrimoniales.

Par rapport aux forces en présence dans le monde muséal, des modèles « d'avenir » se dessinent. Certains défendent, par exemple, un concept global dans la perspective de la convergence des bibliothèques, des archives et des musées (Lacoste, 2015)⁵. On peut également penser au mouvement initié par le musée virtuel, qui convient au « musée 2.0 », dit musée participatif, et qui se présente comme l'antithèse du musée traditionnel. Tous ces modèles proposent des exemples à suivre et des pièges à éviter.

4. Voir L. Noppen et L. K. Morisset (sous la dir. de), Téoros. *Nouveaux musées, nouveaux tourisms*, 27(3); M. Dormaels et L. K. Morisset (sous la dir. de), Téoros. *Tourisme et patrimoine mondial*, 30(2).

5. Cet article est tiré du travail dirigé qu'il a rédigé à la maîtrise en muséologie de l'UQAM (sous la dir. de J. Carter), et qui lui a valu le prix Roland-Arpin, lors du congrès annuel 2014 de la Société des musées du Québec.

La convergence des L.A.M.

Le plus récent modèle est celui qui propose une convergence des bibliothèques, des archives et des musées, traduit par l'expression anglophone « L.A.M. » (Birtley et Bullock, 2008; Hedegaard, 2004). Dans certains cas, la convergence est essentiellement physique, comme dans l'exemple australien de l'*Albury Library Museum* (Clement, 2007). Toutefois, on observe le plus souvent une convergence numérique de la documentation se rapportant aux collections, qu'il s'agisse de livres, d'archives ou de collections d'objets muséaux (Cathro, 2001; Vitali, 2006), telle qu'elle se présente à la *Digital Public Library of America*⁶, dont le site Web a été lancé en grande pompe en avril 2013. Il s'agit d'une approche globale de la culture où les frontières entre les types d'objets disparaissent. Cet effort d'intégration s'inscrit dans la philosophie centrée sur l'objet muséal, tout en représentant une forme idéale de la « nouvelle muséologie ».

Il faut souligner que, non seulement les muséologues n'appuient pas ce mouvement de convergence, qui évolue dans la perspective de l'archivistique et de la bibliothéconomie, mais qu'ils sont également absents des débats qui l'entourent (Courant, 2006; Maher, 1990; Martin, 2003; Allen, 2002; Anderson, 1996; Promey et Stewart, 1997; Grabar, 1994). Toutefois, ces débats occultent les distinctions fondamentales qui existent entre les objets muséaux, qu'il s'agisse d'archives, de livres ou d'œuvres, puisque les deux premiers types possèdent une valeur davantage informative que patrimoniale. De plus, contrairement aux documents d'archives ou aux livres, l'immatérialité des témoignages, faisant dorénavant partie des collections muséales, présente la même importance que les objets muséaux ayant traditionnellement préséance sur l'aspect informatif. Il s'agit ainsi d'une virtualité et d'une immatérialité préconisées comme une forme dominante de la convergence des L.A.M.; la matérialité des objets muséaux devient, dès lors, un enjeu fondamental aux yeux des muséologues. Le fait d'ignorer ce point de vue n'est pas sans conséquence⁷. Soulignons que le Musée de la civilisation de Québec est le premier musée national au Canada à avoir engagé un véritable processus d'indexation de ses collections d'objets, de livres et d'archives dans une même base de données.

Bien qu'il existe de bonnes raisons de croire que les progrès dans le monde muséal ne se situent pas au même niveau que ceux observés dans le monde des archives et des bibliothèques, ceux-ci contribuent à la préservation de la signification du patrimoine tant matériel qu'immatériel, dans un monde centré sur les technologies. C'est de ce contexte qu'émerge le musée virtuel.

Musée virtuel, « cybermusée » ou « musée numérique »?

Plusieurs expressions sont apparues afin de désigner cette nouvelle réalité. À l'exception des particularités énoncées par les spécialistes de l'informatique, celles-ci

6. Voir le site Web de la *Digital Public Library of America*: <http://dp.la/>

7. Qui occupe le centre des débats sur la convergence des LAM? Dans les écrits consultés, il semble que ce soient les bibliothèques qui adoptent le modèle dominant et aussi le plus sophistiqué de numérisation des collections. Les archives suivent de près, mais les musées se situent loin derrière, en raison du développement plus lent de la capacité d'enregistrement et de stockage des images, comparativement aux textes écrits.

désignent essentiellement «un musée (collection d'images numérisées) en ligne ou une manifestation des expositions et collections physiques en format numérique disponible en ligne» (Schweibenz, 2004, p. 3).

Depuis l'émergence de l'Internet, si certains conservateurs et directeurs de musées ont craint que le musée virtuel ne remplace entièrement l'institution physique (Anderson, 1996; Cody, 1997; Feeney et Ross, 1994; MacGlashan et Taylor, 2000; Marty, 2004), une telle hypothèse n'est aujourd'hui plus supportée. À l'inverse, le constat posé est celui qui accorde dorénavant une force d'attraction insoupçonnée vers le lieu physique. Toutefois, on observe que le modèle d'origine du musée virtuel, qui tente de reproduire en ligne l'espace physique, a peu évolué (Cameron, 2007; Schweibenz, 2004; Trant, 2008). À ce titre, son usage actuel serait relégué sur le plan d'un sous-produit informatique et traduirait même le résultat d'une mauvaise compréhension de la capacité technologique. Par ailleurs, si cette incompréhension des technologies persiste encore, de nos jours, la philosophie centrée sur l'objet muséal, presque démodée, change peu également. En ce sens, la mise à jour numérique du musée se trouve freinée par l'adoption superficielle des technologies par l'institution (Doueïhi et Chemla, 2011; Šola, 2010), puisqu'elles ne remplissent qu'un rôle traditionnel (Kimmel et Deek, 1995; Marty, 2005; Ribeiro, 2007). Toutefois, alors que l'usage des technologies par le musée se complexifie, on constate qu'il existe toujours un fossé entre les capacités technologiques et les opportunités qu'elles offrent à l'institution. Le modèle doit poursuivre sa transformation afin de mieux exploiter les technologies au sein de l'institution muséale.

Bref, le musée actuel doit composer avec les bouleversements qu'occasionne l'usage des technologies, et ce, en vue d'éviter une forme d'obsolescence. Il doit également relever les défis technologiques qui s'imposent à lui, en ce début de 21^e siècle, en vue de réinventer la pratique muséale. Afin de considérer l'objet virtuel comme faisant partie de la collection d'objets réels, il lui est nécessaire d'intégrer tant les connaissances que les pratiques muséales, permettant de supporter la densité de l'information recueillie à leur sujet. Dans cette perspective, le musée est condamné, à court ou à moyen terme, à réaliser l'intégration de ses divers objets de collection. Toutefois, on observe que cette situation est loin d'être ancrée dans les pratiques muséales actuelles, du moins au Québec. Dans un article récent, Langlois (2015), qui a participé à l'élaboration et à la mise en œuvre, en 2010, de la première formation universitaire en cybermuséologie au Canada, à l'Université du Québec en Outaouais, rappelle que ce programme se situe en adéquation avec la pratique professionnelle. Il souligne également l'incontournable intégration des technologies dans la formation en muséologie.

Musée 2.0

Le musée 2.0 se définit comme étant «participatif», «inclusif» ou, même, comme un forum de discussion pouvant répondre aux besoins d'une communauté. L'idée trouve son origine dans l'esprit de la nouvelle muséologie. Toutefois, l'environnement virtuel «2.0» fait plutôt référence à l'interactivité. Plus spécifiquement, le musée 2.0 renvoie au concept de l'«Internet 2.0», connu aussi sous l'appellation de

« Web participatif », où les utilisateurs peuvent modifier les pages statiques du Web 1.0. De plus, le Web 2.0 se révèle convivial, plus accueillant et attrayant (Simon, 2010). Le terme évoque le principe que « l'utilisateur » doit demeurer au centre de la mission et du travail du musée. En ce sens, la philosophie du musée 2.0 s'apparente davantage aux valeurs de la « nouvelle muséologie », où la participation citoyenne se situe au cœur de de l'action muséale.

Peu importe l'expression privilégiée, ce type de musée s'organise autour d'un modèle antinomique du musée traditionnel. À cet effet, il considère l'ancien modèle muséal comme étant exclusif, élitiste, démonstratif, législatif, voire dépassé. On retrouve là les critiques formulées par les défenseurs de la « nouvelle muséologie » du début des années 1970. On prétend ainsi que tous sont les bienvenus sur cette nouvelle plateforme. Les termes « tous » et « convivial » désignent les utilisateurs qui correspondent au concept de « grand public ». À l'inverse, la faiblesse de ce nouveau modèle réside dans la participation qui se révèle limitée, en général, aux internautes familiers avec la technologie. Les défenseurs de cette approche oublient souvent qu'il existe dans la société une « fracture technologique » faisant en sorte que certaines catégories sociales ont un accès plus restreint au Web. De plus, le musée participatif n'envisage ni de répondre aux besoins des personnes ayant des intérêts particuliers, tels que les chercheurs, ni de traiter de la fonction traditionnelle de conservation de la culture matérielle. Comme l'Internet 2.0, le musée 2.0 semble toujours promouvoir un culte d'amateurisme (Keen, 2007).

Plutôt que de légitimer de tels modèles, qui réfutent l'entière du modèle traditionnel, il semble crucial de recourir à ceux qui soutiennent davantage la pratique muséale dans son ensemble. Par ailleurs, si cette vision dite pluraliste se veut louable, elle apparaît déjà désuète. Même le « 2.0 » se révèle suranné, puisqu'il est en voie de céder le pas à l'Internet « 3.0 », défini comme le « Web des objets ». Selon Keen (2007), il s'agit d'un environnement plus personnalisé et professionnalisé. Dans ce contexte, devient-il une extension des logiciels utilisés par le musée ? Ou serait-il lui-même un musée 3.0, c'est-à-dire un « musée personnalisé et professionnalisé » ? En l'absence de réponses claires à ces questions, on constate que le musée 2.0 témoigne d'une approche globale de la culture qui néglige la perspective matérielle, telle la convergence proposée par les LAM. Toutefois, il s'agit d'une approche alternative face à ce nouveau modèle qui valorise le lieu physique et dont le musée virtuel est considéré comme le complément.

Quoi qu'il en soit, le musée 2.0 attire l'attention par sa nature réactionnaire, apparentée aux caractéristiques d'une vraie révolution muséale, au sens de la participation citoyenne. Dans ce contexte, n'y aurait-il pas d'autres modèles pouvant mieux pallier les lacunes des précédents ? En d'autres termes, existerait-il un modèle idéal ? Toutefois, envisager un tel modèle idéal sans se pencher sur la formation qui en découle semble un exercice voué à l'échec, puisqu'une telle formation vise à mieux préparer les muséologues aux réalités professionnelles de demain. À ce titre, il est permis de se demander si les programmes actuels d'études supérieures en muséologie au Québec les préparent adéquatement à mieux comprendre les effets des grandes tendances qui transforment le musée.

Effets des transformations muséales sur les formations d'études supérieures en muséologie

En tenant compte des transformations qui sont à l'œuvre dans le monde muséal et leurs effets, de quelle manière les universités doivent-elles aujourd'hui envisager la formation d'études supérieures en muséologie? La question est d'autant plus importante que le premier programme de maîtrise offert au Québec a entrepris, en 2014, un processus d'évaluation, afin de revoir en profondeur le contenu de sa formation, à laquelle peu de changements majeurs ont été apportés depuis son démarrage, en 1987, et ce, malgré les transformations profondes observées dans la pratique professionnelle, depuis les 20 dernières années.

Comme le souligne Landry (2003), dans son analyse des programmes de muséologie aux États-Unis, ceux-ci furent intégrés aux universités assez récemment. Dans son *Guide to Museums Studies and Training in the United States*, l'*American Association of Museums* dénombrait, en 2000, plus de 65 programmes identifiés spécifiquement en muséologie, dont cinq en éducation muséale. On constate, par ailleurs, que les programmes en muséologie se sont multipliés au cours des décennies 1970 et 1980, alors que le réseau muséal connaissait un développement majeur. Lorsque l'on considère les formations en muséologie associées aux domaines afférents, on constate rapidement que plus de 54 % de ces programmes se situent à la maîtrise. Landry (2003) démontre bien que «trois domaines, soit la muséologie, l'administration et la conservation, représentent plus des deux tiers de l'ensemble des programmes offerts» (p. 103). Il y a là un indicateur significatif de la priorité accordée aux fonctions traditionnelles de l'institution muséale, laissant en marge les fonctions de «présentation et d'éducation».

À l'image des tensions présentes dans l'institution muséale, les programmes d'études supérieures en muséologie sont aux prises avec des tendances qui oscillent entre la tradition et l'innovation. Alors que certains d'entre eux se concentrent sur les aspects traditionnels, c'est-à-dire l'histoire du musée, la méthodologie, la théorie, la recherche, etc., d'autres acceptent mal de se remettre en question, en fonction des nouvelles valeurs de la société. À cet égard, peu de programmes proposent de nouvelles façons de penser et de gérer le musée, en prenant en compte tant les besoins des visiteurs que ceux des usagers. Toutefois, au même moment, ils tentent de reléguer la tradition muséale au second plan. Pour illustrer le propos, citons l'exemple des directions des programmes d'études supérieures en muséologie des universités John F. Kennedy, Glenbow, Cooperstown, New York, Leicester et l'Université d'État de la Russie qui, en 2011, participait à un débat portant sur la question suivante: *De quelle manière les programmes de formation d'études supérieures en muséologie peuvent-ils aborder la nature des musées d'aujourd'hui?* (Altshuler et al., 2011). Parmi les réponses publiées dans la très célèbre revue *Exhibitionist*, on observe un clivage entre les porteurs de la tradition muséale et ceux tournés vers l'avenir. Par ailleurs, tous semblent d'accord pour que les domaines suivants y soient intégrés: la gestion et le financement; la communication numérique et la technologie; la participation sociale et l'activisme communautaire; le marketing et la recherche sur les publics.

Ces quatre domaines sont ainsi considérés comme étant «les domaines d'études les plus importants dans la formation muséologique de demain» (Altshuler *et al.*, 2011, p. 86).

La culture et son développement, un aspect négligé

Parmi tous les domaines jugés d'importance pour le développement futur du musée, les formations universitaires semblent négliger le concept de culture et de son développement. On semble ainsi accorder moins d'importance aux objets et aux collections, plus associés au rôle traditionnel du musée, qu'au patrimoine immatériel et virtuel, dans une double vision du modèle idéal. Toutefois, il ne s'agit pas uniquement de perspectives d'avenir, mais également d'une réalité observable sur le terrain, comme l'ont souligné de nombreuses associations regroupant les musées comme l'*American Alliance of Museums* (AAM), pour ne nommer que celle-là. Par exemple, la conférence annuelle et internationale de l'organisme accepte des communications consacrées à la gestion de carrière, à la gestion des collections, au développement et à l'adhésion des membres, à l'éducation et à la médiation culturelle, à la muséographie, à la sécurité des bâtiments et des terrains, aux grands défis et enjeux, au financement et à la gestion, à la gouvernance, au marketing et aux relations publiques, aux technologies de l'information et des communications, à la planification et à l'évaluation, etc. Toutes les fonctions du musée semblent associées à l'une ou l'autre de ces catégories, à l'exception de la conservation. On note une quasi-absence de tribunes vouées à l'échange et aux débats entourant les défis et les enjeux complexes liés à cette fonction muséale. Seuls les gestionnaires de collections, les muséographes, les éducateurs et les médiateurs culturels semblent alimenter le débat public entourant l'avenir muséal. Toutefois, ces porteurs de discours semblent de plus en plus éluder la question de la culture et de son développement du modèle muséal idéal.

De telles oppositions entre la tradition et le progrès, l'exclusion et l'inclusion, la théorie et la pratique peuvent facilement conduire à l'un ou à l'autre des modèles muséaux connus. En d'autres termes, on se trouve face, d'un côté, à un modèle traditionnel mettant en valeur l'autorité du musée, soit la connaissance, l'histoire et la théorie centrée sur l'objet muséal et, d'un autre côté, à un modèle valorisant le progrès, soit l'innovation, la participation et le savoir-faire, en plaçant les publics au centre de ce système. Cette pensée linéaire et polarisée apparaît simpliste et mal adaptée à l'évolution de l'institution muséale, à l'ère des technologies, où prédomine le réseau des réseaux. Cette dichotomie semble toutefois erronée, car ces deux modèles, en réalité, ne se situent pas en opposition, mais en complémentarité. Toutefois, au-delà de ces approches, jugées compétitives ou réactionnaires, il y a tout lieu de s'interroger sur le modèle qui peut à la fois se révéler universel et inclusif afin de tenir compte des nouvelles réalités et, conséquemment, de mieux définir les compétences à développer chez les futurs muséologues pour permettre à l'institution muséale d'y faire face.

Un modèle idéal de formation à l'image des nouvelles réalités muséales

On commence à peine à mieux saisir les effets de la mondialisation sur le rapport à la culture et à son développement que, déjà, pointent à l'horizon de nouveaux bouleversements dans le monde des musées. La première contrepartie à ce mouvement, qui tend à uniformiser le développement culturel au-delà des frontières, semble se manifester dans la volonté de valoriser les différences culturelles. Les effets de la mondialisation se traduisent notamment par l'émergence de législations reconnaissant de nouvelles formes de patrimoines, tels que les paysages, les langues, les arts de la scène ou la culture de masse. La prise en compte du patrimoine immatériel replace également la culture populaire au cœur du projet muséal de demain (Turgeon, 2010). À ce titre, on voit apparaître de nouveaux objets qui entrent dans les collections muséales et qui posent des problèmes non résolus quant à leur reconnaissance et à leur conservation. C'est notamment le cas des objets contemporains, des œuvres numériques, des objets immatériels, des performances et des concepts⁸ dont les musées font l'acquisition. Dans cette perspective, le musée tend à s'apparenter à un centre d'archives qui conserve des traces matérielles et archivistiques et qui documente des pratiques culturelles. Bref, le modèle du musée centré sur la seule conservation du patrimoine mobilier ne correspond plus à la réalité. L'institution muséale partage dorénavant la responsabilité de conservation du patrimoine immatériel avec les bibliothèques, les archives et toutes les autres institutions culturelles ayant les mêmes fonctions, telles que les médiathèques et cinémathèques. Ces nouvelles réalités ne commanderaient-elles pas d'intégrer des éléments de formation en archivistique et en bibliothéconomie aux études supérieures en muséologie?

Poser la question, c'est y répondre, car si l'on assiste aujourd'hui à une convergence des institutions culturelles et patrimoniales – bibliothèques, archives et musées – on constate que ces nouveaux patrimoines nous ramènent à une conception « globale » de la culture et de son développement. Cette conjoncture oblige, d'une certaine manière, à une redéfinition du rôle du musée. Un constat semble alors se dessiner. Pour assumer ces nouvelles responsabilités, le musée doit investir dans le domaine de la recherche et du développement, car il ne peut plus se contenter de collectionner et d'accumuler des traces tant matérielles qu'immatérielles. Ce travail exige dorénavant des compétences nouvelles à développer chez le futur muséologue, de même qu'une meilleure connaissance et une compréhension élargie du système culturel dans lequel l'institution muséale baigne et qui ramène en son centre le patrimoine matériel et immatériel.

La culture et son développement se trouvent ainsi au centre du nouveau système muséal émergent, telle une force qui gravite entre l'acquisition des connaissances et de savoir-faire, entre la pratique et la théorie. Bref, il se situe entre toutes les oppositions apparentes qui se dessinent aujourd'hui dans ce qu'il est convenu d'appeler « le modèle idéal » de la muséologie. Ces forces en présence se combinent les unes aux autres, lorsqu'elles sont mieux comprises et développées.

8. C'est le cas de nombreux musées d'art contemporain qui n'acquièrent pas tant l'œuvre physique, mais le concept de l'artiste.

Deux modèles basés sur le développement des compétences

Deux modèles, inspirés par la tension historique entre la connaissance et le savoir-faire (Lyotard, 1984), se profilent à l'horizon. Le premier est basé sur le développement du savoir-être et le second sur le savoir-devenir, où convergent toutes les oppositions, de même qu'une meilleure connaissance et compréhension de la culture et de son développement. Les deux forces en présence ou, autrement formulées, les deux compétences visées se situent au cœur des défis et enjeux plus généraux, sous-jacents aux objectifs de formation d'études supérieures en muséologie (Amherdt et Bousadra, 2007). Si le développement d'un savoir-être semble plus connu que celui d'un savoir-devenir, qui n'a émergé que très récemment, et ce, dans le sillon de la grande révolution technologique (Lebrun, Smidts et Bricourt, 2011), le savoir-devenir constitue néanmoins l'une des compétences les plus prometteuses en matière de formation des futurs muséologues. Il semble être une habileté dont le développement s'impose dorénavant comme une compétence incontournable, permettant de garantir un avenir à l'institution muséale. Ce constat émerge en raison de l'évolution rapide des TIC, de même que d'une obsolescence accrue des connaissances, dans un monde où leur renouvellement va à la vitesse «grand V». Selon Lebrun, Smidts et Bricourt (2011), voici la différence entre les deux compétences :

Le savoir-être concerne davantage la manière par laquelle l'individu se situe en tant que personne à part entière : par rapport au contexte, par rapport à lui-même dans ce contexte, par rapport à sa position personnelle face aux problèmes qui s'y posent, par rapport aux autres; nous entrons ici dans la sphère des valeurs, des attitudes et des comportements. Le savoir-devenir ajoute au précédent une perspective dynamique et temporelle : la manière dont la personne se met en projet en tentant d'infléchir le cours des choses, en cherchant du sens dans son futur. (p. 24)

Le savoir-être concerne la personnalité, les attitudes, la qualité de relation avec les autres et l'environnement. Il s'agit, en soi, d'un défi pour les universités qui se sont contentées jusqu'à maintenant de former les muséologues essentiellement au savoir et au savoir-faire. Un simple coup d'œil aux listes des fonctions, de même qu'aux enjeux et aux défis muséaux permet de comprendre l'importance de la compétence du savoir-être. Celle-ci concerne la personne plutôt que la gestion des personnes, des collections, des bâtiments, des projets ou des finances, puisqu'il s'agit d'une sensibilisation aux autres, à l'altérité et à une plus grande ouverture d'esprit. Quant au savoir-devenir, il suggère une aptitude à «voir» le changement et à «accueillir» l'innovation qui devient nécessaire à une époque où les technologies transforment rapidement, et sans cesse, les pratiques muséales, de même que les manières de travailler. Par ailleurs, il transcende l'immédiat, en ayant le potentiel d'unir le présent, le passé et le futur. Le développement de cette compétence permet de comprendre le monde actuel et le monde en transformation ou, en d'autres termes, le réel et le virtuel.

Le savoir-être et le savoir-devenir sont des compétences qui permettent de surmonter les paradoxes temporels et matériels liés aux défis et aux enjeux muséaux de

demain. Ces deux compétences apparaissent cruciales pour la connaissance et la compréhension de soi et, donc, la sensibilisation aux autres, en se situant notamment au cœur d'un nouveau métier muséal: la médiation culturelle (Montpetit, 2001). Mais, tout comme dans le cas de la culture et de son développement, toute tentative pour assurer le développement de ces compétences de manière isolée est vouée à l'échec, puisque celles-ci ne sauraient évoluer l'une sans l'autre. Pour cette raison, la question demeure entière: de quelle manière former les futurs muséologues en vue de leur faire développer de telles compétences? Il semble que ce soit le grand défi auquel doivent faire face les programmes d'études supérieures en muséologie au Québec, comme ailleurs en Amérique du Nord et en Europe.

En somme, la muséologie ne peut plus se développer comme discipline universitaire sans qu'on y intègre une véritable approche multidisciplinaire, voire interdisciplinaire. Aux disciplines traditionnelles ayant contribué au développement de la muséologie, c'est-à-dire l'histoire de l'art, l'ethnologie, l'archéologie, l'éducation et les technologies, s'ajoutent l'archivistique, la bibliothéconomie et la médiation culturelle, pour ne nommer que celles-là.

Conclusion

Dans le contexte de l'évolution de l'institution muséale, la formation aux études supérieures en muséologie au Québec doit contribuer à offrir aux futurs muséologues une connaissance approfondie et une meilleure compréhension de la culture et de son développement, à laquelle s'ajoutent celles des pratiques culturelles. Dans l'optique d'une rénovation de ses contenus, cette formation devrait intégrer les perspectives incontournables de l'histoire, de l'anthropologie, de la sociologie et de la philosophie, car il ne s'agit plus simplement d'objets « réels » dont le musée a la responsabilité, mais également d'objets immatériels qui témoignent d'une mémoire collective, telle que définie par la pensée de Halbwachs (1950), de Lévi-Strauss (1962) et de Nora (1984).

Nul doute que l'objet fondamental du musée se révèle plus complexe que ne le laissaient entrevoir les premiers programmes de formation d'études supérieures en muséologie au Québec, qui furent conçus dans des perspectives disciplinaires probablement trop étroites, mais réalistes pour l'époque. Celles-ci doivent toutefois faire place aux nouveaux défis et enjeux posés par la société de demain.

Références bibliographiques

- ALLEN, S. M. (2002, août). Nobody knows you're a dog (or library, or museum, or archive) on the Internet. The convergence of three cultures. Communication présentée à la 68th IFLA General Conference and Council. Actes du colloque *Libraries for Life: Democracy, Diversity, Delivery*. Glasgow, U.K.: *International Federation of Library Associations and Institutions*. Récupéré le 30 août 2012 de <http://archive.ifla.org/IV/ifla68/papers/159-141e.pdf>
- ALTSHULER, B., LESHCHENKO, A., RICCIO, R., SANDELL, R., SCHWARZER, M., SMALL, N. P., SULLIVAN SORIN, G. et STAPP, C. B. (2011). *How do museum studies programs address the nature of museums today? The Exhibitionist*, 30(1), 82-86.
- AMHERDT, C.-H. et BOUSADRA, F. (2007). *La santé émotionnelle au service du savoir-devenir: le cas des étudiants en génie d'une université canadienne*. Récupéré le 30 août 2012 de <http://interqualia.com/docs/S-D.Synthese.050606.pdf>
- ANDERSON, M. L. (1996). The Byte-Sized Collections of Art Museums. *Leonardo*, 29(3), 242-243.
- ASSOCIATION GÉNÉRALE DES CONSERVATEURS DES COLLECTIONS PUBLIQUES DE FRANCE (2010). Le livre blanc des musées de France. *Musées et collections publiques de France, la revue de l'AGCCPF*, 260(3). Récupéré le 30 août 2012 de http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef_0001101485&
- BERGERON, Y. (2014). Les liaisons dangereuses ou les relations troubles entre le politique et les musées canadiens. *THEMA. La revue des Musées de la civilisation*, 1, 127-153.
- BERGERON, Y. et DUMAS, S. (avec la coll. de G. Cardinal et M.-T. Thibault). (2007). *État des lieux du patrimoine des institutions muséales et des archives. (Cahier 3). Les institutions muséales du Québec, redécouverte d'une réalité complexe* (p. 57-58). Québec: Observatoire de la culture et des communications du Québec. Récupéré le 30 août 2012 de www.stat.gouv.qc.ca/observatoire
- BIRTLEY, M. et BULLOCK, V. (2008). Will collections vanish in the urge to converge? Observations on convergent evolution in the collections sector. *Archives & Manuscripts*, 36(2), 128-147.
- CAMERON, F. (2007). Beyond the cult of the replicant: Museums and historical digital objects – traditional concerns, new discourses. Dans F. Cameron et S. Kenderdine (dirs.), *Theorizing Digital Cultural Heritage: A Critical Discourse* (p. 49-75). Boston, MA: The MIT Press.
- CATHRO, W. S. (2001). Keynote paper: Visions for fundamental change in libraries and librarianship for Asia Pacific. *Library Review*, 50(7-8), 334-342.
- CLAIR, J. (2008). *Malaise dans les musées*. Paris: Flammarion.

- CLEMENT, C. (2007). Cultural heart. The MAG. *Museums & Galleries NSW*, 7(1).
Récupéré le 30 août 2012 de <http://mgns.org.au/uploaded/07Issue1.pdf>
- COURANT, P. (2006). Scholarship and academic libraries (and their kin) in the world of Google. *First Monday*, 11(8). Récupéré le 5 mars 2012 de
<http://www.firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1382/1300>
- DOUEIHI, M. et CHEMLA, P. (2011). *La grande conversion numérique; suivi de Rêveries d'un promeneur numérique*. Paris: Éditions du Seuil.
- GRABAR, O. (1994). The intellectual implications of electronic information. *Leonardo*, 27(2), 135-141.
- HEDEGAARD, R. (2004). The benefits of archives, libraries and museums working together: A Danish case of shared databases. *New Library World*, 105(7-8), 290-296.
- HALBWACHS, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses universitaires de France.
- HOOVER-GREENHILL, E. (2003). L'éducation et le musée en perpétuelle métamorphose. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde* (p. 39-50). Québec: MultiMondes.
- KEEN, A. (2007). *The Cult of the Amateur: How blogs, MySpace, YouTube, and the rest of today's user-generated media are destroying our economy, our culture, and our values*. New York: Doubleday.
- KIMMEL, H. et DEEK, F. P. (1995). Instructional technology: A tool or a panacea? *Journal of Science Education and Technology*, 4(4), 327-332.
- LACOSTE, J. (2015). Dialogue entre les institutions patrimoniales (musées, archives, bibliothèques) à l'ère numérique. La convergence et l'interopérabilité des bases de données ou l'utopie des « archives totales ». Dans Y. Bergeron et D. Arsenault (dir.), *Musées et muséologies: au-delà des frontières. Les muséologies nouvelles en question* (p. 297-315). Québec: Presses de l'Université Laval.
- LANDRY, A. (2003). Les programmes de formation en muséologie dans les institutions supérieures d'enseignement aux États-Unis. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde* (p. 99-108). Québec: MultiMondes.
- LANGLOIS, É. (2015). Rendre l'enseignement de la muséologie en phase avec la technologie: une évidence! Dans Y. Bergeron et D. Arsenault (dir.), *Musées et muséologies: au-delà des frontières. Les muséologies nouvelles en question* (p. 335-351). Québec: Presses de l'Université Laval.
- LEBRUN, M., SMIDTS, D. et BRICOULT, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* Belgique: De Boeck.

- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- LYOTARD, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- MAHER, W. J. (1990). Improving archives-library relations: User-centered solutions to a sibling rivalry. *Journal of Academic Librarianship*, 15(6), 355-363.
- MAIRESSE, F. (2011). Discours préliminaire. Dans A. Desvallées et F. Mairesse (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (p. 13-25). Paris: Armand Colin.
- MAIRESSE, F. et DELOCHE, B. (2011). Objet (de musée) ou muséalie. Dans A. Desvallées et F. Mairesse (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (p. 388-419). Paris: Armand Colin.
- MARTIN, R. S. (2003, août). Co-operation and change: Archives, libraries and museums in the United States. Communication présentée à la 69th IFLA General Conference and Council. Actes du colloque *Access Point Library: Media - Information - Culture. Berlin, Germany: International Federation of Library Associations and Institutions*. Récupéré le 5 février 2012 de <http://archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/066e-Martin.pdf>
- MARTY, P. F. (2005). So you want to work in a museum... Guiding the careers of future museum information professionals. *Journal of Education for Library and Information Science*, 46(2), 115-133.
- MONTPETIT, R. (2001). Médiation. Dans A. Desvallées et F. Mairesse (dirs.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (p. 216-233). Paris: Armand Colin.
- NORA, P. (dir.) (1984). *Les lieux de mémoire*. Les trois tomes: 1. La République (1 vol., 1984), 2. La Nation (3 vol., 1986), 3. Les France (3 vol., 1992). Paris: Gallimard.
- PROMEY, S. M. et STEWART, M. (1997). Digital art history: A new field for collaboration. *American Art*, 11(2), 36-41.
- REGOURD, M. (dir.). (2013). *Musées en mutation. Un espace public à revisiter*. Paris: L'Harmattan.
- RIBEIRO, F. (2007). An integrated perspective for professional education in libraries, archives and museums: A new paradigm, a new training model. *Journal of Education for Library and Information Science*, 48(2), 116-124.
- SIMON, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz, CA: MUSEUM.
- ŠOLA, T. (2010). Making the total museum possible. Dans R. Parry (dir.), *Museums in a Digital Age* (p. 421-426). New York: Routledge.
- SCHWEIBENZ, W. (2004). L'évolution du musée virtuel. *Les nouvelles de l'ICOM*, 3, 3.
- TOBELEM, J.-M. (2005). Le nouvel âge des musées. *Les institutions culturelles au défi de la gestion*. Paris: Armand Colin.

- TRANT, J. (2008). Curating collections knowledge. Dans P. F. Marty et K. Burton Jones (dir.), *Museum Informatics: People, Information, and Technology in Museums* (p. 275-292). New York: Routledge.
- TURGEON, L. (2010). Introduction. Du matériel à l'immatériel. Nouveaux défis, nouveaux enjeux. *Ethnologie française. Le patrimoine immatériel de l'Amérique française*, 40(2). Récupéré le 12 février 2015 de <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-3-page-389.htm>.
- UNESCO (1969). *Revue internationale des sciences sociales*, XXI.
- UNESCO (2005). Protection et restitution. *Museum International*, 228.
- VAN GEERT, F. (2014). *Du musée colonial au musée des diversités. Intégration et effets du multiculturalisme sur les musées ethnologiques*. Thèse de doctorat. Barcelone: Université de Barcelone. Récupéré le 30 août 2012 de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/64183>
- VITALI, S. (2006). The science of context: Sharing knowledge among archives, libraries and museums descriptive systems. Actes du colloque *Cultural Heritage Online 2006: The Challenge of Accessibility and Preservation*. Florence, Italie: Digital Renaissance Foundation. Récupéré le 25 avril 2012 de <http://www.rinascimento-digitale.it/documenti/conference2006/vitali.pdf>

Du visiteur à l'exposition Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle

Colette DUFRESNE-TASSÉ

Université de Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Du visiteur à l'exposition Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle

Colette DUFRESNE-TASSÉ¹

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'article présente un ensemble de recherches passées, présentes et futures du Groupe de recherche sur le musée et l'éducation des adultes. *Le passé*: quelques lignes de force des études des vingt dernières années, soit les fonctionnements cognitif, imaginaire et affectif de visiteurs adultes de type « grand public » qui traversent une exposition permanente non thématifiée et les catégories de traitement que ces personnes réservent aux objets dans ce genre d'exposition. *La suite dans le présent*: les résultats de la recherche actuelle, en particulier les principes de conception d'une exposition temporaire thématique. *Un futur déjà présent* ou les questions qui orientent déjà les études, par exemple: Quels principes de conception conviennent à l'exposition permanente non thématifiée ou à cette nouvelle venue qu'est l'exposition

1. Ont également participé directement aux recherches décrites: une équipe de collègues comprenant A. Lefebvre, M.-C. O'Neill, A. Weltzl-Fairchild, A.-M. Émond et E. Nardi; des adjoints de recherche, notamment N. Banna et D. Marin; des étudiants avancés, comme M. Sauvé, E. Trion et H. Barucq; de nombreux assistants, dont I. Boisvert et A. Varvaricos, et des consultants issus du milieu muséal ou du milieu universitaire, tels G. Vadeboncoeur, J. Delorme et Y. Lepage.
J'ai tout de même rédigé ce texte à la première personne du singulier, car il n'est qu'une synthèse partielle des recherches effectuées. En outre, il ne rend pas nécessairement justice à la contribution de chacun des membres de l'équipe et à ses idées.

immersive? Comment rassembler et séquencer des objets pour qu'ils se « renforcent » les uns les autres et que le sens de chacun devienne plus évident pour le visiteur?

Il y a vingt ans, la fondation du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale² permettait aux chercheurs canadiens intéressés par le sujet de se rencontrer annuellement, de diffuser leurs résultats, de se faire mieux connaître et même de se faire reconnaître à l'étranger. La tenue d'un colloque anniversaire³ a permis aujourd'hui à se pencher sur ces vingt années, à revoir le passé et à y distinguer des lignes de force. J'ai choisi l'une de celles-ci, que je décrirai assez longuement afin que deviennent évidents non seulement le lien entre ma recherche passée et ma recherche actuelle, mais aussi la pertinence de projets qui constituent en quelque sorte un futur déjà présent⁴.

ABSTRACT

From visitor to exhibition. Twenty years of research in adult education and cultural action

Colette DUFRESNE-TASSÉ⁵

University of Montréal, Québec, Canada

Presentation of a series of past, present and future investigations by the Museums and Adult Education Research Group. *The past*: a few key elements from studies conducted over the past 20 years, including: the cognitive, imaginary and emotional functioning of “general public-type” adult visitors who walk through a non-thematic permanent exhibition and the treatment categories they reserve for objects in this kind of exhibition. *Next*, the present: results of current research, especially design principles for temporary thematic exhibitions. *A future already present* or questions that are already guiding the studies, for example: which design principles are suitable for non-thematic permanent exhibitions and the new immersive exhibition? How to bring together and sequence objects so they “reinforce” each other, and so the meaning of each object becomes clearer for the visitor?

2. Conjointement par M. Allard de l'Université du Québec à Montréal, B. Soren de l'Université de Toronto et C. Dufresne-Tassé de l'Université de Montréal. Ce groupe d'intérêt faisait et fait encore partie de la Canadian Educational Researchers Association.

3. Organisé par M. Paquin, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

4. Étant donné cette orientation du présent texte, celui-ci ne possède pas les caractéristiques habituelles d'un rapport de recherche. Par exemple, beaucoup des positions prises ne sont ni approfondies ni justifiées; seules quelques références majeures sont indiquées et aucun rapport n'est systématiquement établi entre les résultats présentés et ceux d'autres chercheurs.

5. Also participated directly in the research described: a team of colleagues including A. Lefebvre, M.C. O'Neill, A. Wetzl-Fairchild, A.M. Émond and E. Nardi; research assistants, including N. Banna and D. Marin; advanced students, including M. Sauvé, E. Trion and H. Barucq; many assistants, including I. Boisvert and A. Varvaricos and consultants from the museum or academic milieu, including G. Vadeboncoeur, J. Delorme and Y. Lepage. I nevertheless wrote this article in first person singular, since it is only a partial synthesis of the research conducted and it also does not necessarily do justice to each of the team members' contributions and their ideas.

RESUMEN

Del visitante de exposiciones.

Veinte años de investigación en educación para los adultos y en acción cultural

Colette DUFRESNE-TASSÉ⁶

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Presentación de un conjunto de investigaciones pasadas, presentes y futuras del Grupo de investigación sobre el museo y la educación para adultos. *El pasado*: reseña de los estudios de los últimos veinte años, es decir: los funcionamientos cognitivo, imaginativo y afectivo de los visitantes adultos del tipo «público en general» durante la visita de una exposición permanente no tematizada, y las categorías de tratamiento que le reservan a los objetos en ese tipo de exposición. *La continuidad en el presente*: los resultados de la investigación actual, particularmente los principios de concepción de una exposición temporal temática. *El futuro ya presente* o las cuestiones que ya orientan los estudios, por ejemplo: ¿Qué principios de concepción convienen a la exposición permanente no temática o al arribo de la exposición inmersiva? ¿Cómo reunir y secuenciar los objetos para que se «refuercen» mutuamente, y qué el significado de cada uno se vuelva más evidente para el visitante?

Le passé

Une observation plusieurs fois répétée a été à l'origine du programme de recherche que je poursuis encore : une distance considérable séparait les remarques que me confiaient des visiteurs que j'accompagnais dans des salles d'exposition et le bilan qu'ils m'en communiquaient spontanément ou en réponse à mes questions une fois leur visite terminée. Par exemple, interviewés, ils ne parlaient pas d'objets qui leur avaient semblé inoubliables pendant qu'ils parcouraient l'exposition. Ou, encore, ils donnaient tellement d'importance à un objet qu'ils en oubliaient presque le reste de ce qu'ils avaient vu ou lu. Souvent aussi leurs perceptions et leurs opinions se modifiaient radicalement au cours de la visite et ils n'en rapportaient que la forme

6. Participaron igualmente a las investigaciones descritas: un equipo de colegas que comprende a A. Lefebvre, M.C. O'Neill, A. Weltzl-Fairchild, A.M. Émond y E. Nardi; los asistentes de investigación N. Banna y D. Marin; los estudiantes avanzados M. Sauvé, E. Trion y H. Barucq; varios asistentes como I. Boisvert y A. Varvaricos y consultantes provenientes del medio museístico o del medio universitario como G. Vadeboncoeur, J. Delorme et Y. Lepage. Sin embargo, he redactado el texto en primera persona singular pues se trata de una síntesis parcial de las investigaciones y que además no se presenta adecuadamente la contribución de cada uno de los miembros del equipo ni de sus ideas.

ultime. En somme, ce qu'ils me disaient à la sortie de l'exposition correspondait probablement au souvenir qu'ils en garderaient, mais différait grandement de leur expérience de visite.

Mise au point d'un instrument

Ces observations m'ont amenée à chercher une façon de recueillir de l'information plus fidèle à l'expérience du visiteur telle qu'il la vit de minute en minute, parce qu'elle constitue le renseignement le plus susceptible de guider sûrement le concepteur d'exposition désireux d'adapter celle-ci à ses visiteurs. Considérant l'exposition dans son rôle éducatif auprès de l'adulte, cette adaptation me semblait essentielle. En effet, comment la visite d'une exposition pourrait-elle favoriser l'apprentissage, et plus généralement le développement psychologique d'un visiteur, si ce dernier ne peut pas s'en approprier facilement le contenu?

Le moyen que j'ai mis au point et validé pour utilisation muséale est dérivé du *Thinking Aloud*, un moyen employé à l'origine pour étudier la résolution de problème (Ericcson et Simon, 1993). J'ai appelé cette adaptation tantôt «Penser tout haut», tantôt «Donner voix à son expérience» ou «Dire son expérience immédiate». Elle consiste à demander à un adulte qui se présente au musée de faire sa visite à sa convenance, tout en exprimant spontanément ce qui lui vient à l'esprit, c'est-à-dire au fur et à mesure ce qu'il pense, imagine ou ressent, sans se soucier de le retenir, de l'expliquer ou de le justifier.

Ce que dit le visiteur correspond à l'expérience qu'il vit alors qu'il se déplace dans l'exposition ou, dit plus précisément, au sens, à la signification qu'il donne à ce qu'il observe ou lit de place en place. En se succédant, ses paroles forment un «discours» enregistré sur bande magnétique, puis saisi informatiquement de manière à en permettre l'analyse sous forme écrite⁷ (Dufresne-Tassé, Sauvé, Weltzl-Fairchild, Banna, Lepage et Dassa, 1998 a et b).

Collectes d'informations

Les résultats que je vais présenter sont issus des trois collectes de données suivantes.

- 1) Selon la façon de procéder qui vient d'être décrite, obtention de 270 discours produits par des visiteurs adultes de type grand public⁸ dans *trois expositions permanentes non thématiques* d'objets d'art, d'histoire, d'ethnologie, d'archéologie ou de sciences naturelles présentées dans des institutions muséales montréalaises. Ces expositions comportent un minimum de moyens muséographiques et de textes. Ces derniers se limitent en effet à un panneau, qui annonce le contenu des salles, et à des cartels identificatoires qui

7. La forme orale a le mérite de révéler les intonations, très importantes pour distinguer si le visiteur pose une question, affirme ce qu'il pense ou s'exprime de façon ironique par exemple. Toutefois, elle rend l'analyse d'un discours particulièrement ardue parce que le chercheur peut difficilement mémoriser exactement le passage sur lequel il travaille. Par ailleurs, des consignes typographiques détaillées permettent à la personne qui saisit le discours d'indiquer si ce qu'elle entend correspond à une question, à une affirmation ou à de l'ironie, de sorte que la forme écrite semble préférable à la forme orale.

8. Vont au musée au plus deux fois par année.

n'offrent que le nom de l'objet, sa nature, sa provenance et, s'il y a lieu, le moment de sa production et son auteur. Après l'enregistrement du discours, un entretien avec chaque visiteur permet de connaître sa perception de l'exposition et de sa visite.

- 2) De façon semblable, obtention de 800 discours dans neuf *expositions temporaires thématiques* d'objets d'art, d'histoire, d'ethnologie ou d'archéologie présentées à Québec ou à Paris. Comme lors de la collecte précédente, et dans le même but, entretien avec le visiteur à l'issue de sa visite. Enfin, documentation photographique détaillée de trois des neuf expositions dans le but d'identifier précisément ce que le visiteur regarde au moment où il parle et de cerner ainsi l'appui apporté à 270 des 800 discours par les textes et la muséographie qui sont ici très développés⁹.
- 3) Au moyen d'une grille d'analyse, étude systématique d'une cinquantaine d'*expositions permanentes non thématiques* et d'une centaine d'*expositions temporaires thématiques* présentées surtout en Amérique du Nord et en Europe.

L'expérience du visiteur dans des expositions permanentes non thématiques

Les muséologues s'entendent pour dire que l'adulte vient au musée pour voir des objets, trouver leur signification et apprendre à cette occasion (Dufresne-Tassé et Lefebvre, 1995; Hooper-Greenhill, 1994*)¹⁰. Le meilleur lieu pour étudier l'expérience qu'il vit alors est l'exposition permanente non thématique, car, ses textes et sa muséographie y étant habituellement réduits au minimum, c'est là qu'on peut le mieux saisir le corps à corps du visiteur avec les objets auxquels il s'intéresse. Je me limiterai à présenter deux aspects de l'expérience de celui-ci. D'abord, ce qu'il pense, imagine ou ressent lorsqu'il observe des objets, c'est-à-dire comment interviennent ses trois fonctionnements cognitif, imaginaire et affectif, puis le résultat de ces fonctionnements, c'est-à-dire les types de traitement qu'il donne aux objets.

Les fonctionnements cognitif, imaginaire et affectif du visiteur

L'analyse des discours recueillis a permis de définir les caractéristiques des trois fonctionnements ainsi que leurs rôles dans l'expérience du visiteur. Les voici.

Le *fonctionnement cognitif* se manifeste à travers ce que « fait » un visiteur alors qu'il observe des objets et tente de leur donner un sens. Ce sens, il le développe à coups d'opérations mentales variées. Son répertoire¹¹ en comporte douze types que j'ai pu regrouper selon les catégories suivantes (Dufresne-Tassé, O'Neill, Sauvé et Marin, à paraître en 2015) :

9. Cette documentation a été réalisée par ma collègue A. Weltzl-Fairchild.

10. Le signe * indique que les références sur le sujet sont nombreuses et que celles qui sont mentionnées le sont à titre exemplaire.

11. Il semble que ce répertoire soit aussi celui de visiteurs qui, comme les visiteurs dits fréquents ou habitués, vont plus souvent au musée que le visiteur de type grand public, mais également celui d'un adulte qui traite des objets en dehors du musée (Dufresne-Tassé, 2010).

1. Capter du sens à partir de ce qui est regardé ou y réagir rapidement.
2. Vérifier la justesse du sens produit.
3. Enrichir, préciser ou critiquer le sens produit.
4. Saisir, comprendre globalement le sens de plusieurs éléments.
5. Dériver des implications du sens produit.

La complexité de ces catégories d'opérations va croissant, de la première à la cinquième, de sorte que la réalisation des catégories 3, 4 et 5 est intellectuellement plus exigeante que celle des catégories 1 et 2 (Dufresne-Tassé, O'Neill, Sauvé et Marin, à paraître en 2015). Tous les visiteurs de type grand public utilisent toutes les catégories (Dufresne-Tassé, 2011) et certains (15 %) utilisent beaucoup les trois dernières. Contrairement à ce que l'on semble penser dans les musées nord-américains, on ne doit donc pas craindre d'offrir même au grand public des textes qui impliquent, pour les comprendre, la réalisation des opérations les plus complexes.

Comme le fonctionnement cognitif est présent dans toute opération, c'est-à-dire dans tout ce que fait un visiteur face à des objets, il occupe une place capitale dans le traitement de ceux-ci et dans une visite. Il n'est donc probablement pas exagéré de le considérer comme l'axe principal de l'un et de l'autre. Ce rôle important, le fonctionnement cognitif ne le joue toutefois pas seul. Souvent, en effet, du fonctionnement imaginaire et même du fonctionnement affectif s'y associent.

Quant au *fonctionnement imaginaire* (ou imagination), il prend les trois formes identifiées par Kant (Kemp Smith, 1980). Au musée, celles-ci se présentent de la façon suivante (Dufresne-Tassé, Marin, Sauvé et Banna, 2006) :

- 1) Le visiteur développe des représentations à partir de ce qu'il lit (imagination représentative).
- 2) Il associe à un objet ou à un texte des expériences antérieures, des souvenirs ou des connaissances qu'il évoque de façon imagée (imagination reproductive).
- 3) Il entrevoit à partir du sens donné à un objet ou à un texte ce qui adviendra ou pourrait advenir (imagination constructive ou créatrice).

Quelle que soit sa forme, le fonctionnement imaginaire n'intervient jamais seul. Il se greffe au fonctionnement cognitif et contribue ainsi à la réalisation des opérations des catégories 3, 4 et 5. Il est donc en partie responsable de la complexité des opérations et, par conséquent, de celle du traitement donné aux objets. En outre, les visiteurs qui l'utilisent beaucoup observent un plus grand nombre d'objets que les autres, ils traitent ceux-ci plus longuement et, au sortir de l'exposition, ils parlent avec enthousiasme de leur visite. Par contre, les visiteurs qui utilisent peu leur fonctionnement imaginaire traitent pauvrement un petit nombre d'objets et, en quittant l'exposition, ils disent «le musée, c'est mort» ou l'équivalent. Ce fonctionnement joue donc un rôle important dans la «réussite» d'une visite (Dufresne-Tassé, Marin, Sauvé et Banna, 2006).

Enfin, le *fonctionnement affectif* consiste en des réactions ou des états positifs ou négatifs de formes diverses: émotions, sentiments, sensations, plaisir, désir,

empathie ou même expression de goûts personnels (Baruck, 2011; Sauvé, 1997; Trion, 2011). Il peut se présenter seul, même en dehors de toute opération, par exemple dans les exclamations ou les onomatopées. Mais, dans la plupart des cas, il intervient en tandem avec le fonctionnement cognitif et parfois même en s'alliant aussi avec le fonctionnement imaginaire.

Le fonctionnement affectif est presque toujours présent au début du traitement d'un objet, par exemple sous forme d'émotion, de curiosité (Dufresne-Tassé, Trion, Baruck, Sauvé et O'Neill, 2013). Ensuite, ce sont les autres formes qui prennent la relève, déterminées par les interventions du fonctionnement cognitif. Ces dernières formes jouent un rôle dans l'intensité de l'expérience du visiteur (Dufresne-Tassé, Trion et Baruck, 2012). Malheureusement, ces observations ne permettent pas de cerner de manière satisfaisante le rôle du fonctionnement affectif. De nouvelles investigations devraient s'y employer et clarifier son importance dans ce que l'on appelle les «visites mémorables».

Le traitement des objets comme résultat de la production de sens du visiteur

Comment s'organise la production que l'on vient de voir? En d'autres termes, comment un objet est-il traité? Cela dépend de l'usage que le visiteur fait de son fonctionnement cognitif, car, on l'a vu, celui-ci détermine en grande partie l'intervention des fonctionnements imaginaire et affectif. Le traitement d'un objet correspond donc avant tout aux opérations mentales que le visiteur enchaîne pendant qu'il l'observe. Le nombre de ces opérations, les catégories auxquelles elles appartiennent, de même que leur agencement déterminent des types de traitement. J'en ai identifié trois (Dufresne-Tassé, O'Neill, Lepage, Wetzl-Fairchild, Émond et Marin, 2004), que je présenterai par ordre de complexité croissante.

Type A: Le visiteur se limite à capter du sens ou à réagir brièvement à ce qu'il voit. Parfois, il vérifie également si ce qu'il pense est juste. Son discours face à l'objet qu'il observe est alors très simple et très court (35 % des discours).

Type B: Le visiteur capte du sens ou réagit à ce qu'il perçoit et, prenant appui sur ces opérations, il élabore un discours où il utilise les quatre autres catégories, certaines à plusieurs reprises. Il traite ainsi un seul aspect d'un objet. Son discours est plus long que le précédent, mais, surtout, il est beaucoup plus complexe. Et c'est l'emploi des catégories 3, 4 et 5 qui lui donne cette dernière caractéristique (environ 65 % des discours).

Type C: Comme dans le type précédent, le visiteur commence par capter du sens, puis il multiplie l'usage des quatre autres catégories d'opérations, car cette fois il traite plusieurs aspects de l'objet qu'il considère et il les relie entre eux. Son discours est habituellement plus long et plus complexe que lorsqu'il produit un discours de type B (moins de 1 % des discours).

La production des types de traitement et leurs conséquences

Parmi les observations réalisées, les plus importantes sont les deux suivantes.

- 1) Tous les visiteurs de cette recherche qui ont «pensé tout haut» dans des expositions permanentes non thématiques produisent des traitements de

type A et B. Cela permet d'affirmer que, dans une telle situation, les visiteurs de type grand public non seulement font quelque chose devant un objet, mais font même plusieurs choses. Ils ne sont donc pas passifs, comme le croient de nombreux professionnels du milieu muséal (Black, 2005*).

- 2) Les visiteurs qui produisent des traitements de type C – environ 5 % – y ajoutent surtout des traitements de type B et de rares traitements de type A. Quand on s'entretient avec eux à l'issue de leur visite, ils parlent longuement et avec un plaisir évident des objets auxquels ils ont donné un traitement de type C. Cette constatation m'amène à penser que, si les visiteurs de type grand public de la présente recherche «font quelque chose», ils pourraient «faire plus» et ils le feraient avec joie. Vu leurs conditions de visite – des expositions offrant des textes et une muséographie minimaux –, on peut penser que cette aide était déficiente. La façon de l'améliorer demeure une question ouverte, car jusqu'à présent très peu de recherches ont été publiées sur les visiteurs et l'exposition permanente thématique.

Les types de traitement comme modèles

Les trois types de traitement présentés constituent de véritables modèles comportant un nombre restreint de variantes (une demi-douzaine). Ces modèles, basés sur ce que *font* les visiteurs pour traiter les objets, permettent de sortir de l'impasse créée par une position phénoménologique sur la production des visiteurs. En effet, se basant sur le *contenu* de ce qu'ils disent, cette position aboutit à autant de traitements différents qu'il y a de visiteurs et d'objets différents (Falk et Dierking, 2000*); autant dire à une infinité. Ce qui, finalement, rend inutile la recherche sur le traitement des objets, et impossible une véritable adaptation de l'offre muséale à un groupe le moins nombreux de visiteurs.

La suite dans la recherche actuelle

N'ayant pas la possibilité de créer une exposition permanente non thématique et d'y expérimenter divers types d'aide, je me suis mise à étudier la façon dont des visiteurs, toujours de type grand public, s'approprient une exposition temporaire thématique, car ce genre d'exposition offre habituellement des textes abondants et une muséographie complexe.

Les visiteurs face aux objets, aux textes et à la muséographie d'une exposition temporaire thématique

Afin de saisir l'aide que peut apporter une exposition temporaire thématique, je me suis particulièrement intéressée au traitement des objets que cette exposition présente, mais aussi à celui de ses textes et de sa muséographie, car ils sont destinés à faciliter la compréhension des objets. Pour accéder à ces genres d'aide et à leurs effets, j'ai procédé comme indiqué au début de ce texte (deuxième collecte de données) : aux discours des visiteurs et à un entretien après visite, j'ai ajouté un document

muséographique permettant d'établir une relation étroite entre un élément de l'exposition et ce que dit le visiteur.

En gros, les résultats montrent que le supplément d'information offert par une exposition temporaire thématique est susceptible d'améliorer le traitement des objets (Dufresne-Tassé, 2013). Le contenu de cette information et son organisation peuvent toutefois être problématiques pour le visiteur. Pour sa part, la muséographie peut être peu efficace, par exemple en proposant des éléments de contexte qui ne sont pas saisis (Dufresne-Tassé, 2013). En somme, l'exposition temporaire thématique présente habituellement un avantage par rapport à l'exposition permanente non thématisée, mais elle peut aussi poser des problèmes qui lui sont propres et qui diminuent grandement l'aide qu'elle peut apporter au traitement des objets. Concevoir des principes qui baliseraient sa conception devenait donc souhaitable.

Élaborer des principes de conception d'une exposition temporaire thématique

Les observations réalisées dans les expositions temporaires thématiques m'indiquaient quels étaient leurs problèmes et comment ces problèmes inhibaient la production du visiteur, tandis que les observations effectuées dans les expositions permanentes non thématisées montraient comment interviennent les fonctionnements cognitif, imaginaire et affectif lorsque leur production est optimale (traitement de type C). Je possédais ainsi les données nécessaires à l'élaboration de principes de conception d'exposition que des visiteurs de type grand public traitent facilement, mais aussi avec le maximum de profit et de plaisir¹².

Afin de vérifier si les principes élaborés pouvaient s'appliquer à d'autres expositions qu'à celles où j'avais recueilli de l'information, j'ai, comme indiqué au début de ce texte (troisième collecte d'informations), étudié systématiquement au moyen d'une grille d'analyse les caractéristiques de nombreuses expositions présentées dans divers pays. Cette vérification n'a laissé aucun doute : les principes pouvaient s'appliquer à d'autres expositions¹³.

Les principes, leur base

L'information recueillie dans des expositions permanentes thématisées et dans des expositions temporaires thématiques m'ont amenée à considérer qu'il fallait :

- 1) Assurer chez le visiteur une motivation optimale. Et pour y arriver :
 - a) Renforcer l'intérêt qui a amené le visiteur à se déplacer pour voir l'exposition.
 - b) Lui offrir en priorité ce pourquoi il est venu au musée, c'est-à-dire observer des objets et leur donner une signification.

12. L'aisance de traitement s'accompagne presque toujours de plaisir et de bénéfices pour le visiteur (Dufresne-Tassé, 2013).

13. L'étude avait les autres buts suivants :

- 1) Identifier les principales formes que présentaient les dérogations aux principes;
- 2) Vérifier si ces dérogations étaient évitables et, si oui, comment les corriger;
- 3) Parallèlement, identifier les principales formes sous lesquelles apparaissait le respect des principes;
- 4) Vérifier comment se présentait une exposition qui respecte tous les principes.

- c) Maintenir son intérêt jusqu'à la fin de sa visite.
- d) Créer des conditions favorables à son exploration de l'exposition.
- 2) Favoriser chez le visiteur le maximum d'apprentissage, de développement psychologique et de plaisir. Et pour obtenir cela:
 - a) Choisir un sujet d'exposition qui présente le plus haut niveau d'inconnu que puisse tolérer le visiteur.
 - b) Lui faciliter l'appropriation d'une telle exposition.
 - c) Soutenir ses fonctionnements cognitif et imaginaire.

Les principes, leur description et leurs effets

Les exigences précédentes ont donné lieu aux neuf principes présentés ci-dessous.

Principe 1: Assurer le confort intellectuel du visiteur par la rigueur scientifique, la lisibilité (facilité de déchiffrage) et l'intelligibilité (facilité de compréhension) des textes, ainsi que son confort physique par des locaux et du mobilier adéquats.

Lorsque ces aspects de l'exposition sont perçus négativement, ils ont un effet inhibiteur profond sur le fonctionnement du visiteur (Daignault, 2011*). Le respect du principe 1 est donc nécessaire. Toutefois, il n'est pas suffisant, car les expositions dans lesquelles j'ai recueilli de l'information s'y conformaient et, pourtant, les visiteurs y avaient un fonctionnement relativement pauvre. Les huit principes suivants tentent de remédier à l'insuffisance du principe 1 de plusieurs façons.

Principe 2: Choisir un sujet d'exposition présentant le plus haut niveau d'inconnu possible vu le type de visiteur visé.

Cette préoccupation vient du fait que l'exposition est l'un des principaux moyens utilisés par un musée pour réaliser sa fonction éducative. Elle concorde d'ailleurs avec les dispositions des visiteurs, car ceux-ci sont fascinés par ce qui semble étonner à leur univers personnel. De plus, ils prennent plaisir à percer l'inconnu pourvu qu'on les aide à le déchiffrer et à y greffer leurs expériences et leurs bribes de connaissances (O'Neill, 2000*).

Principe 3: Situer le sujet de l'exposition dans le temps et dans l'espace.

Chaque fois que le sujet d'une exposition lui est peu connu, le visiteur a besoin de le situer dans le temps et dans l'espace pour pouvoir relier ce sujet à son bagage de connaissances et d'expériences. Par ailleurs, ce lien encourage le visiteur à utiliser son imagination reproductive et à évoquer des images ou des souvenirs associés à l'époque ou à la région. À son tour, cette évocation crée une première familiarité avec le sujet de l'exposition et en facilite le traitement (Dufresne-Tassé, 2013).

Principe 4: Dès le début de l'exposition, en insérer le sujet dans un contexte adéquat.

La présentation d'un contexte en début d'exposition entraîne les conséquences positives suivantes :

- 1) Elle aide le visiteur à cerner l'univers présenté dans l'exposition.
- 2) Elle éveille éventuellement chez lui des souvenirs, des images ou des connaissances, en d'autres termes, elle favorise son fonctionnement imaginaire.
- 3) Elle oriente le traitement qu'il va donner à l'exposition, plus précisément le sens qu'il va attribuer à ses observations et à ses lectures (Dufresne-Tassé, 2013).

Principe 5: Montrer en quoi ou comment le sujet de l'exposition est important. L'exprimer de façon simple et qui ait une signification pour le visiteur.

L'effet recherché est évidemment de stimuler l'intérêt du visiteur. À son arrivée au musée, celui-ci peut trouver ce qu'il attendait ou être déçu. Dans le premier cas, savoir qu'il va explorer un sujet majeur renforce sa motivation. Dans le second, cette information l'aide à surmonter sa déception (Dufresne-Tassé, 2009).

Principe 6: Rédiger les textes dans une langue « détendue » plutôt que « condensée ».

Une forme détendue décrit de manière concrète ce qu'il y a à dire, alors qu'une forme condensée le comprime dans des termes généraux et des phrases aussi courtes que possible. La forme détendue est avantageuse, car elle est plus facile à comprendre que la forme condensée (Ravelli, 2006) et elle favorise davantage l'utilisation de l'imagination représentative (Dufresne-Tassé, 2013).

Principe 7: Chaque fois que c'est possible, donner aux textes une forme explicative plutôt que simplement affirmative.

On pourrait dire aussi que les textes sont conçus de manière à introduire le « comment » et le « pourquoi » des phénomènes qu'ils présentent. Vue sous l'angle du visiteur, une forme explicative est préférable à une forme affirmative. En effet, alors qu'un texte affirmatif invite simplement à en enregistrer le contenu, un texte explicatif en permet la compréhension et l'approfondissement. Il est donc plus favorable au développement du visiteur qu'une série d'affirmations.

Principe 8: Chaque fois que c'est possible, présenter le discours de l'exposition par le biais des objets, les textes et la muséographie¹⁴ servant d'appui à ce que l'on fait dire aux objets.

Ce principe équivaut à dire: le discours de l'exposition est transmis par les objets et leurs dispositions respectives, alors que les textes et la muséographie soutiennent ce discours. En donnant ce rôle aux objets, on favorise ce que le visiteur adulte de type grand public recherche: les observer, leur donner du sens et en tirer de la satisfaction.

14. Le terme muséographie est ici employé dans le même sens que le mot anglais design; il englobe la scénographie.

Principe 9: Assurer la cohérence de l'exposition, c'est-à-dire une relation étroite et pertinente entre ses composantes : objets, textes et muséographie.

J'ai emprunté à la linguistique textuelle (Pépin, 1998) ma conception de la cohérence. Appliquée à l'exposition temporaire thématique, celle-ci a donné lieu à la proposition suivante : le discours global de l'exposition est un discours fort, rigoureux et d'une continuité parfaite. Il possède une structure évidente et progressive pour le visiteur.

Dans une exposition temporaire thématique, la cohérence s'exprime selon les formes suivantes :

- 1) Une cohérence horizontale qui vise le lien entre ses sous-thèmes (ou parties);
- 2) Une cohérence verticale qui concerne le lien entre ses principaux niveaux d'information (objets - cartels - panneau) à l'intérieur d'un sous-thème (ou partie);
- 3) Une cohérence textuelle, qui s'applique au lien entre les phrases d'un même texte.

Sept règles explicitent ces cohérences.

Cohérence horizontale ou relation entre les parties de l'exposition

Chaque fois que le sujet d'une exposition est suffisamment complexe pour donner lieu à des idées secondaires ou sous-thèmes, on doit se préoccuper de la cohérence horizontale. Celle-ci s'exprime selon trois règles. La première concerne l'aspect conceptuel de l'exposition (relation entre ses sous-thèmes), alors que les deux autres détaillent la relation des aspects matériels (muséographie et objets) avec l'aspect conceptuel.

Règle 9.1: La relation entre les sous-thèmes est articulée selon une progression rigoureuse (logique); elle est clairement exposée dès le début de l'exposition de manière à faciliter l'anticipation des sous-thèmes avec la progression de la visite (cohérence de type logique).

Lorsque cette règle est respectée, le visiteur reçoit un appui de qualité à l'organisation de sa production de sens. De plus, comme l'organisation proposée constitue une « feuille de route » qui permet au visiteur de prévoir ce qu'il va trouver, elle suscite au moins sa curiosité et entretient son intérêt jusqu'à la fin de l'exposition.

Règle 9.2: Chaque sous-thème, c'est-à-dire chaque partie conceptuelle de l'exposition, est clairement marqué dans l'espace par la muséographie. En d'autres termes, chaque sous-thème est au moins délimité dans l'espace (cohérence de type correspondance).

Une exposition étant une production à la fois visuelle et intellectuelle, ses parties physiques sont aussi importantes que ses sous-thèmes et elles doivent coïncider avec ces derniers. Cela implique que les divisions physiques de l'espace sont perçues par le visiteur comme une indication du passage d'un sous-thème à l'autre, mais qu'elles ne sont pas importantes au point de faire éclater l'exposition en parties

perçues comme indépendantes les unes des autres. Lorsque la rupture est adéquate, le visiteur passe sans confusion d'une partie de l'exposition à la suivante.

Règle 9.3: La progression des objets – de leurs caractéristiques visibles – et celle des sous-thèmes sont parallèles (cohérence de type correspondance).

Le but de cette règle, comme celui de la règle 9.2, est d'harmoniser les aspects perceptuel et conceptuel de l'exposition. Lorsqu'elle est respectée, comme la règle 9.2, elle aide le visiteur à passer sans confusion d'une partie de l'exposition à la suivante. De plus, la différence des objets d'une partie à l'autre renouvelle la curiosité du visiteur.

Cohérence verticale ou relation entre les niveaux d'information à l'intérieur d'une même partie de l'exposition

Les parties d'une exposition (chacune correspondant à un sous-thème) sont généralement conçues de la même manière. On y discerne habituellement trois niveaux d'information : l'objet, son cartel et le panneau de partie. La cohérence verticale concerne ces niveaux d'information, leur lien et le rôle de la muséographie. Elle est régie par trois règles. La première concerne la relation entre l'objet et le cartel, la deuxième, la relation entre le panneau et les cartels, tandis que la troisième précise le rôle de la muséographie.

Règle 9.4: L'information contenue dans le cartel doit permettre au visiteur d'identifier l'objet et, s'il s'agit d'un cartel allongé, elle doit attirer son attention sur des aspects observables de l'objet, puis en amplifier la signification en accord avec le discours de l'exposition (cohérence de type continuité).

L'information qui apparaît sur la partie identificatoire d'un cartel – nom de l'objet, auteur, matériau, provenance, date de création ou de fabrication – est nécessaire au visiteur, car elle répond à son besoin pressant de savoir ce qu'il regarde ou de vérifier la justesse de ce qu'il pense à son sujet (Dufresne-Tassé, à paraître en 2015).

En ce qui concerne l'information ajoutée au cartel identificatoire, lorsque celle-ci prend le relais de l'observation elle suscite un « jonglage », c'est-à-dire un va-et-vient entre ce que le visiteur observe et lit. Il en résulte un examen poussé des objets (Grassin, 2006), un fonctionnement cognitif important, accompagné la plupart du temps de fonctionnement imaginaire. À leur tour, ces fonctionnements provoquent un engagement intense du visiteur avec l'exposition, favorable à l'apparition de plusieurs formes du fonctionnement affectif : sentiments, désirs, plaisir, etc. (Dufresne-Tassé, 2011).

Règle 9.5: L'information contenue dans le panneau reprend le sens du sous-thème de la partie d'exposition. En outre, elle encadre et intègre l'information contenue dans l'ensemble des cartels compris dans la partie (cohérence de type continuité).

Habituellement le panneau présente un texte de niveau de généralité plutôt élevé, alors que chacun des cartels offre une information limitée à chaque objet. Le visiteur doit pouvoir faire le lien entre ces deux niveaux. Ce lien lui permet en outre

d'utiliser le contenu du panneau pour se faire une idée de ce qu'il trouvera dans les cartels ou, à l'inverse, de synthétiser ce qu'il produit face à chaque objet et d'y réfléchir (Dufresne-Tassé, 2013).

Règle 9.6: Les éléments de la muséographie qui entourent la présentation d'un objet sont en priorité utilisés pour mettre celui-ci en relief, pour soutenir les idées que le concepteur de l'exposition veut lui faire exprimer et pour le faire saillir s'il présente une idée majeure (cohérence de type correspondance-renforcement).

L'importance de cette règle vient du fait que le discours de l'exposition est principalement livré par ses objets (voir le principe 8). Lorsque cette règle est respectée, le visiteur voit son travail de compréhension du contenu de l'exposition grandement allégé, car il peut accéder à ce contenu perceptuellement avant de le faire intellectuellement.

Cohérence intratextuelle ou relation entre les phrases d'un même texte

La cohérence intratextuelle est celle des phrases d'un même texte. Elle est garantie par une seule règle.

Règle 9.7: La succession des phrases d'un même texte est logique, sans défaut ou excédent d'information, sans redondance marquant un arrêt dans la progression des idées et sans idées entremêlées qui brouillent leur enchaînement (cohérence de type logique).

L'avantage procuré par cette règle est, pour le visiteur, une compréhension facile des textes de l'exposition et une appropriation aisée de cette dernière (Dufresne-Tassé, 2010).

Un futur déjà présent

Vu les dures critiques que l'on ne cesse de formuler depuis une vingtaine d'années à l'égard des musées occidentaux et plus particulièrement de leurs expositions – on les accuse volontiers d'être des instruments de domination et de contrainte (Bennett, 1995; Duncan, 1995*) –, on peut s'interroger sur la pertinence de poursuivre les recherches entreprises. Pourquoi, par exemple, examiner diverses manières de rassembler des objets et leurs effets sur les visiteurs? Pourquoi entreprendre de nouveaux chantiers, comme celui de développer des principes de conception de l'exposition permanente non thématisée ou de ce genre nouveau qui se cherche encore, l'exposition immersive?

La réponse me semble toute simple: parce que les résultats de mes recherches montrent que, loin de se soumettre au discours du musée, les visiteurs s'en servent comme d'un tremplin pour entrer dans des mondes inconnus et fascinants, pour enrichir avec leur imagination ce qu'ils comprennent, pour développer de nouvelles idées et même pour s'opposer à celles que présente le musée. En d'autres termes, une visite devient pour eux un moment d'ouverture à la connaissance, de développement

personnel et d'autonomie, comme le veut l'interprétation muséale actuelle de la philosophie des Lumières (Cuno, 2011*). Et ces bénéfices sont d'autant plus grands que les expositions sont conçues de manière à favoriser une utilisation optimale des capacités cognitives, imaginaires et affectives d'un visiteur.

Références bibliographiques

- BARUCK, H. (2011). *Caractéristiques du fonctionnement affectif de l'adulte au musée. Le cas des musées d'art: étude au Musée des beaux-arts de Montréal*. Mémoire de recherche de 2^e cycle présenté à l'École du Louvre.
- BENNETT, T. (1995). *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. London : Routledge.
- BLACK, G. (2005). *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. Abingdon : Routledge.
- CUNO, J. (2011). *Museums Matter. In Praise of the Encyclopedic Museum*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- DAIGNAULT, L. (2011). *L'évaluation muséale. Savoirs et savoir-faire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (2009). Baliser la conception d'une exposition sur le patrimoine religieux pour améliorer son traitement. Dans S. Lefebvre (dir.), *Le patrimoine religieux du Québec. Éducation et transmission de sens* (p. 157-177). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (2010). *Construire du sens à travers les objets et les textes*. Texte du cours donné en 2010 aux élèves conservateurs. Paris : Institut national du patrimoine.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (2011). *Médiation culturelle*. Texte du cours donné en 2011. Paris : École du Louvre.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (2013). Optimal functioning of the visitor and principles of temporary thematic exhibition development. Dans I. V. Chuvilova et O. N. Shelegina (dir.), *Innovations in Museum World. Collection of Scientific Articles* (p. 301-321). Novosibirsk : Publishing Center of the Novosibirsk State University (texte publié en russe).
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (à paraître, 2015). La relación del publico adulto con la exposición. Su interpretación de los objetos. Dans R. M. Hervas Aviles (dir.), *Nuevas investigaciones ejemplares en museología* (titre provisoire). Murcia : Universidad de Murcia.

- DUFRESNE-TASSÉ, C. et LEFEBVRE, A. (1995). *Psychologie du visiteur de musée. Contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Montréal: Hurtubise HMH.
- DUFRESNE-TASSÉ, C., MARIN, D., SAUVÉ, M. et BANNA, N. (2006). L'imagination comme force dynamisante du traitement des objets muséaux par des visiteurs occasionnels. Dans C. Dufresne-Tassé (dir.), *Familles, écoliers et personnes âgées au musée. Recherches et perspectives / Families, Schoolchildren and Seniors at the Museum. Research and Trends / Familias, escolares y personas de edad en el museo. Investigaciones y perspectivas* (p. 160-177). Paris: Conseil international des musées.
- DUFRESNE-TASSÉ, C., O'NEILL, M.-C., LEPAGE, Y., WELTZL-FAIRCHILD, A., ÉMOND, A.-M. et MARIN, D. (2004). Comment des visiteurs occasionnels traitent-ils les objets d'une exposition permanente de peintures et de sculptures? *Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale. An International Journal of Educational Research*, XII(1), 35-65.
- DUFRESNE-TASSÉ, C., O'NEILL, M.-C., SAUVÉ, M. et MARIN, D. (à paraître en portugais, 2015). Un outil pour connaître de minute en minute l'expérience d'un visiteur adulte. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 4(1).
- DUFRESNE-TASSÉ, C., SAUVÉ, M., WELTZL-FAIRCHILD, A., BANNA, N., LEPAGE, Y. et DASSA, C. (1998a). Pour des expositions muséales plus éducatives, accéder l'expérience du visiteur adulte. Développement d'une approche. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 302-316.
- DUFRESNE-TASSÉ, C., SAUVÉ, M., WELTZL-FAIRCHILD, A., BANNA, N., LEPAGE, Y. et DASSA, C. (1998b). Pour des expositions muséales plus éducatives, accéder à l'expérience du visiteur adulte. Élaboration d'un instrument d'analyse. *Canadian Journal of Education*, 23(4), 421-438.
- DUFRESNE-TASSÉ, C., TRION, E. et BARUCK, H. (2012). Les composantes du fonctionnement affectif du visiteur adulte. Dans A. Avagian (dir.), *Musée et communication écrite. Tradition et innovation* (p. 225-229). Yerevan: ICOM National Committee of Armenia (texte publié en arménien).
- DUFRESNE-TASSÉ, C., TRION, E., BARUCQ, H., SAUVÉ, M. et O'NEILL, M.-C. (2013). Entre l'apprentissage et la délectation, les émotions du visiteur adulte de type grand public dans l'exposition. *Journal of Arts and Cultural Management*, 6(2), 147-170 (texte publié en coréen).
- DUNCAN, C. (1995). *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*. London: Routledge.
- ERICSSON, K. A. et SIMON, H. A. (1993). *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- FALK, J. et DIERKING, L. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham, MD: AltaMira Press.

- GRASSIN, A. S. (2006). Observation des objets et lecture des cartels. Le « jonglage » comme stratégie de visite. Le cas de l'exposition « Xi'An, capitale éternelle ». Dans C. Dufresne-Tassé (dir.), *Familles, écoliers et personnes âgées au musée. Recherches et perspectives / Families, Schoolchildren and Seniors at the Museum. Research and Perspectives / Familias, escolares y personas de edad en el museo. Investigaciones y perspectivas* (p. 177-205). Paris : Conseil international des musées, Comité international pour l'éducation et l'action culturelle.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *Museums and Their Visitors*. London : Routledge.
- KEMP SMITH, N. (1980). *Immanuel Kant's Critique of Pure Reason*. London : The MacMillan Press. (Réimpression de la seconde édition, corrigée et datée de 1933)
- O'NEILL, M.-C. (2000). Expression de la distance par le visiteur de musée : objets et modalités. Dans C. Dufresne-Tassé (dir.), *Diversité culturelle, distance et apprentissage / Cultural Diversity, Distance and Learning / Diversidad cultural, distancia y aprendizaje* (p. 96-115). Paris : The Committee for Education and Cultural Action of the International Council of Museums.
- PÉPIN, L. (1998). *La cohérence textuelle*. Laval : Beauchemin.
- RAVELLI, L. J. (2006). *Museum Texts*. Abingdon : Routledge.
- SAUVÉ, M. (1997). *Étude de l'expression du fonctionnement affectif du visiteur adulte au musée*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.
- TRION, E. (2011). *La place du fonctionnement affectif dans l'expérience muséale. Étude de cas d'expositions du Musée Stewart de Montréal*. Mémoire de recherche de 2e cycle présenté à l'École du Louvre.

Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec

Michel ALLARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 1 – PRINTEMPS 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Rédactrice invitée :
Maryse PAQUIN

Liminaire

- 1** **Vingt ans de recherche en éducation muséale**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Rébecca LEMAY-PERREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 13** **Éducation non formelle et médiations écrites**
Jason LUCKERHOFF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maria Juliana VELEZ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 29** **Les musées de sciences, la « présence » des objets et les défis pédagogiques de l'habitus**
Jean-François GAUVIN, Université Harvard, Massachusetts, États-Unis

- 45** **Les sources du plaisir de l'art contemporain**
Anne-Marie ÉMOND, Université de Montréal, Québec, Canada
Lisandra EICK DE LIMA, Université de Montréal, Québec, Canada
Dominic MARIN, Université de Montréal, Québec, Canada

- 63** **Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle**
Thérèse MARTIN, Université de Bordeaux-Montaigne, France

- 80** **« J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes**
Jrène RAHM, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Paule MARTEL-RENY, Université de Montréal, Québec, Canada
Violène SIMARD, Jardin botanique / Espace pour la vie, Québec, Canada

- 97** **Analyser la reconnaissance du point de vue autochtone dans une exposition muséale**
Virginie SOULIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada et Université de Perpignan – Via Domitia, France

- 116** **Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles**
Maryse PAQUIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 131** **Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais**
Nada GUZIN LUKIC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 146** **Pour une nouvelle formation en muséologie : au-delà du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-devenir »**
Yves BERGERON, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Sheila HOFFMAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

- 163** **Du visiteur à l'exposition. Vingt ans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle**
Colette DUFRESNE-TASSÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

- 180** **Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec**
Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec

Michel ALLARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'ouverture du Muséum central des arts de la République (Louvre) au grand public parisien, en 1793, symbolise la volonté que le musée devienne un lieu voué à l'éducation. Dans la première moitié du 19^e siècle, au Québec, on retrouve trois catégories de musée: ceux dits de divertissement; ceux dits savants, fondés par des sociétés scientifiques, artistiques ou historiques dont la plupart organisent des activités éducatives réservées à leurs membres; les musées dits didactiques, situés surtout dans des établissements scolaires. Ces derniers musées connaissent au 19^e siècle une période d'expansion, suivie cent ans plus tard d'un déclin. À l'inverse, les musées savants organisent de plus en plus d'activités éducatives à l'intention d'un public de plus en plus diversifié. Le Musée des beaux-arts qui, en 1961, est devenu le premier musée savant québécois à mettre en place un service éducatif apparaît comme un pionnier. C'est dans ce contexte que seront mises sur pied dans les universités montréalaises des équipes de recherches axées sur le développement d'une pédagogie

propre au musée ou sur le comportement des visiteurs. Ces groupes de recherche fonderont dans le cadre des sociétés savantes un groupe d'intérêt sur l'éducation muséale où les chercheurs mettent en commun le fruit de leurs travaux.

ABSTRACT

The origins of the special interest group on education and museums (SIGEM) from the perspective of the history of museum education in Quebec

Michel ALLARD

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

The opening of the Central Museum of the Arts (Louvres) to the general public symbolizes a wish for the museum to become a place dedicated to education. In the first half of the nineteenth century, there were three categories of museums in Québec; entertainment museums, knowledge museums founded by learned, artistic or historical societies, most of which organized educational activities for their members. Didactic museums were typically found in schools. In the nineteenth century, these didactic museums went through a period of expansion, followed, one hundred years later, by a decline. Conversely, knowledge museums were organizing more and more educational activities for an increasingly diversified audience. Musée des Beaux-Arts, which in 1961 became the first knowledge museum in Québec to launch an educational service, appeared as a pioneer. In this context, research teams were set up in Montréal universities, which focused on developing educational programs specifically for the museum or on visitor behaviour. In the context of Learned Societies, these research groups went on to create an interest group on museum education to give researchers a platform for sharing the results of their work.

RESUMEN

Los orígenes del Grupo de interés sobre la educación museística (GISEM) desde la perspectiva de la historia de la educación museística en Quebec.

Michel ALLARD

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La apertura al público en general del Museo central de artes (Louvre) simboliza la voluntad que el museo se convierta en un lugar dedicado a la educación. Durante la primera mitad del siglo XIX, encontramos en Quebec tres categorías de museo: los dedicados al esparcimiento; los conocidos como eruditos fundados por las sociedades

científicas, artísticas o históricas, la mayoría de las cuales organizan actividades educativas reservadas a sus miembros; y los museos denominados didácticos, localizados principalmente en los establecimiento escolares. Estos últimos museos conocen durante el siglo XX un periodo de expansión continua seguida, cien años más tarde, de un descenso. Al contrario, los museos eruditos organizarán cada vez más actividades educativas dirigidas a un público cada vez más diversificado. El Museo de Bellas Artes que en 1961 se convierte en el primer museo erudito quebequense que establece un servicio educativo, aparece como un pionero. Es en este contexto que serán establecidas en las universidades de Montreal equipos de investigación centrados en el desarrollo de una pedagogía propia para el museo o sobre el comportamiento de los visitantes. Esos grupos de investigación fundaron, en el marco de las Sociedades científicas, un grupo de interés sobre la educación museística que permite a los investigadores compartir el fruto de sus trabajos.

Introduction

En 1993, réunis à l'Université Carleton d'Ottawa, un groupe de chercheurs de plusieurs universités et musées canadiens ont fondé le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation muséale (GISEM). Leur but était de permettre aux membres de groupes de recherche et aux chercheurs isolés de discuter, lors d'une rencontre annuelle, sur l'état de leurs travaux. Le présent texte a pour objectif de situer la genèse de ce groupe dans l'histoire des musées québécois considérés sous l'angle de leur fonction éducative. Un premier obstacle s'est cependant dressé devant nous : l'histoire de l'éducation muséale en tant que telle n'a jamais été faite. Dans ce contexte, le présent article se veut une première ébauche dont l'ambition est d'établir des balises et d'ouvrir des pistes de recherche. Mais d'abord, quelques précisions s'imposent.

Précisions disciplinaires et limites documentaires

En entreprenant l'histoire de la fonction éducative des musées, il importe de tenir compte de deux champs disciplinaires situés en amont, à savoir la muséologie proprement dite et l'éducation au sens large.

D'entrée de jeu, notons qu'au Québec l'histoire de l'éducation a fait l'objet depuis quelques années de nombreuses recherches. Celles-ci ont conduit à la publication de recueils de sources premières, de plusieurs monographies, de même qu'à la rédaction de quelques ouvrages de synthèse.

Les travaux en histoire des musées demeurent relativement moins nombreux. Plusieurs monographies ou articles de revues savantes traitent de l'histoire de certains musées (p. ex. le Musée McCord), de groupes de musées (p. ex. les musées d'histoire naturelle au 19^e siècle,) ou encore de certaines fonctions propres au musée

(p. ex. l'histoire des collections). Toutefois, aucun ouvrage de synthèse n'a été publié à ce jour.

Quant à l'histoire de l'éducation muséale, elle reste à faire, bien qu'un certain nombre de travaux aient été réalisés, particulièrement dans les programmes universitaires de muséologie, ou aient été menés à terme par les équipes de recherche qui s'y intéressent. Les recherches ont porté sur la place de l'éducation muséale dans la mission des musées, dans leurs politiques et dans leurs structures. Quelques-unes, plus théoriques, ont eu pour objet des études portant sur les modèles mis en œuvre. Enfin, plusieurs se sont attardées aux techniques de médiation qui ont cours. Elles ont presque toutes un dénominateur commun : la place qu'occupent les visiteurs dans les musées.

Dans ce contexte, il ne faut pas s'étonner que plusieurs affirmations soient formulées sous forme de questions susceptibles d'orienter la réflexion ou d'hypothèses qui devront être confirmées, infirmées ou nuancées.

Précisions épistémologiques

Le terme musée

Nous avons choisi dans un premier temps de nous limiter aux établissements conformes à la définition formulée dans les statuts du Conseil international des musées (ICOM) adoptés en 2007 :

Un musée est une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation (ICOM, 2009, p. 1).

Cette définition que nous pouvons qualifier de descriptive ne peut pas être considérée comme exclusive et doit être nuancée. En effet, il faut se rappeler que l'ICOM n'a été fondée qu'en 1946. Une première définition de musée avait alors été formulée dans les Statuts de l'ICOM :

Le mot « musée » désigne toutes les collections de documents artistiques, techniques, scientifiques, historiques ou archéologiques ouvertes au public, y compris les jardins zoologiques et botaniques, mais à l'exclusion des bibliothèques, exception faite de celles qui entretiennent en permanence des salles d'exposition (ICOM, 2009, p. 1).

Le terme éducation est absent de cette dernière définition. Il n'y sera inclus qu'à compter de 1951. Depuis, la définition a été modifiée à plusieurs reprises. Ajoutons que la définition actuelle du musée formulée de l'ICOM n'est pas toujours intégralement applicable. Tout en conservant l'esprit qui l'anime, il importe de l'adapter au contexte historique.

C'est particulièrement vrai dans le cas des musées scolaires. Depuis le milieu du 19^e siècle jusque vers 1960, les établissements scolaires de tous les ordres d'enseignement ont rassemblé à des fins d'enseignement, et parfois de recherche, des collections

(Lacroix, 2002). Ces dernières étaient conservées dans un lieu appelé musée qui correspondait parfois à un bâtiment spécialement érigé à cette fin. C'est le cas du Musée Redpath de l'Université McGill ou de celui du Collège Saint-Laurent. Le terme « musée » pouvait aussi désigner une ou des pièces d'un établissement aménagées pour accueillir les collections. Citons, entre autres, le musée de l'École normale Jacques-Cartier et celui du couvent d'Outremont des sœurs des Saints Noms de Jésus et de Marie. Le musée pouvait même dans le cas de certains établissements, dont le Séminaire de Sainte-Thérèse, déborder les pièces qui lui étaient réservées et s'étendre jusque sur les murs des corridors (Charron, 2012). Enfin, on donnait souvent – en particulier dans les écoles primaires – le nom de musée à de simples meubles appelés aussi cabinets qui se trouvaient dans les classes, voire dans les couloirs (Lavallée, 2011). Bref, le terme musée désigne spatialement des lieux variés et divers, tout en référant conceptuellement à une ou plusieurs collections d'objets regroupés.

L'expression « éducation muséale »

L'expression « éducation muséale » n'est pas la seule utilisée pour désigner la fonction éducative du musée. Ainsi, l'acronyme CECA, qui désigne un comité du Conseil international des musées, le Comité international pour l'éducation et l'action culturelle, relie les deux fonctions. L'expression « *Museum Visitor Studies* » est couramment employée, particulièrement aux États-Unis, tandis qu'en France les expressions médiation muséale et médiation culturelle ont cours. À notre avis, toutes impliquent deux éléments, le musée et le public, tissant entre l'un et l'autre des relations par l'intermédiaire d'un agent ou d'un objet matériel ou immatériel. Ce sont là, selon nous, les caractéristiques de l'éducation muséale.

Origine et évolution des musées québécois (c. 1800-c. 1960)

La mise en place

L'ouverture au grand public, le 10 août 1793, dans le palais du Louvre, du Muséum central des arts symbolise la volonté que le musée devienne un lieu servant à l'éducation. Au Québec, c'est dans la première moitié du 19^e siècle qu'apparaissent les premiers musées. Appartenant majoritairement à des intérêts privés (particuliers ou sociétés savantes), ils ouvrent leurs portes au public ou, du moins, à un certain public. Comme pour les musées européens et américains, l'une des principales intentions qui prévalent à leur fondation est de faire œuvre d'éducation. Lors des discussions survenues en 1824 devant le comité d'éducation de la Chambre d'assemblée chargé d'étudier les demandes de subvention déposées par le musée de sciences naturelles fondé par Pierre Chasseur, « on voit nettement, selon les historiens Duchesne et Carle, se dessiner dans les propos des députés et de ceux qui sont appelés à témoigner l'intention de faire de la collection de Chasseur le point de départ d'un musée “national” répondant à la fois aux besoins de la science, de l'enseignement et de l'éducation populaire » (Duchesne et Carle, 1990). Mais qu'arriva-t-il par la suite?

Dans la première moitié du 19^e siècle, l'historien Robert Gagnon distingue trois catégories de musée : une première catégorie réunit les musées dits de divertissement; une deuxième englobe les musées dits savants mis sur pied par des sociétés scientifiques, artistiques ou historiques; une troisième catégorie correspond aux musées dits didactiques ou pédagogiques situés surtout dans des établissements scolaires.

Les musées dits de divertissement

Les musées dits de divertissement réunissent et exposent « des collections dont les éléments sont regroupés en vertu de leur rareté, de leur exotisme, de leur nature exceptionnelle ou de leur capacité potentielle d'amusement sans réelle motivation scientifique ni tentative de classification » (Gagnon, 1999). Poursuivant des buts de nature commerciale, ces musées exigent des frais d'entrée et cherchent à accueillir un public le plus nombreux possible. Dans ce contexte, ils ne cherchent pas à éduquer le visiteur, mais bien plus à l'étonner, à le séduire et à le divertir. Entre 1822 et 1892, quelques musées de cette catégorie, dont plusieurs ont pignon sur rue à Montréal, connaissent une existence plus ou moins éphémère (Gagnon, 1999).

Les musées dits savants

Les musées qualifiés de savants «... accumulent des collections (essentiellement de sciences naturelles, d'art ou d'histoire) qui se veulent exhaustives, qu'ils classifient ou aspirent à clarifier afin d'en extraire des connaissances» (Gagnon, 1999). En règle générale, ils émanent d'une société scientifique, littéraire ou artistique, financée par ses membres issus pour la majorité de la bourgeoisie anglophone. Ces musées cherchent par différentes activités à instruire leurs membres et non pas le grand public. À cet égard, ils mettent parfois sur pied une exposition permanente. Nombre de ces musées demeurent des établissements élitistes, comme l'est d'ailleurs à cette époque le système d'éducation. On ne trouve guère trace d'efforts visant à «démocratiser» la fréquentation de leurs salles d'exposition. L'attitude des conservateurs de l'époque n'annonce guère un mouvement favorable à l'éducation populaire.

D'autres musées misent parfois sur leur potentiel éducatif, bien qu'ils ne soient pas toujours ouverts au grand public. Ils considèrent que le simple fait d'exposer suffit en soi pour informer le visiteur et contribuer à sa culture. C'est ainsi que les musées font œuvre d'éducation.

Les musées dits scolaires

Depuis le milieu du 19^e siècle et jusque vers 1960, les établissements scolaires de tous les ordres d'enseignement réunissent, conservent et exposent des collections à des fins d'enseignement et parfois de recherche (Lacroix, 2002). Ces musées scolaires, appelés aussi musées didactiques ou musées pédagogiques, connaissent dès le milieu du 19^e siècle une période d'expansion sans précédent, suivie d'un déclin presque aussi rapide. Les musées scolaires, en développant des méthodes d'enseignement et d'apprentissage fondées sur l'objet et l'induction, jettent les bases d'une

pédagogie muséale. Rappelons, comme nous l'avons déjà souligné, que dans les établissements scolaires le terme musée désigne spatialement des lieux variés et divers tout en référant conceptuellement à une ou plusieurs collections d'objets regroupés à des fins d'enseignement.

Vers le milieu du dix-neuvième siècle, l'étude de l'histoire naturelle devient de plus en plus populaire. Fondée sur l'observation et la description d'écofacts ou d'artefacts, elle nécessite un collectionnement afin d'élaborer ou d'appliquer à des fins d'étude des taxonomies, dont celle de Linné. Cette approche s'applique aussi à d'autres disciplines, en particulier les arts plastiques et l'histoire. Bref, l'enseignement basé sur la description et la mémorisation favorise la réunion d'objets, l'explication des phénomènes scientifiques et des événements d'ordre artistique ou historique étant laissée à d'autres disciplines, dont la philosophie et la théologie.

Quelque temps après sa fondation en 1852, l'Université Laval, à Québec, réunit sous son toit plusieurs musées, dont un cabinet de physique, un musée de zoologie, un musée de minéralogie et de géologie, un musée botanique, un musée ethnologique, un musée de peinture et un musée numismatique (Carle, 1986). Il en est de même de l'Université McGill de Montréal qui érige en 1882 le Musée Redpath, l'un des premiers bâtiments conçus spécifiquement pour recevoir un musée (Pepall, 1986). Ces musées servent essentiellement à des fins de recherche et d'enseignement. Au début du 20^e siècle, la méthode expérimentale pénètre le monde scientifique et, dans les universités, le labo remplace peu à peu l'expo. «La vieille histoire naturelle, fondée sur la taxonomie et les collections, disparaît, cédant la place à l'écologie» (Duchesne et Carle, 1990). Les collections de l'Université Laval, d'abord transférées au Musée du Séminaire de Québec, sont par la suite déposées au Musée de la civilisation. Quant au Musée Redpath, il ferme ses portes en 1971 (Young, 2001), mais les rouvre en 1985.

Au primaire et au secondaire, les établissements scolaires se dotent aussi de musées à des fins d'enseignement. Tant et si bien que, dans les années 1930, la grande majorité des collèges classiques et des couvents, c'est-à-dire les établissements privés d'ordre secondaire et collégial, possèdent un musée pour abriter leurs collections. À la même époque, selon le *Dominion Bureau of Statistics of Canada*, au Québec comme ailleurs au Canada, «les musées didactiques gérés par l'école publique se comptaient par centaines» (Teather, 1992). Car, au début du 20^e siècle, le programme des écoles catholiques francophones, en plus d'encourager les enseignants à organiser des sorties éducatives en particulier dans les musées, suggère dès 1924 de mettre sur pied «de petits musées» (Gauthier, 1993). Cet intérêt tient pour beaucoup de l'intérêt manifesté à l'égard de ce qu'il est convenu d'appeler «la leçon de choses». Inspirée des théories philosophiques de Francis Bacon, celle-ci s'inscrit, dès la fin du 19^e siècle, dans les premiers programmes d'études des écoles publiques francophones québécoises. Comprise tantôt comme une discipline autonome, tantôt comme la meilleure méthode «pour inculquer les notions premières», la leçon dite de choses propose d'utiliser les sens pour appréhender le monde. Fondée sur l'observation, la description et l'analyse d'objets, elle procède par induction, c'est-à-dire du simple au composé, du régulier à l'irrégulier, du concret à

l'abstrait. Bref, pour faire contrepoids à une approche conceptuelle de l'enseignement, cette méthode s'appuie sur du concret pour ensuite tenter de rationaliser et de conceptualiser.

Pour informer et guider les enseignants dans l'utilisation du musée comme démarche pédagogique, le *Journal de l'Instruction publique* (publication officielle du Département de l'Instruction publique qui à cette époque fait office de ministère de l'Éducation) publie en 1891 un article intitulé le Musée scolaire. C'est le premier véritable exposé que nous avons pu retrouver au Québec d'un embryon de pédagogie muséale. L'auteur propose trois façons de réunir une collection : d'abord laisser les élèves prendre part à sa constitution, car « ils y prendront goût et se feront un vif plaisir de l'accroître ». Il importe en second lieu d'organiser des promenades scolaires qui permettent « ... de mieux comprendre l'harmonie existante entre le milieu et le spécimen » (Jeangirard, 1891). Enfin, l'auteur suggère de solliciter des dons afin d'augmenter les collections du musée.

Non seulement les élèves doivent observer les objets, mais « ... il faut qu'ils puissent les voir, les toucher, se rendre compte de leur forme, de leur couleur, de leur goût, de leur sonorité, de leur résistance » (Jeangirard, 1891). L'instituteur doit, en conversant avec les élèves, leur faire énumérer les principales caractéristiques de l'écofact ou de l'artefact. Il doit par la suite compléter les observations des élèves et leur communiquer des connaissances utiles sur différents sujets, dont l'agriculture, l'industrie, le commerce ou l'hygiène. Bref, en plus d'approfondir les matières du programme, les objets permettent d'enseigner « l'ordre moral par le biais de l'ordre matériel » (Jeangirard, 1891). L'intégration, jusqu'à la fin des années 1950, de la « leçon de choses » dans les programmes d'études explique pourquoi les écoles organisent des « petits musées » réunissant des collections d'objets (Allard et Lefebvre, 1998). Le mouvement se répand tant et si bien qu'une enquête conduite au Québec en 1951 auprès de 3000 enseignants et enseignantes de classes de la 3^e à la 7^e année révèle que plus de 1000 d'entre eux ont accès à des musées scolaires ou, à tout le moins, à des collections d'objets. Le moins que nous puissions affirmer, c'est que les musées scolaires étaient beaucoup plus répandus et utilisés que nous serions portés à le croire (S. Sainte Florence-de-Poitiers, c.n.d., 1952).

Certaines institutions de formation des maîtres se dotent aussi d'un musée. Non seulement le musée sert-il à la fois de lieu et de moyen d'enseignement, mais il permet aussi de former les futurs instituteurs à leur utilisation. C'est en quelque sorte l'application concrète de l'axiome « *Learning by doing* ». Fondée en 1857, l'École normale Jacques-Cartier apparaît comme un cas de figure. Son premier principal, l'abbé Hospice-Anthelme Verreau, se charge lui-même de l'enseignement de la leçon de choses. À cette fin, il met en place un musée à partir de collections acquises du Département de l'Instruction publique. Ces collections comptaient « ... plus de 6000 pièces, inégalement réparties entre la minéralogie, la botanique, l'entomologie, les mammifères, les mollusques et les reptiles » ([s. n.] (1860)). Toutefois, en raison des déménagements d'un bâtiment à un autre, les collections n'étaient que rarement utilisées. C'est pourquoi « mettre [les collections] à l'usage des élèves-maîtres pour l'enseignement des leçons de choses en particulier, c'était leur rendre la vie »

(Bellefleur et Durand, 1946). À cet égard, en 1928, le musée est réaménagé pour occuper une place importante dans l'édifice abritant l'école normale.

La plupart des grosses pièces d'histoire naturelle ont été placées dans les corridors de l'École et servent à la fois d'ornement et d'objets d'étude pour tous les élèves petits et grands. On n'a conservé dans la grande salle du musée que les armoires qu'on a pu acculer au mur, tandis qu'une trentaine de casiers, facilement transportables, occupent à peine la moitié de la superficie de la salle. L'autre partie sert de salle d'étude et de lecture pour les élèves-maîtres qui y vont par groupes et sous la surveillance du bibliothécaire, exécuter les travaux scolaires de longue haleine. Une bibliothèque considérable de pédagogie et de littérature est aussi à leur disposition, ainsi que des revues, des livres de référence, des dictionnaires. Quatre chambres fermées donnent sur le musée : à droite, le laboratoire de chimie et la classe de pédagogie supérieure; à gauche, le cabinet des documents scolaires et l'atelier du conservateur du musée (Desrosiers, 1929).

Au surplus, on organise au musée des conférences publiques qui tiennent lieu pour les enseignants de cours de perfectionnement. Bref, le musée, en plus de jouer un rôle central dans la formation des enseignants, devient un lieu d'animation culturelle.

Il ne faut pas croire pour autant que les musées scolaires soient ouverts au grand public. L'historienne Dominique Laperle, qui a étudié la place des musées dans les écoles dirigées par une communauté religieuse, souligne que « [l]e musée que l'on retrouve dans un pensionnat des SNJM [sœurs des Saints Noms de Jésus et de Marie] a ceci de particulier qu'il s'inscrit dans le contexte d'un relatif isolement du monde extérieur, du moins durant l'année scolaire » (Laperle, 2007, p. 59). En somme, le musée scolaire est réservé à une clientèle spécifique.

À partir du retrait de l'histoire naturelle des programmes universitaires, les musées scolaires commencent à perdre de leur intérêt et disparaissent de la majorité des établissements scolaires lors de la réforme en 1964 du système scolaire québécois. Or, c'est en 1961 que le Musée des beaux-arts de Montréal devient le premier musée québécois à organiser un service éducatif. C'est la conjugaison de ces deux mouvements qui, au Québec, influencera dans les musées autres que les musées scolaires le développement de l'éducation muséale.

Une nouvelle ère (c. 1960–c. 2000)

Évolution des programmes d'études et des programmes éducatifs des musées

En 1964, un ministère de l'Éducation est créé au Québec en lieu et place du Conseil de l'instruction publique et de ses deux comités (catholique et protestant). On entreprend alors d'élaborer pour chaque matière un programme dit cadre qui se contente de définir les grandes lignes du contenu en laissant aux enseignants le soin de les préciser. On leur accorde une grande liberté quant au choix des méthodes et

des moyens d'enseignement. La mise sur pied de musée dans les écoles ainsi que la visite au musée disparaissent complètement dans l'énoncé des programmes d'études. Néanmoins, quelques écoles continuent à fréquenter les musées. Ces visites s'inscrivent très souvent parmi les sorties dites de récompense organisées à la fin de l'année scolaire. Certains musées ne sont pas lents à comprendre l'intérêt que représente pour eux la clientèle scolaire au double plan de la formation d'un jeune public et de leurs statistiques de fréquentation. C'est dans ce contexte qu'en 1977 le Musée des beaux-arts de Montréal ferme son école d'art et confie à son service éducatif le mandat de :

permettre au public de connaître, de comprendre et d'apprécier les collections et les expositions du Musée, de même que ses ressources. Le personnel qui travaille au Service éducatif est donc un intermédiaire entre le public et le Musée et a pour rôle d'interpréter les collections permanentes et les expositions temporaires, ainsi que de les rendre intelligibles et accessibles. Le Service éducatif doit aussi être un lien entre le Musée et le milieu des enseignants à qui il offre ses ressources pour accompagner ou compléter les programmes d'enseignement et de formation (Lamarche, 1997).

En plus de prendre en charge les traditionnelles visites commentées, le Service éducatif doit organiser de nouvelles activités et explorer les possibilités d'introduire dans la présentation des expositions des supports didactiques. Inspirées par la collection du Musée ou les expositions temporaires, ces activités ne s'adressent pas uniquement aux écoliers. Chacun, quel que soit son âge, peut y trouver une occasion unique de s'ouvrir sur le monde de la création. Les activités proposées se fondent essentiellement sur le contact avec l'œuvre d'art telle que présentée en contexte muséal et se démarquent des traditionnelles cours d'histoire de l'art. Hélène Lamarche, chef du service éducatif, entreprend alors une réflexion sur la fonction éducative du musée. Elle élabore un modèle éducatif qui tient compte de la nature, de la fonction et de la signification des objets collectionnés et exposés, des structures sociales de la clientèle, des caractéristiques de la visite au musée qui demeure essentiellement libre, autonome et enfin du champ disciplinaire ou multidisciplinaire spécifique à chaque établissement (Lamarche, 1986). En fait, Hélène Lamarche fait figure de pionnière dans un mouvement qui, à cette époque, au Québec et un peu partout à travers le monde, ambitionne de développer une pédagogie propre au musée se démarquant de modèles d'enseignement et d'apprentissage mis en œuvre dans les établissements scolaires. En somme, une éducation dite par l'objet est mise en œuvre.

Entre temps, le ministère de l'Éducation entreprend à partir de 1981 une réforme complète du programme d'études des ordres primaire et secondaire. À cet égard, une étude conduite par des chercheurs du ministère de l'Éducation conclut à la haute valeur pédagogique des musées et recommande qu'ils soient réintégrés dans les programmes d'études à titre de lieu éducatif susceptible de contribuer à la formation des élèves plus particulièrement à élargir leurs horizons culturels (Pinard et Locas, 1982). La visite au musée réapparaît dans les guides pédagogiques accompa-

gnant en particulier les programmes de sciences humaines et de sciences naturelles (Allard et Gauthier, 1990). Il faut aussi souligner qu'à la même époque deux études du Conseil supérieur de l'éducation portant respectivement sur les nouveaux lieux éducatifs et sur les activités parascolaires reconnaissent le musée comme un lieu éducatif susceptible de contribuer à l'apprentissage des élèves et à augmenter le niveau de culture de l'ensemble de la population (Conseil supérieur de l'éducation, 1986 et 1988). Bref, le musée ne doit plus être considéré comme un lieu réservé à certains groupes sociaux, mais doit s'ouvrir à tous. À cet égard, il doit se démocratiser tant dans sa structure que dans ses activités.

Mise sur pied d'équipes de recherche et la diffusion de leurs travaux

L'implication de plus en plus importante du musée dans l'éducation soulevait de nouvelles interrogations. Entre autres questions, la nature des relations qui pouvaient se tisser entre le musée et l'école se posait tout comme celle de la place de la fonction éducative par rapport aux autres fonctions dévolues traditionnellement au musée. À cet égard, vers les années 1970-1980, des équipes de chercheurs se forment dans plusieurs pays notamment en France, en Belgique, en Grande-Bretagne, au Brésil, en Australie afin d'en mieux cerner les fondements de l'éducation muséale. Au Québec, des conservateurs et des directeurs de musée voulurent en connaître plus long sur la qualité des activités éducatives et sur le comportement des visiteurs. C'est dans cette conjoncture que Guy Vadeboncœur, conservateur du Musée Stewart de Montréal, fait appel en 1980 à des professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin d'élaborer un programme d'activités destinées aux élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Vadeboncœur désirait rattacher la visite au musée au programme d'études dans le cadre d'un véritable partenariat entre le musée et l'école (Allard et Vadeboncœur, 1993).

C'est dans ce contexte qu'en 1981 une première étude conduite auprès d'un millier d'élèves du primaire se déroula au Musée Stewart. On arriva à la conclusion que sur le plan cognitif les élèves tiraient peu de bénéfices d'une visite guidée. Cette étude fit boule de neige et donna naissance au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM). L'exemple du Musée Stewart fut suivi par plusieurs autres institutions muséales qui, au cours de la période 1980-1985, créèrent un service éducatif ou, du moins, particulièrement dans les musées de petite et de moyenne taille, désignèrent un membre de leur personnel à titre de responsable des services éducatifs.

Toutefois, plusieurs interrogations subsistaient. Les musées dans l'élaboration de leurs programmes éducatifs destinés aux écoles devaient-ils tenir compte des programmes d'études prescrits par le ministère de l'Éducation ou devaient-ils les créer en fonction seulement de leur propre collection? Pouvait-on concevoir une pédagogie propre au musée qui la différenciait des modèles d'enseignement et d'apprentissage mis en œuvre à l'école? Le musée comptait-il parmi les institutions éducatives formelles ou informelles? La visite au musée était-elle seulement d'ordre ludique? Des réponses satisfaisantes ne pouvaient découler que d'un dialogue entre les

membres du personnel des musées et ceux du personnel des écoles. Pour faciliter ce dialogue, le GREM, en collaboration avec le Musée Stewart et la Commission des écoles catholiques de Montréal, organisa à l'automne 1985 le premier colloque portant sur l'éducation muséale à se tenir au Québec. Plus de cent personnes y participèrent. À court terme, ce colloque favorisa l'échange d'idées entre les éducateurs de musée, les conservateurs, les enseignants, les conseillers pédagogiques et les universitaires. À moyen terme, il orienta les travaux du GREM dans la conduite de travaux de recherche ayant pour objet l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de modèles théoriques et pratiques d'utilisation des musées à des fins éducatives (Allard et Boucher, 1991; Paquin, 1998).

L'ouverture en 1987 d'un programme de maîtrise en muséologie administré conjointement par les universités de Montréal et du Québec à Montréal contribua au développement des recherches en éducation muséale d'autant que le programme de ce diplôme d'études supérieur comportait deux cours portant sur cette facette de la muséologie. Bientôt, les recherches débordèrent le cadre étroit des relations entre l'école et le musée pour s'étendre à l'étude de l'implication sociale du musée et de l'influence de la fonction éducative sur les autres fonctions du musée (Allard, Landry et Meunier, 2006) Aussi ne faut-il pas s'étonner que les musées se sensibilisèrent tant et si bien à l'importance de leur mission éducative qu'en 1989 la Société des musées québécois forma le Groupe d'intérêt spécialisé (GIS) en éducation et action culturelle.

En 1986, Colette Dufresne-Tassé, professeure au Département d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, s'intéressa au comportement du visiteur adulte et fonda le Groupe de recherche sur les musées et l'éducation des adultes. Là encore, la collaboration entre les universitaires et les muséologues a permis la réalisation de plusieurs études qui analysèrent le comportement du visiteur adulte, firent état des bénéfices d'ordre cognitif, émotif, social, voire sensoriel, qu'il pouvait retirer de sa visite au musée et influencèrent l'organisation spatiale et conceptuelle des expositions (Allard et Dufresne-Tassé, 1999).

À partir du printemps de 1986, les membres de ces deux équipes de recherche se rencontrèrent lors du congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation afin de discuter de leurs projets respectifs. En 1993, ils élargirent les cadres aux autres chercheurs, en particulier à ceux de l'Université Concordia, et formèrent le Groupe d'intérêt sur l'éducation muséale (GISEM). Depuis, lors du congrès annuel des sociétés dites savantes, les chercheurs universitaires et les muséologues canadiens, auxquels se joignent régulièrement des chercheurs d'autres pays, peuvent faire part de leurs recherches. Ils ont l'occasion de soumettre leurs travaux à la critique de leurs pairs. Ils obtiennent des rétroactions qui leur permettent de corriger leur tir ou laissent entrevoir des avenues de recherche jusque-là insoupçonnées.

Les résultats ne mirent pas longtemps à se révéler. Une compilation des publications du GISEM révéla que, sur un total de 143 études réalisées entre 1993 et 2002, 33 % portaient sur des questions d'ordre théorique et 67 % s'appuyaient sur des données empiriques (Allard, Landry et Meunier, 2006). Au surplus, une enquête conduite en 2000 auprès des musées québécois indiqua que 60 % des répondants avaient créé un service éducatif et que 38 %, à défaut de service, comptaient dans leur personnel

au moins une ou un employé responsable de l'éducation ou de l'action culturelle (Allard, Naurais et Cadieux, 2000). Aujourd'hui, la grande majorité des institutions muséales inscrites au répertoire des musées québécois poursuivent une mission éducative et offrent une large variété d'activités (Société des musées québécois, 2013). Démocratisation, accessibilité, implication, toutes ces orientations ont favorisé l'éclosion d'une forme d'éducation à la fois propre au musée et complémentaire aux autres institutions culturelles, en particulier l'école.

L'avenir de l'éducation muséale

Les embûches et les dérives

Quelques embûches risquent de détourner l'éducation muséale à des fins autres que celles d'études, d'éducation et de délectation dévolues aux institutions muséales. Ces embûches sont d'ordre sociopolitique, économique et pédagogique.

La société

Plusieurs musées se définissent comme des agents de mutation sociale et s'engagent politiquement dans des débats de société. D'après M. Bellaigue, ancien secrétaire et vice-président d'ICOFOM, « On s'oriente ainsi vers une « mission sociale » et une dimension politique – au meilleur sens du terme » (Bellaigue, 2000, p. 4).

Or, les œuvres, les objets et les artefacts méritent d'être admirés et analysés pour leur sens intrinsèque et leur valeur propre. Vouloir les utiliser à des fins secondes risque de les dénaturer (Arendt, 1972). Dans ces circonstances, la frontière séparant l'appropriation et la propagande devient très difficile à tracer. Le risque est grand que l'éducation muséale, au lieu de contribuer au développement de l'autonomie et de la pensée critique du visiteur en général – et de l'enfant en particulier –, participe à son endoctrinement, aussi noble soit la cause.

L'économie

L'implantation dans les musées d'une approche utilitariste tenant du mercantilisme tenaille plusieurs administrateurs de musée. Il s'agit en quelque sorte de faire du musée une institution économiquement rentable. L'articulation autour du concept du beau dans le cas des musées d'art et du vrai dans celui des musées d'histoire et de sciences risque d'être plus ou moins laissée pour compte au profit d'une approche axée sur le clinquant et l'artificiel afin d'augmenter l'affluence des visiteurs. Or, dans tout processus d'apprentissage, le progrès est relativement lent. Au surplus, il est nécessaire d'adapter les approches et les stratégies à chaque groupe, voire à chaque visiteur. On comprend alors qu'une approche axée sur le rendement à court terme ne peut qu'entraver le développement de l'éducation muséale.

La pédagogie

Au Québec, les programmes d'études mis en œuvre dans les écoles ne s'articulent plus autour de l'acquisition du savoir, mais bien autour du développement

des compétences. Ils procèdent non plus d'un paradigme culturel, mais d'un paradigme strictement utilitariste. On peut se demander comment l'éducation muséale peut contribuer à développer des compétences sans au préalable faire appel à un savoir. Comment peut-on apprécier une œuvre d'art ou analyser et comprendre un objet ou en artefact sans en connaître l'origine et l'usage? Une éducation muséale fondée sur des compétences ne peut que conduire à masquer la nécessité de connaître avant d'agir.

Conclusion

Au terme de cet exposé historique, nous sommes en mesure d'affirmer que la fonction éducative a toujours fait partie de la mission et du rôle des musées au sein de la société québécoise. Toutefois, il importe de nuancer cette affirmation.

Rappelons qu'au dix-neuvième siècle, on retrouve au Québec deux principaux types de musée : les musées dits savants et les musées dits scolaires. Par conséquent, les musées sont fréquentés par une clientèle spécifique. À cette époque, les musées ne font pas une œuvre d'éducation destinée à tous. Ce n'est qu'au vingtième siècle que les musées ouvrirent peu à peu leurs portes au grand public.

L'éducation muséale a emprunté différentes formes à travers les âges. Dans les musées dits savants, on tenait pour acquis que les membres étaient tous des connaisseurs. Par conséquent, on présumait que le simple fait d'exposer les écofacts et les artefacts contribuait à leur éducation. Toutefois, pour parfaire leurs connaissances, on organisait à leur intention, des activités culturelles. À la fin du dix-neuvième siècle, on commença même à rédiger des cartels descriptifs et à offrir des visites commentées. On favorisait ainsi une **éducation à l'objet**.

Dans les musées scolaires, les écofacts et les artefacts étaient exposés pour illustrer les enseignements théoriques et favoriser les apprentissages particulièrement lors de ce qu'on appelait les leçons de choses. C'était ce que nous désignons sous le nom de l'**éducation par l'objet**.

Au vingtième siècle, les musées dits savants s'ouvrirent progressivement au grand public, il devient alors essentiel d'organiser des activités éducatives à leur intention. C'est en 1961 que le Musée des beaux-arts de Montréal devient le premier musée québécois à mettre sur pied un service éducatif. Ce mouvement s'intensifie à partir de 1964, alors que le système scolaire québécois est réformé et que les musées scolaires disparaissent. C'est la conjugaison de ces deux mouvements qui influencera dans les musées autres que les musées scolaires le développement de l'éducation muséale.

À partir de la décennie 1980-1990, des universitaires, des muséologues et des éducateurs de musée entreprennent des recherches sur la fonction éducative des musées et forment le **Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM)**. En plus de proposer des modèles d'intervention, les chercheurs mettent l'accent non pas uniquement sur le contenu des expositions, mais sur les relations qui se tissent avec les visiteurs. Elles ne limitent pas au plan cognitif, mais peuvent aussi s'inscrire

dans les ordres émotifs, imaginatifs, sensoriels, voire sociaux. Par conséquent, l'œuvre et l'objet deviennent des agents d'éducation que les visiteurs s'approprient. C'est dans cette problématique que se situent les travaux du GISEM de sorte que l'on peut désormais qualifier l'éducation muséale d'**éducation avec l'objet**.

Aujourd'hui, sous le triple sceau du mercantilisme, de l'utilitarisme et du message moralisateur, on voudrait que le musée aille **au-delà de l'objet** pour jouer un rôle d'agent de développement social, politique et économique. À notre avis, ce serait oublier que les écofacts et artéfacts exposés méritent d'être admirés et analysés pour leur sens intrinsèque et leur valeur propre. Vouloir les utiliser à d'autres fins risque de les dénaturer. L'éducation muséale possède encore un important potentiel de développement, pourvu que tous les acteurs ne cèdent pas aux chants des sirènes.

Références bibliographiques

- [s. n.] (1860). *Catalogue des différentes collections de l'École normale Jacques-Cartier. Mss Documents de la session (1878-1879)* (42 Victoria) : 180-181, Fonds de l'École normale Jacques-Cartier; 2P14/E,1. Service des archives, Université du Québec à Montréal.
- ALLARD, M. et BOUCHER, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal : Hurtubise HMH.
- ALLARD, M. et BOUCHER, S. (1998). *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montréal : Hurtubise HMH.
- ALLARD, M. et DUFRESNE-TASSÉ, C. (1999). Le développement au Canada des recherches en éducation muséale : essai de synthèse. Dans M. Allard, J. Covert, C. Dufresne-Tassé, A. Hildyard et M. Jackson (dir.), *A Challenge Met / Un défi relevé. The Definition and Recognition of the Field of Education* (p. 145-166). Ottawa : Canadian Society for the Study of Education.
- ALLARD, M. et GAUTHIER, C. (1990). Le musée dans les programmes scolaires (1861-1989). *Traces*, 28(2), 34-35.
- ALLARD, M., LANDRY, A. et MEUNIER, C. (2006). Où va l'éducation muséale? Dans M. Émond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe. Recherches sur les programmes et les expositions* (p. 9-21). Québec : MultiMondes.
- ALLARD, M. et LEFEBVRE, B. (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Montréal : Logiques.
- ALLARD, M., NAURAS, V. et CADIEUX, I. (2000). *Les services éducatifs et/ou d'action culturelle des institutions muséales québécoises*. Montréal : Cahiers du GREM, 13.

- ALLARD, M. et VADEBONCCEUR, G. (1993). Dialogue muséologue/universitaire ou les conditions d'une pratique conjointe de l'évaluation. *Musées*, 15(2), 28-31.
- ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture* (traduit sous la direction de Patrick Lévy). Paris : Gallimard.
- BELLAIGUE, M. (2000). 22 ans de réflexion muséologique à travers le monde. *Cahiers d'étude / Study Series*, Comité international de l'ICOM pour la muséologie, n° 8, 4-5.
- BELLEFLEUR, G. et DURAND, D. (1946). *Profils normaliens*, Montréal.
- CARLE, P. (1986). *Le cabinet de physique et l'enseignement des sciences au Canada français : le cas du Séminaire de Québec et de l'Université Laval* (thèse non publiée en histoire et sociopolitique des sciences). Université de Montréal, Canada.
- CHARRON, J.-G. (2012). Entre 1900 et 1914 : fondation du musée par l'abbé Migneault. Bulletin Le réseau. La Société d'histoire et de généalogie des Mille-Îles, XXVII(2), 11.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1986). *Les nouveaux lieux éducatifs. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Québec : le Conseil.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- DESROSIERS, A. (1929). *Le monument Verreau : fêtes du 8 décembre 1927*. Montréal : L'Éclaireur.
- DUCHESNE, R. et CARLE, P. (1990). L'ordre des choses : cabinets et musées d'histoire naturelle au Québec (1824-1900). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 44(1), 3-30.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. et LEFEBVRE, A. (1996). *Psychologie du visiteur de musée : contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Montréal : Hurtubise HMH.
- GAGNON, H. (1999). *Divertir et instruire. Les musées de Montréal au XIX^e siècle*. Sherbrooke : CGC Éditions.
- GAUTHIER, C. (1993). *L'évolution des programmes d'études des écoles primaires et secondaires publiques catholiques francophones du Québec (1841-1992)* (mémoire de maîtrise en éducation non publié). Université du Québec à Montréal, Canada.
- JEANGIRARD, A. (1891). Le musée scolaire. *Journal de l'Instruction publique*, X(7), 182-183.
- CONSEIL INTERNATIONAL DES MUSÉES (2009). *Statuts DE L'ICOM*, art. 3, Récupéré de http://archives.icom.museum/hist_def_fr.html

- LACROIX, L. (2002). *Les collections muséales au Québec*. Récupéré le 14 août 2012 du site de la Société des musées québécois : <http://www.musees.quebec.museum/pdf/mad-lacroix.pdf>
- LAMARCHE, H. (1997). *Soixante ans d'éducation au Musée des Beaux-Arts de Montréal (1937-1997)*. Archives personnelles de l'auteure.
- LAPERLE, D. (2007). « Une parole de Dieu fraîchement exprimée ». Fondements, usages et représentations du musée scolaire dans les pensionnats de filles des Sœurs-des-Saints Noms de Jésus et de Marie (1843-1981). *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 19(1), 54-79.
- LAVALLÉE, C. (2011). *La vocation des musées de communautés religieuses catholiques féminines enseignantes. De la didactique à la gestion du patrimoine historique*. Rapport de travail dirigé présenté à Anik Meunier, programme de maîtrise en muséologie, Université du Québec à Montréal.
- PAQUIN, M. (1998). *La visite scolaire au musée. Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves*. Cap-Rouge : Les Presses Inter Universitaires.
- PEPALL, R. M. (1986). *Construction d'un musée des beaux-arts, Montréal 1912* (traduit par François Ullmann). Montréal : Musée des beaux-arts de Montréal.
- PINARD, Y. et LOCAS, C. (1982). *Trois expériences d'utilisation pédagogique des musées*. Québec : Direction de la technologie éducative, ministère de l'Éducation.
- SAINTE FLORENCE-DE-POITIERS, sœur, c.n.d. (1952). *Valeur formatrice des sciences naturelles à l'école primaire (3^e à 7^e année inclusivement)*. Thèse présentée à l'Institut pédagogique de l'Université de Montréal en vue de l'obtention de la licence en pédagogie. Montréal : Archives de la Congrégation de Notre-Dame.
- TEATHER, J.-L. (1992). La création de musées au Canada (jusqu'en 1972). *Muse*, été-automne, 30-39.
- YOUNG, B. (2001). *Le McCord. L'histoire d'un musée universitaire, 1921-1996* (traduit par Marie-Cécile Brasseur). Montréal : Hurtubise HMH.