

Sous la direction de  
**Anne-Marie Émond**

# **L'éducation muséale**

vue du Canada, des États-Unis et d'Europe :  
Recherche sur les programmes et les expositions

# **Education in Museums**

as seen in Canada, the United States and Europe:  
Research on programs and exhibitions



ÉDITIONS  
**MULTIMONDES**





# **L'éducation muséale**

vue du Canada, des États-Unis et d'Europe :  
Recherche sur les programmes et les expositions

# **Education in Museums**

as seen in Canada, the United States and Europe:  
Research on programs and exhibitions

## **Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions =  
Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe: research on programs and exhibitions

Textes présentés lors de deux colloques organisés sous l'égide de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, et tenus à la Dalhousie University, Halifax, N.-É. en 2003 et à la University of Manitoba, Winnipeg, Man. en 2004.

Comprend des réf. bibliogr.

Textes en français et en anglais.

ISBN-13: 978-2-89544-093-2

ISBN-10: 2-89544-093-X

1. Musées - Aspect éducatif - Congrès. 2. Musées - Aspect éducatif - Histoire - Congrès. 3. Visiteurs de musée - Congrès. 4. Muséologie - Congrès. I. Émond, Anne-Marie, 1958- . II. Société canadienne pour l'étude de l'éducation. III. Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées. IV. Titre: Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe.

AM7.E39 2006

069'.15

C2006-940564-6F

## **Library and Archives Canada Cataloguing in Publication**

Main entry under title:

L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions =  
Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe: research on programs and exhibitions

Papers presented at two conferences organized under the care of the Canadian Society for the Study of Education by the Special Interest Group on Education and Museums, held at Dalhousie University, Halifax, N.S. in 2003 and at University of Manitoba, Winnipeg, Man. in 2004.

Includes bibliographical references.

Text in French and English.

ISBN-13: 978-2-89544-093-2

ISBN-10: 2-89544-093-X

1. Museums - Educational aspects - Congresses. 2. Museums - Educational aspects - History - Congresses. 3. Museum visitors - Congresses. 4. Museum techniques - Congresses. I. Émond, Anne-Marie, 1958- . II. Canadian Society for the Study of Education. III. Special Interest Group on Education and Museums. IV. Title: Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe.

AM7.E39 2006

069'.15

C2006-940564-6E

Tous droits réservés

© Groupe de recherche sur les musées et l'éducation des adultes, Université de Montréal

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

Sous la direction de  
**Anne-Marie Émond**

# **L'éducation muséale**

vue du Canada, des États-Unis et d'Europe :  
Recherche sur les programmes et les expositions

# **Education in Museums**

as seen in Canada, the United States and Europe:  
Research on programs and exhibitions

ÉDITIONS  
**MULTIMONDES**

Impression: Marquis Imprimeur

Éditions MultiMondes, 2006

ISBN-13: 978-2-89544-093-2

ISBN-10: 2-89544-093-X

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2006

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada, 2006

ÉDITIONS MULTIMONDES

930, rue Pouliot

Québec (Québec) G1V 3N9

CANADA

Téléphone: (418) 651-388; Téléphone sans frais: 1 800 840-302

Télécopie: (418) 651-6822; Télécopie sans frais: 1 888 303-5931

multimondes@multim.com

<http://www.multim.com>

DISTRIBUTION AU CANADA

PROLOGUE INC.

1650, boul. Lionel-Bertrand

Boisbriand (Québec) J7H 1N7

CANADA

Téléphone: (450) 434-0306

Tél. sans frais: 1 800 363-2864

Télécopie: (450) 434-2627

Télec. sans frais: 1 800 361-8088

prologue@prologue.ca

<http://www.prologue.ca>

DISTRIBUTION EN FRANCE

LIBRAIRIE DU QUÉBEC

30, rue Gay-Lussac

75005 Paris

FRANCE

Téléphone: 01 43 54 49 02

Télécopie: 01 43 54 39 15

direction@librairieduquebec.fr

<http://www.librairieduquebec.fr>

DISTRIBUTION EN BELGIQUE

LIBRAIRIE FRANÇAISE

ET QUÉBÉCOISE

Avenue de Tervuren 139

B-1150 Bruxelles

BELGIQUE

Téléphone: +32 2 732.35.32

Télécopie: +32 2 732.42.74

info@vanderdiff.com

<http://www.vanderdiff.com/>

DISTRIBUTION EN SUISSE

SERVIDIS SA

Rue de l'Etraz, 2

CH-1027 LONAY

SUISSE

Téléphone: (021) 803 26 26

Télécopie: (021) 803 26 29

pgavillet@servidis.ch

<http://www.servidis.ch>

*Les Éditions MultiMondes reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour leurs activités d'édition. Elles remercient la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC) pour son aide à l'édition et à la promotion.*

*Gouvernement du Québec - Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres - gestion SODEC.*

*Nous remercions le Conseil des Arts du Canada de l'aide accordée à notre programme de publication.*



Imprimé avec de l'encre végétale sur du papier 100% recyclé.

IMPRIMÉ AU CANADA/PRINTED IN CANADA

# Liste des collaborateurs

MICHEL ALLARD

Professeur à l'Université du Québec à Montréal

NADIA BANNA

Assistante de recherche à l'Université de Montréal

MARION BARFURTH

Professeure à l'Université d'Ottawa

ÉTIENNE BERTHOLD

Étudiant au doctorat, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique (INRS)  
Centre Urbanisation, culture et société, Québec

ANNE-LAURE BOURDALEIX-MANIN

Étudiante au doctorat à l'Université de Montréal

MICHEAL CASSIN

Curator of Education à la Clark Art Institute

FRANCINE CHAÎNÉ

Professeure à l'Université Laval

MARIE CURRIE

Gestionnaire Interprétation au Musée canadien des civilisations

LUCIE DAIGNAULT

Agent de recherche, Musée de la civilisation à Québec

ISABELLE DECEUNINCK

Assistante à l'Université catholique de Louvain

COLETTE DUFRESNE-TASSÉ

Professeure à l'Université de Montréal

ANNE-MARIE ÉMOND

Professeure à l'Université de Montréal

NICOLE GESCHÉ-KONING

Assistante chargée d'exercices, Université Libre de Bruxelles, professeure à l'Académie Royale des Beaux-Arts, Bruxelles

VICKIA. GREEN

Professeure à l'Université British Columbia Okanagan

ANNIE GUIDON-VARVARIKOS

Étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal

ANDREA GUMPERT

Étudiante à la maîtrise à l'Université Concordia



ANNE JONCHERY

Étudiante au doctorat au Muséum national d'Histoire naturelle de Paris

ANIK LANDRY

Étudiante au doctorat à l'Université de Montréal

JOHANNE LANDRY

Directrice de l'Insectarium de Montréal

LAURENT LEPAGE

Titulaire de la Chaire d'études sur les écosystèmes urbains, Université du Québec à Montréal

DOMINIC MARIN

Étudiant au doctorat à l'Université de Montréal

ANIK MEUNIER

Professeure à l'Université du Québec à Montréal

CLAIRE MEUNIER

Professeure à l'Université de Montréal

LISA NOVEMSKY

Professeure au Brooklyn College

MARIE-CLARTÉ O'NEILL

Adjointe à la Directrice des Études du Département des Conservateurs, Chargée de la Formation Initiale, Institut National du Patrimoine, Paris

MARYSE PAQUIN

Professeure à l'Université d'Ottawa

AUDE PORCEDDA

Étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Montréal et au Muséum national d'histoire naturelle de Paris

MARIE-ÉMILIE RICKER

Professeure à l'Université catholique de Louvain

MARIE-JOSÉ des RIVIÈRES

Conseillère en gestion de la recherche, Université Laval

NATALIE ROXBOURGH

Chargée de communication, Université Laval

FLORENCE SAMSON

Professeure au Queens College

MONIQUE SAUVÉ

Chercheure à l'Université de Montréal

MARIETTE THÉBERGE

Professeure à l'Université d'Ottawa

ANDREA WELTZL-FAIRCHILD

Professeure à l'Université Concordia

# Remerciements

Cette publication a reçu l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, sous forme d'une subvention interne de l'Université de Montréal. Nous remercions la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, le Groupe de recherche sur les musées et l'éducation des adultes de l'Université de Montréal ainsi que le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'Université du Québec à Montréal, lesquels ont contribué financièrement à cette publication. Le comité de lecture comprenait les professeures Colette Dufresne-Tassé de l'Université de Montréal et Andrea Wetzl-Fairchild de l'Université Concordia ainsi que Kim Dionne, Marie-Claire Dubé et Karine Lacroix-Pelletier, qui ont assumé la révision linguistique.

Notre profonde gratitude s'adresse à chacune de ces personnes et aux responsables des organismes qui nous ont fourni leur aide.



# Table des matières

Liste des collaborateurs .....	vii
Remerciements .....	ix
Présentation .....	xi
La recherche sur les programmes et les expositions au-delà des frontières du musée : description des contributions	
Anne-Marie Émond .....	1
<b>Partie 1 – UN SURVOL HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION MUSÉALE</b>	
Où va l'éducation muséale?	
Michel Allard, Anik Landry et Claire Meunier .....	9
The "American" (U.S.) Experience - A Swinging Pendulum?	
Micheal Cassin .....	21
L'éducateur muséal concepteur d'exposition : état de la situation en Europe	
Nicole Gesché-Koning .....	25
<b>Partie 2 – LES VISITEURS AU MUSÉE</b>	
Comment le visiteur perçoit-il et comprend-il le temps de l'exposition? La question de la signification des outils temporels mis à la disposition des visiteurs: l'âge comme facteur différenciateur? (Notes de recherche)	
Anne-Laure Bourdaleix-Manin .....	51
Les familles au musée : pratiques et attentes	
Lucie Daignault .....	63
Les rôles de l'enfant dans la démarche de visite en famille de musées de sciences Étude de cas : la Galerie de Paléontologie du Muséum National d'Histoire Naturelle	
Anne Jonchery .....	79
Les œuvres en jeu	
Francine Chaîné .....	103
Research Strategies Studying the Reception of Contemporary Art in a Fine Arts Museum	
Anne-Marie Émond .....	111
Consciousness of Self: Discovering One's Self while Engaged with the Museum Object	
Andrea Weltzl-Fairchild and Andrea Gumpert .....	123

### Partie 3 – LES OBJETS MUSÉAUX

Aider des visiteurs occasionnels à traiter avec plus de profit les objets muséaux :  
 description d'une collaboration université-musée

Colette Dufresne-Tassé, Nadia Banna, Monique Sauvé et Marie-Clarté O'Neill ..... 137

Étude sur les propriétés reliées aux objets muséaux

Dominic Marin ..... 149

### Partie 4 – LA MUSÉOGRAPHIE ET L'ÉDUCATION MUSÉALE

Tenir compte du visiteur dans le développement de l'exposition

Marie Currie ..... 171

Le texte d'exposition comme aide à l'interprétation d'une exposition  
 dans le cadre de visites scolaires

Anik Meunier ..... 175

### Partie 5 – LE MUSÉE COMME LIEU D'APPRENTISSAGES DIVERS

Bilan des apprentissages identifiés par des guides costumés de programmes éducatifs  
 au Musée canadien de la guerre

Mariette Théberge ..... 189

«Musée : mode d'emploi» enseignant et guide : quelle collaboration?

Marie-Emilie Ricker et Isabelle Deceuninck ..... 201

Aesthetic Inquiry: Museum Visits at a Deeper Level

Lisa Novemsky and Florence Samson ..... 217

Le musée : lieu de vulgarisation et d'éducation

Lucie Daignault, Marie-José des Rivières et Nathalie Roxbourgh ..... 221

### Partie 6 – AUTRES CONTEXTES MUSÉAUX

Public Murals: An Outdoor Archive Collection

Vicki A. Green ..... 233

Musées virtuels : perceptions d'enseignants francophones d'histoire du Canada

Maryse Paquin et Marion Barfurth ..... 243

Aux sources de la « nouvelle muséologie » : les conceptions éducatives de la muséologie  
 russo-soviétique et leur intégration occidentale (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Approche historique

Étienne Berthold ..... 259

Musées de sciences et développement durable : militantisme ou changement de paradigme?

Aude Porcedda, Johanne Landry et Laurent Lepage ..... 279

# Présentation

## LA RECHERCHE SUR LES PROGRAMMES ET LES EXPOSITIONS AU-DELÀ DES FRONTIÈRES DU MUSÉE : DESCRIPTION DES CONTRIBUTIONS

«*L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe*», tel est le thème unificateur qui regroupe les sujets traités lors de deux colloques du Groupe d'Intérêt Spécialisé sur l'Éducation et les Musées (GISEM) qui ont eu lieu en 2003 à Halifax en Nouvelle-Écosse à la Dalhousie University et en 2004 à Winnipeg au Manitoba à la University of Manitoba. Ils se sont tenus sous l'égide de la Société canadienne des chercheurs en éducation et se sont déroulés lors des congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Cet ouvrage comprend aussi quelques autres contributions complémentaires. Elles apparaissent toutes dans la langue des auteurs, soit en français, soit en anglais, et ont reçu au préalable l'approbation d'un comité scientifique de lecture.

Cette publication comprend les textes de chercheurs universitaires et de chercheurs en contexte muséal. Ils nous présentent leurs recherches récentes ayant comme préoccupation d'origine la qualité des expériences muséales des visiteurs.

Cet ouvrage fait suite aux sept autres publications du Groupe d'Intérêt Spécialisé sur l'Éducation et les Musées (GISEM) :

- *L'éducation et les musées*, 1994, sous la direction de Bernard Lefebvre, Les Éditions Logiques.
- *Le musée un projet éducatif*, 1996, sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Les Éditions Logiques.
- *Le musée un lieu éducatif*, 1997, sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Musée d'art contemporain de Montréal.
- *Le musée au service de la personne/The Museum as Service to People*, 1999, sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Université du Québec à Montréal.
- *Musée, culture et éducation/Museum, Culture and Education*, 2000, sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Éditions MultiMondes.
- *Courants contemporains de recherche en éducation muséale/Contemporary Research Trends in Museum Education*, 2002, sous la direction de Tamara Lemerise, Dany Lussier-Desrochers et Vitor Matias, Éditions MultiMondes.
- *Le musée à la rencontre de ses visiteurs/The Museum Reaching Out to its Visitors*, sous la direction d'Anik Landry avec la participation de Michel Allard, Éditions MultiMondes.

*L'éducation muséale vue du Canada des États-Unis et d'Europe* en six parties : un aperçu de ce qu'elles contiennent.

1. Un survol historique de l'éducation muséale
2. Les visiteurs au musée
3. Les objets muséaux
4. La muséographie et l'éducation muséale
5. Le musée comme lieu d'apprentissages divers
6. Autres contextes muséaux

## Un survol historique de l'éducation muséale

La première partie est composée de trois chapitres. Le premier nous présente l'histoire du GISEM, qui en 2003 célébrait son 10<sup>e</sup> anniversaire. L'année 2003 marque sans aucun doute une date significative dans l'histoire, sinon de l'éducation muséale, du moins dans celle de la recherche en éducation muséale au Canada. Michel Allard, Anik Landry et Claire Meunier nous présentent l'évolution de la recherche en éducation muséale au Canada. Ils situent le début de cette aventure en 1993, alors que, réunis à l'Université Carleton d'Ottawa, un groupe de chercheurs provenant de quelques universités canadiennes fondaient le Groupe d'Intérêt Spécialisé sur l'Éducation et les Musées, mieux connu sous l'acronyme GISEM. Pour sa part, Micheal Cassin, dans le deuxième chapitre, nous propose un regard métaphorique de l'éducation muséale aux États-Unis en utilisant l'image du pendule pour illustrer ses propos. Finalement, Nicole Gesché présente, dans le dernier chapitre de cette section, un bref historique du rôle éducatif des musées et de la situation de l'éducation muséale en Europe. En plus, elle étudie les différents niveaux d'intervention de l'éducateur muséal dans la conception d'expositions, de la rédaction des textes et de l'élaboration des programmes d'animation, à celui de commissaire.

## Les visiteurs au musée

La deuxième partie comprend six chapitres qui nous interrogent sur les questions suivantes. Comment le visiteur perçoit-il et comprend-il le temps de l'exposition? Comment tenir compte des profils différenciés des familles, au plan socio-économique, éducatif et culturel? Quelle est la démarche de visite des familles en fonction du rôle de l'enfant? Comment offrir une expérience muséale s'inscrivant dans une approche indirecte et ludique où les enfants vont à la découverte d'œuvres d'art actuelles? Quels sont les facteurs socioculturels qui favorisent la découverte de soi chez les visiteurs?

Le premier chapitre présente trois études menées auprès de 285 visiteurs d'exposition qui ont permis à Anne-Laure Bourdaleix-Manin de préciser la relation du visiteur aux « outils temporels » que sont la datation et la chronologie et qui sont présents dans les musées. Elle nous explique la signification de ces outils ou repères civilisationnels pour les participants de la recherche.

Dans le deuxième chapitre, Lucie Daignault nous présente les résultats d'une enquête où il est question des profils différenciés des familles, au plan socio-économique, éducatif et culturel, et comment en tenir compte pour leur offrir des contenus, des moyens muséographiques, des produits adaptés à leurs besoins, à leurs attentes, à leur niveau de connaissances préalables et à leurs intérêts?

Le troisième chapitre présente une enquête réalisée au Muséum National d'Histoire Naturelle auprès des groupes familiaux, où Anne Jonchery a analysé la démarche de visite des familles en fonction du rôle de l'enfant. Elle expose comment l'enfant joue un rôle majoritaire dans la décision de visite, que l'enfant soit le motif ou le moteur de la visite; ce n'est que dans moins de trois cas sur dix qu'il semble ne constituer qu'un prétexte.

De son côté, dans le quatrième chapitre, Francine Chaîné nous offre un compte-rendu d'une expérience de visite au Musée national des beaux-arts du Québec. Cette expérience s'inscrit dans une approche indirecte et ludique, où les enfants vont à la découverte d'œuvres d'art actuelles. Au point de départ, un savoir est supposé à l'enfant, et l'œuvre devient un médiateur entre ce dernier et l'animateur.

Dans le cinquième chapitre, Anne-Marie Émond nous propose des stratégies pour permettre aux professionnels des musées d'art de mieux connaître les réactions de leurs visiteurs adultes, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'art contemporain.

Pour terminer cette deuxième partie, Andrea Weltzl-Fairchild et Andrea Gumpert nous exposent une recherche sur l'impact des facteurs socioculturels sur la conscience de soi du visiteur lors d'une visite dans un musée de beaux-arts. Dans ce dernier chapitre, nous examinons comment les visiteurs utilisent leurs souvenirs, leurs connaissances antérieures et leurs goûts personnels lors d'une expérience muséale positive.

## Les objets muséaux

Dans le premier chapitre de cette troisième partie, Colette Dufresne-Tassé, Nadia Banna, Monique Sauvé et Marie-Clarté O'Neill nous présentent une collaboration université-musée où l'objectif était d'aider des visiteurs occasionnels à traiter avec plus de profit les objets muséaux. Ensuite, dans le deuxième chapitre, Dominic Marin, Colette Dufresne-Tassée et Annie Guidon-Varvarikos nous proposent un texte, le premier d'une série de deux. Ce texte concerne le traitement effectué par des visiteurs adultes du type « grand public » sur des objets muséaux. Le but est de saisir comment les visiteurs arrivent à traiter, puis, à intégrer les objets observés. Le texte présente un résumé des écrits préalablement consultés, l'ensemble des propriétés découvertes ainsi que les paramètres à partir desquels celles-ci furent identifiées. Différents tableaux, en accord avec les vues des différents auteurs cités, proposent diverses manières de présenter les données obtenues.

## La muséographie et l'éducation muséale

La quatrième partie est composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre, Marie Currie nous présente un processus très détaillé de conception et de développement d'expositions adopté au Musée canadien des civilisations. Pour chaque projet d'exposition, une équipe principale se forme composée des quatre intervenants suivants : un chargé de projet responsable du budget et des horaires de développement, un spécialiste du contenu, le conservateur, un designer responsable de la mise en espace et de tout le graphisme de l'exposition, et une personne comme M<sup>me</sup> Currie, planificatrice en interprétation. Au sein de l'équipe, cette personne est responsable de voir aux besoins des visiteurs. Ce rôle particulier fait ici l'objet du texte de M<sup>me</sup> Currie et celle-ci précise qu'il a tout à voir avec le travail entourant la conception d'expositions, et très peu à voir avec les programmes éducatifs ou diverses prestations habituellement offertes en marge des expositions.

Les différents types d'étiquettes ou tout autre support scriptovisuel dans une exposition représentent bien les principaux appuis textuels auxquels les élèves en visite autonome d'une exposition ont recours afin d'interpréter les divers éléments muséographiques qui leur sont présentés. Dans le deuxième chapitre de cette section, Anik Meunier pose la question suivante : « Peut-on affirmer que les textes d'exposition constituent les principales sources à partir desquelles les visiteurs (scolaires) s'approprient le contenu d'une exposition ? » L'étude présentée s'appuie sur les résultats d'une enquête conduite par Anik Meunier auprès de clientèles scolaires observées lors de la visite d'une exposition d'objets à caractère ethnographique. Plusieurs variantes de dispositifs de mise en exposition ont été évaluées afin de connaître la valeur éducative à attribuer aux textes dans la situation de l'exposition.



## Le musée comme lieu d'apprentissages divers

L'école et la famille ne sont pas les seuls lieux d'apprentissages divers, sujet de cette cinquième partie divisée en quatre chapitres. Les nombreux musées de la capitale nationale canadienne offrent une panoplie d'expériences aux élèves qui suivent des programmes éducatifs ainsi qu'aux guides qui les accompagnent dans leurs découvertes. Ce projet de recherche vise à analyser le bilan des formes d'apprentissages identifiés par des guides costumés de programmes éducatifs au Musée canadien de la guerre et à voir comment ces apprentissages s'intègrent dans un cheminement professionnel. Mariette Théberge, dans ce chapitre, s'intéresse particulièrement aux formes d'apprentissage qui se font lors de la formation de ces guides costumés et dans le cadre de leur travail.

Le deuxième chapitre partage avec nous « *Musée : mode d'emploi. Mariemont : un partenaire pour ma classe* » une expérience de formation de futurs instituteurs qui, en étroite collaboration réciproque avec le service pédagogique du musée, ont conçu et expérimenté, au musée, des modules pédagogiques. Les représentations des enseignants et des guides ont été observées tout au long de l'expérience. Marie-Émilie Ricker et Isabelle Deceuninck nous exposent leurs observations.

Enfin, Lisa Novemsky et Florence Samson, dans le troisième chapitre, nous présentent un projet de recherche réalisé dans le cadre de la formation des maîtres. L'objectif de cette expérience en contexte muséale était de favoriser chez les futurs enseignants la tolérance à l'ambiguïté et l'appréciation des diverses interprétations possibles lors de l'appréciation d'une œuvre d'art.

Le dernier chapitre explore la transformation de l'éducation muséale. L'histoire des anciennes collections et la présentation des formes d'apprentissage actuelles illustrent la transformation de l'approche éducative muséale. Les activités du complexe du Musée de la civilisation servent de toile de fond à Lucie Daignault, Marie-Josée des Rivières et Nathalie Roxborough pour cette réflexion sur les multiples défis des musées, lieux de vulgarisation et d'éducation.

## Autres contextes muséaux

La sixième partie offre un survol de divers contextes muséaux comme le musée en plein air et le musée virtuel. Ensuite, les deux derniers chapitres portent sur la muséologie russo-soviétique et son apport à la « nouvelle muséologie » occidentale et les contraintes socio-économiques et environnementales des musées.

Le premier chapitre de cette dernière section explore le choix de photographies d'archives comme base à l'élaboration d'un projet de vingt-cinq murales historiques et l'impact de cette transposition photographique sur le « discours » historique. Vicki A. Green analyse la transformation et l'interprétation des documents photographiques d'archives devenues murales au centre-ville de Vernon en Colombie-Britannique.

Parmi les nouvelles stratégies pédagogiques privilégiées par l'enseignant d'histoire d'aujourd'hui se trouvent les visites virtuelles au musée. Mais quelles sont les perceptions des enseignants francophones d'histoire du Canada au sujet de l'utilisation des musées virtuels ? De quelle manière les utilisent-ils à des fins d'enseignement et d'apprentissage de concepts historiques, au primaire et au secondaire ? Ce sont là les principales questions auxquelles Maryse Paquin et Marion Barfurth, dans la présente recherche, ont tenté d'apporter des pistes de réponse.

La recherche associe souvent l'émergence et le développement de l'éducation muséale à la muséologie anglo-saxonne. En privilégiant une perspective d'étude propre au musée de l'Homme, Etienne Berthold, dans ce troisième chapitre, tâchera d'illustrer le développement, l'intégration et la diffusion systématiques de l'éducation muséale russe, aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, ainsi que son apport à la « nouvelle muséologie » occidentale.

Les musées sont soumis à des contraintes socio-économiques et environnementales nouvelles.

Pour certains acteurs, le développement durable serait une solution pour répondre à ces pressions. Dans ce dernier chapitre, Aude Porcedda, Johanne Landry et Laurent Lepage comparent l'évolution des musées de sciences avec celle du développement durable pour savoir si ce lien illustre une tendance militantiste ou l'indice d'une mutation muséale?



## **PARTIE 1**



# **Un survol historique de l'éducation muséale**



# Où va l'éducation muséale ?

MICHEL ALLARD, ANIK LANDRY ET CLAIRE MEUNIER

L'année 2003 marque sans aucun doute une date significative, sinon dans l'histoire de l'éducation muséale du moins dans celle de la recherche en éducation muséale au Canada. En effet, c'est en 1993 que, réunis à l'Université Carleton d'Ottawa, des chercheurs et chercheuses provenant de quelques universités canadiennes fondaient le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, mieux connu sous l'acronyme GISEM. Depuis, le GISEM existe. Bon an, mal an, à l'occasion du congrès de la Fédération canadienne des sciences humaines, il organise son colloque annuel ; le présent colloque en est le dixième. Chacun d'eux a donné lieu à la publication d'un ouvrage collectif. C'est ainsi que le GISEM compte 7 publications à son actif.

Nous profiterons de ce dixième anniversaire pour retracer les origines du GISEM avant qu'elles ne se perdent dans la nuit des temps et pour esquisser, à partir de ces ouvrages collectifs, un tableau de la recherche en éducation muséale.

## Les origines du GISEM

C'est vers 1978 que Guy Vadeboncoeur, conservateur du Musée Stewart au Fort de l'Île Sainte-Hélène, fit appel à nos services afin de l'aider à mettre sur pied un programme d'activités destinées aux élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Certes, les musées montréalais – songeons au musée des Beaux-arts ou encore au musée du Château Ramezay –, offraient des visites et des activités à l'intention des groupes scolaires mais, généralement, ces activités n'avaient pas ou peu de lien avec le programme d'études. La plupart du temps, la visite au musée figurait au nombre des sorties dites de récompenses offertes aux élèves habituellement à la fin de l'année scolaire. Or, Vadeboncoeur désirait que la visite au musée soit rattachée au programme d'études en vigueur dans les écoles et s'inscrive dans le cadre d'un véritable partenariat entre le musée et l'école. La démarche de Vadeboncoeur fit boule de neige et donna naissance au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM).

Vers la même époque, 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 au musée et fonda le Groupe de recherche sur les musées et l'éducation des adultes.

Ainsi, deux groupes de recherche ayant pour objet le visiteur de musée, qu'il soit enfant ou adulte, virent le jour presque à la même époque. Malgré que ces groupes de recherche étaient tous les deux situés à Montréal et que leurs directeurs respectifs se connaissaient et se côtoyaient, peu d'échanges scientifiques existaient. Aussi, les deux directeurs décidèrent-ils, à l'occasion du congrès annuel de la Fédération canadienne des sciences humaines, d'organiser une séance commune. Comme ils étaient membres de l'Association canadienne des chercheurs en éducation, elle-même rattachée à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, c'est à l'intérieur du programme de l'Association des chercheurs qu'ils inscrivirent leur communication. À partir de l'année 1985, les deux groupes profitèrent de ces rencontres pour faire part de l'état de leurs travaux. Au fil des ans, d'autres chercheurs se joignirent à eux et, bientôt, présentèrent des communications. Tant et si bien que le nombre de séances doubla. À partir de 1989, les exposés furent regroupés en un mini-colloque d'une demi-journée puis d'une journée. Pour

assurer la continuité de ces rencontres et de ces échanges, Allard et Dufresne-Tassé jugèrent pertinent de doter ces mini-colloques annuels d'une structure souple et légère. Lors du congrès de la Fédération canadienne des sciences humaines tenu à l'Université Carleton d'Ottawa, en 1993, on convint donc de former, à l'intérieur de l'Association canadienne des chercheurs en éducation, un groupe d'intérêt spécialisé portant sur l'éducation et les musées. Le GISEM était né. Chaque année, depuis cette date, à l'occasion du congrès annuel de la Fédération canadienne des sciences humaines, ce groupe d'intérêt se réunit. De 15 à 20 communications y sont présentées. Celles-ci ne portent pas uniquement sur des recherches complétées: elles peuvent aussi avoir pour objet des recherches en cours de réalisation. C'est ainsi que nous avons pu suivre, d'année en année, une recherche dirigée par la professeure Tamara Lemerise et portant sur les adolescents et les musées ou une autre, sous l'égide de la professeure Colette Dufresne-Tassé, ayant pour thème le fonctionnement des adultes au musée. Ainsi, les chercheurs et les chercheuses ont-ils l'occasion de soumettre leurs travaux à la critique de leurs pairs et obtiennent des rétroactions qui leur permettent de corriger leur tir ou qui laissent entrevoir des avenues de recherche jusque-là insoupçonnées.

## **Les publications du GISEM**

Pour s'assurer que les recherches reçoivent une diffusion dépassant le cadre des rencontres annuelles, il fut décidé, lors de la réunion de fondation du GISEM en 1993, d'inviter les présentateurs et d'autres chercheurs à participer à un ouvrage collectif. Jusqu'à aujourd'hui, 143 articles ont été réunis et publiés dans 7 ouvrages (voir la liste en annexe 1).

Afin de procéder à un bilan des activités du GISEM au cours des dix dernières années, nous avons entrepris de les analyser. Ce sera l'objet de notre exposé d'aujourd'hui. Après avoir établi un portrait socio-professionnel des auteurs, nous compilerons les données relatives aux types de musées concernés et aux publics visés par les études. Puis, nous établirons une typologie des méthodes de collecte de données utilisées par les chercheurs. Nous tenterons ensuite de dégager quelques lignes de force tout en indiquant au passage quelques directions de recherche. Enfin, nous regrouperons sous la rubrique «généralités» quelques études s'interrogeant sur la nature de l'institution muséale.

## **Les données factuelles**

### **La productivité des chercheurs**

Cent quarante-trois (143) articles, rappelons-le, ont été publiés et 105 auteurs ont été recensés, quelques participants ayant publié plus d'un article. Si 69 chercheurs n'ont rédigé qu'un seul article, 36 en ont écrit plus d'un. De ce nombre, 22 ont contribué à plus de 3 articles et l'un en compte même 17. Bref, le GISEM bénéficie de ce que l'on pourrait qualifier d'un noyau dur de participants très actifs en recherche, qui assurent la stabilité et haussent la productivité du groupe.

Il faut aussi souligner que plusieurs articles sont cosignés par 2 ou plusieurs auteurs. C'est pourquoi nous avons relevé 225 mentions d'auteurs pour 143 articles. On peut alors avancer que plusieurs chercheurs travaillent en équipe. Cette tendance se confirme par le nombre d'articles produits par des participants qui sont membres d'un groupe de recherche. Nous avons dénombré 38 articles rédigés par des membres du Groupe de recherche sur les musées et l'éducation des adultes (GRMEA de l'Université de Montréal) et presque autant, soit 32, qui sont les résultats de travaux de membres du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM de l'Université du Québec à Montréal). Or, comme dans une équipe de recherche les travaux sont souvent le fruit d'un travail collectif et qu'il

est difficile de départager l'implication des uns et des autres, il est tout à fait normal que les membres signent conjointement des articles. Si on ajoute aux 70 articles produits par les membres du GRMEA ou du GREM, les 7 rédigés par des membres du LANCE (Laboratoire des apprentissages en nouveaux contextes éducatifs, de l'Université du Québec à Montréal), nous constatons que plus de la moitié des contributions (77 sur 143) proviennent de membres d'équipes de recherche. C'est donc dire leur importance dans le développement de la recherche en éducation muséale au Canada.

### **La langue des chercheurs**

La majorité des articles (107) sont écrits en français, ce qui laisse entendre que la majeure partie des chercheurs du GISEM sont francophones. Toutefois, il se pourrait que le mouvement soit en train de s'inverser car, dans le dernier ouvrage, 13 articles - ce qui représente 50 % du total - sont rédigés en langue anglaise. Malgré tout, il faut reconnaître que les chercheurs francophones ont fourni la grande majorité des contributions. Nous pouvons poser l'hypothèse qu'au Canada, la recherche en éducation muséale est l'un des secteurs en éducation où les francophones dominent et assurent le leadership.

### **Le sexe des chercheurs**

Autre donnée intéressante : 73 femmes contre seulement 32 hommes ont rédigé un article. Cette proportion ne doit pas surprendre, car les femmes qui œuvrent dans les musées sont beaucoup plus nombreuses que les hommes. La muséologie est un secteur où les femmes, sans nécessairement occuper les postes de direction, forment la grande majorité des travailleurs.

### **La fonction professionnelle des chercheurs (au moment de la publication du collectif)**

Nous avons voulu établir la typologie des fonctions exercées par les auteurs au moment de la publication de leurs articles. La grande majorité d'entre eux provient du secteur universitaire et se compose presque moitié-moitié de professeurs (37) et d'étudiants (39). Ce sont donc 76 signataires sur un total de 105 qui mentionnent leur appartenance à l'université. C'est beaucoup, d'autant que seulement 22 participants proviennent des musées et 6 d'autres milieux. En somme, le GISEM, à l'instar des autres associations ou groupes qui forment la Fédération canadienne des sciences humaines, est d'abord l'affaire des universitaires.

Le nombre important d'étudiants (39) qui ont participé aux publications (notons en passant qu'ils forment le groupe le plus nombreux d'auteurs) révèle le rôle du GISEM comme instrument sinon de formation du moins de communication. Les étudiants peuvent y présenter leurs travaux et les soumettre aux critiques de leurs pairs.

Notons que les étudiants signent souvent un article avec un professeur comme coauteur. Soulignons aussi que nous n'avons relevé que 4 auteurs qui, après avoir rédigé un article à titre d'étudiant, en signent un autre sous un autre titre. Les étudiants abandonnent-ils la recherche ou le GISEM ?

Bref, nous sommes en mesure, à l'aide des données recueillies, d'établir un portrait type d'un membre du GISEM. Deux cas de figure se dégagent : c'est une femme universitaire de langue française qui, dans 66 % des cas, n'a rédigé qu'un seul article et qui, on peut le présumer, n'a participé qu'à un seul des colloques organisés par le GISEM. Toutefois, si elle est membre d'une équipe de recherche, et c'est le second cas de figure, il y a de fortes chances qu'elle ait participé à la rédaction de plus d'un article.



## **Le type de musée (discipline à laquelle le musée se réfère)**

Il importe, pour mieux comprendre la nature des travaux de recherche des membres du GISEM, de déterminer à quel secteur disciplinaire se rattachent les musées qui ont fait l'objet d'études. Dans un peu plus de 55% des articles (80 sur 143), la discipline n'est pas spécifiée et il s'avère impossible de déterminer le secteur d'appartenance. L'article, dans ces cas, se rapporte à tous les musées: le musée est alors considéré comme une entité globale dont le rattachement disciplinaire importe peu et, par conséquent, n'influence pas les résultats de la recherche. À l'inverse, nous pourrions arguer que les résultats sont trop généraux pour trouver leur application dans des musées spécifiques ou encore qu'ils résultent d'études théoriques et non pas de travaux de type empirique.

Toutefois, dans les autres articles (c'est-à-dire dans 63 articles), la discipline d'appartenance du musée est stipulée. Nous pouvons ainsi déterminer le secteur disciplinaire d'appartenance. Nous y avons retrouvé 75 fois la mention d'une discipline particulière: c'est donc dire que, dans plusieurs cas, les recherches ont été conduites dans plus d'un musée. Parmi les secteurs disciplinaires, celui des arts prédomine avec 37 mentions, suivies par les sciences humaines (24) et, en queue de peloton, les sciences (14).

Ces dernières données ont-elles une signification quelconque? Nous l'ignorons mais nous pouvons poser comme hypothèse que les musées d'art accueillent favorablement les chercheurs ou encore qu'ils constituent le groupe de musées qui demeure le plus traditionnel et qui a le plus besoin de moderniser ses pratiques envers le public.

En somme, nous pouvons affirmer que les chercheurs du GISEM ont conduit des recherches dans tous les secteurs disciplinaires.

## **Le public visé par les articles**

Nous avons voulu déterminer si les chercheurs s'étaient intéressés à un public en particulier et avons donc comptabilisé les mentions de type de public dans les différents articles. Encore là, le nombre des mentions surpasse celui des articles (157 *vs* 143) car quelques auteurs se sont intéressés à plus d'un public spécifique à la fois.

Soulignons que dans 52 articles, l'auteur ne spécifie pas à quel public en particulier il s'est intéressé. Toutefois, dans plus de 65% des cas, l'auteur le précise. Nous pouvons ainsi présumer que les chercheurs admettent que le public ne constitue pas un tout anonyme et indifférencié. C'est le groupe d'âge qui est retenu comme paramètre. Les adultes ont fait l'objet de 35 articles, tout comme les enfants. Quant aux adolescents, la clientèle la plus négligée par les musées, ils ne font l'objet que de 16 articles. Nous avons également relevé 6 autres catégories de publics: 2 d'entre elles, soit les enfants de la maternelle et les aînés – considérés comme des publics fréquentant de plus en plus les musées et méritant de plus en plus l'attention de ceux-ci –, s'inscrivent dans une typologie basée sur l'âge. Quant aux 4 autres groupes – à savoir les familles, les étudiants universitaires de premier cycle (remarquons que ce sont des étudiants au programme de formation des maîtres), les enseignants et les experts –, ils s'inscrivent dans une classification sociale. Malgré le nombre relativement peu élevé des études qui leur soient consacrées, ils témoignent d'une différenciation de plus en plus raffinée des publics dont les chercheurs prennent compte.

Si nous classifions les publics selon des paramètres sociaux, nous remarquons que la plupart des études s'intéressent à des visiteurs qui se rendent au musée en groupe, que ce soient par classe (enfants

et adolescents, étudiants) ou par groupe ayant des affinités (aînés, famille, enseignants). C'est néanmoins le regroupement de type scolaire qui domine.

Enfin, remarquons que la division du public en deux catégories - « expert » et « non-expert », bien que non fréquemment employée, ouvre une piste de recherche à la fois inédite et prometteuse. Bien que, dans le cas présent, l'auteur utilise un critère indépendant et extérieur au musée - la formation universitaire en arts visuels - pour distinguer les experts des non-experts, il ouvre la voie à la recherche d'une typologie autre que celles qui sont fondées sur des critères sociologiques comme l'âge ou le groupe d'appartenance. D'ailleurs, la professeure Colette Dufresne-Tassé et les membres de son équipe ne proposent-ils pas « d'identifier une variation du fonctionnement psychologique des visiteurs de type grand public qui crée entre eux de véritables clivages parce qu'elle s'accompagne, sinon détermine, une série d'autres variations de fonctionnement »<sup>1</sup> ? En somme, la recherche d'une typologie moins traditionnelle des visiteurs de musée est en voie de développement. Toutefois, tous ces critères de classification des visiteurs sont établis en fonction de paramètres extérieurs au musée : ne faudrait-il pas en rechercher d'autres qui seraient particuliers et spécifiques au musée, comme le degré d'appropriation des œuvres par les visiteurs ? Théoriquement du moins, les typologies d'ordre sociologique ou psychologique feraient place à une classification de type muséal.

Bref, aux yeux des chercheurs impliqués dans le GISEM, le public n'apparaît pas comme une entité homogène et générale mais comme un tout segmenté qui se divise en des catégories de nature sociologique, principalement, quoique la voie semble ouverte à l'élaboration de nouvelles typologies.

### **Les méthodes de collecte des données**

Dans les 143 articles qui constituent le corpus de notre étude, nous avons relevé 180 mentions explicites ou implicites de méthode de collecte de données. Il faut encore remarquer que certains chercheurs utilisent plus d'une méthode dans une même étude. Nous avons divisé ces méthodes en cinq grandes catégories : celles qui relèvent de la recherche théorique, empirique ou historique et celles qui relèvent de la recherche-action. Enfin, nous avons créé une catégorie dite « autre » qui réunit des méthodes que nous ne saurions rattacher à une grande catégorie de recherche.

Les recherches théoriques sont celles qui s'appuient uniquement sur le relevé, l'analyse et la critique d'auteurs. Nous avons dénombré 61 articles qui ont fait appel à ce type de méthode de collecte des données. De ce nombre, 9 se limitent à établir l'état des connaissances sur une question particulière tandis que 52 appuient leur réflexion sur des études théoriques ou empiriques menées par d'autres chercheurs. Les auteurs de ces articles n'ont donc pas recueilli directement les résultats des recherches sur lesquels ils appuient leur démarche. Ces recherches sont davantage axées sur la finalité des musées et sur leur mission face aux visiteurs qu'ils ne constituent des études concrètes sur ces derniers. Soulignons qu'une grande partie de ces articles a été rédigée par des universitaires qui ne sont pas membres d'équipes de recherche.

Parmi les recherches empiriques, nous avons classé celles qui, conduites sur le terrain, s'appuient sur des données recueillies et analysées par les chercheurs qui, dans la grande majorité des cas, appartiennent à des équipes de recherche (la plupart de ces articles réfèrent d'ailleurs à d'autres auteurs, ne serait-ce que pour établir l'état d'une question ou pour confirmer ou infirmer leurs propres

1. Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M., Banna, N., Lamy, L., Lepage, Y. et Weltzl-Fairchild, A. (2002). « Le niveau de formation des visiteurs adultes influence-t-il leur fonctionnement psychologique en salle d'exposition », dans Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D. et Matias, M. (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*, Québec, Éditions MultiMondes, p. 97.

résultats. Toutefois, ces références servent de support à leur démarche et n'en constituent pas le fondement). Parmi les diverses méthodes utilisées pour ce type de recherche, examinons d'abord celles qui permettent de recueillir oralement les données. Cette sous-catégorie totalise 47 utilisations et se subdivise de la manière suivante: la méthode de collecte par le biais d'entrevues se retrouve dans 29 articles; les discussions de groupes d'intérêt reviennent à 5 reprises et les réflexions formulées à haute voix (*thinking aloud*) par les visiteurs ont servi pour 13 articles. Notons que cette dernière méthode apparaît originale par rapport aux autres utilisées couramment. Elle consiste essentiellement à demander au visiteur, pendant qu'il circule dans les salles d'exposition, de «...dire tout haut ce qu'il pense, imagine, ressent sans se préoccuper ni de l'expliquer ou de le justifier»<sup>2</sup>. Le discours du visiteur est enregistré, puis transcrit et analysé par le chercheur. Cette méthode a été abondamment employée par l'équipe dirigée par la professeure Colette Dufresne-Tassé afin de recueillir des données auprès de visiteurs de musée adultes.

Une deuxième sous-catégorie de méthode de recherches empiriques réunit les méthodes exigeant que les visiteurs complètent un questionnaire écrit. Cette méthode figure dans 25 études: nous avons dénombré 19 cas où ces questionnaires ont été complétés par le visiteur en présence du chercheur et 6 autres où la voie postale a été utilisée. Dans cette dernière sous-catégorie, notons que des moyens statistiques de compilation et d'interprétation ont été utilisés.

Une troisième sous-catégorie a été notée: l'observation directe du comportement des visiteurs, soit à l'aide d'une grille de codification, soit en reproduisant leur parcours (*tracking*) dans le musée. Nous avons relevé 16 utilisations de l'un ou l'autre de ces procédés.

Les recherches historiques regroupent celles qui se penchent sur le passé d'une question et l'étudiant, surtout à partir de sources documentaires dites «de première main», c'est-à-dire de source première. Nous avons compté 8 études correspondant à cette catégorie.

Nous avons trouvé 18 articles où les auteurs relatent des expériences personnelles. Ce mode de collecte de données est surtout le lot de travaux qualifiés de recherche-action. Il faut remarquer que ce sont presque uniquement des membres du personnel de musées qui pratiquent cette méthode.

Enfin, quelques méthodes de collecte de données nous semblent difficiles à classer dans une typologie traditionnelle de la recherche: ce sont l'analyse de sites Internet – dont il est fait mention à 4 reprises – et l'analyse de vidéos tournées par les visiteurs, méthode utilisée dans une seule étude.

Bref, les méthodes de collecte des données sont nombreuses et variées. La plupart des études s'inscrivent dans un traitement dit «qualitatif» des données auquel se prêtent d'ailleurs les méthodes de collecte mises en œuvre. Nous pouvons donc avancer que la plupart des recherches conduites dans le cadre des travaux des membres du GISEM relèvent de la recherche dite qualitative.

## Les lignes de force

Au-delà de ces données somme toute factuelles, nous avons tenté de déterminer les lignes de force des recherches menées au Canada au cours des dernières années en éducation muséale. Pour guider notre

2. Sauvé, M. (1996). «Résultats préliminaires d'une investigation du fonctionnement affectif du visiteur adulte au musée», dans Allard, M. et Lefebvre, B. (dir.). *Le musée, un projet éducatif*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 183.

Voir aussi la même définition reprise dans Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M., Banna, N., Lepage, Y. et Weltzl-Fairchild, A. (2000). «Le *thinking aloud* et l'apprentissage du visiteur adulte de type grand public», dans Allard, M. et Lefebvre, B. (dir.). *Musée, culture et éducation*, Québec, Éditions MultiMondes, p. 161.

compilation, nous avons utilisé un modèle élaboré par les membres du GREM et dont on peut retrouver les phases de développement dans plusieurs collectifs<sup>3</sup>.

Ce modèle est ainsi schématisé :

Il comprend trois (3) éléments : la thématique, l'intervenant et le visiteur qui, dans le musée, entretiennent des relations mutuelles et bidirectionnelles de transposition, de support ou d'appropriation. Nous scruterons les articles à l'aide de cette grille. Nous nous attarderons d'abord aux éléments, puis aux relations et enfin au milieu institutionnel muséal.

## Les éléments

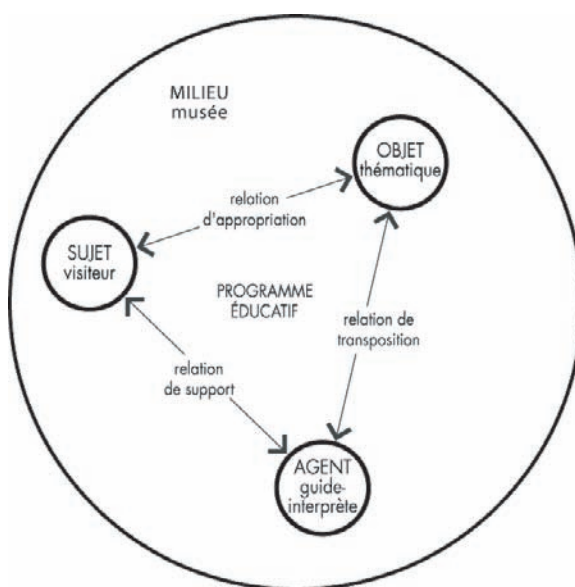
### Le visiteur

Tous les articles sans exception ont pour objet et dénominateur commun le visiteur de musée. Les chercheurs postulent tous que le visiteur constitue l'un des éléments fondamentaux d'une institution muséale.

Les chercheurs étudient les visiteurs selon leur groupe d'âge (enfant, adolescent, adulte, aîné), selon leur regroupement social (famille, classe, associations) ou tout simplement selon qu'ils soient seuls. Notons que les groupes scolaires demeurent ceux qui ont le plus retenu l'attention des chercheurs. Toutefois, nous n'avons retrouvé aucun article qui s'attarde à comptabiliser la fréquentation et à classer le nombre de visiteurs selon différentes typologies. Les chercheurs tiennent pour acquis qu'il existe des catégories de visiteurs et plusieurs s'attardent à n'en étudier qu'une seule. Ils ont toutefois raffiné les traditionnelles typologies basées sur l'âge ou le type de regroupement social en rajoutant des catégories comme les enfants d'âge préscolaire ou les aînés ou encore les familles et les classes d'universitaires. Quelques études, nous avons déjà signalé cette particularité, ouvrent la porte pour établir des catégories comme celle d'« expert » vs « non-expert », qui seraient explicitement définies en fonction de paramètres propres au musée. Il y a là une piste de recherche intéressante qui contribuerait à établir une approche spécifique et particulière à l'institution muséale.

Outre la description du visiteur, les chercheurs ont voulu cerner de plus près son implication dans le musée. C'est ainsi que plusieurs articles portant sur les adolescents ou sur les aînés tentent d'établir

Figure 1  
MODÈLE THÉORIQUE DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE  
ENGENDRÉE PAR UN PROGRAMME ÉDUCATIF MUSÉAL



3. Voir Allard, M. (1994). « L'évaluation des programmes éducatifs des sites historiques », dans Lefebvre, B. (dir.). *L'éducation et les musées : visiter, explorer et apprendre*, Montréal, Les éditions Logiques, p. 261-272.

Allard, M. et Larouche, M.-C. (1996). « Une proposition méthodologique d'élaboration d'un modèle générique d'évaluation des programmes éducatifs des lieux historiques », dans Allard, M. et Lefebvre, B. (dir.). *Le musée, un projet éducatif*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 284-300.

Larouche, M.-C. et Allard, M. (1997). « Modèle théorique d'évaluation des programmes éducatifs des lieux historiques : proposition avant validation », dans Allard, M. et Lefebvre, B. (dir.). *Le musée, un lieu éducatif*, Montréal, Musée d'art contemporain de Montréal, p. 362-376.

les raisons les motivant à venir ou à ne pas venir au musée. Ces articles rendent compte du fait que celles-ci sont à la fois nombreuses et complexes, et qu'elles relèvent tant de l'affectivité que d'une décision rationnelle.

Dans cette perspective, quelques articles proposent un partenariat entre les institutions muséale et scolaire : dans le cas des groupes scolaires, la visite au musée est souvent imposée (du moins pour les élèves) et pourrait procéder d'un partenariat entre ces deux institutions qui, tout en se ressemblant par leur rôle dans la diffusion de la culture, se différencient dans leur mission. Ainsi, de façon implicite ou explicite, plusieurs chercheurs se sont attardés à l'étude du partenariat qui devrait exister entre le musée et d'autres institutions susceptibles de fournir un grand nombre de visiteurs. En somme, il se dégage de leurs travaux que la motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque au visiteur mais qu'elle constitue l'un des facteurs fondamentaux qui doit orienter et justifier les politiques adoptées de même que les actions mises en œuvre. Il ne faut donc pas s'étonner que plusieurs auteurs aient concentré leurs travaux sur cette facette de l'éducation muséale.

À ces articles, nous pouvons en greffer d'autres qui visent à répondre à la question suivante : quelles sont les attentes du visiteur de musée? Inutile de dire que les réponses, nombreuses et variées, ne se limitent pas à l'unique domaine cognitif. D'après les études, ces attentes sont de l'ordre de la délectation, de l'affectivité, de la socialisation, voire de l'errance. À la lecture des articles publiés dans les collectifs du GISEM, il ressort clairement que les attentes du visiteur relèvent de plusieurs registres qui, souvent, se manifestent tous à la fois. Les chercheurs ont ainsi réussi à établir par leurs travaux de ce d'aucuns avaient intuitivement énoncé.

Toutefois, autant il importe de connaître le visiteur, de cerner ses motifs et ses attentes, autant il faut s'attarder à étudier quels bénéfices il retire de sa visite au musée. Cette notion de bénéfices se retrouve dans plusieurs articles. Soulignons tout d'abord que les bénéfices retirés par le visiteur à l'issue de sa venue au musée ne sauraient se limiter au seul domaine cognitif : ils sont aussi d'ordre affectif, esthétique ou social. Bref, ils sont nombreux et variés. Qui plus est, chaque catégorie de bénéfices est elle-même diversifiée et complexe. Ainsi dans l'ordre cognitif, les bénéfices se situent autant dans la sous-catégorie du savoir (connaissance) que dans celles du savoir-faire (habileté intellectuelle ou technique) et du savoir-agir (transfert de compétence). Et encore, dans la sous-catégorie du savoir, les connaissances peuvent être le fait de l'acquisition de nouvelles connaissances, du renforcement de celles déjà acquises ou du développement de concepts. Bref, plusieurs articles démontrent, dans la lignée du socio-constructivisme, que le nouveau savoir s'appuie sur l'ancien.

Dans l'ordre affectif, le visiteur retire des bénéfices qui ne se catégorisent pas dans un simple registre binaire ou bipolaire mais s'étendent à tout le registre des sentiments qu'il éprouve face à lui-même ou face aux autres. C'est ainsi que, dans l'ordre esthétique, le visiteur, à l'issue de son passage au musée, nuance son jugement face à une œuvre et ne se limite plus à la qualifier de belle ou de laide. Il raffine son regard, varie les angles ; bref, il voit mieux les œuvres.

En résumé, il semble que la connaissance relative au visiteur s'est grandement diversifiée et, par voie de conséquence, développée. Les auteurs ont voulu, au-delà des données statistiques de fréquentation, mieux savoir pourquoi le visiteur vient au musée : quelle est la nature de ces attentes? Comment fonctionne-t-il? Et quels bénéfices retire-t-il d'une visite au musée?

### **L'intervenant**

Parmi les autres éléments de notre modèle, l'intervenant - que plusieurs chercheurs désignent sous le vocable d'agent d'éducation muséale - a reçu moins d'attention que le visiteur. Toutefois, quelques

recherches ont établi clairement que l'on ne saurait réduire sa fonction à celle de guide. L'agent d'éducation muséale, c'est aussi le concepteur, l'administrateur et l'évaluateur des activités regroupées – ou non – sous la désignation d'animations culturelles ou de programmes éducatifs offerts au visiteur. En définitive, sa tâche a été mieux cernée par les chercheurs. Quelques articles s'attardent aussi à retracer l'évolution de son rôle dans le temps ou à décrire et à analyser la formation qui conduit à sa professionnalisation.

Quelques auteurs ont aussi envisagé de considérer les accompagnateurs de groupes, en particulier de groupes scolaires, comme des intervenants qui jouent un rôle essentiel dans le bon déroulement d'une activité. À cet égard, il convient aussi de mettre sur pied à leur intention des programmes de formation.

Bref, il apparaît que l'intervenant joue un rôle plus complexe que celui de simple guide, d'autant que sous l'effet de pressions externes ou internes, le nombre de visiteurs et leur degré de satisfaction apparaissent comme des paramètres importants pour juger de la qualité et du rayonnement d'une institution culturelle.

## **La thématique**

La thématique générale, qui définit un musée dans le spectre des autres institutions muséales et qui se concrétise sous forme d'exposition permanente ou temporaire, demeure le parent pauvre des études des chercheurs du GISEM. Ces derniers semblent tenir pour acquis que le choix de la thématique, et surtout son expression sous forme d'exposition, ne saurait être remis en question. Le visiteur vient au musée lorsque les objets sont exposés. On ne saurait ainsi l'impliquer à un autre niveau.

En définitive, les chercheurs présents au GISEM ont consacré une large part de leur attention et de leurs travaux au visiteur, une petite à l'agent et rien ou presque à la thématique. Toutefois, comme nous le verrons plus loin dans cet exposé, c'est à ce dernier élément que les chercheurs devront concentrer leurs efforts s'ils veulent que l'institution muséale rayonne au sein de la société.

## **Les relations**

### **La relation de support**

La relation de support s'établissant entre l'intervenant et le visiteur se définit comme un processus de communication qui ne se limite pas à l'apprentissage mais dont le but est de faciliter la démarche du visiteur. Cette relation a suscité plusieurs travaux de recherche. Une première série a tenté d'élaborer des modèles de support qui débordent les activités proposées au musée et s'inscrivent dans une démarche éducative, laquelle débute avant la venue au musée et se prolonge après celle-ci. Cette démarche, qui s'applique en particulier aux groupes scolaires (dans une tentative de lier école et musée), peut en quelque sorte être adoptée par tout visiteur en autant que sa visite au musée ne soit pas considérée comme un événement isolé mais s'inscrive dans un ensemble. Plusieurs recherches portent sur la notion de programmes éducatifs : sur les modalités d'élaboration, d'implantation et d'évaluation ayant mené à la conception, l'expérimentation et la mise au point de modèles qui tentent de saisir et d'analyser de façon holistique et non fragmentée les programmes éducatifs mis en œuvre dans les institutions muséales. Ces modèles conduisent à déterminer et à expliquer en quoi consiste l'éducation muséale et en quoi elle diffère de l'éducation scolaire.

Les chercheurs ont aussi tenté d'établir un inventaire aussi exhaustif que possible des activités de support offertes au visiteur. Elles apparaissent à la fois nombreuses et variées, allant de la traditionnelle

visite guidée jusqu'au site Internet en passant par les panneaux d'interprétation, la personnification de rôles, les séances d'animation, les ateliers, les vidéos. Au-delà de cet inventaire, les chercheurs ont aussi tenté d'établir les caractéristiques propres à chacune et de déterminer si un type d'activités entraîne de meilleurs résultats que d'autres. De toutes ces recherches, il résulte qu'aucune activité ne semble supérieure à d'autres, à condition toutefois de les adapter aux circonstances et aux groupes de visiteurs. Il faut donc qu'elles soient nombreuses et variées et il est nécessaire que chaque activité comporte des variantes ou des alternatives que l'intervenant peut utiliser.

### **La relation d'appropriation**

La relation qui se tisse entre la thématique et le visiteur a fait l'objet de bon nombre de recherches qui ont porté principalement sur le visiteur adulte. Cette relation implique que le visiteur fasse sien l'objet exposé, l'exposition – qu'elle soit permanente ou temporaire – et la thématique même du musée. La relation d'appropriation ne se réduit pas à la connaissance d'une œuvre ou d'un objet, à celle de son créateur, de son usage ou des circonstances de sa création et de sa diffusion ; elle implique une démarche comportant aussi des dimensions affective, esthétique, sociétale et sociale. S'il est possible, à des fins d'étude, d'isoler l'une ou l'autre de ces dimensions, il faut comprendre que, dans le comportement du visiteur, elles se dissocient difficilement et se manifestent globalement. Il est donc réducteur de restreindre à la seule démarche cognitive la relation que le visiteur noue avec l'institution muséale. Épistémologiquement, cette approche remet en cause la définition même de l'apprentissage. C'est, croyons-nous, l'un des résultats les plus intéressants auxquels sont arrivés les chercheurs membres du GISEM. Résultats qui, reconnaissons-nous, débordent le domaine de la pédagogie muséale pour embrasser l'ensemble de la pédagogie.

Cette approche holistique de la relation entre le visiteur et l'objet, particulièrement l'œuvre d'art, a conduit quelques chercheurs à s'interroger sur les causes de la consonance ou de la dissonance cognitive. Il en résulte une typologie qui tient compte non seulement des connaissances antérieures du visiteur mais aussi de ses attentes, de ses goûts et de ses intérêts. Cette prise en compte de ce que nous pouvons définir comme l'expérience antérieure ou comme les souvenirs du visiteur conduit tout naturellement à situer sa démarche dans une approche cognitiviste de la pédagogie muséale. D'où l'importance de tenir compte de la situation du visiteur et de l'influence que l'objet exposé pourra à son tour exercer sur celui-ci, non seulement au cours de son passage au musée mais aussi dans ses expériences muséales futures. Dans la même veine, quelques chercheurs arguent que l'un des bénéfices les plus importants d'une visite au musée consiste, en amont de toute expérience esthétique, à apprendre à voir. Cette démarche que d'aucuns considèrent comme peu pratiquée dans les autres institutions culturelles apparaît comme l'une des caractéristiques essentielles de l'éducation muséale et découle directement de la relation visiteur-objet qui s'inscrit ainsi dans ce que certains auteurs qualifient de médiation culturelle.

Toutefois, sans nier l'importance de ces recherches dans le développement de l'éducation muséale, il faut reconnaître que la relation d'appropriation est envisagée selon l'axe du visiteur vers l'objet : peu de recherches se situent dans la direction inverse, soit celle de la thématique vers le visiteur. Car, si on s'interroge sur l'appropriation de la thématique par le visiteur, il apparaît logique d'envisager de renverser la direction de cette relation. Certes, quelques chercheurs se sont intéressés, sinon à analyser du moins à décrire comment la consultation de groupes d'intérêt a pu influencer le traitement muséologique d'une thématique, tandis que d'autres ont tenté de cerner la portée éducative des discours de l'exposition, mais ces recherches apparaissent marginales. Elles sont toutefois prometteuses

car elles pourraient conduire à une redéfinition du rôle du visiteur qui serait alors considéré comme partie prenante de l'institution muséale.

### **La relation de transposition**

L'étude de la relation de transposition, définie comme l'adaptation par l'intervenant pour le visiteur de la thématique du musée ou de l'exposition, a été peu traitée par les chercheurs du GISEM. Certes, quelques recherches portent sur la notion d'interprétation ou sur le concept de vulgarisation, mais elles demeurent plutôt théoriques que pratiques. Cette situation s'explique par le fait que l'étude de cette relation implique tout d'abord de mieux connaître le visiteur et son fonctionnement avant de scruter de plus près comment l'intervenant pourra influencer la thématique du musée ou d'une exposition. Notons que, dans certaines institutions muséales, les intervenants du service de l'éducation sont impliqués dans tout projet d'exposition dès les premières étapes de son élaboration. Toutefois, soulignons que l'analyse de la participation des intervenants n'a fait directement l'objet d'aucun article dans les présents collectifs. Il importe de remarquer que des recherches dans cette direction pourraient elles aussi conduire à un repositionnement des fonctions de recherche, de conservation et d'exposition de l'institution muséale.

### **Le milieu institutionnel muséal**

Ces études, qui peuvent paraître fragmentées et partielles mais qui, par le canal de l'éducation muséale portent toutes sur le visiteur de musée, ont alimenté des remises en question et moult interrogations sur l'essence même du musée. Certains chercheurs se sont interrogés sur la signification épistémologique de la notion de musée envisagée sous l'angle de la communication. Le musée ne devient-il pas alors l'un des éléments axiologiques fondamentaux d'une conception de la culture s'inscrivant dans un mouvement post-moderniste ? L'importance accordée à la fonction éducative de l'institution muséale ne contribue-t-elle pas, sinon à sa transformation du moins à une intégration de ces fonctions ? Voilà quelques-unes des interrogations soulevées par les chercheurs lors de leurs interventions. Ces questions importent car elles préfigurent une mutation ou une adaptation de l'institution muséale. À défaut d'apporter des réponses claires et précises à leurs interrogations, les auteurs n'en reconnaissent pas moins que l'importance accordée directement au visiteur - ou indirectement par le biais de l'éducation muséale -, contribue à provoquer et à alimenter le débat. L'institution muséale ne sera plus la même.

### **Conclusion**

Au terme de cet exercice qui nous a conduits à relire et à scruter les collectifs publiés par le GISEM, nous devons faire part de notre surprise, voire de notre étonnement face à leur importance numérique et à leur richesse qualitative. À notre avis, au cours des dix dernières années, ces recherches ont contribué à mieux connaître le visiteur de musée, à jeter les bases d'une éducation propre au musée et même à interroger, sinon à remettre en cause, la mission de l'institution muséale au sein de la société.

Car, de l'ensemble de ces études se dégage une conception du musée axée non pas sur sa fonction d'exposition mais sur celle de communication. Le visiteur devient en quelque sorte l'un des principaux éléments du musée. Il ne peut plus être considéré comme un client mais bien comme un participant. Toutefois, les chercheurs se sont peu interrogés sur les conséquences découlant d'une telle conception de la place et du rôle du visiteur dans l'institution muséale. Tôt ou tard, elle influencera l'essence même de la notion de musée et contribuera à son évolution.



Annexe 1

**PUBLICATIONS D'OUVRAGES COLLECTIFS SUITE AUX COLLOQUES ORGANISÉS  
 PAR LE GROUPE D'INTÉRÊT SPÉCIALISÉ SUR L'ÉDUCATION ET LES MUSÉES (GISEM),  
 ASSOCIATION CANADIENNE DES CHERCHEURS EN ÉDUCATION**

Colloque	Publication des ouvrages collectifs
1993 Colloque tenu à l'Université Carleton d'Ottawa par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	1994 <i>L'éducation et les musées</i> , sous la direction de Bernard Lefebvre, Montréal, Les Éditions Logiques.
1994 Colloque tenu à l'Université de Calgary par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	1996 <i>Le musée: un projet éducatif</i> , sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Montréal, Les Éditions Logiques.
1995 Colloque tenu à l'Université du Québec à Montréal par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	1997 <i>Le musée: un lieu éducatif</i> , sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Montréal, Les Éditions Logiques.
1996 Colloque tenu à l'Université Brock par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	1999 <i>Le musée au service de la personne/The Museum as Service to People</i> , sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Montréal, Université du Québec à Montréal.
1997 Colloque tenu à l'Université St-John par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	
1998 Colloque tenu à l'Université d'Ottawa par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	2000 <i>Musée, culture et éducation/Museum, Culture and Education</i> , sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Québec, Éditions MultiMondes.
1999 Colloque tenu à l'Université de Sherbrooke par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	
2000 Colloque tenu à l'Université d'Edmonton par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	2002 <i>Courants contemporains de recherche en éducation muséale/Contemporary Research Trends in Museum Education</i> , sous la direction de Tamara Lemerise, Dany Lussier-Desrochers et Vitor Matias, Québec, Éditions MultiMondes.
2001 Colloque tenu à l'Université Laval par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	2003 <i>Le musée à la rencontre de ses visiteurs/The Museum Reaching Out to its Visitors</i> , sous la direction d'Anik Landry avec la collaboration de Michel Allard, Québec, Éditions MultiMondes.
2002 Colloque tenu à l'Université de Toronto par le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées, Association canadienne des chercheurs en éducation.	

# The “American” (U.S.) Experience – A Swinging Pendulum?

MICHEAL CASSIN

Perhaps I should begin with a disclaimer: I am not originally from North America. I was born in the U.K., and I worked as an educator in various museums there for 20 years before moving to the U.S.A. to become Curator of Education at the Sterling and Francine Clark Art Institute, which houses a wonderful collection of European and American fine and decorative art and is located in Williamstown, Massachusetts. I was not, therefore, ‘brought up’ professionally within a U.S. tradition, so my perspective on the subject of relations between educators and curators in U.S. museums is necessarily personal and may not be universally valid. On the other hand, perhaps an alien benefits from a certain kind of objectivity. Either way, what follows are the opinions of an outsider who has come inside; I offer them to you here in the hope that they might be of interest, if only in the most general terms.

We begin with a look at history. When U.S. museums were established – most of the larger urban museums were founded at the end of the nineteenth century/beginning of the twentieth century – ‘education’ was one of their primary purposes. But it was a very specific kind of education that the “founding fathers” had in mind. U.S. museums were modeled originally, not on old European fine art collections, many of them Royal collections democratized by revolution or public collections established as public temples to beauty, but on the Victoria and Albert Museum in London. Like the V&A, U.S. museums collected and presented objects that were well-designed, well-made, efficient, serviceable, and beautiful, so that successive generations of artists and designers would be better able to produce well-designed, well-made, efficient, etc., objects and images of their own. Museum education meant ‘practical education’. This made good sense in a young country trying to establish itself, though it does sound a bit earnest nowadays – like sitting through a Mozart opera and assiduously monitoring the structure, the efficient progress from overture to final curtain, the clever spacing of the arias, etc., without sparing a thought for the magic of the music (I sometimes wonder if Americans – and not only Americans – don’t have a rather suspicious attitude to what Elvis Costello calls “useless beauty”. But don’t get me started on that subject...).

When I first thought about this emphasis on ‘practical education’, the image that came into my head was one of a pendulum swinging up in one direction, drawing a graceful arc through space. But, as we all know, a pendulum swing in one direction is usually followed by an almost equally extreme swing in the opposite direction. Having identified a swing towards practicality, we should not be surprised that this was followed by a swing away from practical education towards art historical research. As the pendulum gathered momentum, U.S. museums began to concentrate on cultivating donors, and on building, cataloguing and researching their collections. It is an over-simplification to say so, but in a sense, they became object-centered rather than people-centered. In one easy arc, it seems to me, museums went from being teaching collections to being research institutes, and from research institutes, they quickly became (or were thought to have become) ivory towers.

Ivory towers, by their very nature, are exclusive places; they are intended only for those who 'belong', either because they share some of the intellectual interests of the inhabitants of the tower, or because - to put it crudely - they can buy their way in. Museums consequently were thought to be places of exclusivity, not welcoming to the average member of the population. This was true until quite recently - museums felt themselves to be so exclusive that I was thrown out of the first one I went into, to some extent, I think, because in those days they were 'not for the likes of me'! Not surprisingly, some people began to take this kind of treatment personally, and a self-perpetuating circle of prejudice began to form: the people inside and the people outside felt themselves to be radically different from each other. They even began to speak slightly different languages (and sometimes they still do; museum labels and exhibition catalogues are still often impenetrable to the visiting public). If the institution is supported by public funds, the public that contributes those funds might not like being (or even feeling) excluded. The public might expect a return on its investment that is more visible, more concrete; it might expect to be welcomed, it might demand that the ivory tower open its doors to those who have previously been (or felt) excluded. As this feeling spreads, museum staff might begin to feel besieged. How should they respond to this kind of pressure? How can they demonstrate that museums are welcoming, socially responsible and deserving of public support (especially if they do not actually always want them to be - in my experience people who live in ivory towers LIKE it there!)? Well, one way would be to put on exhibitions and public programs that demonstrate that museums are FUN! Hold tight, I feel a swing coming on...

Scared that their exclusive institutions would be pulled down by the masses, museums all over the western world - many of whom were staffed by frighteningly well-intentioned people - gave the pendulum a strong, swift kick, and before you could say "Open sesame!", museums went from ivory tower to playground in one fell swoop. Suddenly, in many places, it didn't matter if museum visitors didn't learn anything about the exhibits, it didn't really matter if they even encountered any of the exhibits (after all, the average member of the public wouldn't be able to understand the subtleties anyway, would they?). What mattered was that they came through the door, and were added to the attendance figures that could be shown to the people who controlled the revenue stream. What mattered above anything else was that visitors to museums should be encouraged (sometimes it felt like being forced) to have "Fun"! Am I alone in finding this manic, relentless pursuit of "Fun" (whatever that means!) depressing? It suggests to me a severe lack of confidence on the part of museums as institutions: confidence in the museums' collections for having the capability to excite wonder, curiosity, fascination and delight, and confidence in the capacity of the public for understanding. It sometimes feels like the only way some museums can get people to have a good time within their walls is by distracting the visitors from the collection, rather than by trying to find imaginative ways to encourage them to engage with it.

You can see where we are going here - at this point the pendulum is swinging dangerously out of control, from one extreme point of view to its opposite, in an arc that does no-one any good. This situation leads to a lack of understanding and a consequent lack of respect: educators feel that curators do not know (or care) very much about the public; curators feel that educators are less interested in complex ideas than they are in diluting content so that no visitor will feel excluded, which inevitably means that no visitor will ever be challenged to think. As each profession becomes more specialized, the gulf between them widens, the misunderstandings multiply and no-one benefits.

But it does not have to be this way. Pendulums do not have to swing in a two-dimensional arc. They can be made to swing in a rotating series of arcs, circles, ellipses, like an infinite number of Venn diagrams.

The museums of today and tomorrow need all the help they can get. Those of us who work in them need to recognize that every area of expertise - curatorial research, object-based scholarship, well-thought-out communications strategies, education programs that engage people's brains and their imaginations, good creative marketing plans, publishing (for both scholarly and general audiences), conservation, design - everything, is valuable and necessary. We need to breed a generation of curators who are interested in the public, and a generation of educators who are interested in scholarship. It is kind of obvious really, is it not? Instead of sitting back and watching the pendulum swing from side to side, why not take hold of it? Let us stop its two-dimensional motion and think about ways to make it rotate in circles that include us all.



# L'ÉDUCATEUR MUSÉAL CONCEPTEUR D'EXPOSITION : ÉTAT DE LA SITUATION EN EUROPE

NICOLE GESCHÉ-KONING

## Le rôle éducatif des musées

La consultation des archives du Conseil international des musées et plus particulièrement des documents rassemblés à l'occasion des manifestations de son 50<sup>e</sup> anniversaire permet de réaliser la place qu'occupe l'éducation dans les enjeux de la politique muséale.

### 1946

Au niveau européen, tous les directeurs des grands musées européens participent à la création, en 1946, de l'Icom, dont certains (\*) font partie des membres du comité provisoire de direction :

*Belgique* : Dr H. Lavachery (Musée du Cinquantenaire, Bruxelles), Dr H. Schouteden (Musée du Congo belge, Tervuren), Dr L. Van Puyvelde (Musée royal des Beaux-Arts, Bruxelles) et Fr. Olbrechts\*, (Université de Gand) ;

*France* : Yvon Bizardel (Musées de la Ville de Paris), A. Léveillé (Palais de la Découverte), Paul Rivet (Musée de l'Homme), Georges Salles\* (Palais du Louvre) ;

*Pays-Bas* : Dr. G.W. Locher (Rijksmuseum voor Volkenkunde, Leyde), J. C. Roëll (Rijksmuseum, Amsterdam), H.F.E. Visser\* (Gemeente museum en museum voor asiatische kunst, Amsterdam) ;

*Royaume-Uni* : L. Ashton (Victoria & Albert Museum), Sir J. Forsdyke\* (British Museum), Sir C. Forster-Cooper (Museum of Natural History), Dr J. Rothenstein, (Tate Gallery), Dr. H. Shaw (Science Museum) ;

*Suisse* : Dr Fr. Baumann (Naturhistorisches Museum, Bern), Prof. W. Deonna (Musée d'art et d'histoire, Genève), Dr W.U. Guyan (Museum zu Allerheiligen, Schaffhausen), Dr Fr. Gysin (Schweizerisches Landesmuseum, Zurich), J. Itten (Kunstgewerbemuseum, Zurich), Prof. F. Speiser (Museum für Natur- und Völkerkunde, Basel), Dr Vogt (Schweizerisches Landesmuseum, Zurich).

### 1947

Lors de la conférence intérimaire de Mexico, malgré l'accent mis par certains sur la nécessité d'une distinction claire entre personnel « scientifique » des musées et responsables de l'interprétation, il est stipulé que le personnel éducatif doit être considéré comme partie intégrante du personnel du musée. Force est de constater que les membres en charge de l'éducation muséale présents à cette réunion sont tous originaires des États-Unis. Aussi, dans le propos de cet article, les commentaires d'A. Léveillé, du Palais de la Découverte, au sujet de la conception des expositions retiennent l'attention : « les objets exposés ne doivent jamais être « muets » (dumb) ; au contraire, il faut toujours qu'ils « parlent » au public... [et] un contact étroit entre le public et ceux qui exposent les objets est essentiel » (*Icom News*, 1<sup>er</sup> octobre 1948, p. 11).

## 1948

Lors de la première conférence générale de l'Icom en 1948, parmi les douze comités internationaux qui voient le jour à cette occasion et dont certains subsistent encore aujourd'hui, tels les comités Icmah (International Committee for Museums and Collections of Archaeology and History), Icaa (International Committee for Museums and Collections of Applied Arts), Icme (International Committee for Museums and Collections of Ethnography), Nathist (International Committee for Museums and Collections of Natural History), deux traitent déjà d'éducation : celui sur les musées des enfants et les activités pour enfants au musée (n° 6) et celui sur le travail éducatif dans les musées (n° 7) (*Icom News*, 1948, p.1-2).

Ce premier numéro d'*Icom News* mentionne la demande formulée par l'Unesco à l'Icom de lui fournir un rapport sur les musées des enfants. L'accord établi entre les deux organismes insiste sur une étroite collaboration au niveau de l'éducation muséale - formelle et non formelle - pour enfants et adultes ainsi que sur la nécessité d'établir, en partenariat avec le *Comité pour les activités éducatives dans les musées*, une enquête sur les formations, tant académique que technique, en matière d'éducation muséale et de relations publiques.

Pour Chauncey J. Hamlin, premier président de l'Icom, les musées sont des « institutions d'éducation populaire... censées atteindre, grâce à leurs expositions et leurs programmes éducatifs, l'ensemble de la population - jeunes et vieux » (allocution prononcée à Paris le 28 juin 1948 à l'occasion de la séance d'ouverture de la première conférence biennale du Conseil international des musées, voir *ICOM News*, 1<sup>st</sup> October 1948, p.7) ; leur rôle essentiel dans le monde d'après-guerre est d'élaborer un programme d'éducation mondiale dans les domaines de la compréhension internationale et de la coopération : « Museums... are amongst the most effective media for communicating educational information to masses of people » (*ibid.*).

## 1950

En 1950 encore, les musées et l'éducation sont également au centre des discussions de la deuxième conférence générale de l'Icom à Londres.

## 1951

L'Unesco et l'Icom se lancent dans une croisade des musées afin de convaincre les conservateurs et les enseignants du rôle éducatif des musées. Cette croisade déboucha, entre autres, sur la création de la Journée internationale des musées.

## 1952

L'Unesco organise, en collaboration avec les comités de l'Icom pour l'éducation et celui pour les enfants, un séminaire international à Brooklyn, New York, sur le rôle éducatif des musées qui aboutit à la publication : *Museums and Young People* (Gart, Harrison & Russell, 1952). Le Comité pour l'éducation coordonne, à la suite des rencontres d'Athènes (12 septembre-10 octobre 1954) et de Rio de Janeiro (7-30 septembre 1958), l'ouvrage *Museums and Teachers* (Icom, 1956) paru en versions anglaise, française et espagnole, puis en turc et en hébreu). Enfin, le rôle éducatif et culturel des musées est encore le thème du symposium international organisé à Paris (23-27 novembre 1964).

## **Naissance et développement du Comité pour l'éducation et l'action culturelle (Ceca)**

En 1953, le Comité international pour l'éducation (International Committee on Education) regroupe les deux premiers comités de l'Icom relatifs à l'éducation muséale. Dissous à Paris en 1962, il fait place, le 5 juillet 1963, au *Comité international pour l'éducation et l'action culturelle / International Committee for Education and Cultural Action* (Ceca). Le but de ce comité, composé de pédagogues et de sociologues, est de pouvoir aborder plus de thèmes qu'auparavant et de diffuser une vision plus moderne du rôle éducatif des musées. L'année 1968 marque un tournant dans l'histoire du Ceca : les membres réunis à Leningrad et Moscou (14-21 mai 1968) y discutent du rôle des musées en matière d'éducation et d'action culturelle. La même année, la conférence internationale organisée à Cracovie, Pologne (18-24 septembre), tente de mieux cibler le « nouveau public » des musées. Enfin, l'Icom choisit comme thème de la IX<sup>e</sup> conférence générale à Paris et à Grenoble (1971) : « *Le musée au service des hommes aujourd'hui et demain : Le rôle éducatif et culturel du musée* » (Icom, 1972).

### **Conférences annuelles**

À l'exception de l'année 1999, le Ceca se réunit annuellement depuis 1974 dans tous les continents. Ses conférences touchent une moyenne de 150 à 200 participants intéressés par le thème décidé par le bureau du Ceca. La liste des sujets discutés ces trente dernières années donne un aperçu tant de la diversité des domaines que couvre l'éducation muséale que de la volonté du Ceca de suivre la tendance muséologique générale :

- 1975 : Musique au musée/Politique muséale régionale (Hård, 1975/76);
- 1976 : Musées et décentralisation (Umeå) (Hård, 1977/78);
- 1977 : Musées et échange culturel (Moscou-Leningrad) (Hård, 1977/78);
- 1978 : Comment motiver les visiteurs de musée? Le travail en équipe au musée I (Rotterdam);
- 1979 : Comment motiver les visiteurs de musée? Le travail en équipe au musée II (Sesimbra) (Destrée-Heymans et Koning, 1979/81);
- 1980 : (Conférence générale de l'Icom) : Le patrimoine de l'humanité - Le rôle des musées (Mexico);
- 1981 : L'exposition comme outil didactique (Svendborg) (Høyer Hansen, 1981);
- 1982 : La diversité culturelle, les contraintes économiques et les nouveaux publics (Washington D.C.);
- 1983 : (Conférence générale de l'Icom) : Les musées dans un monde en développement (Londres);
- 1984 : Le musée et le monde du travail (Düsseldorf) (Liebelt, 1984);
- 1985 : L'éducateur de musée et la recherche (Barcelone);
- 1986 : (Conférence générale de l'Icom) : Les musées et l'avenir de notre patrimoine (Buenos Aires);
- 1987 : Le patrimoine et l'action culturelle. Nouvelles techniques de communication (Paris);
- 1988 : Établir, développer et maintenir les services éducatifs des musées (Nauplie-Athènes);
- 1989 : (Conférence générale de l'Icom) : Musées, générateurs de culture (La Haye);
- 1990 : L'éducation muséale et l'environnement (Gaborone/Botswana);
- 1991 : Le musée et les besoins du public (Jerusalem) (Zemer, 1992);
- 1992 : (Conférence générale de l'Icom) : Les musées : y a-t-il des limites? (Québec);



- 1993: Intégration des musées dans une société multiculturelle (Delhi-Calcutta) (Icom, 1994);
- 1994: Les musées, l'éducation et les patrimoines naturel, social et culturel (Cuenca) (Astudillo, 1996);
- 1995: (Conférence générale de l'Icom) : Les musées et les communautés (Stavanger) (Icom 1995);
- 1996: Nouvelles stratégies de la communication dans les musées (Vienne) (Kräutler, 1996);
- 1997: Évaluation de l'éducation muséale et de l'action culturelle - Théorie et pratique (Rio de Janeiro) (Cabral, 1998);
- 1998: (Conférence générale de l'Icom) : Interprétation de la diversité naturelle et culturelle (Melbourne) (Icom Ceca 1998);
- 2000: La culture comme bien de consommation (Christchurch) (Preston, 2000);
- 2001: (Conférence générale de l'Icom) : Gérer le changement : les musées face aux défis économiques et sociaux (Barcelone);
- 2002: L'éducation muséale comme produit. Pour qui? (Nairobi);
- 2003: L'éducation muséale face à la réalité muséale : mission possible! (Oaxaca) (Singer, 2004);
- 2004: (Conférence générale de l'Icom) : Les musées et le patrimoine immatériel (Séoul) (Icom Ceca, 2004).

S'étendant sur une période de quatre à cinq jours, ces conférences ont au fil des ans suivi un même schéma : discours liminaires, réunions de groupes de travail, marché aux idées et, depuis 1997, sessions de recherche.

### **Groupes de travail**

Dès les premières années, les membres ont émis le désir de voir la création de groupes de travail autour de thèmes d'intérêt général tels que la communication, l'évaluation, la formation et les mallettes pédagogiques (avec toutefois une cessation des activités de ce dernier lors de la conférence d'Umeå (Suède) en 1976). De quatre, le nombre de groupes de travail passe, lors de la conférence de Rotterdam, en 1978, à sept : les trois groupes de base, concernant :

- communication
- évaluation
- formation

Auxquels sont venus s'ajouter des groupes plus spécifiquement liés aux différents publics :

- écoles (ce groupe a été divisé en deux : français et anglais)
- visiteurs individuels
- public handicapé
- musée hors-les-murs.

Malheureusement le manque de continuité dû à l'impossibilité pour les nombreux responsables d'être présents de façon régulière aux réunions annuelles a conduit, en 1987, à la disparition de ces groupes de travail.

### **Marché aux idées**

Le suédois Skans Torsten Nilsson est à l'origine du célèbre marché aux idées du Ceca. Le but de ces séances est de permettre à un maximum de participants de présenter en sept minutes (drastiquement

contrôlées) des idées novatrices en matière d'éducation muséale. Dans un même souci d'efficacité, S.T. Nilsson a coordonné, d'octobre 1974 à avril 1987, la rédaction de 35 bulletins *Market of Ideas*. L'idée était simple : le bulletin consistait en une photocopie de tous les documents en format A4 (une page par membre) parvenus à la rédaction.

## Recherche

Colette Dufresne-Tassé a organisé, dès la conférence du Ceca à Rio de Janeiro (1997), des séances de recherche axées sur différents thèmes touchant l'éducation muséale. Elle a de plus rassemblé les communications présentées afin de constituer une collection de rapports de ces sessions (Dufresne-Tassé, 1998, 2000, 2002).

## Rencontres régionales

Le nombre croissant des membres et les difficultés rencontrées par les éducateurs de musée, le plus souvent vacataires, pour trouver les fonds nécessaires à la participation aux conférences annuelles ont conduit les membres du bureau du Ceca à suivre l'idée de Graham Carter (National Motor Museum, Beaulieu) et de Paul Rees (National Museum on Merseyside, Liverpool) d'organiser durant la première moitié de l'année des conférences au niveau régional. Deux rencontres ont ainsi pu être organisées au niveau européen : l'une, en 1990, à Liverpool et à Londres, l'autre, en 1993, à Bruxelles (Gesché-Koning, 1993). Aujourd'hui, le bureau du Ceca compte sur la collaboration de coordonnateurs régionaux pour répercuter le travail du comité dans les différentes régions : Afrique, Amérique du Nord et Canada, Amérique latine, Asie et Pacifique et enfin Europe.

## Publications du Ceca

Le Ceca est reconnu au sein de l'Icom pour sa politique de publications et de diffusion des informations relatives à tout sujet lié à l'éducation muséale.

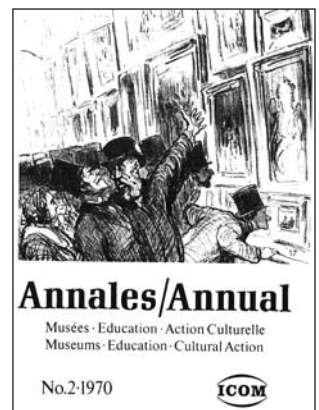
### Icom – Ceca Newsletter/Bulletin

Après la démission de Skans Torsten Nilsson du poste de rédacteur du bulletin *Market of Ideas* (voir ci-dessus), le Ceca a opté pour la publication d'un nouveau bulletin de diffusion : *Icom-Ceca Newsletter* publié une à deux fois par an et envoyé à tous les membres, d'abord par voie postale, puis dernièrement par courriel. Vingt-sept numéros ont été publiés à ce jour.

### Museums Annual

Le premier numéro des *Annales/Annual. Musée - Education - Action culturelle/Museums-Education-Cultural Action* a vu le jour en 1969. Cette revue, aujourd'hui épuisée, n'étant accessible que dans quelques rares centres de documentation, il nous a semblé opportun d'en décrire ici la genèse, afin de réaliser le travail de pionniers accompli par les fondateurs du comité. De plus, ceci permet de réaliser que les idées véhiculées ces dernières années en matière d'éducation muséale et considérées souvent par leurs détenteurs comme novatrices ont déjà été formulées dans les années 1970 ! Arrêtons donc de réinventer la roue !

Dans l'introduction du premier numéro, le président de l'Icom, Hugues de Varine-Bohan, salue l'initiative du Ceca de créer une revue spécialisée qui aborde tant de domaines liés à l'éducation muséale : les techniques et les modes d'enseignement, l'apprentissage scolaire,



### Un éducateur improvisé !

Couverture de *Museums Annual* n° 2  
© CECA

l'éducation permanente et l'action culturelle. Ce premier numéro, financé par la Bath Academy of Art (Corsham, Royaume-Uni), a été réalisé bénévolement par la secrétaire du Ceca, Renée Marcoucé. Publié en français et en anglais, on y trouve la liste des membres Ceca originaires de 29 pays répartis dans le monde. Quinze pages sont consacrées aux rapports des groupes de travail sur l'éducation et la formation et dix à des articles divers parmi lesquels «What should we train our curators to do?» et «The Mary Duke Biddle Gallery for the Blind». Envoyé gratuitement aux membres institutionnels de l'Icom, le prix de souscription était de 2\$. On notera la formule d'abonnement pour cinq ans au prix de 8 à 25\$. Le bureau du Ceca espérait ainsi pouvoir garantir la parution régulière de la revue.

La couverture et la table des matières du deuxième numéro (80 pages) témoignent de la nécessité d'une telle revue. Une première section analyse plusieurs enquêtes sur les publics en Australie, en France, en République démocratique allemande, aux Pays Bas et en Pologne. Une deuxième partie est consacrée à la présentation du marché aux idées. Intitulée *The Museum Forum: Ideas and Views*, elle présente douze études de cas toujours d'actualité : les musées de proximité, les artistes et les enfants, les musées et l'immigration, les échanges internationaux, la rencontre de l'autre, les expositions itinérantes, les musées et la recherche, le développement d'attitudes créatives, l'évaluation dans les musées d'art, les musées et les jeunes, puis les expériences scientifiques hors-les-murs. On notera également les annonces de cours de formation pour le personnel de musée et les éducateurs.

Les rapports des groupes de travail sur les valises didactiques, la communication et la formation font l'objet du numéro 3 (1971), ceux sur la recherche et l'évaluation du numéro 5 (1975), numéro qui compte au niveau européen des contributions de Cornelia Bruninghaus-Knubel (présidente du Ceca de 1983 à 1989) et Madalena Cabral, co-organisatrice de la conférence Ceca à Sesimbra (1979). À partir de ce numéro, la revue ne paraît plus qu'en anglais, seul l'éditorial restant bilingue.

Parcourir la liste des membres des premiers comités de rédaction prouve, si besoin en était, combien l'expérience acquise au sein du musée en tant qu'éducateur muséal, peut être le point de départ d'une importante carrière muséale : Emmanuel Arinze, Saroj Ghose, Ayala Gordon, Ulla Keding Olofsson, Patricia Mc Donald, Dr Grace Morley, Kurt Patzwall, Kazimiersz Zygulski ont commencé leur brillante carrière au niveau de l'éducation.

Malgré l'idée d'une souscription de cinq ans, la diffusion des trois premiers numéros s'avère difficile. Quelques commandes affluent après la mise en vente du n° 5 à la X<sup>e</sup> conférence générale de l'Icom à Copenhague. Renée Marcoucé y déplore néanmoins le manque de coopération des présidents d'associations muséales nationales.

Dans *Museums Annual: a necessity for the future work of Ceca*, la nouvelle secrétaire du Ceca, Ulla Keding Olofsson (Suède), insiste sur le fait que le Ceca soit le seul comité de l'Icom à disposer d'une revue propre, et qui plus est, fort utile à l'ensemble de la communauté muséale. Toutefois, force est de constater que face à la hausse du prix du papier et des frais d'imprimerie, de nouvelles solutions doivent être recherchées (*Museums Annual* 1974).

## **Icom Education**

À compter du n° 7 (1975/76), *Museums Annual* devient ICOM Education. La présentation de la revue - à nouveau bilingue - connaît quelques changements essentiellement au niveau du format et du graphisme.

Les difficultés qu'avait rencontrées Ulla Keding Olofsson n'ont jamais pu être entièrement résolues, raison pour laquelle seuls douze numéros ont vu le jour entre 1975 et 2005 (Icom Education).

La parution reste tributaire des subventions accordées par l'Unesco et l'Icom, et le bon vouloir des rédacteurs. Tous originaires d'Europe et convaincus du bien-fondé de la revue, ils veillent à assurer la continuité et la mise à jour de la bibliographie en éducation muséale. Chaque numéro est consacré à un thème, le plus souvent en relation avec celui de la conférence annuelle. Les quatre derniers sont devenus trilingues, les articles étant rédigés dans une des trois langues officielles de l'Icom et accompagnés d'un résumé dans les deux autres langues.

## Le Ceca, l'Icom et l'Unesco

Plusieurs publications de l'Icom et de l'Unesco ont transmis la portée de l'éducation dans les musées auprès de l'ensemble de la communauté muséale. Outre la conférence générale de l'Icom organisée à Grenoble et à Paris déjà mentionnée (Icom, 1972), l'Icom et l'Unesco sont également à l'origine de la publication *Museums and Children* (Olofsson, 1979), de l'étude *Interdisciplinarity and Complementarity* (1983-84) et du séminaire international *Museums and Education* organisé à Guadalajara-México en 1986 (Vestergaard, 1987). *Museum International* et *Icom News* (Icom News, 1994) se penchent sur l'éducation muséale; dans le premier, la présidente du Ceca (1983-189) y analyse «L'éducateur muséal, l'avocat du public» (Bruningaus-Knubel, 1993). Enfin, en 1996, le Ceca a relevé le défi lancé en 1995 par le comité international pour la conservation, ICOM-CC, de réaliser, le deuxième *Cahier d'études de l'ICOM/ICOM Study Series*. De plus, les buts et les travaux du Ceca au niveau européen ont fait l'objet d'articles dans des revues muséales nationales, telles pour la Croatie, *Vijesti* (Gesché-Koning, 1997), pour l'Espagne, *Iber* (Gesché-Koning, 1998 a) et pour la Roumanie, *Revista Muzeelor* (Gesché-Koning, 1998 b).

## L'éducation muséale en Europe

Si la place de la communication et de l'interprétation fait désormais partie intégrante de toute politique muséale digne de ce nom, au sein de l'institution du musée, la profession même d'éducateur muséal est encore loin d'être reconnue à sa juste valeur. En effet, si les musées européens sont pour ainsi dire tous dotés aujourd'hui d'un service éducatif et culturel, seuls leurs responsables sont repris au cadre, c'est-à-dire figurent dans l'organigramme du musée; l'ensemble des guides, interprètes et animateurs a encore trop souvent un statut précaire de vacataire. De plus, bon nombre de musées européens ont commencé leurs programmes éducatifs en s'inspirant des ateliers organisés par leurs collègues américains. Le « temple des muses » européen se voyait tout d'un coup envahi d'enfants venant troubler la quiétude du conservateur perché dans sa tour d'ivoire. L'Europe n'était sans doute pas prête à ce déferlement de jeunes têtes en quête de découvertes et ces ateliers ont certainement joué un rôle important dans la vision négative qu'ont porté les conservateurs sur les éducateurs muséaux assimilés le plus souvent à des animateurs de jardins d'enfants ! Reconnus aujourd'hui pour leur capacité d'éveil à la compréhension des collections du musée, ces ateliers ne doivent toutefois pas devenir sa seule activité éducative. D'aucuns, tel Michael Cassin que l'on retrouve à la National Gallery à Londres, aux National Galleries of Scotland à Edimbourg et enfin à la Francine and Sterling Clark Institute à Williamstown sont résolument contre ces animations :

Je déteste les ateliers. Je les ai toujours détestés... J'ai longtemps cru que ma haine résultait du désordre qu'ils créaient et du danger qu'ils constituaient mais je continuais à les pratiquer, plus pour répondre à l'attente du public et, osons le dire, par manque d'imagination, que par conviction de leur valeur éducative... Si tant est que le recours au déguisement permet de raviver le passé, pourquoi alors ne pas le faire sérieusement? Employons des pantalons en peau de chamois qui n'ont plus guère été lavés

depuis des semaines, des mois voire des années ou des corsets en os de baleines qui vous défoncent les côtes. Ajoutons un peu d'eau de mer, des écailles de poissons, le tout agrémenté d'un peu de sueur humaine et de suie incrustée du XIX<sup>e</sup> siècle, aspergeons nos orteils d'un peu de sable et d'autres matières innommables : alors seulement pourrons-nous, peut-être, un tant soit peu nous identifier aux femmes des pêcheurs de New Haven figurées sur les photos calotypes de Hill et Adamson ! (Cassin, 1993 p. 64).

Cette situation et un certain manque de considération au sein du musée constituent autant d'entraves à la réflexion qu'exige toute conception d'exposition. Aussi, avant d'analyser quelques exemples concrets d'éducateur-concepteur d'exposition, un tour d'horizon de la situation de l'éducation muséale européenne permettra-t-elle de mieux comprendre l'écart entre l'ancien et le nouveau monde, mais également de réaliser le chemin parcouru dans les domaines complémentaires de l'éducation muséale et de la conception d'expositions. Étude de synthèse

Il existe à ce jour peu d'études de synthèse sur la situation muséale en Europe. Outre une première étude réalisée en 1992 à la demande des Amis des Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique (Amis, 1993), une vaste enquête a été lancée à la fin du siècle passé, à l'échelle européenne (les anciens pays de l'est n'ont pas été consultés, « non parce que leur contribution eût été inintéressante, mais bien plutôt par la difficulté de pouvoir comparer les modes d'organisation des services éducatifs de pays en profonde mutation » (Branchesi, 1999, p. 242), par le Centro europeo di educazione (Cede) basé à Frascati (Rome). Un questionnaire trilingue a ainsi été envoyé à quelques personnes clés aux échelons :

- National : Musées, organismes responsables du patrimoine, tel English Heritage ;
- Européen : Conseil de l'Europe, à travers les Classes du patrimoine, Directions générales de l'Éducation et de la Culture de la Commission européenne ;
- International : Pour les musées, l'Icom et plus particulièrement le comité Ceca et les différents partenaires du projet européen du Ceca « Tous les chemins mènent à Rome » (Gesché-Koning 2001, 2002), pour les monuments et sites, l'Icomos, pour la conservation-restauration ainsi que l'Iccrom.

### ***Le questionnaire pour l'étude de synthèse***

#### ***1. L'organisation de l'éducation muséale dans votre pays :***

- Existe-t-il des services éducatifs dans chaque musée ou seulement dans les plus importants ?
- Y a-t-il un organisme national et/ou local (régional, municipal) qui en coordonne les activités ?

#### ***2. S'il existe un organisme national et/ou local :***

- Quelles sont ses fonctions (documentation, coordination, promotion, etc.) ?
- Quelle en est la méthodologie ?
- Quelles relations cet organisme entretient-il avec les différents musées ?

#### ***3. Les rapports entre les institutions émanant de l'Instruction publique et des Biens culturels :***

- Y a-t-il une collaboration étroite entre les Ministères de l'Instruction publique et des Biens culturels en matière d'activités éducatives ?
- Existe-t-il une convention ou une commission paritaire entre les deux ministères ? S'il existe une commission, combien de membres compte-t-elle et qui sont-ils ?
- Si un lien existe seulement au travers de structures périphériques telles que les écoles et les musées, qui sont les médiateurs ?

#### 4. *Financement:*

- Existe-t-il un financement propre à l'éducation ? Quel est-il proportionnellement au budget du musée?
- L'organe de coordination bénéficie-t-il d'un financement propre?
- Existe-t-il d'autres formes de financement? Lesquelles?

#### 5. *La formation du personnel:*

- Quels sont les titres et les études requis pour les éducateurs de musée?
- Existe-t-il une formation professionnelle?
- Quelles sont la préparation et la formation du personnel responsable des organismes de coordination?

#### 6. *Les rapports entre l'éducation muséale, et l'éducation à la ville et à l'environnement:*

- L'éducation muséale est-elle différente de l'éducation à la ville et à l'environnement?
- Y a-t-il d'autres organismes qui s'en occupent ?

#### *Autres informations et commentaires à propos des études de synthèse?*

À la lecture des réponses, il s'avère que certaines questions auraient dû être plus nuancées, surtout au niveau de l'organisation et du financement, les modes de fonctionnement au sein de l'Europe étant loin d'être identiques. L'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont retourné le questionnaire. Depuis, la parution en italien de la synthèse de l'étude (Branchesi, 1999), l'Union européenne compte désormais 25 pays, les directions générales de la commission européenne ont été restructurées. De plus, les programmes européens de partenariat et/ou de coopération et au sein même des pays, puis les ministères en charge de l'éducation et de la culture ont connu de profonds remaniements.

### **Associations d'éducation muséale**

Aucune des études précitées ne mentionne les importants interlocuteurs que sont les associations nationales et/ou locales d'éducation muséale. Qui plus est, leurs publications traitent de tous les domaines relatifs à la profession. Ces associations ont souvent vu le jour comme organes de pression lorsque l'éducation muséale ne jouissait pas de la reconnaissance voulue. Elles permettaient, de plus, la rencontre entre éducateurs qui se voyaient refuser l'accès à l'Icom à cause de leur statut de vacataire. Ces associations se retrouvent dans plusieurs pays.

C'est ainsi qu'est né en **Allemagne** le *Bundesverband Museumspädagogik* : fondé à Francfort en 1991, ses sept branches provinciales correspondant aux différents Länder (Baden-Württemberg, Bavière, Hesse, Allemagne du nord, Allemagne de l'est, Rhénanie Pfalz/Sarre, Rhénanie et Westphalie) se réunissent localement et nationalement et publient régulièrement les actes des conférences annuelles. L'association publie en outre une revue professionnelle *Standbein/Spielbein* ([www.museumspaedagogik.org/standbein](http://www.museumspaedagogik.org/standbein)).

Les villes de Berlin, Cologne et Munich disposent d'un service éducatif centralisé qui coordonne les activités et les publications éducatives de plusieurs musées de la ville et organisent des conférences nationales et internationales en éducation muséale où le problème de la présentation des collections et du rôle indispensable de partenariat en matière d'éducation muséale est souvent abordé (Noelke, 1997, Rump et Viereg, 1998).

Des organisations similaires de « médiateurs culturels/Kulturvermittler » existent également en **Autriche** et en **Suisse**. L'*Österreichischer Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen* ([www.kulturvermittlerinnen.at](http://www.kulturvermittlerinnen.at)) entretient des liens étroits avec l'Université de Klagenfurt (Forum für Museologie und visuelle Kultur/Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung ([www.iff.ac.at/museologie](http://www.iff.ac.at/museologie)) et *mediamus* ([www.mediamus.ch](http://www.mediamus.ch)) qui est une association professionnelle trilingue ayant comme mandat la formation et la médiation culturelle de musées. Celle-ci créée en 1994 par l'Association suisse des médiateurs culturels de musée – son nom ne date toutefois que de l'an 2000 – est représentée au sein de l'Association des musées suisses (Ams), ainsi que du Ceca. Elle publie un bulletin, la *lettre aktuell/actuel/attualità* qui paraît deux fois par an et a succédé à *entrée*.

L'éducation muséale en **Belgique** est scindée en deux associations, l'une francophone, la *Commission éducation et action culturelle* de l'Association francophone des musées de Belgique (AfmB), l'autre flamande dépendant de la Vlaamse Museum Vereniging (VMV). Les travaux de la Commission éducation et action culturelle de l'Association francophone des musées de Belgique ont porté essentiellement sur un vaste travail de recension des publications et activités éducatives dans les musées belges (AFMB, 1985, 1986, 1988, 1993). Aujourd'hui, cette commission attend qu'une relève soit assurée, son dernier colloque remontant à 1997. L'éducation muséale fait régulièrement l'objet d'articles dans la revue de l'AfmB, *La Vie des musées*.

Aux **Pays-Bas**, une large place est faite à l'éducation au sein de la *Nederlandse Museum Vereniging* (NMV) qui entretient par ailleurs une étroite collaboration avec les associations flamandes de la VMV et de *CultuurNet Vlaanderen*.

En **Espagne**, ce sont les D.E.A.C (Departamentos de educación y acción cultural) qui se sont imposés dans les musées espagnols. Les échanges et débats se font lors de journées thématiques organisées dans les différentes villes du pays et appelées *Jornadas de los D.e.a.c*. Ces journées, qui en sont à leur XIII<sup>e</sup> édition (Murcia, 13-15 octobre 2005), ont abordé le thème de l'éducation et de la conception d'exposition à Jaén (IX<sup>e</sup> Jornadas, 1996). Les éducateurs muséaux semblent être les seuls professionnels de musées espagnols à se réunir périodiquement. La Catalogne a été la première région à compter des services éducatifs reconnus et institutionnalisés. C'est à Barcelone que le Ceca s'est réuni une première fois, en 1985, avant la conférence générale de l'Icom en 2001.

La situation est plus complexe en **France** : les différences de statut des musées ont une répercussion sur les activités éducatives. Les membres Ceca sont parmi les plus nombreux ; malgré quelques tentatives de réunions et la publication d'un bulletin publié à l'initiative de Catherine de Bourgoing du service d'action culturelle des musées de la Ville de Paris, les rencontres émanent tantôt de la Direction des musées de France, tantôt de grands musées eux-mêmes, comme le Louvre ou encore des départements régionaux.

En **Grèce**, une énorme impulsion a été donnée à l'éducation grâce au projet Melina (Mercuri), à l'organisation, en 1988, de la conférence annuelle du Ceca à Nauplie et à Athènes et de la création du Centre pour les programmes éducatifs (Centre of educational programmes) par le ministère grec de la culture.

Le Ceca est fort actif dans les pays scandinaves tant au niveau national que supra national : en **Suède**, la création de Fuism (Föreningen för undervisning i svenska museer), association pour l'éducation muséale remonte à 1971 ; comme en Allemagne, *Skoletjenesten* centralise les activités muséales éducatives pour les écoles tant au **Danemark** qu'en **Norvège**, où le bulletin d'information *Skoletjenestens informationshæfte* est téléchargeable ([www.skoletjenesten.dk](http://www.skoletjenesten.dk)) et ([www.skoletjenesten.no](http://www.skoletjenesten.no)).

C'est Tage Høyer Hansen du Centre d'éducation (Skoletjenesten) de Copenhague qui avait déjà conduit, à la demande de l'Unesco (Division des structures, contenus, méthodes et techniques en éducation), les enquêtes préalables à la rencontre de Guadalajara-México de 1986. On ne manquera guère de citer la revue *Dansk Tidsskrift for Museumsformidling* (DTM) qui aborde l'éducation muséale et la conception d'expositions (n<sup>os</sup> 14, 17, 20).

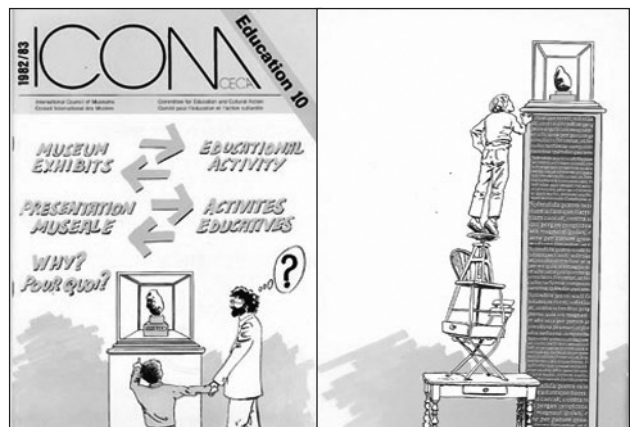
Un problème de langue est à l'origine du peu de renseignements rassemblés sur l'éducation muséale dans les pays d'Europe de l'est. Ces derniers résultent plutôt d'échanges lors des conférences du Ceca et de recherches ponctuelles (Anderson, 1994). La **Croatie**, partenaire du projet du Ceca «Tous les chemins mènent à Rome» en est déjà à sa troisième rencontre d'éducation muséale. Grâce à l'initiative de membres croates et de **Roumanie**, une traduction des activités européennes du Ceca a pu être assurée (Gesché-Koning, 1997 et 1998 b). La prochaine réunion du Ceca a eu lieu en **Slovaquie**: Marian Ciz, en charge de l'organisation, a découvert le Ceca lors de la rencontre régionale de Bruxelles.

Pour le développement des activités éducatives en **Russie**, on renverra à l'analyse de Venedikt Tjazelov (Tjazelov, 2002) et plus récemment aux exemples décrits dans le dernier n<sup>o</sup> d'*ICOM Education* en Sibérie et dans les environs de Moscou (Viereg, 2005). La Commission européenne accordant plus facilement des subventions à des programmes de coopération qui incluent au moins un ancien pays d'Europe de l'est, de nombreux programmes Raphaël et Culture 2000 comptent des partenaires de ces pays. Force est malheureusement de constater que les rapports de ces programmes n'ont fait à ce jour l'objet d'aucun recensement ni archivage qui permettrait d'en dresser un état de la situation de l'éducation muséale. Une meilleure coordination semble toutefois exister au niveau des partenariats établis par le Conseil de l'Europe à travers les Journées du patrimoine.

Les activités éducatives du **Royaume-Uni** sont certainement les mieux répercutées au niveau international grâce à l'organisation *GEM (Group for Education in Museums)*, la publication trimestrielle *Journal of Education in Museums (JEM)*, la renommée internationale de l'Institute for Museum Studies de Leicester et les publications abondamment citées de son directeur Eileen Hooper-Greenhill. On ne manquera de citer l'étude *A Common Wealth* qui fait le point sur la relation entre les musées et l'apprentissage dans les quelque 2500 musées répartis dans le pays (Anderson, 1997).

## Éducation muséale et présentation : Où en est l'Europe ?

Ce sujet d'une importance capitale dans la politique muséale a constitué la base des travaux du Ceca dans les années 1980-1983. Il a également été repris comme thème de la revue *ICOM Education*, n<sup>o</sup> 10 : *Présentation muséale et activités éducatives. Pourquoi?* Pour Ger van Wengen, président du Ceca de 1978 à 1983, «le service éducatif doit être impliqué d'emblée dans toutes les activités du musée, s'il veut être à la hauteur de sa tâche; ...pour que les visiteurs puissent



Recto

Verso

**Couverture d'ICOM Education n<sup>o</sup> 10**

par Philippe de Gobert

© CECA



tirer un maximum de profit de toutes les ressources offertes par le musée, une réelle coopération et un véritable travail en équipe sont nécessaires au sein même du musée» (p. 5). La couverture de la revue, confiée à l'artiste belge Philippe de Gobert, montre non sans humour combien, il y a un quart de siècle, le vœu du président était loin d'être devenu une réalité.

Mais que couvre aujourd'hui la notion de conception d'expositions? S'agit-il simplement de participer aux réunions préliminaires et d'être dès le départ « dans le coup »? De se voir confier la conception des cartels et des panneaux d'explication? De concevoir des programmes éducatifs comme accompagnement à la visite? Ou s'agit-il, au contraire, d'assumer l'ensemble de l'exposition comme commissaire scientifique?

### **L'Europe: une tradition séculaire d'éducation et de présentation muséales ; Les pionniers: le Victoria & Albert Museum et les Musées royaux d'Art et d'Histoire**

Le Victoria and Albert Museum à Londres et les Musées royaux d'Art et d'Histoire à Bruxelles sont tous deux nés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans le contexte favorable de développement social et d'accès à la culture d'un vaste public développé par le mouvement Arts and Crafts.

#### **Victoria & Albert Museum**

À Londres, les *British Galleries* du Victoria & Albert Museum consacrées au « design » britannique du règne d'Henri VIII à la Reine Victoria constituent la première étape de la vaste entreprise de rénovation du musée qui a ouvert en 1852 grâce aux bénéfices récoltés à l'exposition internationale « Industry of all Nations » tenue au Crystal Palace en 1851. Le but était de stimuler les « designers » et manufacturiers britanniques ainsi que le public au sens large à découvrir des œuvres de qualité tant historiques que contemporaines. Le terme « design » a été délibérément choisi par le musée qui résout ainsi le problème, toujours d'actualité, de la terminologie « arts décoratifs », « arts appliqués », « arts mineurs », comme l'ont fait remarquer les différents intervenants au colloque *Art et Industrie – Les arts décoratifs en Belgique au XIX<sup>e</sup> siècle* tenu à Bruxelles les 23 et 24 octobre 2003.

Gratifiées du *Prix du musée européen de l'année* en 2004, les nouvelles galeries résultent d'un vaste travail d'enquêtes – incluses dès le départ dans le projet – auprès des visiteurs. Six mois après leur ouverture, elles ont fait l'objet d'une enquête démographique suivie de deux études plus approfondies sur les différentes aires créées dans l'exposition (étude, découverte, projection et présentation en général) et sur l'interprétation. Ces différentes phases sont décrites et accessibles en format pdf à partir du site du musée ([www.vam.ac.uk/files](http://www.vam.ac.uk/files)).

L'éducateur a été intégré à toutes les discussions. C'est à lui que l'on doit le retour à une présentation chronologique traditionnelle : on a vu les dégâts causés par les enseignements dits « rénovés » prônant une approche historique horizontale. Une vision linéaire de l'histoire est certes passionnante, mais seulement pour ceux qui possèdent les repères chronologiques nécessaires.

Chaque période historique est ensuite articulée autour des quatre grands thèmes :

1. *Style*,
2. *Who Led Taste?*
3. *Fashionable Living* et
4. *What Was New?*

Ces questions fondamentales permettent de toucher des publics de tous âges et intérêts. Ces questionnements répétitifs sollicitent de la part du visiteur une attention soutenue s'il veut être à la hauteur des « tests » sur les connaissances stylistiques acquises dans les salles, qui sont proposés çà et là sur les écrans placés discrètement au détour d'une vitrine et à une hauteur accessible aux adultes et aux enfants. D'autres écrans, toujours aussi discrets, permettent d'approfondir une œuvre. Ainsi, le tableau de la famille de More est l'occasion d'en apprendre plus, non seulement sur les personnages mis en scène par le peintre, mais également sur leurs possessions, leurs bijoux, les meubles de l'époque et les jardins. L'éducateur muséal est présent en filigrane.

Les œuvres plus vulnérables sont habilement intégrées dans les collections et abritées dans des tiroirs, des parois mobiles ou des armoires ; tout en étant accessibles à tous, elles ne sont exposées à la lumière que le temps d'un regard. De plus, les « clous » que constituent le « Great Bed of Ware » ou le « Melville Bed » sont présentés de manière à attirer l'attention sur leur conservation-restauration. Dans le premier cas, même si les nombreux textiles qui composent le lit sont des reproductions, le public que démange certainement la rage de toucher, est invité à découvrir les différents échantillons des matériaux utilisés (jusqu'à celui du matelas) sur une petite table adjacente. Quant au deuxième, il est exposé dans un local hermétique et une vidéo attenante explique le patient travail de sa restauration.

Chaque vidéo ou commentaire audio devant une œuvre ne dépasse guère 2 à 3 minutes et leur nombre n'est certes pas exagéré. Ce n'est guère dans les British Galleries que le public avouera avoir tout « vu » car il aura poussé sur tous les boutons à sa portée ! Au contraire, il est invité à poursuivre ses découvertes dans deux petites salles de projection où différents courts métrages l'entraînent dans la vie de certains objets replacés dans leur contexte social et historique.

Déjà sollicité dans chaque salle, le visiteur peut encore « participer » et s'initier aux techniques qu'il vient de découvrir dans des *Espaces de Découverte* annexés aux galeries : fabrication d'une chaise, travail de broderie, conception d'un blason, confection d'un vêtement pour ne citer que quelques-unes des activités proposées. Enfin, à l'entrée de chaque espace, une vitrine comprenant une dizaine d'objets, souvent plus guère utilisés de nos jours, interpelle le visiteur par un « *Qu'est-ce que c'est* ». Ici aussi, on sent la présence de l'éducateur. Enfin, un vaste et lumineux *Espace d'Étude* est aménagé au bout de chaque galerie : il permet de se reposer dans une dizaine des fauteuils confortables signés Moroso, tout en feuilletant l'un ou l'autre ouvrage spécialisé mis à la disposition du public, voire de consulter en ligne les collections du musée et d'imprimer le résultat de ses recherches sous le regard attentif et bienveillant du préposé. C'est également dans cette salle que le visiteur peut se procurer un petit siège pliant à emmener dans les salles à condition de le « rapporter après usage ». En bref, ces galeries parfaitement « visitor friendly » ont pleinement bénéficié d'un travail en équipe solidement pensé avant d'être conçu.

## **Les Musées royaux d'Art et d'Histoire à Bruxelles**

À Bruxelles, l'égyptologue Jean Capart, à la suite d'un voyage aux États-Unis en 1922, définit la double fonction que doit, à ses yeux, revêtir tout musée : l'une scientifique, de recherche, tournée vers l'intérieur, l'autre d'ouverture vers l'extérieur et de communication. Dès le début du siècle, les conservateurs s'étaient déjà adonnés à des visites guidées et des cours où l'objet de musée n'était pas considéré sous le seul angle de l'œuvre d'art, mais bien plus comme le résultat d'une création humaine (Capart, 1930). Les Musées royaux d'Art et d'Histoire ont su rester au fil des ans à la hauteur de leur mission sociale d'origine et n'ont jamais tourné le dos au public. Au contraire, créée en 1922, la diathèque unique au monde (Comhaire-Anten, 1989 et 2002) fait l'objet d'un vaste travail de réorganisation et

de numérisation. L'ouverture des collections aux handicapés de la vue (Ruyssinck, 1989), le travail en équipe au sein de l'institution (Destrée-Heymans, 1979 et 1980, Deltour, 2001), les démarches effectuées auprès des ministères pour faire reconnaître la fonction de l'éducateur muséal (Deltour-Lévie et Van Noten, 1988), les nombreux programmes de partenariat, entre autres avec la Fondation Roi Baudouin, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe ont ainsi conduit les musées à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui, l'éducateur muséal est considéré comme un des partenaires privilégiés au sein du musée et est régulièrement consulté lors de l'aménagement des salles et des expositions (Deltour, 2001 et Van Cutsem, 2005).

### L'éducateur muséal au sein d'une équipe

«Pas facile d'intéresser les foules à l'orfèvrerie mosane ou aux bas-reliefs thraces!» confie Véronique Van Cutsem, guide au musée et responsable de la nouvelle cellule muséographique. Elle a accepté d'écrire ces quelques lignes pour décrire son travail :

Les Musées royaux d'Art et d'Histoire, à Bruxelles, possèdent des collections prestigieuses qui restent méconnues du grand public malgré des efforts sans cesse renouvelés. Aussi, sous l'impulsion de la directrice Anne Cahen-Delhay, une petite équipe muséographique et didactique a été constituée, voilà trois ans. L'objectif principal de ce service est d'adapter au mieux la présentation des collections aux différentes attentes du public. Deux historiennes de l'art en assument la coordination. Elles y mettent à profit leur longue expérience de guide et d'animatrice. La collaboration d'un infographiste ainsi que d'une dessinatrice permet de développer l'encadrement didactique par l'image et le multimédia. Le travail de cette équipe a porté jusqu'ici sur l'amélioration de l'information écrite dans les salles d'exposition : comment répondre aux questions des visiteurs, faciliter la lisibilité et la compréhension des textes, proposer différentes approches en fonction de la variété des publics.

Le service s'est vu confier la gestion d'un programme d'audio guide destiné à couvrir progressivement les principales collections du musée. D'exposition en exposition, l'équipe aiguisé son expérience muséographique et la met au service des conservateurs (aide à la conception du projet expographique, coordination avec les scénographes ou le personnel technique, éclairage, sécurité rapprochée des objets). Elle a aussi largement contribué à l'élaboration de la signalétique à l'intérieur de ce vaste musée. Dernière réalisation en date : des jeux informatiques et des manipulations spécialement destinés aux enfants, dans l'exposition *Art Nouveau & Design*. Un des apports majeurs de cette cellule réside, en effet, dans le développement d'une meilleure synergie entre les différents services du musée. Elle fait partie de la «révolution tranquille» qui se dessine de plus en plus dans cette institution muséale. (Van Cutsem, 2005, p. 28-29)

Cette situation est la consécration d'un long travail de collaboration qui remonte à une trentaine d'années. Afin de répondre au désir des visiteurs et d'en connaître plus sur les techniques d'exécution des œuvres, une première salle didactique sur les retables s'est imposée dans l'institution encore à une époque où la présentation des collections restait «l'apanage des conservateurs aidés parfois d'un décorateur» et où les conservateurs étaient peu enclins à intégrer le service éducatif dans leurs projets d'aménagement ou de rénovation des salles. L'équipe responsable de cette cellule comprenait la coordinatrice du service éducatif, le conservateur de la section, deux collaboratrices du service éducatif, une animatrice de l'atelier Dynamusée, deux artistes (un sculpteur et un photographe), un architecte-décorateur et une restauratrice de l'Institut royal du patrimoine artistique. «Tous partageaient un même enthousiasme pour le projet qui se mua en une sorte de démarche amoureuse vers ces retables, boîtes à images du monde médiéval» (Destrée-Heymans, 1979-1981, p. 14). Les différentes phases de travail,

le choix des thèmes et le partage des tâches constituent un bel exemple de travail en équipe bien compris (Destrée-Heymans, 1978 et 1979). Cette réalisation est restée en place jusqu'en 2000, année de l'inauguration du nouveau parcours aménagé à l'occasion de la rénovation de toute la section Moyen-âge-Baroque. Déjà en 1999, les éducateurs ont participé, dans le cadre des projets européens *Formation des guides* et *Ensemble veillons sur notre patrimoine* dirigés par le Centre de recherches et d'études technologiques des arts plastiques de l'Université Libre de Bruxelles et en collaboration avec des spécialistes de la restauration, à l'élaboration d'une valise didactique destinée à faciliter la visite des guides dans les salles du musée. Cette valise offre au visiteur la possibilité de «comparer les matériaux bruts à leur transfiguration dans le retable et de mieux comprendre les propriétés physiques des matières»; elle permet également de montrer les matériaux qui composent une œuvre d'art et de faire comprendre comment ils ont été transformés par la main de l'homme (Périer-D'Ieteren, 1999).



**Exemple de cartel de sensibilisation au patrimoine dans les salles réaménagées des Musées royaux d'Art et d'Histoire à Bruxelles**

© kmg-mrah

En intégrant les services éducatifs dans la conception des salles d'expositions et en envisageant une «réelle collaboration entre les responsables de collections et les services éducatifs, ceux-ci n'agissent plus uniquement par rapport aux visiteurs, à la limite «malgré» la présentation des collections, mais bien comme interlocuteurs dans la conception même des salles d'exposition permanente», écrit Claudine Deltour dans *Les services éducatifs face au XXI<sup>e</sup> siècle* (Deltour, 2001 p. 277). «Logiquement les services éducatifs devraient être les conseillers pédagogiques du musée: ils devraient pouvoir mettre leur expérience concrète du travail avec le public au service de la présentation générale des collections» (*Ibid.*).

### **L'éducateur muséal, concepteur de cartels et panneaux d'exposition**

«L'art de l'accueil et la science de la communication doivent faire partie intégrante de la nouvelle approche de l'institution muséale dans sa totalité», écrit Tomislav Sola (Sola, 1987, p. 5-6). Depuis, tout semble avoir été dit et écrit sur le sujet de la communication, qu'il s'agisse des fiches de la Direction des Musées de France ou d'autres publications (Hütter et Dennert, 2002) et plus aucune erreur ne devrait être permise. Et pourtant, que de textes illisibles, car trop petits, mal placés, au contraste caractère/fond mal défini et au contenu souvent sibyllin. À croire que depuis la parution des premiers numéros de *Museums Annual* ou d'*Icom Education*, rien n'a changé. On se réjouira donc de la qualité des différents niveaux d'information au musée d'histoire contemporaine de l'Allemagne à Bonn (Dennert, 2001). Le problème du multilinguisme des visiteurs a habilement été résolu par la publication des traductions de tous les textes sous forme de petits livres aisément transportables dans l'exposition et où les écrits suivent la même présentation que dans les salles. Afin d'entraîner le visiteur dans une même quête de savoir, quelques cartels sous forme d'interrogations soutiennent l'attention comme le faisaient les vitrines «*Qu'est-ce que c'est?*» des British Galleries du Victoria & Albert Museum.

Cette collaboration des services éducatifs au niveau de l'adaptation et/ou de la conception des cartels et des panneaux d'explication est une des étapes essentielles nécessaires à l'intégration des éducateurs muséaux au sein de l'institution muséale. Exercice passionnant et fameux défi, si l'on veut se tenir en 70 signes au concept d'une phrase, une idée sans adjonction de subordonnée.

### **L'éducateur muséal, chef d'orchestre d'une nouvelle symphonie**

L'éducateur muséal ne doit pas nécessairement devenir un concepteur d'expositions pour toucher un large public. L'accueil des familles peut, par exemple, comme c'est le cas à Bruxelles, à Londres, à Munich, en Norvège pour ne citer que quelques exemples se faire par des publications et des activités soigneusement présentées. Le Centre d'éducation à Athènes, les Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, puis le Centre de la Gravure et de l'image imprimée de la Communauté française de Belgique engagent le dialogue avec les communautés immigrées et marginalisées, puis la ville et le musée historique de Stockholm avec les chauffeurs de bus. Les programmes décrits dans les derniers numéros d'*Icom Education* sont élaborés avec des spécialistes des quartiers défavorisés. Impliquer l'autre est essentiel et ne peut se faire que par une écoute attentive. Laisser parler l'autre et concevoir avec l'aide de l'éducateur muséal « son » discours devient une formidable leçon d'humilité. Les formes de savoir transmises par le musée, qu'il s'agisse du texte d'un conservateur illuminé ou d'un éducateur concepteur avisé ne sont pas nécessairement la vérité. « Il est vrai que la fonction du musée n'est plus aussi simple qu'au siècle dernier, car le musée d'aujourd'hui doit se rapprocher du public : il s'ouvre et se démocratise. Il cherche à se définir comme lieu par excellence de la communication, de la rencontre, de la diffusion et de la réflexion. Il cherche à devenir un instrument dynamique d'une culture vivante » (Claudine Deltour, 2001, p. 267). Commençons, comme au Musée des arts contemporains (MAC's) au Grand-Hornu, par inviter les voisins du musée en leur offrant « leur » vernissage, « leur » journée (Trivière, 2005).

### **L'éducateur muséal et les partenariats**

On n'insistera jamais assez sur l'importance, en matière d'éducation muséale, de la notion de partenariat. Les éducateurs muséaux l'ont bien compris. C'était le thème de la conférence annuelle du Ceca en Slovaquie (17-23 septembre 2005). Ce sujet a également été maintes fois abordé lors du colloque *Entre2 - la médiation à l'œuvre* organisé en mars 2004 au Musée des Arts contemporains de la Communauté française de Belgique au Grand Hornu et dont plusieurs interventions sont téléchargeables sur le site du musée (<http://www.mac-s.be>). Si tant est que dans la conception d'une exposition, la médiation à l'œuvre en constitue une part essentielle, le fait de profiter de ce qui existe sur le marché en termes de publications quitte à les traduire ou les amender est une solution qui devrait être plus généralisée. C'était un des buts recherchés dans la phase scientifique du projet du Ceca « Tous les chemins mènent à Rome » : la sélection d'une publication muséale sur le monde romain qui aurait obtenu le label du Ceca avant d'être traduite et/ou adaptée dans plusieurs autres langues. Une première tentative a néanmoins vu le jour : *Learning from objects* édité par English Heritage au Royaume-Uni (Durbin, Morris & Wilkinson, 1990) et a fait l'objet d'une première traduction et adaptation en néerlandais *Werken met voorwerpen* en 1995 (van Veldhuizen, 1996), suivie deux ans plus tard d'une nouvelle adaptation en espagnol *Aprender con los objetos* (Garcia Blanco, 1997).

### **L'éducateur muséal, commissaire d'exposition**

Le Musée pour aveugles des Musées royaux d'Art et d'Histoire de Bruxelles compte parmi les premiers musées de ce type. Créé par le service éducatif, il fut tout d'abord toléré au musée, mais ne disposait d'aucun budget. Aujourd'hui, bien que fonctionnant toujours sur fonds propres, il a acquis ses lettres

de noblesse au sein de l'institution : année après année, des expositions pour handicapés de la vue ont été montées dans le respect de ce public particulier : pas question ici de lui présenter des copies, mais bien, en accord avec les conservateurs des sections concernées, des œuvres originales. La qualité et la variété des expositions proposées doivent leur succès à l'ingéniosité des responsables à concevoir un parcours pertinent, sans grands moyens, mais avec « l'œil » et « l'expertise » éducative et de proposer un matériel explicatif adapté (Ruyssinck, 1989).

C'est en règle générale aux services éducatifs qu'incombe la difficile tâche d'accueillir les publics handicapés. Si les personnes qui souffrent d'un handicap de la vue sont accueillies depuis plus d'un quart de siècle dans de nombreux musées européens, l'ouverture du musée au public mal-entendant est plus récente. Le Musée du Louvre peut être considéré comme pionnier en la matière par sa formation de guides sourds, pour lesquels un vocabulaire spécifique en langue des signes a été créé. Fort de l'expérience du Louvre, le service éducatif des Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique a publié un glossaire des termes ainsi créés (Delahousse, 2003). De plus, afin de jeter des ponts entre deux mondes peu sollicités à communiquer, il organise mensuellement des « Promenades contées, promenades signées » au cours desquelles le public ne sait plus lequel des deux guides « parle » dans quelle langue, tant le mimétisme entre les deux est grand (Dom, 2001).

Le musée tisse également de nouveaux liens avec les écoles pour l'apprentissage de la langue des signes, qui voient leur public se multiplier après une visite au musée.

Aucun besoin ici de concevoir une exposition destinée à un public particulier : les œuvres « vivent » grâce au talent des éducateurs qui réussissent à faire surgir des émotions et à obliger le visiteur à poser un nouveau regard sur elles. Une même émotion est ressentie dans les musées qui s'ouvrent à d'autres arts, comme c'est le cas au musée Wilhelm Lehmbruck à



**Promenade signée, promenade contée aux Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique**

© Manuel Lauti

Duisburg avec la danse. Voir ainsi un artiste danser devant une œuvre tout d'abord interpelle, mais le spectateur est vite conquis et découvre mille autres facettes à l'œuvre ainsi « animée » devant lui.

Toujours aux Musées royaux d'Art et d'Histoire l'exposition *L'Art nouveau et le design en Belgique* - une des nombreuses manifestations organisées à l'occasion des 175 ans de la Belgique et des 25 ans du fédéralisme - est l'œuvre d'une équipe pluridisciplinaire comprenant la cellule muséographique responsable de l'aménagement au sein même de l'exposition :

Après avoir étudié et analysé les œuvres, les membres des services éducatifs et de la cellule muséographique ont choisi ensemble les idées de jeux. Deux guides néerlandophones se sont chargés de la réalisation des activités multimédia, mettant à profit leur expérience déjà acquise dans ce domaine. La cellule muséographique a géré l'élaboration des jeux de manipulations ainsi que la coordination de

l'ensemble du projet. Pour des raisons budgétaires, les activités de manipulations ont été confectionnées intra-muros par les techniciens du musée; la concrétisation des idées de base s'est donc adaptée aux ressources techniques de notre institution. D'autre part, il a été demandé à la scénographe de produire les meubles destinés à accueillir les jeux et de les intégrer dans l'exposition, en fonction des thèmes. Ce qu'elle a magistralement réussi (Van Cutsem, 2005 p. 29).

Enfin, certains éducateurs muséaux se voient consacrés « commissaires » d'exposition au sens scientifique du terme : l'élaboration de la reconstitution, à Merida (Espagne), d'un marché romain au I<sup>er</sup> siècle de notre ère (*Nundinae*) a été confiée à la responsable de l'éducation du Museo de arte romano, Pilar Castillo. Deux ans de réflexion sur les notions du temps écoulé en deux millénaires et du bien fondé de se vêtir à la romaine expliquent le caractère authentique et l'impact de la manifestation sur le visiteur. Si tant est que la reconstitution puisse aider à mieux « saisir » la vie d'autrefois, alors comme à Merida tous les acteurs avaient dû, au cours des deux années de préparation, intérioriser leur rôle, choisir leurs tuniques et ses accessoires en fonction de leur teint, de leur rang social et autres prescriptions glanées dans les écrits de l'époque. C'est à un véritable travail d'imprégnation du monde romain que les protagonistes ont accepté de s'adonner. Il est loin le drap de lit enfilé au-dessus de la tête et noué avec une corde de tant de musées fiers de leur « living history ». Au Royaume-Uni, les responsables de Clarke Hall se sont mués avec un même souci de véracité et d'authenticité en Benjamin Clark et son épouse Priscilla, propriétaires des lieux entre 1677 et 1688 (Stevens et Beaumont).

Au Musée d'art moderne et contemporain de Strasbourg, le directeur du service éducatif, Margaret Pfenninger s'est vue confier l'organisation et le montage de l'exposition *Paul Klee et la nature de l'art. La dévotion aux petites choses* (26 mars - 20 juin 2004).

À propos de l'accrochage, l'élaboration du carnet de route à employer conjointement au musée et au jardin botanique afin d'emboîter le pas sur la démarche artistique de Klee, l'intégration des tables d'atelier au sein même des salles d'exposition ont contribué au succès de l'événement. Le matériel et le mobilier de l'atelier expérimental ont été pensés de façon à survivre au temps de l'exposition : ils ont été conçus sous la forme de modules qui peuvent être facilement adaptés ou reproduits selon les besoins des futurs usagers (Pfenninger, 2003-2004).



**Carnet accompagnant l'exposition Paul Klee et la nature de l'art**

© Musée d'art moderne et contemporain de Strasbourg

## Conclusion

Au terme de cette analyse, une notion reste à mes yeux essentielle : la dimension humaine du métier d'éducateur muséal. Quotidiennement confrontés aux hommes et femmes d'hier et d'aujourd'hui, à force de côtoyer au musée les mêmes œuvres, veillons à garder l'émotion de la première rencontre. Cultivons cette relation, dialoguons avec l'œuvre comme une collègue grecque qui entendait la voix de Démosthène quand elle passait près de son effigie. Veillons toujours à entretenir, comme le conseille le designer suisse Hans Woodtli, cet effet de rebond de la balle de ping-pong : tout ce qui est entrepris doit avoir un écho. Pour cela, prenons et exigeons le temps nécessaire et indispensable à la réflexion afin que le travail d'éducateur muséal et de concepteur d'exposition soit entendu, suscite l'excitation, l'envie d'explorer, d'expérimenter et de s'enthousiasmer pour, en un mot, s'enrichir.

## Références

- AFMB: *Le rôle éducatif des musées, actions menées à Bruxelles et en Wallonie* (Musée-Action Éducation, n° 1), Bruxelles, Association francophone des musées de Belgique, 1985, 43 p.
- Les publications éducatives* (Musée-Action-Éducation, n° 2), s.l., 1986, 64 p.
- Les musées et l'audiovisuel* (Musée-Action-Éducation, n° 3), s.l., 1988, 108 p.
- Musées animés*. Inventaire thématique des animations dans les musées de la Communauté française - 350 fiches, 1993.
- Amis des Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique (éd.). (1993). *Résultats d'une enquête auprès de services éducatifs de musées d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles.
- ANDERSON, D. (1994). Museum education in Europe - Societies in Transition, dans *Journal of Museum Education*, 19(1), 3-7.
- ANDERSON, D. (1997). *A Common Wealth - Museums and Learning in the United Kingdom*, Department of National Heritage.
- ASTUDILLO, L. (1996). *Museos, educación y el patrimonio natural, social y cultural / Museums, Education and the Natural, Social and Cultural Heritage*, Cuenca, Ecuador, 23 al 28 de octubre de 1994, Cuenca, [Imprim. Gráficas Gómez /para el CECA].
- BRANCHESI, L. (1999). Per un confronto con l'Europa: Modelli organizzativi e linee di tendenza, dans *Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo e il territorio - Materiali di lavoro della commissione ministeriale* (p. 233-290). Rome, Ministero per i beni e le attività culturali, Ufficio centrale per i beni archeologici, architettonici, artistici e storici.
- BRUNINGHAUS-KNUBEL, C. (1993). L'éducateur de musée, avocat du public. *Museum International*, XLV(4), 13-17.
- CABRAL, M. (éd.). (1998). *Annual Conference CECA/ICOM 1997*, Proceedings, Ministerio da Cultura, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.
- CAPART, J. (1930). *Le rôle social des musées*. *Museion*. XII(3), 219-239.
- CART, G., HARRISSON, M. and RUSSELL, C. (éds.). (1952). *Museums and Young People*. ICOM.
- CASSIN, M. (1996). Painting classes, dressing-up and living in the past: utility of workshops in museums, In N. GESCHÉ (éd.), *European Museum Communication*, Bruxelles, 1993, (p. 61-66) et plus particulièrement p. 61 et 65 (version française (traduction N. Gesché) dans *Cahier d'études de l'ICOM*, n° 2, 1996, p. 15-16).
- COMHAIRE-ANTEN, L. (1989). *De la diathèque*. *Bulletin des MRAH*, 60, 7-30.
- COMHAIRE-ANTEN, L. (2002). Joyeux anniversaire! 1922-2002: la diathèque des Musées royaux d'Art et d'Histoire fête ses 80 ans. *Info-musées* (Bulletin trimestriel de l'Association francophone des musées de Belgique), 29, 15-20.
- DELAHOUSSE, A. (2003). *L'histoire de l'art à portée de la main. Au musée en langue des signes*, Bruxelles: Alice Editions.
- DELTOUR-LEVIE, C. (2001). Les services éducatifs des Musées royaux d'Art et d'Histoire. Une expertise pour demain. *Bulletin des Musées royaux d'Art et d'Histoire*, 72, 265-283.



- DELTOUR-LEVIE, C. et GESCHÉ-KONING, N. (1986). Le service éducatif et le travail en équipe. *La Vie des Musées*, 1, 49-53.
- DELTOUR-LEVIE, Cl. et VAN NOTEN, F. (1988). Musée et Communication. *La Vie des Musées*, 3, 18-22.
- DENNERT, D. (2002). Open for New Learning. *ICOM Education*, 17, 4-11.
- DESTRÉE-HEYMANS, Th. (1979). *Une expérience concrète de travail en équipe: amination-musée. Une salle didactique sur le retable en bois*. *ICOM Education*, 9, 12-16.
- DESTRÉE-HEYMANS, Th. (1980). *L'aménagement d'une salle didactique: le retable en bois*. *Bulletin des MRAH*, 52, 119-125.
- DESTRÉE-HEYMANS, Th. et KONING, N. (éds.). (1981). *How to Motivate Museum Visitors? Teamwork in Museums/Comment éveiller l'intérêt du visiteur de musée? Travail en équipe au musée*. *ICOM Education*, 9.
- DESTRÉE-HEYMANS, Th. et GESCHÉ-KONING, N. (éds.). (1982). *Museums and educational activities. Why?/Présentation muséale et activités éducatives. Pourquoi?* *ICOM Education*, 10.
- DOM, M. (2002). Le travail des guides-conférenciers sourds dans les Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique. *ICOM Education*, 17, 38-42.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (éd.). (1998). *Évaluation et éducation muséale: nouvelles tendances/Evaluation and Museum Education: New trends/Evaluación y Educación Museística: Nuevas tendencias*. ICOM-CECA, Musée de la Civilisation, Québec: Université de Montréal.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (éd.) (2000). *Diversité culturelle, distance et apprentissage/Cultural Diversity, Distance and Learning/Diversidad Cultural, Distancia y Aprendizaje*, ICOM-CECA, Musée de la Civilisation, Québec: Université de Montréal.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (éd.), (2002). *L'évaluation, recherche appliquée aux multiples usages/Evaluation: Multi-purpose applied research/La evaluación: investigación aplicada a usos múltiples*, Québec: Éditions MultiMondes.
- DURBIN, G., MORRIS, S. AND WILKINSON, S. (1990). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, English Heritage.
- GARCIA BLANCO, A. (1997). *Aprender con los objetos* (Série *Guías didácticas*, métodos 5 du Museo arqueológico nacional), Madrid.
- GESCHÉ-KONING, N. (éd.), *Museum Education Towards 2000*. *ICOM Education* n° 14, s. d., 48 p.
- 1993 *European Museum Communication* (Actes de la rencontre régionale européenne du CECA, Bruxelles 2-5 juin 1993), Wolfratshausen, 1993, 190 p.
  - 1995 *International Cooperation and Collaboration*. *ICOM Education*, n° 15, 1995, 56 p.
  - 1996 *Museums and the Community/Musées et communautés/Museos y comunidades*. *ICOM Education*, n° 16, 1996/97, 68 p.
  - 2001 *Museum Education and New Museology/Éducation muséale et nouvelle muséologie/Educación museal y nueva museología*. *ICOM Education*, n° 17, 2001/02, 64 p.
  - 2003 *Museum Education and Non Visitors/L'éducation muséale et les non-visiteurs/La educación museal y los no visitantes*. *ICOM Education*, n° 18, 2003-2004, 68 p.

- 2004 *Museum Education and Partnership/Éducation muséale et partenariat/La educación museal y sus socios ICOM Education*, n° 19, 2005 (sous presse).

GESCHÉ-KONING, N., Muzejska pedagogija u Europi : inovativni projekti (Museum Education in Europe Innovative Projects), dans *VIJESTI, muzealaca i konservatora*, 3/97, p. 5-10.

- 1998 a Museos y enseñanza de las ciencias sociales, dans *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n°15, 1998, p. 7-14

- 1998 b Educatia muzeala in Europa : Noi cai de comunicare, dans *Revista muzeelor, Bucarest*, 1/1998, Muzeul si publicul, p. 8-14.

- 2001 All Roads Lead to Rome - A European Project of the Committee for Education and Cultural Action (CECA) of the International Council of Museums (ICOM) dans *Archäologische Museen und Stätten der Römischen Antike - Auf dem Wege vom Schatzhaus zum Erlebnispark und virtuellen Informationzentrum? 2. Internationales Colloquium zur Vermittlungsarbeit in Museen - Köln 3.-6. Mai 1999, Cologne, 2001*, p. 197-203.

- 2002 Tutte le strade portano a Roma : naissance et aboutissement d'un projet international du CECA, dans : *M & S - Museo e storia* (n° spécial de l'*Annuario del Museo storico della città di Bergamo*), 2002, p. 19-26.

HARD, G.V.(éd.).(1976). *Music in the Museum/La musique au musée - Regional Museum Policy/Politique du musée régional. ICOM Education*, 7.

HARD, G. V. (éd.). (1978). *Musées et échange culturel/Museums and Cultural Exchange - Musées et décentralisation/Museums and Decentralization. ICOM Education*, 8.

HØYER HANSEN, T. (éd.). (1982). *Museums and Education*, Danish ICOM-CECA.

HÜTTER, H. W. and DENNERT, D. (2002). Textarbeit im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. In E. DAWID, et R. SCHLESINGER, (éds.), *Texte in Museen und Ausstellungen. Ein Praxisleitfaden*, Bielefeld.

ICOM Committee for Education (éd.), *Museums and Teachers*, Paris, ICOM, 1956, 33 p., bibl.; *Musées et personnel enseignant*, Paris, ICOM, 1956, 37 p., bibl.; *Museos y personal docente*, Comité del ICOM para la Educación, La Plata, Dirección General de Cultura, 1957, 54 p.; *Müzeler ve Öğretmen*, Ankara, Maarif Basimevi, 1958, 44 p.; pour la version en hébreu : Dr Dov Noy (éd.), Daam Publishers, 1958, 29 p.

ICOM (éd.) (1972). *The Museum in the Service of Man : Today and Tomorrow - The Museum's Educational Role / Le musée au service des homes aujourd'hui et demain : Le rôle éducatif et culturel du musée*, Actes de la neuvième conférence générale de l'ICOM, ICOM.

ICOM, Hellenic National Committee (éd.). (1991). *CECA Annual Conference 1988: Establishing, Maintaining and Developing Museum Educational Services (Nafplion-Athens 9-16 October 1988), Proceedings*, Athènes.

ICOM, Asia-Pacific Organisation (éd.). *Museums for Integration in a Multicultural Society*, Proceedings of the Annual Conference of the International Committee for Education and Cultural Action (CECA) of the International Council of Museums (ICOM), 22-27 November 1993, Calcutta, 1994, 104 p. (épuisé).

- ICOM CECA (éd.). (1996). *Museums and Communities*, Proceedings of the Annual Conference of the International Committee for Education and Cultural Action (CECA) of the International Council of Museums (ICOM), Stavanger, Norway, July 1995, Oslo, University of Oslo.
- ICOM CECA (éd.). (1998). *Interpreting Natural and Cultural Diversity*, Melbourne, - CD-ROM ddemant@mov.vic.gov.au
- ICOM CECA (éd.). (2004). *2004 Icom/Ceca Seoul Conference*, ICOM/CECA Korean Committee of ICOM/CECA, KAME (Korean Association of Museum Education).
- ICOM Education*: n° 7, 1975/76, 65 p. - n° 8, 1977/78, 44 p. - n° 9, 1979/81, 46 p. - n° 10, 1982/83, 40 p. - n° 11, 1984, 40 p. - n° 12/13, 1991, 72 p. - n° 14, s.d., 48 p. - n° 15, 1995, 56 p. - n° 16, 1996/97, 68 p. - n° 17, 2001/2002, 64 p. - n° 18, 2003-2004, 68 p. - n° 19, 2005 (sous presse).
- ICOM News*, 1<sup>er</sup> octobre 1948, 8 p.
- KRÄUTLER, H. (éd.). (1997). *New Strategies for Communication in Museums : Proceedings of ICOM CECA '96*, Vienne, WUV Universitätsverlag.
- LIEBELT, U. (éd.). (1991). *Museum Education and Research*. *ICOM Education* n° 12/13.
- LIEBELT, U. (éd.). (1984). *The Museum and the World of Work - Museum and Community*. *ICOM Education* n° 11.
- Museums Annual/Annales des musées*: n° 1, 1969, 27 p. - n° 2, 1970, 79 p. - n° 3, 1971, 70 p. - n° 4, 1972, 44 p. - n° 5, 1973, 48 p. - n° 6, 1974, 59 p.
- NOELKE, P. (éd.). (1997). *Zwischen Malkurs und interaktivem Computerprogramm*, Internationales Colloquium zur Vermittlungsarbeit an Kunstmuseen, 2-5 mai 1996, Cologne, Museumsdienst Köln.
- OLOFSSON, U. K. (1979). *Museums and Children*, Paris : UNESCO.
- PERIER-D'ETEREN, C. (éd.). (1999). *Public et sauvegarde du patrimoine. Cahier de sensibilisation à l'intention des guides*, Université Libre de Bruxelles, Section d'Histoire de l'Art et d'Archéologie, *Cahier d'Études*, VII (pour la présentation de la valise didactique, voir p. 58-62).
- PFENNINGER, M. (2004). A workshop for an exhibition : an ongoing process. *ICOM Education*, 18, 50-53.
- PRESTON, T. (éd.), *Christchurch, 2000 - Culture as Commodity/Le Marketing de la culture/La Cultura como articulo de consumo*. <http://www.icom.museum/ceca/conference/christchurch>
- RUMP, H.U. et VIEREGG, H. (1998). *Berufsfeld Museumspädagogik im Wandel: Annäherungen, Herausforderungen, Visionen*. Munich, Museums-Pädagogisches Zentrum (MPZ).
- RUYSSINCK, M. (1989). *Le Musée pour aveugles aux Musées royaux d'Art et d'Histoire. 1970-1989: vingt années d'activités*. *Bulletin des MRAH*, 60, 45-61.
- SINGER, S. (éd.). (2003). *Conceptos educativos que transforman la realidad dentro de nuestros museos: ¡Una misión posible!/Education Concepts Shaping Museum Realities: Mission Possible!*, Memorias del congreso internacional ICOM-CECA 2003, Oaxaca : México, 2004 (CD-ROM).
- SOLA, T. (1987). De l'éducation à la communication. *Nouvelles de l'ICOM*, 40(3/4), 5-10.
- STEVENS, A. and BEAUMONT, M. (date ?). Clarke Hall : an educational resource, dans *ICOM Education*, 14, s.d., p. 31-34.

- TJAZELOV, V. Überlegungen zur Problematik von Kunsterziehung in russischen Museen, dans JUNG S. (éd.), *Neue Wege der Museumspädagogik*, Bonn, 2003 (Actes du colloque organisé les 25-26 avril 2002 au Museumszentrum Lorch par le Arbeitskreis seblständiger Kultur-Institute e.V. (AsKI) en collaboration avec la commission allemande de l'Unesco), pp. 93-102 (plus particulièrement pp.93-96 pour l'éducation muséale).
- TRIVIÈRE, S. (2005). Favoriser l'accès au musée : le Mercredi des partenaires au MAC's. *ICOM Education*, 19, 30-31.
- VAN CUTSEM, V. (2005). Fait main pour les mains. *ICOM Education*, 19, 28-29.
- VAN VELDHUIZEN, A. (1997). Learning from Objects modified in Dutch. *ICOM Education*, 16, 58-60.
- VESTERGAARD, P. (1987). *General Guidelines for Museum Educators*, ICOM.
- VIEREGG, H. (2005). Initiatives et projets d'éducation muséale en Russie. *ICOM Education*, 19, 44-47.
- ZEMER, A. (éd.) (1992). *The Museum and the Needs of People/Le Musée et les besoins des gens*, Proceedings of the CECA conference in Jerusalem, 1991, ICOM, Israel National Committee, Haifa..



## **PARTIE 2**



# **Les visiteurs au musée**



# Comment le visiteur perçoit-il et comprend-il le temps de l'exposition ? La question de la signification des outils temporels mis à la disposition des visiteurs : l'âge comme facteur différenciateur ?

(Notes de recherche)

ANNE-LAURE BOURDALEIX-MANIN

**N**ous considérons que l'exposition propose au visiteur une rupture temporelle en lui offrant un discours organisé, dans lequel le temps a été structuré et matérialisé de manière à faciliter la compréhension de ce qui est présenté. Nous parlons de rupture, car le temps du visiteur est d'une tout autre forme. C'est un temps dont le sens est rarement consciemment maîtrisé et qui n'est pas travaillé ou structuré de la façon dont les concepteurs d'exposition l'utilisent.

Le temps est une notion complexe et l'interrogation de l'homme sur le temps est sujette elle-même à une grande complexité. Saint-Augustin nous le faisait déjà remarquer au IV<sup>e</sup> siècle dans ses Confessions : « Qu'est ce que le temps ? Si personne ne me le demande je le sais, mais qu'on m'interroge là-dessus et je ne sais plus (p. 263-267). » ; ou encore Pascal au XVII<sup>e</sup> siècle qui estimait que le temps est de ces choses qu'il est impossible et même inutile de définir « ...qui le pourra définir ? Et pourquoi l'entreprendre puisque tous les hommes conçoivent ce qu'on veut dire en parlant de temps sans qu'on le désigne davantage ? (p. 71-74) » et plus proche de nous, le sociologue Norbert Elias qui y a consacré un ouvrage : « On est ici devant l'un des problèmes majeurs de la sociologie : de la coexistence des hommes procède quelque chose qu'ils ne comprennent pas, qui leur paraît énigmatique et mystérieux » (p. 12).

En quoi alors l'interrogation de visiteur d'exposition sur cette notion est-elle pertinente ?

Le musée ou dans notre cas l'exposition serait un déclencheur d'une prise de conscience de ce que représente le temps, de son utilité et de son existence. En effet, nous l'envisageons comme un lieu qui déstabilise le social, un lieu de rupture qui permet d'aller chercher au-delà du convenu, de la norme imposée, ce qui fait plus profondément du sens pour le visiteur.

Il nous faut aussi rapidement admettre que le temps ne peut être envisagé comme une entité précisément définie et uniforme. Nous admettons donc qu'il n'est pas un, mais plusieurs parce qu'il n'est pas « naturel » mais construit, ordonné par des événements, des cycles, des structures qui l'inscrivent dans des catégories liées à l'histoire même de l'humanité. Le temps est à la fois continu et sectionné, qualitatif et quantitatif, cyclique et linéaire, il est éclaté et contradictoire, l'essence du temps c'est qu'il n'y a que des temps (Pomian, 1998). La réflexion de K. Pomian nous permet de préciser la conception psychologique du temps pour l'individu comme quelque chose d'intuitif, lié au corps de l'individu, à son milieu de vie, puis lié à son âme. Nous sommes ici dans la dimension subjective du temps.



C'est par le questionnement très ancien sur ce sujet que la connaissance se développe et le concept de temps se complexifie. Le temps entre dans la sphère des connaissances aussi parce qu'une société se développe et que la mesure du temps devient indispensable à l'existence, au fonctionnement de cette société. L'homme va alors instrumentaliser le temps, il le matérialise et en le matérialisant, il le mesure, et en le mesurant, il réalise ou creuse la complexité de ce concept, donc reprecise ses instruments, etc. Le temps devient alors un élément visible de notre vie, de notre quotidien. L'homme crée des unités de temps pour mesurer des temps courts comme les heures qui scandent une journée. Il y a l'horloge pour des temps plus longs, le calendrier qui enserre la vie dans un réseau bizarre et compliqué de conventions et de règles sans nécessité, à l'échelle d'une année, puis les siècles, les ères prennent corps sur une chronologie créée de toutes pièces et modifiable aussi.

Nos systèmes de mesure du temps nous paraissent tolérables parce que nous y sommes habitués depuis l'enfance. Jean Piaget nous a démontré que le temps procède d'une initiation, d'un apprentissage dans lesquels les facteurs affectifs et sociaux prédominent. Un enfant et une personne âgée ne voient pas le temps « filer » de la même manière :

Le temps psychologique n'est pas seulement intuitif. La durée vécue met en œuvre une suite indéfinie de comparaisons, conscientes ou inconscientes, qui procèdent de la façon la plus continue des régulations perceptives ou intuitives au groupement opératoire proprement dit (...) On peut donc conclure à la généralité des opérations qui caractérisent le temps sous toutes ses formes et à la parenté fondamentale du temps psychologique et du temps physique (...) Que le temps psychologique utilise le temps physique pour se développer cela va de soi puisque la coordination des vitesses des actions suppose des travaux effectués et que tout travail s'insère tôt ou tard dans le monde extérieur. (Piaget, 1946, p. 269)

## **Il faut maintenant rechercher comment se manifeste cette différenciation, et se manifeste-t-elle finalement ?**

Trois études menées auprès d'un total de 285 visiteurs nous ont permis de préciser la relation du visiteur aux « outils temporels » que sont la datation et la chronologie. La première étude s'est déroulée au Centre d'Histoire de Montréal, en 2000, la seconde, au Musée du Louvre, dans la salle de la Grèce pré-classique, en 2001 et la troisième, au Musée de la Civilisation de Québec, lors de l'exposition « Xi'an, Capitale éternelle », en 2002-2003. Nous nous référerons majoritairement aux données issues de la recherche menée au Musée de la Civilisation de Québec auprès d'un échantillon plus vaste de visiteurs et qui précise les pistes de réflexion dégagées lors des deux études précédentes.

## **Méthode**

La méthodologie utilisée est de type quasi qualitatif (Paillé, 1996). Elle permet d'analyser des données d'ordre majoritairement qualitatif dans une optique plutôt statistique et fréquentielle, en recueillant des données à partir de questionnaires alternant des questions ouvertes et fermées. Les échantillons ont été composés à partir de la variable du statut général dans la société : Étudiant, Actif, Inactif. Cette variable principale refléterait à la fois les notions d'âge et d'activité - non pas dans sa catégorisation, mais dans son acceptation liée à la disponibilité temporelle qu'elle laisse. Il semble que ces deux éléments soient importants dans le rapport entre les trois éléments de l'exposition que sont : le visiteur lui-même, l'exposition et le lieu de présentation de cette exposition.

La durée moyenne de l'échange était de 15-20 minutes.

Les échantillons étaient ainsi constitués :

**Exposition au Centre d'Histoire de Montréal: 48 visiteurs**

16 étudiants

16 actifs

16 inactifs ou retraités

**Exposition de la Grèce préclassique au Musée du Louvre: 60 visiteurs**

20 étudiants

20 actifs

20 inactifs ou retraités

**Exposition Xi'an, Capitale éternelle au Musée de la Civilisation de Québec: 177 visiteurs**

59 étudiants

60 actifs

58 inactifs ou retraités

Les données recueillies ont été traitées grâce aux logiciels Excel et SPSS. Des regroupements thématiques ont été faits pour dégager des catégories de réponses significatives et analysables.

Nous présentons ici les facteurs communs aux trois études sur la question du temps, à travers, essentiellement, le rapport à la datation dans un premier temps et dans un second temps, à la chronologie.

Les trois expositions présentaient un panneau chronologique marquant l'introduction de la visite, puis des dates figuraient sur les cartels des objets et sur les panneaux explicatifs plus généraux.

**Le rapport du visiteur à la datation**

Sur un plan général, les visiteurs considèrent que la date et la chronologie sont deux notions distinctes : 64 % des visiteurs de l'exposition *Xi'an* font cette distinction. La date est une entité chiffrée, plus précise et fixe que la chronologie. Elle permet de fixer l'événement, l'objet dans l'immensité chronologique dans laquelle les visiteurs ont déjà quelques repères historiques et/ou personnels. La mémorisation des dates qui fixent un événement collectif est faible en regard de celles qui touchent à la vie de l'individu-visiteur : 60% des visiteurs interrogés lors de l'étude menée au Musée du Louvre n'ont pu citer un événement public correspondant à une année qu'ils venaient de choisir pour évoquer un événement de leur vie privée.

Les événements que le visiteur associe précisément à une date peuvent être regroupés sous trois catégories simples de la pyramide des âges : la naissance, le mariage et la mort d'un proche. Ce sont ces trois moments de la vie de l'individu qui restent les plus inoubliables parce qu'ils l'ont porté à une acmé affective. La mémorisation de la date précise de l'événement serait dans ce cas indéniablement liée à l'intensité des émotions ressenties. Ce sont donc ces dates-là qui vont servir de premier repère temporel à l'individu, futur visiteur, avant le recours aux dates historiques.

Cela permettrait alors de comprendre que la maîtrise du temps historique dépend beaucoup de la maturation psychologique de chacun face à sa propre expérience émotionnelle et de la durée même de

l'expérience de chacun. Cependant, nous verrons plus précisément que cela entraîne une implication plus forte des individus-visiteurs plus âgés dont l'expérience vécue est logiquement plus importante dans l'entrée dans le temps de l'exposition.

D'autre part, l'exemple de la période de l'Antiquité illustre plus clairement un rapport complexe au temps, un rapport mythique dans ce cas précis, qui peut expliquer la relégation de la date loin des préoccupations de l'individu. En effet, celle-ci se situe avant et après Jésus-Christ, ce qui correspond soit dit en passant à un découpage occidental principalement. La distinction des dates avant ou après Jésus-Christ est peu souvent faite ou signifiée et le fameux an 0 de la naissance du Christ est évoqué toujours ironiquement par les visiteurs qui semblent alors prendre conscience du façonnage *a posteriori* de la datation. L'an 2000 a suscité d'ailleurs les mêmes réactions. Autrement dit, pour revenir à la caractérisation d'un événement ou d'un personnage par une date, celle-ci est loin d'être immédiate et pour ce qui est des événements et personnages de l'Antiquité, ils flottent tous dans un magma temporel dont la caractérisation la plus importante serait qu'ils sont l'origine, notre origine, nos pères, « les fixer dans le temps serait leur prêter une dimension de finitude en laquelle nous ne croyons justement pas, puisque comme des visiteurs l'ont souvent répété : « nous n'avons rien inventé depuis », « c'est notre origine » et « les fondements de notre civilisation ». 80% des visiteurs interrogés lors de l'étude menée au Musée du Louvre ont considéré qu'il y a dans leur vie des traces de l'Antiquité et 60% considèrent que les objets qu'ils ont vus sont indispensables à connaître, car ils représentent « la mémoire et les fondements de notre civilisation ».

Les personnages célèbres de cette période, du moins, seront davantage associés à leur fonction, à leur identité et à des anecdotes qu'à une date précise. Et plus généralement, l'Antiquité est considérée comme « tout ce qu'il y a avant Jésus-Christ » par 57% de ces visiteurs.

Mais la représentation de la date diffère aussi selon l'âge du visiteur : l'étude menée au Centre d'Histoire de Montréal et celle menée au Musée de la Civilisation de Québec sont les plus éloquentes.

Les visiteurs les plus jeunes, appartenant à la catégorie Étudiant, sont les moins réticents à l'idée d'absence de dates dans une exposition (à 57% pour l'exposition *Xi'an* contre 7% des Inactifs) et ce sont eux aussi qui s'avèrent les plus incertains quant à la distinction des deux notions de date et de chronologie. Les visiteurs de la catégorie Actif de l'exposition *Xi'an* n'imaginent pas, quant à eux, une exposition sans date à 72,4% parce qu'elles servent d'abord de repère historique, disent-ils, elles permettent de situer dans le temps et de se situer par rapport à l'objet. La date est donc utile dans la mesure où elle aidera à se situer par rapport à l'objet et non à situer l'objet seul. Le visiteur compte donc partir de lui pour aller vers l'objet et la date serait une forme de média entre les deux. Enfin, les visiteurs les plus âgés de l'exposition *Xi'an*, appartenant à la catégorie Inactif, considèrent également la date comme un élément essentiel à l'exposition, à 89,3%. Elle sert avant tout de repère historique et de média, là encore entre soi et l'objet. Le temps est constitué de dates et d'événements précisément identifiés, et les dates ne font du sens qu'ordonnées dans une chronologie. 37% de ces visiteurs contre 17% des visiteurs les plus jeunes révèlent une conscience de la dépendance de la valeur de la date à l'égard de celle de chronologie. Les visiteurs les plus âgés semblent être ceux qui expriment le plus clairement une conscience de la temporalité, de la logique temporelle.

## Quel est maintenant le regard porté sur ces deux notions après l'expérience de la visite de l'exposition Xi'an ?

Les visiteurs les plus jeunes conservent leur scepticisme quant à l'utilité des dates et à leur pertinence tant dans l'exposition qu'à l'extérieur de celle-ci. Les visiteurs plus âgés renforcent leur idée d'avant la visite, mais en y voyant en plus une utilité concrète et immédiate. La visite de l'exposition a conféré un sens à l'outil temporel qu'est la date en faisant prendre conscience plus fermement de son lien de sens et de pertinence avec la chronologie. La date seule n'est qu'un nombre et l'exposition permet de donner une raison à ce nombre par l'importance qu'elle accorde à la matérialisation du fil du temps. Les dates jugées les plus importantes sont celles que les visiteurs appellent des « jalons », c'est-à-dire des dates qui déterminent une période que l'espace de l'exposition aide à visualiser (temps et espace ne font plus qu'un) permettant ainsi plus aisément de donner une identité temporelle à l'objet. Les dates n'ont de raison d'être que parce qu'elles ont été situées dans une chronologie. D'après les propos retenus des visiteurs : « Ce n'est pas les dates comme telles (...) C'est pas le nombre de dates qui compte mais les bons jalons et ça c'est important sinon on conserverait les dates de façon inutile » (propos d'un visiteur Inactif, exposition *Xi'an*).

Si la date permet aussi de déterminer l'âge des objets, c'est parce que le visiteur a été capable de créer cette relation entre l'axe du temps et le nombre : la date est un repère historique pour 33% des visiteurs de l'exposition *Xi'an*, mais elle est aussi un moyen de se replacer temporellement par rapport à l'objet pour 31% de ces visiteurs et pour 85,7% des visiteurs Inactifs du Centre d'Histoire de Montréal. L'exposition joue alors un rôle de mise en perspective personnelle dans le « Temps ». Cette idée rejoint aussi le fait que les visiteurs plus âgés disent venir visiter une exposition d'abord pour être touchée émotionnellement (58% contre 31% des visiteurs « Étudiant » de l'exposition *Xi'an*), pour l'effet de l'objet, finalement pour le discours sur soi avant tout.

## Le rapport à la chronologie

### Quelle définition nous donnent les visiteurs interrogés ?

La chronologie se distingue de la date par son aspect plus flou et imprécis parce qu'elle est considérée comme « un ensemble de dates » par 23,5% des visiteurs de l'exposition *Xi'an*. Cependant, elle offre un découpage ordonné de façon croissante par grandes périodes qui clarifie ainsi le discours pour 57,6% de ces visiteurs. Cela traduit le besoin qu'ont les visiteurs de cet outil temporel qui, au sein de l'exposition, clarifiera le discours pour 86,2% des visiteurs et aidera au repérage. Outre cela, les visiteurs interrogés vont relever effectivement le caractère ordonné de la chronologie, mais elle sera aussi synonyme de progrès, pour 45%, autrement dit, plus on avance dans le temps plus l'homme progresse d'après ce que nous disent un grand nombre de ces visiteurs. L'ordonnement des événements qu'elle permet et la délimitation de ces périodes par des dates-jalons sont ce qui la rend utile, mais l'aspect artificiel de ces délimitations n'est que très rarement remis en cause. La conscience de cette construction progressive et réductrice d'un axe chronologique transparait pourtant dans les réponses évoquant 0, la naissance du Christ, et l'An 2000 essentiellement lors de l'étude menée au Musée du Louvre. Ce n'est donc pas la date en soi qui est évocatrice du temps, mais cette image que donne la chronologie d'un axe temporel allant dans un sens déterminé, construit par sections successives et progressives.

Plus que cela, point d'histoire sans chronologie comme le diront des visiteurs du Centre d'Histoire de Montréal : « la chronologie, c'est l'histoire ». L'histoire est constituée de périodes, autrement dit, le temps et l'histoire sont indissociables. La chronologie donnerait un sens temporel à l'histoire et plus

généreusement, du sens à l'histoire. Or, si nous reprenons l'exemple de la période de l'Antiquité, nous nous apercevons que celle-ci est mythifiée, par là nous entendons détachée de toute limite temporelle. Elle est anhistorique à la fois parce qu'elle est considérée comme la mère de nos sociétés par 80 % des visiteurs interrogés au Louvre, mais aussi parce que la distance temporelle qui nous en sépare et cette barrière dérangement de l'avant/après Jésus-Christ renforcent cette mythification. Donc, le lien temporel qui existerait, selon les dires des visiteurs, entre la chronologie et l'histoire n'est pas si évident.

Enfin, cette structuration du temps avec un début et une fin nous est familière, puisqu'elle évoque notre humaine condition (l'homme crée l'histoire à l'image de sa propre vie par des schémas vitalistes) : nous avançons de la naissance à la mort, nous vieillissons irrémédiablement et cette vieillesse est caractérisée par la sagesse grandissante, c'est-à-dire que nous nous envisageons sur un axe certes limité, mais progressif. La signification de la chronologie nous est proche et ce n'est pas un hasard d'entendre les visiteurs dire qu'ils aimeraient que leur vie soit racontée en suivant un fil chronologique, de leur naissance à leur mort par 43 % des visiteurs interrogés au Centre d'Histoire de Montréal.

### **Mais a-t-on conscience de la même façon de ce que signifie la chronologie à 20 ans et à 60 ans ?**

Pour les visiteurs les plus jeunes, la chronologie a une utilité très scolaire d'ordonner l'histoire, par périodisation, ce qui est alors plus simple à mémoriser et à manier. Les visiteurs plus âgés la percevront comme un support essentiel à la mémoire et comme un moyen de se projeter plus facilement dans le temps. Elle révèle les changements et les évolutions, elle clarifie leur vision de l'histoire depuis Soi. L'importance et la corrélation de la date et de la chronologie par cette catégorie de visiteurs nous aideraient à confirmer l'hypothèse de l'importance de la propre temporalité du visiteur, et de sa conscience que l'expérience lui permet d'avoir du temps par ces outils temporels, outils envisagés sur un niveau beaucoup plus sensible que celui des visiteurs les plus jeunes.

Si la chronologie est perçue comme une ligne croissante, alors l'exposition nous demande, dans le cas de ces études, de faire une lecture inverse de nos habitudes de compréhension temporelles. C'est donc un exercice ou un jeu intellectuel peu évident, selon l'âge toujours, que celui de prétendre à une remontée dans le temps significative. La compréhension du temps de l'exposition demande au visiteur de bien savoir où il se trouve pour mieux saisir où il sera emmené. La connaissance de sa position dans le temps, dans la chronologie, serait alors indispensable à la maîtrise de cet exercice. Ainsi, plus le visiteur a avancé dans le temps (en termes d'expériences vécues et d'expériences émotionnelles) plus il lui serait facile de se positionner sur un axe chronologique et plus il lui serait ensuite facile de se prêter à l'exercice de remontée dans le temps.

L'expérience de la visite déclencherait une remise en cause inconsciente de la définition de la chronologie comme un axe évolutif, représentatif du progrès de l'humanité. En effet, les visiteurs des expositions de la *Grèce pré-classique* du Louvre ou de l'exposition *Xi'an* au Musée de la Civilisation ressortent avec les yeux grands ouverts devant l'étonnante modernité technique ou esthétique des objets qu'ils ont vus. Des phrases telles que « on n'a rien inventé depuis » ou encore « ils utilisaient déjà... », puis des remarques sur les prouesses techniques, artisanales et artistiques vont à l'encontre de cette idée de progrès lié au temps qui passe. Des phrases fleuves données avant la visite du type « mieux connaître le passé pour ne pas refaire les mêmes erreurs » se transforment donc par l'effet de l'exposition en « on n'a pas fait mieux depuis », « on répète les mêmes erreurs ». L'exposition entraînerait donc un processus de remise en perspective du visiteur et de ses expériences et connaissances dans le sens de l'histoire et de la chronologie, et un doute, certes non directement exprimé, surgit dans ses

nouvelles réponses. D'ailleurs, les dates et la chronologie vont être qualifiées majoritairement par les visiteurs de l'exposition *Xi'an* comme des repères *conscientisateurs* (59,5%), c'est-à-dire qu'ils aident à se repérer dans une perspective temporelle plus étendue que celle de sa simple expérience et dans le même temps à se replacer dans une nouvelle perspective humaine, en permettant une comparaison entre soi et son temps, et l'autre dans un autre temps.

Le parcours chronologique de l'exposition semble, dans nos trois cas, indispensable à l'aisance du visiteur dans ce nouvel espace-temps. Les visiteurs du Centre d'Histoire de Montréal ont dit l'importance de suivre le temps et les changements de période, signifiés par le changement d'espace (c'était l'ancienne muséographie, celle-ci a fait l'objet d'une restructuration récente). Les visiteurs de la salle de la Grèce pré-classique du Musée du Louvre ont senti le fil chronologique à travers les objets directement, dans une optique d'évolution formelle caractéristique de l'art grec entre autres. Enfin, ceux de *Xi'an, Capitale éternelle* pouvaient être déstabilisés par un double discours muséographique, à la fois thématique et chronologique. Les visiteurs les plus jeunes auront été les plus déstabilisés par ce parcours, en revanche, les plus âgés caractériseront le parcours comme un fil chronologique continu sans beaucoup d'hésitation (86% contre 55% des visiteurs « Étudiant »). La notion de chronologie étant acquise par la force de l'âge et du vécu, c'est le discours chronologique qui a primé.

## Conclusion

Ce que nous montrent ces trois études est le lien possible qui relie la perception du temps, la compréhension et l'appréciation du discours de l'exposition-l'âge du visiteur. Comme Jean Piaget (Piaget, 1972) l'avait remarqué, le temps ou plus exactement la signification du temps s'acquiert avec l'expérience vécue. Les visiteurs plus âgés du Centre d'Histoire de Montréal par exemple ont davantage conscience de faire partie de l'histoire (75% estiment que le présent appartient à l'histoire).

Or, le temps est un élément fondamental des expositions étudiées ici, mais nous pourrions élargir cette idée à un plus grand nombre d'expositions. Le discours s'appuie très souvent sur un axe ou une logique temporelle. Cette logique, qui est au cœur de la structure de l'exposition, doit être perçue par les visiteurs afin qu'ils réussissent à comprendre et à s'immiscer dans le temps et l'espace de l'exposition.

L'exposition confronte ainsi le temps de son discours au temps du visiteur et l'espoir des concepteurs est que ce discours ainsi organisé soit signifiant pour une majorité de visiteurs. Cette étude nous permet de préciser que l'appropriation du temps de l'exposition nécessite un recul face à la représentation que l'on se fait du temps. Or, ce seraient les visiteurs les plus âgés les plus lucides sur cette question et les plus enclins à s'imprégner du discours proposé. Pourquoi auraient-ils une plus grande aisance d'adaptation? Parce qu'ils jouent avec eux-mêmes, soi-même et l'exposition. Ils se placent majoritairement sur un plan émotionnel, là est la pertinence première d'une exposition: « susciter des émotions ». Or, les facteurs d'émotion sont proportionnels à l'importance des expériences vécues et cette importance est à la fois d'ordre émotionnel et temporel. Autrement dit, plus le visiteur aura un temps vécu important, plus sa capacité émotionnelle ou affective sera développée, plus il sera à même, non pas seulement de visiter, mais de ressentir l'exposition à travers sa temporalité. La relation des émotions aux repères civilisationnels présentés dans l'exposition serait alors extrêmement forte.

D'autre part, comme le souligne Jean Piaget (Piaget, 1972, 30-35), la relation au temps, si elle est effectivement liée au développement intellectuel et nous rajouterons émotionnel, est aussi à relier à l'aspect social de ce que signifie le temps. C'est pourquoi, nous nous orientons dès à présent dans une

nouvelle perspective de recherche qui se concentre dans une optique qualitative, sur un questionnement plus ouvert : comment le temps fait-il du sens et signification pour un individu confronté dans le cadre d'un musée à un temps différent de celui qu'il utilise ? Nous partons à la recherche de l'identification précise de la rupture et de la déstabilisation que représente et engendre le musée et qui se traduirait dans l'analyse des notions de continuité et de discontinuité au niveau de l'expérience, du vécu de l'individu. Encore une fois, c'est parce que nous supposons que le musée est aussi un lieu d'expression de la différenciation, de la distanciation et de l'altérité, par rapport à la sphère sociale. L'exposition est vécue comme une parenthèse temporelle, réflexive par le visiteur, être temporel biologiquement (naissance et mort) et dont la temporalité externe a été façonnée par la société dont il est membre. L'exposition libérerait ainsi l'individu-visiteur, le temps de sa visite, de certains aspects non maîtrisés de sa temporalité, et c'est durant ce temps de liberté provisoire que nous irons chercher des réponses sur son rapport certes à la chronologie, à la datation, mais au temps en général. L'âge sera une variable dominante, déterminée grâce à ses études et le sexe également, car des études statistiques (Courgeau, 1990, 55-73) ont révélé qu'il pouvait exister des relations au temps distinctes selon l'homme et la femme.

## Références

- Courgeau, D. (1990). L'approche biographique ou démographique. *Revue française de sociologie*, XXX(1), 55-73.
- Elias, N. (1973). *Du temps*. Paris : Pocket, Calmann-Lévy.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-195.
- Pascal, B. (1985). *De l'esprit géométrique*, Paris : Flammarion.
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris : NRF, Gallimard.
- Saint Augustin. (1964). *Les Confessions*, livre XI, chapitre 4, Paris : GF, Flammarion.

## Études

- Bourdaleix-Manin, A.-L. (2000). A. Royaux, *Étude de la perception de la chronologie, de l'histoire et de la datation chez les visiteurs adultes au Centre d'Histoire de Montréal*. Maîtrise de muséologie non publiée, Montréal : Université de Montréal.
- Bourdaleix-Manin, A.-L. (2001). *La perception individuelle du temps est-elle facilement malléable pour un visiteur adulte dans le cadre d'un musée?*, mémoire de DEA, Muséum National d'Histoire Naturelle, Paris.
- Bourdaleix-Manin, Ph. Cordez, Ch. et Turlotte, A.-L. (2002-2003). *Xi'an, Capitale éternelle. Étude de public au Musée de la Civilisation de Québec*, rapport de recherche, Université de Montréal.

## Annexes

### Comment le visiteur perçoit-il et comprend-il le temps de l'exposition? La question de la signification des outils temporels mis à la disposition des visiteurs: l'âge comme facteur différenciateur? (notes de recherche)

L'exposition comme lieu déstabilisateur du social.

L'exposition comme rupture temporelle: le temps de l'exposition et le temps du visiteur.

L'exposition comme déclencheur d'une prise de conscience de ce que représente le temps, de son utilité et de son existence.

Le temps psychologique : dimension subjective reliée au corps, à l'âme et au milieu de l'individu.

Le temps physique est instrumentalisé par l'homme et assimilé dès l'enfance (Piaget, 1981).

Quelles sont alors les liaisons possibles faites par un individu dans le cadre d'une visite d'exposition entre ces deux temps ?

#### *Méthode*

Trois études menées auprès de 285 visiteurs nous ont permis de préciser la relation du visiteur aux «outils temporels» que sont la datation et la chronologie.

1. Étude menée au Centre d'Histoire de Montréal auprès de 48 visiteurs, 2000
2. Étude menée dans la salle de la Grèce préclassique du Musée du Louvre auprès de 60 visiteurs, 2001
3. Étude menée au Musée de la Civilisation de Québec auprès de 177 visiteurs, 2002

Les échantillons ont été constitués à partir de la catégorisation suivante :

Étudiant, Actif, Inactif (ou retraité). Celle-ci reflète la variable du statut général dans la société et représente à la fois les notions d'âge et d'activité non pas dans sa catégorisation, mais dans son acceptation liée à la disponibilité temporelle qu'elle laisse.

Tableau 1  
NOMBRE DE VISITEURS PAR CATÉGORIE ET PAR LIEU D'ÉTUDE

Type de visiteur/ Lieu de l'étude	Centre d'Histoire de Montréal	Musée du Louvre salle Daru bas	Musée de la Civilisation Exposition Xi'an	Total
Étudiant	16	20	59	95
Actif	16	20	60	96
Inactif	16	20	58	94
Total	48	60	177	285



Tableau 2  
**CROISEMENT DES CATÉGORIES ET DES TRANCHES D'ÂGE DES VISITEURS POUR LES TROIS ÉTUDES**

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	75 et +	Total
Étudiant	80	15	0	0	0	0	0	95
Actif	8	18	26	33	11	0	0	96
Inactif	0	0	0	2	42	44	6	94
Total	88	33	26	35	53	44	6	285

La durée moyenne de l'échange était de 15-20 minutes, à partir d'un questionnaire alternant des questions ouvertes et fermées.

Les données recueillies ont été traitées grâce aux logiciels Excel et SPSS.

### 1. Le rapport du visiteur à la datation

Tableau 3  
**POUR VOUS DATE ET CHRONOLOGIE EST-CE LA MÊME CHOSE ?  
 VISITEURS DE L'EXPOSITION XI'AN, QUESTION POSÉE AVANT LA VISITE**

	Oui	Non	Total
Étudiant	13 44,8%	16 55,2%	29 100%
Actif	6 21,4%	22 78,6%	28 100%
Inactif	12 41,4%	17 58,6%	29 100%
Total	31 36%	55 64%	86 100%

Tableau 4  
**UNE EXPOSITION SANS DATE QU'EN PENSEZ-VOUS ?  
 VISITEURS DE L'EXPOSITION XI'AN, QUESTION POSÉE AVANT LA VISITE**

	Contre	Pour	Intérêt réflexif	Total
Étudiant	10 35,7%	16 57,1%	2 7,1%	28 100%
Actif	21 72,4%	6 20,7%	2 6,9%	29 100%
Inactif	25 89,3%	2 7,1%	1 3,6%	28 100%
Total	56 65,9%	24 28,2%	5 5,9%	85 100%

## 2. Le rapport à la chronologie

Tableau 5

### EN QUOI LA CHRONOLOGIE EST-ELLE IMPORTANTE D'APRÈS LES VISITEURS DE L'EXPOSITION XI'AN ?

	Ordre	Repère pour comparer	Situer avant/ après J.-C. précis qu'une date	Ensemble de dates, moins chronologie	Confusion date/	Total
Étudiant	19 65,5%	3 10,3%	0 0	5 17,2%	2 6,9%	29 100%
Actif	20 69%	2 6,9%	1 3,4%	5 17,2%	1 3,4%	29 100%
Inactif	10 37%	3 11,1%	2 7,4%	10 37%	2 7,4%	27 100%
Total	49 57,6%	8 9,4%	3 3,5%	20 23,5%	5 5,9%	85 100%

Tableau 6

### À QUOI LES DATES ET LA CHRONOLOGIE ONT-ELLES SERVI AUX VISITEURS DE L'EXPOSITION XI'AN ?

	Repère spatio-temporel	Repère conscientisateur	Repère spatial	Pas très utile	Total
Étudiant	7 23,3%	18 60%	3 10%	2 6,7%	30 100%
Actif	8 27,6%	15 51,7%	2 6,9%	4 13,8%	29 100%
Inactif	6 24%	17 68%	1 4%	1 4%	25 100%
Total	21 25%	50 59,5%	6 7,1%	7 8,3%	84 100%

Tableau 7

### QUE DIRIEZ-VOUS DE L'ORGANISATION DE L'EXPOSITION XI'AN ?

	Un fil chronologique continu	Des sections séparées par thème	Total
Étudiant	16 55,2%	13 44,8%	29 100%
Actif	13 54,2%	11 45,8%	24 100%
Inactif	25 86,3%	4 13,7%	29 100%
Total	54 65,8%	28 34,2%	82 100%



# Les familles au musée : pratiques et attentes

LUCIE DAIGNAULT

## La Famille : une entité complexe

La famille désigne un ensemble d'individus apparentés, liés entre eux soit par l'alliance (mariage), soit par la filiation, soit plus exceptionnellement par l'adoption, et vivant sous le même toit (cohabitation). En fait, la famille existe dès qu'il y a un ou des adultes ayant à charge – de manière permanente – un ou des enfants. La place de l'enfant est donc prépondérante. C'est lui qui justifie qu'on parle de « famille » et non plus de « ménage » ou de « couple ». Pour les fins de notre recherche, est considérée comme famille un groupe de personnes composé d'au moins un adulte et un enfant de 12 ans et moins. Il peut aussi bien s'agir d'un grand-parent avec un petit-enfant qu'un père ou une mère avec des enfants. La famille constitue une entité complexe du fait qu'elle regroupe des individus d'âges variés, un nombre variable de personnes, et des femmes et des hommes. Les attentes et les modalités de la visite au Musée diffèrent selon qu'un groupe familial est composé de 2 parents et de 3 enfants âgés entre 5 et 12 ans, d'un parent avec un enfant ou de grands-parents avec un petit-enfant. L'enquête menée à la Cité des sciences et de l'Industrie à Paris (Chaumier, Habib, Casanova, 1995) a aussi mis à jour que les parents qui accompagnent les enfants au Musée adoptent un style d'accompagnement différent en fonction de l'âge des enfants. Le style de visite évolue aussi en fonction du statut de l'accompagnateur adulte. En effet, quelques recherches ont mis en évidence que les attentes sont différentes selon que l'accompagnateur est un parent ou un grand-parent. « Adults tend to influence their children educational experience. However, there is evidence that this is more important for parents than grandparents. Grandparents seem to think that the most important part of the visit is their grandchildren's enjoyment and the pleasure of spending time with them » (Moussouri, 1997).

## Les objectifs de l'évaluation

- Établir le portrait de familles de différents milieux socioéconomiques qui fréquentent le Musée. Identifier les accompagnateurs adultes.
- Recueillir de l'information sur leurs pratiques des musées (leurs intérêts, l'appréciation des expériences vécues, etc.) ainsi que sur les motivations qui sous-tendent leurs loisirs.
- Relever leur appréciation des différentes expositions visitées et des animations ou activités auxquelles elles ont participé au Musée de la civilisation.
- Établir les attentes des familles concernant les sujets à traiter et les types d'approches à privilégier.
- Identifier les facteurs qui inciteraient la clientèle familiale à fréquenter le Musée.
- Identifier les incontournables auprès des familles.

## La méthodologie

Au total, nous avons interrogé 115 familles. C'est par l'entremise d'un questionnaire fermé que nous avons recueilli l'information en entrevue en face-à-face. Le questionnaire est divisé en quatre sections : les données sociodémographiques ; les familles et leurs pratiques au Musée (comportements, attentes,

appréciation et perceptions de la visite); les familles et leurs attentes lors de la visite du Musée (intérêts, sujets d'exposition, approches et facteurs incitatifs à la visite) et les familles et leurs loisirs<sup>1</sup>.

Sachant que de façon générale ce sont les parents qui prennent les décisions concernant les activités de loisirs, nous avons interrogé les adultes. Par ailleurs, il est arrivé que des enfants participent activement à l'enquête ou que des parents leur demandent leur avis, notamment sur les sujets d'expositions qui les intéresseraient, comme quoi la sortie en famille est plutôt basée sur la convivialité.

Cet article est divisé en deux sections. Nous présenterons en premier lieu le portrait des répondants (sexe, âge, scolarité, origine géographique, type de familles, leurs habitudes de fréquentation et les sources d'information). La seconde section présente les données relatives à leurs attentes lorsqu'elles pratiquent un loisir en famille et lorsqu'elles visitent le Musée de la civilisation. Cette section indique leurs intérêts pour des activités, leurs approches et leurs sujets d'exposition, et elle met en évidence les facteurs qui les inciteraient à fréquenter sur une base plus régulière le Musée de la civilisation. Les résultats sont présentés pour l'ensemble de l'échantillon, puis nous indiquerons pour chacun des thèmes, s'il y a lieu, les différences observées en fonction de l'âge des enfants selon qu'une famille est composée d'enfants de moins de 6 ans ou d'enfants de plus de 6 ans. Par des tests statistiques, nous avons effectivement croisé la majorité des questions selon l'âge des enfants, parce que nous avons émis l'hypothèse que les attentes et les intérêts varieraient probablement en fonction de cette variable.

### **Des parents majoritaires... surtout des mères**

Notre échantillon est composé de 61 % de femmes et de 39 % d'hommes. S'agit-il de la mère, du père, des deux parents, des grands-parents, etc.? Dans 42 % des cas, la mère est venue seule avec ses enfants, dans 27 % des cas, c'est le père qui accompagne les enfants et dans 16 % des cas, c'est le couple. Les grands-parents représentent 7 % de l'échantillon.

Le rôle des parents est prépondérant dans la décision et la mobilisation des enfants à s'investir dans une activité culturelle plutôt qu'une autre. Et celui de la mère plus particulièrement. Une étude réalisée pour la Cité des sciences et de l'industrie à Paris fournit certaines indications sur le rôle spécifique de la mère dans la gestion du temps de loisirs de l'enfant. «Ce sont les femmes qui s'occupent au quotidien des enfants, ce sont elles qui les emmènent (au Musée) dans la majorité des cas, les hommes sont essentiellement présents pour des visites exceptionnelles, pendant les vacances par exemple» (Chaumier, 1999). Suivant ce qui précède, il y a fort à parier que la proportion de pères interrogés aurait été moindre si notre enquête n'avait pas eu lieu pendant la relâche scolaire.

On doit s'attendre d'ici cinq à dix ans au doublement de la part des personnes retraitées dans la population totale. On peut en déduire que de nombreux retraités seront alors disponibles auprès des jeunes générations dans la mesure où les enquêtes démontrent que la famille demeure un réseau exceptionnel de solidarités. De nombreux grands-parents vont s'investir à leur tour dans la vie de la famille nucléaire, pour devenir de véritables relais aux fonctions parentales. Dans une enquête menée en France (Segalen 2000), il apparaît que 83 % des grands-parents gardent leurs petits-enfants pendant les vacances ou dans la vie quotidienne, 34 % selon un rythme hebdomadaire ou quotidien. La place de la grand-parentalité va se définir jour après jour et devenir de plus en plus importante auprès des jeunes enfants. La situation de deux parents ayant une activité professionnelle se répand et les grands-parents deviennent de véritables alliés dans les stratégies éducatives des parents qui confient le soin aux grands-

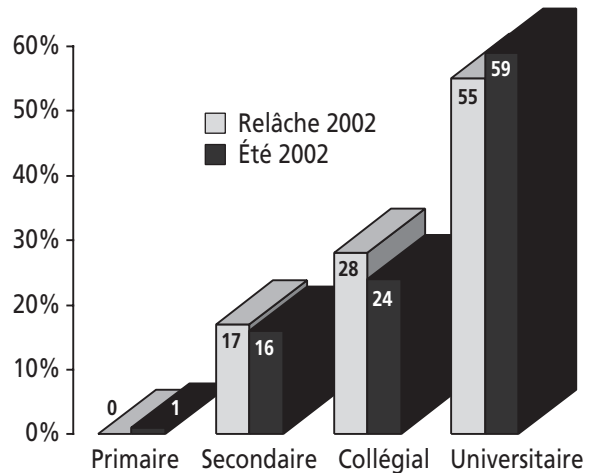
1. Pour cet article, nous avons concentré notre analyse sur les profils sociodémographiques des familles, sur les attentes et les intérêts, de même que sur les facteurs incitatifs.

parents de s'investir dans les activités de leurs petits-enfants. Il faut donc s'attendre à voir de plus en plus de grands-parents avec leurs petits-enfants dans les enceintes du Musée.

### Des parents scolarisés

Le prochain graphique indique que plus de la moitié des visiteurs venus au Musée en famille, que ce soit lors de la semaine de relâche en mars 2002 (55 %) ou lors de la période estivale en 2002 (59 %) possèdent une scolarité universitaire. Le quart de l'échantillon a une scolarité collégiale. On constate que les familles qui fréquentent le Musée sont un peu plus scolarisées que l'ensemble de nos visiteurs. En effet, les données de l'enquête de l'été 2002 (Allaire, 2002) révèlent que 51 % de l'échantillon détient un diplôme universitaire et que respectivement 49% des visiteurs sans enfant et 59% des visiteurs avec enfants de moins de 12 ans possèdent un diplôme universitaire.

Graphique 1  
LA SCOLARITÉ DES FAMILLES (RELÂCHE 2002 ET ÉTÉ 2002)



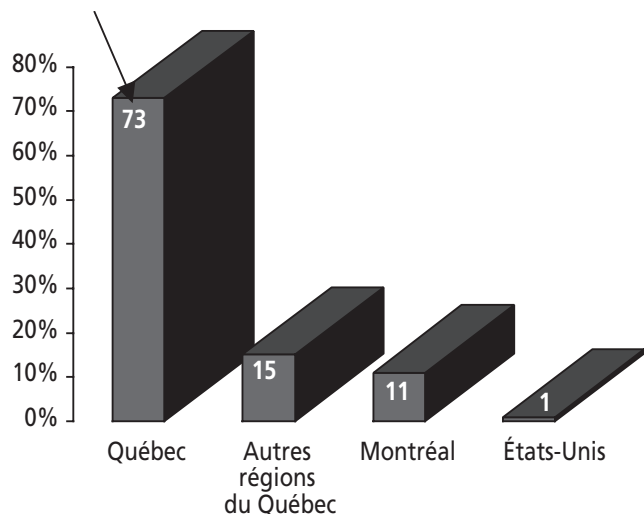
### Des parents majoritairement âgés de 35-44 ans

Les deux tiers des accompagnateurs adultes se retrouvent dans le segment des 35-44 ans, 16% sont âgés de 25 à 34 ans et 14% de 45 à 54 ans. L'enquête menée à l'été 2002 indique aussi une sur-représentation des visiteurs âgés de 35-44 ans dans la catégorie des familles puisque 55% des répondants accompagnés d'enfants de moins de 12 ans sont âgés entre 35 et 44 ans alors que les données pour l'ensemble de l'échantillon révèlent que 14% seulement des répondants sont âgés de 35 à 44 ans.

### La relâche attire des familles de la région de Québec

Nul doute que la semaine de relâche attire une clientèle locale puisque, comme le démontre le graphique ci-contre, 73% des familles interrogées sont de la région immédiate de Québec. Quelque 15% viennent des autres régions du Québec et 11% de la

Graphique 2  
LE LIEU DE RÉSIDENCE DES PERSONNES INTERROGÉES



région de Montréal. Plusieurs de ces familles venues de l'extérieur rendaient visite à leur parenté de Québec.

### Un Musée connu que l'on fréquente régulièrement

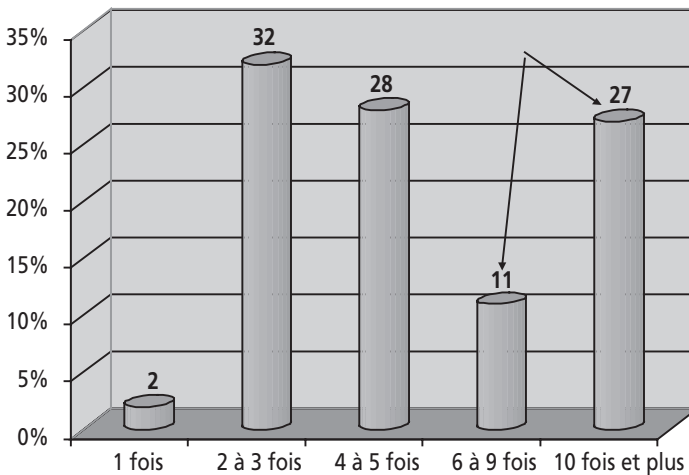
Une forte majorité (82%) des familles interrogées avaient déjà visité le Musée de la civilisation, même que pour 68 % des personnes interrogées, la dernière visite remonte à moins d'un an (voir le tableau 1).

Tableau 1  
**LA DERNIÈRE VISITE AU MUSÉE DE LA CIVILISATION**

1 an et moins	68 %
2 à 3 ans	21 %
4 à 5 ans	6 %
6 ans et plus	4 %

Plusieurs familles sont des habituées, si on considère comme le montre le graphique 3, que 27% d'entre elles sont venues au Musée plus de 10 fois et que 11% sont venues entre 6 et 9 fois. Seulement 2% n'avaient visité le Musée de la civilisation qu'une seule fois.

Graphique 3  
**LE TAUX DE FRÉQUENTATION DES FAMILLES AU MUSÉE**



Par ailleurs, on constate une forte proportion de nouveaux visiteurs en contexte de relâche scolaire puisque 72% des personnes interrogées en étaient à leur première visite du Musée de la civilisation lors de la semaine de relâche alors que 28% en étaient au moins à une deuxième participation.

### Les sources d'information : quand l'enfant se fait médiateur

Par quels moyens les répondants ont-ils entendu parler du Musée de la civilisation? Les sources d'information sont assez variées (voir tableau 2). Le bouche-

à-oreille (22%) est le plus souvent cité. Si l'on ajoute le 6% de répondants qui mentionne comme principal moyen «un jeune de mon entourage», on se retrouve avec 28% de personnes qui ont pris connaissance du Musée par le bouche-à-oreille. Il est intéressant de noter que 23% des répondants ont répondu qu'ils connaissaient le Musée depuis toujours, ce qui indique sans aucun doute que le Musée fait partie de l'univers des gens de Québec. Quelque 17% ont cité les quotidiens et 9% la radio ou télévision. À noter que le dépliant «Pas de relâche pour la relâche» n'a été mentionné que par 5% des personnes interrogées.

Tableau 2  
**PAR QUELS MOYENS A-T-ON ENTENDU PARLER DU MUSÉE ?**

Par le bouche-à-oreille	22%
Par un quotidien	17%
Par la radio ou télévision	9%
Par un jeune de votre entourage	6%
Par le dépliant « Pas de relâche pour la relâche »	5%
Par « Les Amis du Musée »	5%
Par le site Web du Musée	5%
Par des guides touristiques	5%
Connait depuis toujours	23%

Nous avons mis à jour, et ce, dans plusieurs enquêtes et évaluations, l'importance du bouche-à-oreille et des sorties scolaires comme source de notoriété du Musée puisqu'ils constituent souvent les deux principaux canaux d'information. Dans certains cas, nous avons constaté que les enfants effectuent souvent leur première visite de l'exposition avec leur école et y entraînent ensuite leurs parents et amis. Il faut retenir qu'un enfant emballé par le Musée peut ensuite communiquer son enthousiasme à son entourage. L'enfant est fier de faire profiter sa famille de ses découvertes et de pouvoir montrer des choses à ses parents. Par ailleurs, il est connu qu'un parent ne veut pas se sentir incompetent en présence de ses enfants. Comment concilier ces attentes des enfants et des parents? Les recherches suggèrent qu'une des clés de la convivialité parents/enfants résiderait dans le fait que tantôt c'est l'enfant qui est l'expert et tantôt le parent. Les expositions adaptées pour les familles offrent ainsi l'opportunité aux adultes d'agir de différentes façons avec les enfants et de vivre de nouvelles situations avec eux: «to be a learner alongside the child rather than a teacher» (Lewin, 1989, p. 67). «In the informal learning environment, both parents and children shared teaching and learning activities» (Kropf et Woling, 1989, p. 76).

### **Les familles recherchent une expérience totale**

Les familles qui fréquentent le Musée de la civilisation ne viennent pas uniquement pour visiter les expositions. Certaines évaluations (Daignault, 2002) ont mis en évidence la participation à une activité comme élément déclencheur de la venue au Musée. Nos enquêtes révèlent aussi que les visiteurs en famille passent plus de temps au Musée. En effet, ils participent plus aux ateliers, ils assistent en plus grand nombre aux animations et spectacles, ils achètent plus à la boutique, etc. Toutes ces activités contribuent donc à laisser un souvenir agréable chez les familles qui, généralement, se montrent plus satisfaites de leur visite au Musée.

La semaine de relâche ne fait pas exception à la règle. Les données du prochain tableau révèlent en effet, que l'ensemble de la programmation offerte pour la semaine de relâche a constitué le motif principal de la visite des répondants (49%), alors que 23% sont venus pour l'ensemble des expositions et que 17% sont venus pour une exposition en particulier.



Tableau 3  
**LES MOTIFS DE LA VISITE**

L'ensemble de la programmation pour la relâche	49%
L'ensemble des expositions	23%
Une exposition en particulier	17%
Une activité d'animation	3%
Autres	15%

Nous avons ici relevé des différences selon que les familles sont composées d'enfants âgés de moins de 6 ans ou de plus de 6 ans. Les familles accompagnées d'enfants de plus de 6 ans invoquent plus que les familles composées d'enfants de moins de 6 ans la visite des expositions (une exposition en particulier et l'ensemble des expositions) comme motif principal de la venue au Musée (50% contre 31%). Suivant cela, il n'est pas surprenant que l'ensemble de la programmation offerte pour la relâche soit plus souvent cité par les familles avec des enfants de moins de 6 ans (47% contre 39%).

L'analyse transversale de l'ensemble des enquêtes menées au Musée de la civilisation depuis 1988 (Daignault, 2002) a aussi permis d'identifier un autre motif qui incite les parents à fréquenter le Musée en famille. Les parents choisissent de faire une visite culturelle en famille dont la visite d'une exposition destinée aux familles ou aux enfants constitue un prétexte pour faire accepter aux enfants de venir dans un musée. Elle fournit du même coup l'argument aux parents pour les emmener avec eux, visiter d'autres salles d'exposition, ce qui contribue à créer un habitus chez les jeunes visiteurs.

### **La combinaison du plaisir d'être ensemble et de la découverte**

Par une question fermée, les visiteurs devaient indiquer pour un certain nombre d'aspects, l'importance qu'ils y accordent sur une échelle graduée allant de 1 (très important) à 5 (pas important).

Pour mieux faire ressortir les éléments les plus importants aux yeux des familles, les résultats sont présentés en ordre décroissant (voir le tableau 4). En tête de liste, le fait de passer un moment agréable en famille est considéré comme très important par 91% des personnes interrogées. L'expérience muséale constitue en quelque sorte l'une des options qui s'offrent aux familles qui souhaitent être ensemble. Le plaisir de la complicité voilà le plus souvent ce qui anime les familles lorsqu'elles optent pour une activité. D'ailleurs cette préoccupation de faire une activité intéressante avec les enfants module la visite des familles. En effet, plusieurs parents déclarent suivre les visites au rythme de l'enfant. Ils parcourent les expositions en fonction de ce qui est accessible et compréhensible pour les enfants, tout comme ils restent bien le temps que les enfants le veulent bien. Tout cela montre clairement le caractère structurant du comportement des enfants sur le déroulement de la visite. La bonne volonté culturelle des parents doit composer avec le rythme de déambulation asynchrone de leurs enfants. Les enfants sont aussi sensibles à cette dimension de convivialité. Plusieurs études ont révélé que de façon générale les enfants préféreraient venir au Musée avec leur famille, parce que la visite avec les parents offre plus de liberté et d'autonomie quant aux zones auxquelles ils vont consacrer du temps et quant à la durée de la visite.

Ce résultat ne constitue pas une surprise, la plupart des études réalisées auprès des familles mettent en évidence l'importance accordée à la dimension sociale lors des sorties familiales (Borun, Cleghorn, Garfield, 1995). La question à se poser est alors la suivante : comment favoriser l'interaction sociale et s'assurer que le groupe familial passera un moment agréable lors de sa visite du Musée? Notre enquête a permis de faire émerger certaines conditions facilitantes (voir le tableau 4). Les attentes liées à la

visite du Musée en famille obtenant le plus de mentions sont : la présence d'activités pour intéresser les enfants (87%) et découvrir de nouvelles choses (86%) lorsque les familles visitent le Musée de la civilisation. La possibilité d'interagir et l'accessibilité à des activités intéressantes à la fois pour les adultes et les enfants favorisent cette convivialité parents/enfants et possiblement les découvertes.

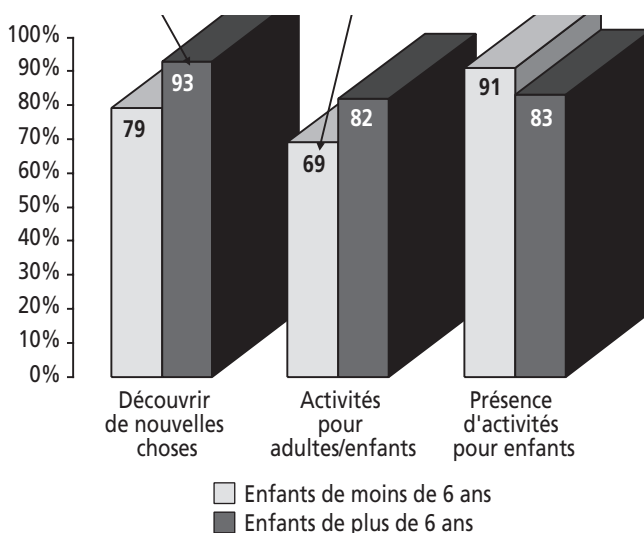
Tableau 4  
LES ATTENTES DES FAMILLES (N=115)

Aspects	+ 1	← 2	Important 3	→ 4	- 5
De passer un moment agréable en famille	91%	7%	1%	1%	0%
De me divertir	91%	7%	1%	0%	2%
Des activités pour intéresser les enfants	87%	8%	3%	0%	2%
Découvrir de nouvelles choses	86%	13%	1%	1%	0%
La possibilité d'interagir	77%	16%	7%	0%	0%
Des activités à la fois pour les adultes et les enfants	75%	12%	10%	1%	2%
Qu'une exposition soit destinée aux enfants	71%	15%	12%	1%	1%
Des activités d'animation	60%	25%	13%	1%	1%
Que je puisse laisser mes enfants dans une zone pour visiter la salle à mon rythme	45%	11%	13%	6%	25%

Il est intéressant de noter les différences selon que les parents sont accompagnés d'enfants de plus de 6 ans. Ces derniers accordent plus d'importance au fait de découvrir de nouvelles choses (93%) que les parents accompagnés d'enfants de moins de 6 ans (79%). Le public familial est particulièrement sensible au fait que les activités s'adressent aux enfants. Une différence toutefois selon l'âge des enfants. Les parents qui accompagnent des enfants d'âge préscolaire considèrent encore plus importante la présence d'activités pour intéresser les enfants (91% contre 83%) que les adultes qui sont avec des enfants de plus de 6 ans. À l'inverse, les familles composées d'enfants de plus de 6 ans accordent plus d'importance au fait que le Musée s'adresse à la fois aux adultes et aux enfants.

Les musées offrent aux familles l'occasion d'être ensemble dans un environnement non commercial et stimulant. Ce qu'il faut surtout retenir ici, c'est que les parents qui ont décidé de venir au Musée avaient comme attente de passer un moment de loisir agréable en famille, tout en découvrant de nouvelles choses dans un environnement confortable qui favorise la participation et la socialisation. Une activité uniquement ludique

Graphique 4  
DES ATTENTES DIFFÉRENCIÉES SELON L'ÂGE DES ENFANTS



n'attirerait probablement pas beaucoup de familles au Musée. La citation suivante d'une famille interrogée à la sortie de l'exposition *Jeux* est éloquente à ce sujet : « l'exposition *Jeux* son rôle n'est pas d'amuser, mais elle peut se servir de l'amusement pour faire apprendre (...). Si le but c'était juste de nous amuser, je vois pas pourquoi ce serait dans un musée » (Schiele, Tarpin, Daignault, 1991, p. 89). Les enfants interrogés lors d'études préalables sont aussi animés par le goût de la découverte lorsque nous les interrogeons sur leurs attentes relativement à la visite du Musée.

Ces résultats sont confirmés par d'autres recherches qui s'intéressent aux familles dans les musées. Quelques études (Crandall, 1980, Romsa et Hoffman, 1980, Tinsley et Johnson, 1984) recensées par Hood en 1989 identifient que : l'interaction sociale, le souhait de faire une activité intéressante, la possibilité de vivre de nouvelles expériences, l'apprentissage, la participation et le confort constituent les principaux facteurs pris en considération par les parents lorsqu'ils choisissent de visiter un Musée (Hood, 1989).

### L'accessibilité : une préoccupation des familles... un peu plus des mères

Hormis les attentes relatives au contenu et aux moyens muséographiques privilégiés par les familles, il est aussi à se demander quelle importance les familles accordent à certains aspects périphériques, comme l'accueil, la signalisation, l'information, les aires de repos, etc. Quelques études réalisées au Musée ont dévoilé que les femmes expriment plus d'attentes quant aux facilités d'accès, comme le repérage rapide des activités, entre autres, parce qu'elles sont le plus souvent responsables des enfants. Il semble bien que ces aspects soient d'autant plus importants durant la semaine de relâche, période de très forte affluence. En effet, tel que le révèle le tableau 5, les familles interrogées considèrent comme très important, non seulement d'être rapidement au fait de l'offre d'activités (67%), mais aussi que la signalisation leur permette de repérer facilement les expositions et les animations (69%). L'aménagement de lieux pour le lunch (66%) et d'aires de repos (57%) sont aussi deux éléments pris en considération par les familles qui visitent le Musée. N'oublions pas que la durée moyenne d'une visite familiale se situe aux alentours de 4 heures. Le plus souvent donc la visite est ponctuée par le repas du midi et par la collation.

Tableau 5  
 LES ATTENTES DES FAMILLES (N=115)

Aspects	+	←	Important	→	-
	1	2	3	4	5
Que la signalisation me permette de repérer facilement les expositions, les activités	69%	23%	8%	0%	0%
Que je sois rapidement au fait de toutes les activités	67%	21%	12%	0%	0%
Qu'il y ait un endroit aménagé pour le lunch	66%	16%	14%	3%	1%
Que l'on m'accueille chaleureusement	62%	23%	14%	0%	1%
Qu'il y ait différents endroits pour se reposer	57%	31%	10%	1%	1%
Que je puisse repérer facilement la billetterie	41%	15%	29%	4%	11%
Que la boutique offre des produits pour les enfants	21%	9%	24%	16%	30%

## Les activités qui obtiennent la faveur des familles

Tel que mentionné auparavant, la moitié des familles interrogées ont invoqué comme motif principal de la visite la participation à toutes les manifestations muséologiques, que ce soit la visite d'exposition, la participation à une animation, etc. Quelles activités intéressent particulièrement les adultes accompagnateurs? Les animations en continu (82%), les démonstrations (82%) et les spectacles (81%) arrivent en tête de liste. Les expositions sont citées comme très intéressantes en contexte familial par 73% des répondants.

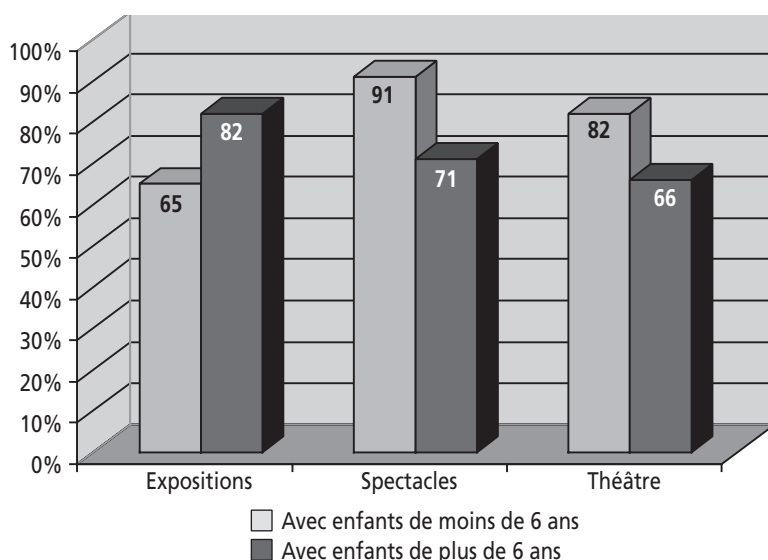
Tableau 6  
LES ACTIVITÉS QUI INTÉRESSENT LES FAMILLES

Activités	Intérêt + ou -		
	OUI		NON
Les animations en continu	82%	16%	3%
Les démonstrations	82%	15%	3%
Les spectacles	81%	17%	2%
Les capsules théâtrales	74%	21%	5%
Les expositions	73%	23%	4%
Les films	47%	36%	17%
Les marchés aux puces	25%	34%	41%

Les croisements statistiques montrent encore une fois que l'âge des enfants joue un rôle dans la préférence de certaines activités. Les familles composées d'enfants de six ans et plus donnent leur préférence aux expositions (82% contre 65%). Les spectacles (91% contre 71%) et le théâtre (82% contre 66%) intéressent plus les familles avec des enfants de six ans et moins (voir le graphique 5).

Les films sont mentionnés très intéressants par 47% des visiteurs. Nous aimerions attirer l'attention sur une donnée qui nous paraît particulièrement intéressante. Un peu moins de la moitié des répondants exprime un intérêt pour un film. Certaines personnes ont ajouté un commentaire à cet effet. Il semble que les répondants recherchent ce qui est spécifique au Musée lorsqu'ils décident d'y amener leur progéniture. Les familles opteront plutôt pour une sortie au cinéma si elles souhaitent visionner un film. Ce résultat confirme

Graphique 5  
UN INTÉRÊT POUR DES ACTIVITÉS, DIFFÉRENCIÉS  
SELON L'ÂGE DES ENFANTS



ce que d'autres études ont mis en évidence (Daignault, 2002, Adams et Moussouri, 2002), à l'effet que les musées, par leurs expositions ou activités, doivent mettre l'accent sur ce qui est unique et spécial : « visitors expect to see and do the extraordinary or to see the ordinary from an extraordinary perspective » (Adams et Moussouri 2002, p. 16).

Mis à part les sujets d'expositions, certaines approches ou certains moyens muséographiques intéressent-ils davantage les familles? Le tableau 7 est éloquent. Les jeux interactifs et l'expérimentation sont exprimés comme intéressants par respectivement 90 % et 89 % des répondants. Les familles interrogées démontrent aussi de l'intérêt pour un parcours adapté pour les familles (83 %) et pour l'animation en salle (80 %).

Tableau 7  
**LES APPROCHES QUI INTÉRESSENT (N=115)**

Les approches	Intérêt		
	OUI	+ ou -	NON
Jeux interactifs	90 %	8 %	2 %
Expérimentation	89 %	11 %	0 %
Parcours adapté pour les familles	83 %	12 %	3 %
Animations en salle	80 %	17 %	3 %
Musique	65 %	32 %	3 %
Essayage de vêtements	56 %	22 %	22 %
Présentations audiovisuelles	49 %	44 %	7 %
Visite commentée	42 %	41 %	17 %
Exposition traditionnelle	30 %	58 %	12 %

Comme pour l'intérêt aux activités, on observe des différences quant aux approches privilégiées en fonction de l'âge des enfants. Si les familles composées d'enfants de moins de 6 ans penchent davantage vers les animations en salle (88 % contre 73 %) et l'essayage de vêtement (60 % contre 50 %), les familles avec des enfants de plus de 6 ans penchent plus vers la visite commentée (53 % contre 33 %) et les expositions traditionnelles (40 % contre 22 %). Il faut toutefois relativiser les deux derniers résultats à la lumière des pourcentages obtenus pour l'ensemble de l'échantillon. La visite commentée est considérée intéressante par seulement 42 % des répondants alors que l'exposition traditionnelle n'obtient la faveur que de 30 % des familles interrogées.

### Quels sujets d'exposition? Pour quelles familles?

Pour cerner les sujets qui intéressent les familles, nous leur avons soumis une liste de thèmes pour lesquels ils devaient indiquer leur degré d'intérêt. Les résultats sont présentés par ordre décroissant d'intérêt (tableau 8). Les autres pays intéressent 91 % des familles. L'intérêt pour les pays avait émergé lors des enquêtes menées auprès des familles dans les expositions *Trois pays dans une valise* et *Secrets d'Amazonie* (Daignault, 1996, 1998). Une exposition sur les jeux est considérée comme intéressante par 87 % des répondants. Les inventions et les sciences naturelles intéressent respectivement 85 % et 82 % des familles interrogées.

Tableau 8  
LES SUJETS D'EXPOSITION QUI INTÉRESSENT LES FAMILLES (N=115)

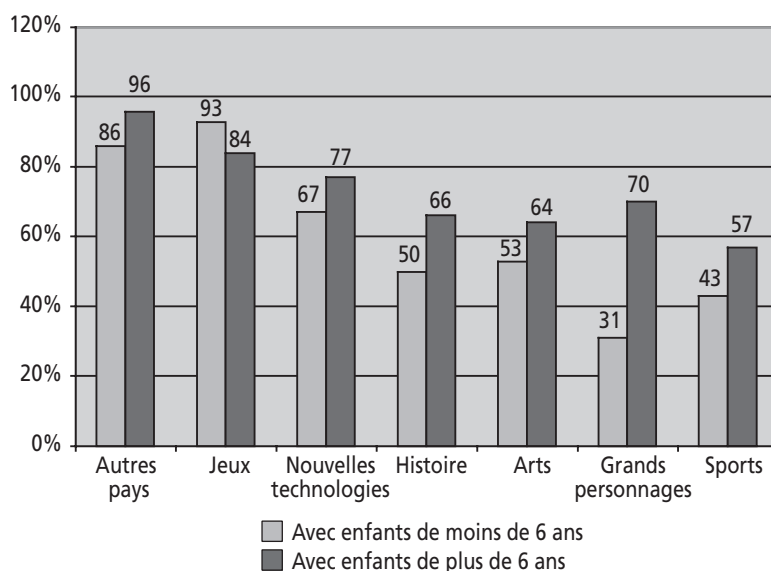
Sujets	OUI	Intérêt MOYEN	NON
Les autres pays	91%	9%	0%
Les jeux	87%	10%	3%
Les inventions	85%	14%	1%
Les sciences naturelles	82%	16%	2%
Les nouvelles technologies	71%	25%	4%
La musique	69%	28%	3%
La science	69%	28%	3%
Le corps humain	65%	31%	4%
L'histoire	58%	33%	9%
Les arts	57%	33%	10%
Les grands personnages	50%	44%	6%
Les sports	41%	36%	23%

Pour cette question, nous avons relevé passablement de différences en fonction de l'âge des enfants (voir le graphique 6). Les domaines suivants semblent davantage plaire aux familles composées d'enfants âgés de plus de six ans soit : les autres pays (96% contre 86%), les nouvelles technologies (77% contre 67%), l'histoire (66% contre 50%), les grands personnages (70% contre 31%) et les sports (57% contre 43%). Par ailleurs, les jeux intéressent un peu plus les familles avec enfants de moins de 6 ans (93% contre 84%).

### Les ingrédients d'une exposition familiale : l'interactivité un incontournable

Deux questions devaient nous permettre de déterminer les représentations que se font les parents d'une exposition destinée à la famille. Par une question fermée, ils devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec certains énoncés qualifiant les types d'expositions de même que les destinataires (voir le tableau 9). L'interactivité (85%) et les reconstitutions d'univers (84%) sont de toute

Graphique 6  
LES SUJETS D'EXPOSITION QUI INTÉRESSENT SELON L'ÂGE DES ENFANTS



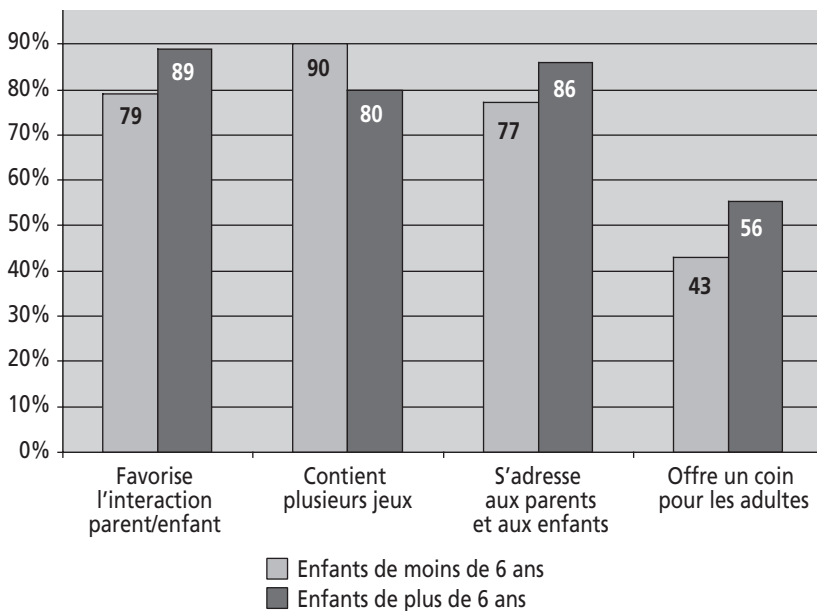
évidence indispensable lorsque le Musée s'adresse aux familles. De plus, comme il s'agit d'une sortie intergénérationnelle, il n'est pas surprenant de constater que les parents considèrent que l'exposition doit s'adresser à la fois aux parents et aux enfants (84%) plutôt que juste aux enfants (55%).

Tableau 9  
**LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE EXPOSITION FAMILIALE (N=115)**

Sujets	Accord		
	OUI	MOYEN	NON
Elle contient plusieurs jeux	85%	12%	3%
Elle recrée des décors	84%	16%	0%
Elle favorise l'interaction parent/enfant	84%	14%	2%
Elle s'intéresse aux enfants et aux parents	80%	19%	1%
Elle propose un mode d'emploi pour les parents	59%	31%	10%
Elle s'adresse aux enfants d'abord	55%	37%	8%
Elle offre un coin pour les adultes	49%	32%	19%

Par ailleurs, nous avons relevé certaines différences en fonction de l'âge des enfants. Tel que révélé précédemment dans la section sur les attentes et les préférences, les parents qui visitent le Musée avec des enfants d'âge scolaire accordent plus d'importance au fait que l'exposition s'adresse à la fois aux adultes et aux enfants. Oui, ils font une sortie en famille pour passer un moment agréable avec leurs enfants, mais les adultes accompagnateurs souhaitent aussi y trouver leur compte, découvrir de nouvelles choses tout en interagissant avec leurs enfants. Ainsi, 86% des adultes avec des enfants de plus de six ans expriment le souhait que l'exposition s'adresse aux parents et aux enfants contre 77% des familles composées d'enfants de moins de 6 ans. En corollaire, les adultes avec enfants de plus de 6 ans considèrent importants dans une proportion de 89% contre 79% que l'exposition favorise la convivialité entre les adultes et les enfants (graphique 7).

Graphique 7  
**L'EXPOSITION FAMILIALE EN FONCTION DE L'ÂGE DES ENFANTS**



Par une question plus spécifique, nous avons creusé les représentations des visiteurs. En fait, par une question ouverte, les répondants devaient identifier les ingrédients indispensables à une exposition familiale : l'interactivité, la complémentarité parents/enfants, les découvertes et les animations constituent des incontournables.

L'analyse transversale de toutes les évaluations et enquêtes de public qui ont été réalisées depuis l'ouverture du Musée de la civilisation (Daignault, 2002) a permis d'établir un palmarès des expositions les plus populaires auprès des familles, et d'identifier certains ingrédients qui expliqueraient le pouvoir d'attraction de certaines expositions, hormis le fait que certaines expositions étaient destinées à la famille. Tout semble être dans la manière et non pas dans le sujet. En effet, presque tous les sujets possèdent en soi un potentiel intéressant pour les familles. Le traitement muséographique est déterminant. Qu'ont en commun toutes ces expositions et ces espaces découverte qui obtiennent la faveur populaire auprès des familles? Dans tous les cas, les expositions bénéficiaient d'une mise en scène éclatante, permettaient la participation par des manipulations diverses ou des jeux de piste, interpellaient tous les sens et favorisaient la convivialité.

«Plusieurs recherches suggèrent que les expositions interactives, comparativement aux expositions traditionnelles, possèdent un pouvoir d'attraction et de rétention très élevés auprès des familles» (Benton 1979; Hilke et Balling, 1985; Bouchard et Lepage, 1994; Bussièrès et Vachon, 1998; Adams et Moussouri, 2002). Une enquête réalisée dans trois musées<sup>2</sup> (Adams et Moussouri, 2002) a cherché à savoir plus précisément pourquoi les familles accordent leurs préférences à ce type d'expositions. Les familles interrogées étaient invitées à identifier les différences entre une exposition interactive et une exposition non interactive. L'analyse de contenu de leurs réponses a permis aux chercheurs de dégager les facteurs qui expliquent que les espaces interactifs sont si populaires auprès des familles. Voici comment les familles s'expriment à ce sujet : c'est plus coloré, comme cela implique une participation, c'est plus éducatif et plus facile d'apprendre, on apprend de diverses façons, les enfants sont libres de leur mouvement et sont en sécurité, c'est plus relaxe et on reste plus longtemps (Adams et Moussouri, 2002, p. 3). À l'opposé une exposition non interactive est : ennuyante, passive, ne retient pas longtemps les familles, exige plus de surveillance de la part des parents et ne favorise pas les découvertes. À quelques reprises, nous avons interrogé des enfants sur les distinctions qu'ils font entre une exposition pour enfants et une exposition pour adultes. La citation suivante d'un enfant de 7 ans confirme les résultats précédents : « une exposition pour adultes, c'est quand il y a des affaires belles. Les adultes y prennent le temps de regarder et parler puis les enfants n'ont rien à faire. C'est plate ! » (Daignault, 2002, p. 62).

### **Les éléments qui incitent à la visite**

Quelles conditions affecteraient les habitudes de visite des familles au Musée de la civilisation? Nous avons soumis quatre propositions susceptibles de changer leurs habitudes (tableau 10). S'il y avait toujours une exposition pour la famille a une influence certaine sur leur décision de venir au Musée, puisque 44% estiment qu'ils viendraient beaucoup plus souvent au Musée s'ils savaient qu'au moins une exposition est destinée à la famille. Les familles interrogées considéreraient aussi une sortie au Musée s'il y avait un tarif familial. En effet, 37% mentionnent qu'ils viendraient beaucoup plus souvent et 34% qu'ils viendraient un peu plus souvent si un tarif familial existait. Le fait d'avoir une garderie n'a pratiquement aucune influence sur leurs habitudes puisque 87% ont indiqué que la présence d'une garderie ne modifierait pas leurs comportements. Le contraire aurait été plutôt surprenant compte tenu que les parents viennent au musée pour passer un moment agréable en famille

2. Les trois musées sont : Eureka! The Museum for Children in Halifax; the Archaeological Resource Centre (ARC) in York; and the Xperiment! Gallery at The Museum of Science and Industry in Manchester.



Tableau 10  
**LES ÉLÉMENTS QUI INCITENT À LA VISITE**

Conditions	N	Influence sur les habitudes		
		FORTE	MOYENNE	AUCUNE
S'il y avait toujours une exposition pour la famille	113	44%	38%	18%
S'il y avait un tarif familial	114	37%	34%	29%
S'il y avait plus d'information sur ce qu'offre le Musée	113	22%	28%	50%
S'il y avait une garderie	114	4%	9%	87%

## Et pour conclure ?

La plupart des musées pour enfants ont découvert récemment que si les parents ne trouvent pas leur expérience enrichissante ils vont probablement passer leur temps de loisirs ailleurs. Comment le Musée peut-il rejoindre les familles? En s'assurant d'offrir un bon produit. C'est quoi un bon produit pour les familles en contexte muséal? Un mot clé : l'interactivité. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'interactivité emprunte diverses formes. Il apparaît que tout est une question de dosage et de variété des moyens. On peut imaginer des reconstructions d'univers, des modules interactifs allant du jeu mécanique en passant par les jeux de rôles jusqu'au jeu informatique. L'impression de partager un autre monde, de s'introduire dans la vie d'une autre époque ou dans un conte, d'expérimenter un saut sur la Lune, voilà des expériences qui plaisent aux familles, non seulement parce qu'elles leur procurent du plaisir, mais surtout parce qu'elles leur permettent de découvrir de nouvelles choses.

Nos différentes consultations auprès des familles ont permis d'identifier les ingrédients essentiels, les incontournables lorsque le musée s'adresse à la clientèle familiale. Dans ces ingrédients, il ne faut surtout pas y voir une recette qu'on aurait ensuite à appliquer à tous les produits destinés aux familles. Les ingrédients que nous avons identifiés constituent les aliments de base comme le lait, la farine et le sucre. Ensuite les musées pourront concocter plusieurs produits qui utilisent selon des proportions diverses tous ces ingrédients.

## Références

- Adams, M. and Moussouri, T. (2002). The Interactive Experience: Linking Research and Practice. Paper presented at conference *Interactive Learning in Museum of Art and Design*, 17-18 May.
- Bussièrès, A. et Vachon, M. (1998). *Musée de la civilisation: exposition permanente pour enfants/familles: les loisirs culturels des familles*, Laboratoire de recherche, Université Laval.
- Borun, M., Cleghorn, A. and Garfield, C. (1995). Family Learning in Museums. A Bibliographic Review. *Curator*, 18(4), 262-270.
- Bouchard, A. et Lepage, G. (1994). *Fréquentation des familles défavorisées au Musée de la civilisation*, Laboratoire de recherche, Université Laval, avril.
- Butler, B. and Sussman, M.B. (1989). Introduction: The family Museum Connection. *Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment, Marriage and Family review*, 13, 3(4), 1-6.
- Cornet, E. (1999). *Le rôle médiateur des dispositifs multimédia. Le cas du Musée de la civilisation de Québec*, DESS Action artistique, politiques culturelles et muséologie, Université de Bourgogne, Dijon.

- Chaumier, S. (1999). Évaluation des modalités d'accompagnement à la Cité des enfants, Paris. *Les enfants et les musées : Actes des rencontres, conservatoire de l'agriculture*, Chartres, p. 169-185.
- Chaumier, S., Habib, M.C. et Casanova, L. (1995). *Les accompagnateurs de la Cité des enfants. Étude des publics individuels*. Rapport DEP-DDRI, Cité des Sciences et de l'Industrie, Paris.
- Daignault, L. (2002). *Portraits de familles*. Rapport interne, Service de la recherche et de l'évaluation, Québec : Musée de la civilisation, janvier.
- Daignault, L. et Picard, C. (1998). Les secrets d'Amazonie dévoilés. *La pratique muséale*. Québec : Musée de la civilisation, mars.
- Daignault, L., Grandtner, A.M. et Tarpin, C. (1998). Un jeu la nuit. *La pratique muséale*. Québec : Musée de la civilisation, février.
- Hilke, D.D. (1988). Strategies for Family Learning in Museums. *Visitor Studies, Theory, Research and Practice* (p. 120-134), Jacksonville : Center of social Design.
- Hood, M.G. (1989). Leisure Criteria of Family Participation and Non participation in Museums. *Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment, Marriage and Family review*, 13, 3(4), 151-167.
- Kropf, M.B. and Wolins, I.S. (1989). How Families Learn. Considerations for Program Development. *Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment, Marriage and Family review*, 13, 3(4), 75-86.
- Leichter, J.H., Hensel, K. and Larsen, E. (1989). Families and Museums : Issues and Perspectives. *Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment, Marriage and Family review*, 13, 3(4), 15-42.
- Lewin, A.W. (1989). Children's Museums : a Structure for Family Learning. *Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment, Marriage and Family review*, 13, 3(4).
- Massé, A. (1995). De l'interaction à l'interactivité en muséologie. *Musées*, 17, 1.
- Moussouri, T. (1997). *Family Agenda and Family Learning in Hands-On Museums*, unpublished doctorat thesis, University of Leicester.
- Sagalen, M. (2000). *Sociologie de la famille*. Paris : A. Colin.
- Singly, F. de (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Nathan.
- Sinker, M. (1996). The Adults Role in Children's Museums : Does It End In The Parking Lot? *Hand to hand*, 10, 3, 2-7, Association of Youth Museum, Washington.
- Schiele, B., Tarpin, C. et Daignault, L. (1991). Le jeu et ses images. *Cahier de recherche*, 4, Québec : Musée de la civilisation.
- Tremblay, F. (1993). Amis du Musée. *Cahier de recherche*, 6, Québec : Musée de la civilisation, décembre.



# Les rôles de l'enfant dans la démarche de visite en famille de musées de sciences

## Étude de cas : la Galerie de Paléontologie du Muséum National d'Histoire Naturelle

ANNE JONCHERY

### Introduction

Les recherches sur les pratiques des visiteurs en famille se sont principalement développées dans les musées et les centres de sciences. Quantitativement, les familles apparaissent majoritaires dans la fréquentation de ces musées : d'après une enquête récente auprès de 100 musées français, les groupes familiaux avec enfants de moins de 15 ans représentent 51 % des visiteurs individuels des musées de sciences - contre 22 % en moyenne dans l'ensemble des musées (Mironer, 2001). On peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles cette modalité de visite est privilégiée par une grande part du public de ces musées. Que viennent chercher ces visiteurs en famille ? Quel est le sens de leur démarche de visite ? Questionner cet acte et ses significations apparaît essentiel pour éclairer la relation unissant le public familial à l'institution muséale. Si la famille est l'«élément naturel et fondamental de la société»<sup>1</sup>, elle en est aussi le microcosme : éclaircir les relations qu'elle entretient avec le musée permettrait en outre de mieux comprendre la fonction du musée ainsi que la place qui lui est attribuée dans la société française.

Dans ce cadre, la recherche suivante s'est focalisée sur la démarche de visite en famille des musées de sciences. Comme perspective d'analyse, nous avons choisi d'étudier le rôle et la place de l'enfant dans cette démarche. Si l'enfant nous est apparu comme un fil conducteur signifiant pour la recherche, c'est qu'au sein de la famille elle-même son statut et sa place se sont modifiés : «l'introduction progressive de l'école a provoqué un nouveau rapport à l'enfant et une nouvelle conception de l'enfant» (Singly, 2002). La famille dépendant de la validation de l'école, l'enfant représente une valeur scolaire. Parallèlement à cela, la société moderne encourage la famille à développer l'identité personnelle de l'enfant (Singly, 1993, 2002). Ainsi, les fonctions de la famille contemporaine génèrent une tension et une attention centrée sur l'enfant, ce qui justifie le choix d'une analyse partant de son rôle et de sa place dans la démarche de visite.

---

1. Cf. *Déclaration universelle des Droits de l'homme* (1948), article 16 : «La famille est l'élément naturel et fondamental de la société [...]».

À partir d'entretiens menés auprès de familles venues visiter la galerie de Paléontologie<sup>2</sup>, nous avons identifié trois rôles différents joués par l'enfant dans la démarche de visite, dégagant trois processus : celui où l'enfant est le moteur de la visite ; celui où il se trouve être le motif de la visite ; celui où il en est le prétexte. Après avoir défini et détaillé ces processus, nous distinguerons quelques tendances relatives aux profils et aux caractéristiques des familles qui les adoptent (origine sociale, composition familiale). Réalisant une enquête qualitative, il s'agit ici de mettre en évidence des phénomènes ou processus, sans pour autant leur donner une représentativité sur une échelle quantitative. De même, les quelques tendances qui se dégagent de l'analyse des profils des familles sont pour l'instant hypothétiques.

## **Les rôles de l'enfant dans la démarche de visite en famille**

L'analyse des entretiens permet de dégager trois rôles différents joués par l'enfant dans la démarche de visite en famille de la galerie de Paléontologie. Il s'agit, dans un premier temps, de décrire les traits distinctifs des trois processus dégagés. Pour chacun d'entre eux, trois paramètres seront détaillés : l'intérêt et l'envie de visite de l'enfant ; l'intérêt et l'envie de l'adulte ; l'organisation de la décision. Pour compléter cette approche, nous définirons les bénéfices recherchés par les familles dans chacune des démarches.

### **Quand l'enfant est le moteur de la visite en famille**

Moteur : « Principe de mouvement, cause première. Agent, instigateur. » (*Le Petit Robert*)

Il s'agit de visites de musées initiées par l'enfant : c'est lui qui y entraîne ses parents et le reste de la famille. L'enfant est alors à l'origine de la démarche, il engendre lui-même la visite, crée le mouvement, le déplacement physique vers le musée. Ce processus apparaît dans 8 des 30 familles ayant participé à l'enquête.

### **L'intérêt et le désir de visite de l'enfant**

L'enfant agit comme le moteur de la visite ; la réalisation de celle-ci répond donc à son désir. D'où lui vient cette envie de visiter la galerie ?

Les collections de fossiles de dinosaures exposées dans la galerie de Paléontologie se révèlent le principal « attracteur » de visite. Trois éléments ou expériences ont pu susciter cet intérêt pour la collection de fossiles de dinosaures. Dans un premier cas, c'est la vue, depuis le Jardin des plantes, du squelette de baleine qui a provoqué l'envie de visite de l'enfant. En effet, dans quatre familles, le squelette vu depuis l'extérieur et assimilé à celui d'un dinosaure apparaît comme l'élément déclencheur. Ce spécimen, qui ne se dévoile qu'en partie, semble propre à mobiliser l'imaginaire de l'enfant, à exciter sa curiosité et à entraîner un désir de visite. Ainsi, dans deux cas, il déclenche une visite immédiate et imprévue :

2. L'enquête s'est déroulée à l'entrée des galeries de Paléontologie et d'Anatomie comparée du Muséum national d'histoire naturelle (Paris), pendant l'été et les vacances scolaires d'automne de l'année 2002. Nous avons réalisé 35 entretiens auprès de groupes familiaux venus visiter la galerie, abordant leurs motivations, leur démarche et le contexte de la visite. Ces entretiens se déroulaient avant la visite, celle-ci modifiant certainement leurs attentes et intentions initiales. Bien qu'ayant travaillé avec des familles élargies (grands-parents, oncle, tante), l'analyse porte ici uniquement sur 30 familles composées de parents et d'enfants (11 couples de parents et 19 parents seuls). Chaque groupe familial est composé d'au moins un adulte et un enfant âgé de 3 à 12 ans.

« M<sup>3</sup> - [...] Et en fait, il a repéré les... - les dinosaures l'intéressent beaucoup, comme tous les enfants -, et il a repéré hier les... la grande... les grands squelettes et donc... Et puis, ça fait un moment qu'il m'en parle, qu'il veut venir voir... En même temps, j'étais un peu réticente parce que j'avais peur que ça l'impressionne...

- *Oui?*

M - En fait, aujourd'hui je voulais l'emmener à la galerie zoolo... de l'évolution, et là, quand on est arrivé, il m'a dit: "Ah! Je veux aller là, je veux aller là", donc on est venu là, voilà. (rires)

- *Donc c'est lui qui a décidé de venir visiter cette galerie-là?*

M - Oui, voilà.» (n° 7)

Cependant, dans deux autres familles, l'enfant avait vu le squelette sans toutefois pouvoir ensuite visiter la galerie: cette vision l'a marqué et a entraîné une demande insistante de visite pendant plusieurs mois. La visite est ici très attendue par l'enfant, voire mythifiée par celui-ci, qui la réclame instamment:

« - *Et aujourd'hui qu'est-ce qui vous a donné envie de visiter ce musée?*

M et T - C'est lui! (rires)

Fs - Les dinosaures!

- *Dis donc, tu as beaucoup d'influence! Tu as poussé tout le monde à venir au musée?*

Fs - Euh, non... j'ai juste dit: "Je veux aller dans ce musée", c'est tout... voilà!

- *Tu connaissais l'existence de ce musée?*

Fs - Euh, oui... parce que je suis déjà venu il y a un an et il était fermé... il était en réparations.

M - Il y a plus d'un an... c'était il y a trois ou quatre ans.

- *Et tu t'en souvenais?*

Fs - Oui, je n'avais vu que la tête d'un diplodocus ou d'un truc comme ça.

- *Et tu avais très envie de venir à cause...*

Fs - Des dinosaures oui... parce que j'adore les dinosaures! [...]

M - C'est pour ça, [...] ça fait plusieurs années qu'il nous parle du musée, donc... on a enfin réussi à y aller!» (n° 33)

Dans un deuxième cas, c'est une visite antérieure particulièrement réussie, que ce soit avec la famille ou avec l'école, qui a suscité chez l'enfant l'envie de revenir au musée:

« - *Et qu'est-ce qui vous a donné envie aujourd'hui de faire cette visite?*

M - Ben, déjà, parce que ça lui a beaucoup plu... Elle l'a déjà fait avec l'école. [...]

- *Et qui a eu l'idée de venir visiter?*

M - Oh, c'est surtout la petite. [...]

P - Celui-là, elle voulait le revoir, voilà.» (n° 29)

3. M: Mère; P: Père; Fs: Fils; T: Tante.

Enfin, c'est le troisième cas, l'envie de visite de l'enfant peut être simplement liée à un intérêt développé antérieurement pour les dinosaures : quand il apprend l'existence de la galerie de Paléontologie, cela suffit à provoquer sa motivation de visite :

« - *Et qu'est-ce qui vous a donné envie de visiter ce musée aujourd'hui ?*

M - C'est Félix qui était demandeur de... enfin, il adore les dinosaures et il voulait voir un petit peu... à quoi ça pouvait ressembler, des squelettes... On lui avait dit qu'il y en avait donc... ça l'intéressait, quoi... et il a motivé le restant de la famille ! » (n° 26)

Ainsi, le désir de visiter la galerie de Paléontologie est intrinsèquement lié aux collections exposées, aux fossiles de dinosaures. Il s'agit effectivement d'un thème attractif, qui intéresse les enfants mais il faut noter l'effet « déclencheur de visite » du squelette de baleine, visible depuis l'extérieur. Un tel élément, propre à exciter la curiosité des enfants, apparaît important dans ce processus de visites familiales dont l'enfant est le moteur.

### **L'absence d'intérêt des parents**

À cette envie de visite de l'enfant répond, à l'inverse, l'absence d'intérêt et de motivation initiale des parents, qui se présentent ainsi comme de simples accompagnateurs.

Dans les huit familles où l'enfant apparaît comme moteur de visite, les parents déclarent qu'ils ne seraient pas venus visiter le musée sans leur enfant, ne manifestant pas d'intérêt pour les collections. Au contraire, la plupart affirment leur préférence pour une autre activité, voire pour un autre type de musée :

« - [...] *vous ne seriez pas venue seule ?*

M - Non, moi je serais pas venue parce que c'est pas quelque chose qui me... Par contre, j'ai comme toi le souvenir des bocaux avec... toutes les atrocités, les difformités... Donc, c'est bien ici ça ? [...] Mais, ceci dit, je serais allée voir d'autres musées avant celui-ci, je serais pas venue là. » (n° 33)

L'envie de visite de l'enfant se révèle ainsi primordiale, l'emportant sur le manque d'intérêt du parent, engendrant finalement l'envie parentale de faire plaisir à l'enfant :

« - *Et qu'est-ce qui vous a donné envie alors de visiter ce musée aujourd'hui ?*

P - Moi, j'en avais entendu parler, je savais qu'on pouvait voir des squelettes de baleines... et le petit était très intéressé, il avait envie de venir, donc... c'est pour lui, c'est pour lui faire plaisir.

- *C'est pour lui faire plaisir... et vous seriez venu seul ?*

P - Non, non... c'est pour lui. » (n° 3)

### **La décision de visite : valorisation de la demande de l'enfant**

Dans cette démarche, la décision de visiter la galerie est prise par l'enfant ou, du moins, elle est fortement inspirée par celui-ci. Les parents mettent en avant la demande de l'enfant, insistant sur son souhait personnel de visiter la galerie ; un sentiment de fierté et d'admiration se dégage de leurs propos, dans trois entretiens, notamment :

« - *Et par rapport à cette visite d'aujourd'hui, est-ce que vous auriez pu visiter ce musée sans elle ?*

M - On aurait été moins motivés.

- *Moins motivés... Pourquoi ?*

M - Ben, c'est sa demande... oui, sa demande... [...] Comme ils sont... comme les enfants, à l'heure actuelle, je trouve... ils sont plus demandeurs de culture que... que nous à notre époque, je trouve...

- *Oui...*

M - La télévision amène beaucoup plus... ce phénomène de curiosité aussi, je trouve... donc, c'est pour ça qu'on vient ici... pour y répondre.

- *Oui!*

M - Elle est très demandeuse, alors autant en profiter!

- *Oui autant en profiter...*

M - Puisqu'elle est demandeuse, ben on en profite!» (n° 29)

## Les motivations et bénéfices recherchés

### Bénéfices pour l'enfant: plaisir et culture

Dans cette démarche de visite de la galerie de Paléontologie, où l'enfant est le moteur de la visite, les motivations sont essentiellement tournées vers celui-ci. Il s'agit surtout de satisfaire sa curiosité, d'encourager ses intérêts et de lui faire plaisir en répondant à son envie de visite.

« - *Et qu'est-ce qui vous a donné envie alors de visiter ce musée aujourd'hui?*

P - Moi, j'en avais entendu parler, je savais qu'on pouvait voir des squelettes de baleines... et le petit était très intéressé, il avait envie de venir donc... c'est pour lui, c'est pour lui faire plaisir.» (n° 3)

Cependant, l'apprentissage de l'enfant et le développement de sa culture constituent aussi des bénéfices cités par les parents: ils considèrent la sortie au musée comme un enrichissement pour l'enfant:

« - *Par rapport à lui, dites-vous, c'est parce que ça l'intéresse?*

M - Ben oui, ça l'intéresse, mais c'est aussi une volonté de ma part... quand même, d'ouvrir un peu... ben, de développer un peu les choses... de lui montrer les choses... de développer sa curiosité, de lui donner envie d'aller vers... vers la culture, quoi, des choses comme ça.» (n° 7)

### Bénéfices familiaux: partage, échange et communication

Si les bénéfices recherchés concernent principalement l'enfant, les parents soulignent aussi les avantages que le groupe familial pourra retirer de la visite. Il s'agit de bénéfices de partage, d'échange et de communication entre les membres de la famille. Si l'enfant apparaît comme le moteur de la visite, les parents souhaitent que celle-ci ait des conséquences positives sur la famille, au niveau social et relationnel:

« - *Pourquoi avez-vous décidé de visiter ce musée en famille?*

T - Parce qu'on avait décidé de faire quelque chose tous ensemble [...]. C'est faire partager en plus quelque chose aux enfants, voilà. [...] Oui... il y a souvent cette raison-là... et puis moi, en plus, c'est vrai qu'après, ça fait des sujets de discussion avec les enfants... Nous, à la fois on leur amène... on leur amène des connaissances et puis eux, ils nous renvoient à ce qui leur a plu ou plus ou moins plu...» (n° 33)



### **Bénéfices parentaux : Désir de développer la pratique de visite autour de l'enfant...**

Le premier bénéfice parental de la visite se manifeste dans la satisfaction des parents, observée précédemment, quant à la demande de visite de l'enfant. Le deuxième bénéfice apparaît paradoxal dans le cadre d'une visite initiée par l'enfant. Alors que l'enfant se trouve être le moteur de la visite, les parents émettent le désir de développer la pratique de visites au musée. Ceci dit, cette pratique n'est envisagée que dans un contexte familial, autour de l'enfant. Il est à noter que dans trois familles interrogées, les parents ont souligné l'absence de fréquentation muséale durant leur propre enfance, percevant cette absence comme un manque, et la présentant comme un argument au développement de cette pratique avec leur enfant. Le comportement moteur de l'enfant leur donnerait alors l'occasion de « rattraper le temps perdu » :

« P – Moi, j'ai jamais eu l'occasion, avec l'école, d'aller au musée ou quoi que ce soit... Mes parents, ça les intéressait pas du tout, donc... En fait c'est aussi... rattraper le temps perdu ! Pour les parents ! » (n° 29)

« M – C'est important... énormément oui, oui... qu'elle s'y intéresse déjà, à son âge... qu'elle s'intéresse [aux] musées donc... Moi, j'ai pas eu cette chance-là, donc j'essaie de [la] lui donner, à elle... pour qu'elle apprenne...

– *Vous n'aviez pas l'occasion d'aller au musée étant enfant?*

M – Jamais... C'est depuis que j'ai eu la petite que je m'y intéresse un petit peu... mais sinon, avant, non... franchement, non... [...]

– *Et est-ce que vous seriez venue visiter ce musée seule, sans elle?*

M – Franchement? [...] Ben écoutez, franchement, bon, là ça m'intéresse parce que la petite est là... mais sinon, franchement, non... Toute seule, c'est pas pareil... Je viendrais pas, je pense pas non... » (n° 28)

Ainsi, dans ce processus où l'enfant est moteur de la visite, on observe pour la moitié des familles concernées une volonté parentale de développer cette pratique.

### **Bénéfices personnels des adultes : absents dans 6 familles sur 8**

Dans 6 des 8 familles présentant un processus de visite initié par l'enfant, si les adultes recueillent certains bénéfices liés à leur identité parentale, ils n'en expriment aucun à titre personnel. Cependant, dans deux familles, on voit se profiler un effet-retour : le parent se découvre finalement un intérêt pour la galerie et manifeste l'envie de revenir à titre personnel, non plus uniquement parental. Ainsi cette mère qui se découvre un intérêt personnel pour la galerie – intérêt qui semble la surprendre elle-même :

« – *Vous seriez venue seule?*

M – Euh... ben disons que... en ce moment les choses tournent surtout autour de lui parce que j'ai pas... je suis... je suis au chômage, donc je... pendant l'été, là, j'en profite pour faire des choses... J'ai pas beaucoup de temps pour moi [...] Si : moi, je dessine, donc ça m'intéresserait de venir pour dessiner mais... mais c'est vraiment par rapport à lui que je suis venue, aujourd'hui en tous cas. » (n° 7)

Dans un autre entretien, une mère relate, en parallèle avec la démarche de visite de la galerie de Paléontologie, une expérience de visite accomplie précédemment à la Grande Galerie de l'Évolution<sup>4</sup>. Si la visite fut initiée par les enfants, elle souligne son envie actuelle d'y retourner, et n'exclut pas que s'opère le même processus avec la galerie de Paléontologie :

<sup>4</sup>. La Grande Galerie de l'Évolution est une autre galerie d'exposition du Muséum national d'histoire naturelle de Paris.

« M - Non, moi je serais pas venue parce que c'est pas quelque chose qui me... Par contre, j'ai comme toi le souvenir des bocaux avec... toutes les atrocités, les difformités... donc c'est bien ici ça ?

- *Oui, mais il y en a peut-être moins, il y a eu une sélection...*

T - Ça marque quoi !

M - Mais ceci dit, je serais allée voir d'autres musées avant celui-ci, je serais pas venue là.

- *Vous n'aviez pas suffisamment d'intérêt pour ce musée-là...*

M - Non, non... par contre, c'est vrai que, la Grande galerie, j'y retourne avec plaisir... En même temps, c'est vrai que, sans l'avoir fait, c'est pas ce que j'aurais fait en premier. » (n° 33)

Ainsi, la démarche de visite en famille, où l'enfant agit comme moteur, se caractérise chez ce dernier par une envie très forte de visite, suscitée par les collections de fossiles de dinosaures ; elle se caractérise également par l'absence d'intérêt initial du parent pour la galerie et par la valorisation de la demande de l'enfant, décisive dans l'organisation de la visite. Les bénéfices recherchés sont principalement centrés sur l'enfant mais aussi sur le groupe familial, tandis que les parents projettent le développement d'une pratique de visite autour de l'enfant.

Dans ce processus, l'adulte apparaît uniquement sous son identité parentale, statutaire, se rendant au musée non par intérêt personnel mais pour répondre à la demande et à l'envie de l'enfant. Dans deux cas, ce phénomène de l'enfant-moteur peut cependant entraîner un effet-retour pour le parent : l'expérience inédite de la visite de la galerie l'interpelle et suscite un intérêt personnel, non plus uniquement parental. La visite en famille se révèle alors un moment propice à l'éducation muséale des adultes par l'intermédiaire des enfants.

### **Quand l'enfant est le motif de la visite en famille**

Motif: « Mobile d'ordre intellectuel, raison d'agir, et par ext. de ressentir. [...] v. intention. [...] v. cause, explication. [...] v. occasion, raison, sujet. [...] v. prétexte. » (*Le Petit Robert*)

Il s'agit de visites des galeries de Paléontologie et d'Anatomie comparée orchestrées par les parents à l'intention de leur enfant. Ces visites apparaissent conditionnées par la présence de l'enfant. La venue de celui-ci n'est pas spontanée, elle s'inscrit au contraire dans le cadre d'une initiative parentale : l'enfant ne décide pas et participe à une visite organisée à son intention. Cette démarche apparaît dans 14 des 30 familles ayant participé à l'enquête.

### **L'intérêt de l'enfant ou comment se mettre à sa place**

Dans cette démarche où l'enfant se trouve être le motif de la visite en famille, les parents insistent sur la relation entre les collections de la galerie et les intérêts de l'enfant. Ils justifient d'abord leur initiative de visite en soulignant l'intérêt que portera nécessairement l'enfant aux fossiles de dinosaures, aux squelettes d'animaux :

« - *Et qu'est-ce qui vous a donné envie de faire cette visite ?*

M - Ben, j'ai hésité entre La Villette et ici... je sais pas... les dinosaures, les mammouths, je pense que ça les intéresse... » (n° 24)

Dans ce processus, les parents mettent en avant leur connaissance de l'enfant, de ses centres d'intérêts, de ses passions, cette connaissance légitimant leur démarche de visite :

« M - [...] et je dirais que la motivation première, c'était quand même tout le département [de] paléontologie qui intéresse plutôt la petite... Elle découvre un petit peu le monde des dinosaures et on voulait lui faire découvrir un petit peu tout ça... »

P - Les squelettes aussi... [...] Mais là, elle est dans une période... elle nous parle de tout ce qui est os, ce qui est squelette alors... on essaie de lui faire découvrir... » (n° 18)

Poursuivant dans cette logique de visite qui s'appuie sur leur perception des intérêts de l'enfant, certains parents vont jusqu'à « se mettre à sa place », systématisant une démarche de visite qui vise à décider pour l'enfant ce qui est bon pour lui :

« - *Et qu'est-ce qui vous a donné envie de venir visiter ce musée?*

P - Parce que ma fille est passionnée par les dinosaures! [...]

- *Donc c'est vous qui avez eu l'idée de visiter ce musée aujourd'hui?*

P - Oui, parce que les gamins connaissent pas... J'essaie d'adhérer... j'essaie de me mettre à leur place... avec les connaissances que j'ai, qu'ils n'ont pas, tout en me mettant à leur place pour savoir ce qu'ils peuvent appréhender... Mais je vous dis, c'est pour ça que le Louvre... le Louvre, je l'ai fait plusieurs fois quand j'étais seul mais, avec eux, je pense que c'est pas... qu'ils peuvent pas apprécier l'art de l'Égypte ancienne... ça me paraît un peu difficile pour eux... » (n° 4)

Ainsi, la mise en avant par les parents de l'intérêt de l'enfant pour les collections de la galerie - en particulier les fossiles de dinosaures - constitue la première caractéristique de cette démarche de visite. En revanche, aucun intérêt personnel n'est mentionné par les parents.

### **L'absence d'intérêt personnel des parents**

Les parents ne manifestent pas d'intérêt particulier pour la galerie de Paléontologie, pour le type de collections exposées ou pour le Muséum lui-même. La question d'une éventuelle visite de la galerie sans leurs enfants permet de mesurer leur intérêt personnel et sa prise en compte dans la décision. Cette absence d'investissement personnel s'exprime suivant différentes modalités. D'une part, plusieurs parents n'envisagent d'autre contexte de visite que familial, sans s'interroger sur leur intérêt éventuel :

« - *Donc vous ne seriez pas venus visiter ce musée seul?*

P - Si... En fait, j'en sais rien, je sais pas... Je me suis pas posé la question... Ici, j'étais jamais venu avant aujourd'hui. J'ai eu envie de venir pour faire plaisir à ma fille. » (n° 4)

« P - Et bien, c'est pour elle... En fait, je sais pas si moi, par exemple, si j'étais tout seul, je sais pas si moi j'aurais l'idée de venir... Donc l'idée, c'est de l'emmener elle, pour qu'elle puisse faire des choses... [...] » (n° 19)

D'autre part, les parents expliquent qu'ils s'intéressent à autre chose, qui l'emporte en termes de priorité sur la visite des galeries de Paléontologie et d'Anatomie comparée. La visite de musées d'art est privilégiée par plusieurs parents :

« - *Et vous seriez venue seule, sans elle par exemple?*

M - Toute seule? Non, je pense pas... J'aurais plutôt été au Louvre ou à un musée où il y a des expositions de... de trucs artistiques quoi! » (n° 20)

«P - Seuls, je suis pas sûr...

M - Non... non parce qu'on n'a pas beaucoup de moments où on est seuls [...] Les rares moments où on est seuls, on irait au spectacle... ou au cinéma; quand on va au cinéma, on va pour leur film à eux... on va pas au théâtre ou, si, au théâtre pour enfants, des choses comme ça... Mais un musée, surtout un musée comme celui-là... dans la mesure où on sait que ça peut les intéresser...

P - Et je pense aussi qu'on privilégie les sorties pour les enfants lorsque c'est fait, adapté pour les enfants... On y va par préférence aussi... » (n° 8)

Enfin, d'autres parents admettent un manque d'intérêt pour la discipline paléontologique et le thème des collections :

« - [...] *Et est-ce que vous seriez venue dans ce musée-là toute seule, sans votre fille?*

M - Non, du tout.

- *Pourquoi?*

M - Parce que ça m'intéresse pas particulièrement ! (rires) » (n° 11)

### **La décision de la visite prise par les parents : justification du choix du musée**

Si la décision de visiter la galerie apparaît liée à l'intérêt supposé des enfants pour le thème des collections, elle est prise par les parents. Dans ce processus de visite, le choix de la galerie de Paléontologie est longuement justifié.

Tout d'abord, l'âge de l'enfant apparaît de manière récurrente comme un argument de visite : chaque parent considère que son enfant a atteint l'âge pour visiter la galerie de Paléontologie (à chaque fois des âges différents!) :

« - *Et qu'est-ce qui vous a donné envie de faire la visite de cette galerie aujourd'hui?*

M - Ben, en fait, ça fait longtemps qu'on vient au Jardin des plantes parce qu'avant, on allait au... au zoo... et jusqu'à maintenant elle était un peu trop petite pour visiter les musées... la galerie de l'Évolution et tout ça... et là elle vient d'avoir six ans, donc on s'est dit que maintenant ça pouvait être l'âge... [...] C'est comme je vous ai dit, celui-ci on passait souvent devant mais [...], jusqu'à maintenant, elle était trop petite pour venir là, c'est ça qui nous a [décidé]... » (n° 11)

«M - Parce que c'est un musée qui correspond un peu à son âge, et puis [ce sont] des choses qui les intéressent, les dinosaures, [...] les animaux préhistoriques... Et puis, bon, elle a 7 ans et demi, donc elle a l'âge de... de comprendre.» (n° 20)

D'autre part, le choix de la galerie de Paléontologie s'effectue comparativement avec les autres musées connus des parents, en lien avec leur perception et leur propre expérience muséale - expérience actuelle ou souvenir de visites étant enfant :

« - *Et pourquoi vous avez décidé de visiter ce musée en famille?*

M - Je pense que... L'idée que j'en ai, c'est que ça s'y prête bien.

- *Oui... pourquoi ça s'y prête bien?*

M - Pourquoi ça s'y prête bien? Parce que les animaux, c'est toujours quelque chose qui est facile à... à aborder et à expliquer aux enfants... plus qu'un musée d'histoire ou... pas forcément de l'histoire mais... le palais de la Découverte, par exemple, j'[y] avais pensé aussi, je crois que j'attendrai encore quelques années... oui, ou des peintures, des choses comme ça, on verra, peut-être un peu plus tard.» (n° 24)

« M - Mais dans les autres types de musées qu'on veut faire pendant qu'on est sur Paris - c'est ce que je disais à ma mère -, la cité des Sciences, le palais de la Découverte, des choses comme ça... ça l'intéresserait... parce que, bon, les emmener au musée Cluny... au musée Carnavalet, tout ça, ils sont trop jeunes... je vais pas faire dans l'ordre chronologique, je vais essayer de faire plus... en fonction des centres d'intérêt. C'est vrai que, quand ils sont petits... c'est plus les dinosaures, les éléments préhistoriques... notamment les sciences... » (n° 8)

Dans ce processus, la démarche de visite en famille de la galerie de Paléontologie s'organise autour d'une réflexion sur le choix du musée, en fonction de l'intérêt, de l'âge de l'enfant et de l'expérience muséale du parent. Ce choix s'avère primordial dans le cadre de ces visites (enfant motif) car il répond à une motivation culturelle et éducative.

## **Les motivations et bénéfices recherchés : des finalités éducatives et culturelles**

Un autre trait caractéristique de ce processus de visite en famille réside dans la motivation culturelle et éducative qui sous-tend la démarche des parents. Cet objectif s'exprime et se décline sous différents modes, allant de l'acquisition de connaissances au développement de la culture de l'enfant en passant par l'ouverture d'esprit.

Après avoir présenté ces différentes motivations, nous évoquerons plus précisément le rapport à l'école et au monde scolaire, un sujet abondamment développé par les familles au cours des entretiens, ainsi que les spécificités du savoir muséal, également sujet de réflexion pour les parents.

### **Bénéfices éducatifs et culturels recherchés pour l'enfant**

La motivation la plus simple est celle de l'apprentissage de l'enfant, la visite ayant comme but l'acquisition de connaissances. À cet objectif s'ajoute une sensibilisation à la culture et à ses institutions :

« P - Et puis ils apprennent des choses aussi, c'est ça qui est bien.

- *Il y a aussi le fait d'apprendre qui rentre en compte ?*

M - Oh oui, c'est sûr !

P - Et puis c'est aussi pour les...

M - Pour les sensibiliser...

P - Les sensibiliser à... au concept "musée" aussi [...]. Ça fait partie de l'acculturation... » (n° 22)

La démarche de familiarisation de l'enfant à la culture, le souhait de développer sa culture générale apparaît dans plusieurs entretiens. Cette démarche se trouve très argumentée par ce père de famille : « - [...] Il y a l'aspect à la fois ludique et puis pédagogique, parce que nous, étant relativement loin de [la] métropole en vivant à La Réunion... même si je suis métropolitain, mais mes enfants sont nés à La Réunion... J'ai un désir assez important de les voir grandir avec une culture française, si vous voulez. [...] J'ai envie qu'ils apprennent les diverses formes de notre culture... qui passent par le Muséum national d'histoire naturelle, par le musée Grévin ; ça fait également partie de notre société et de notre culture quoi... »

- *Donc c'était important de visiter le Muséum dans ce cadre-là...*

P - Ah oui, moi c'est un aspect un peu pédagogique tout en restant ludique, en se marrant, parce qu'on prend des bons fous-rires tous les trois... [...] Moi, je veux que mes enfants reviennent avec plus de... plus de connaissances que lors de leur départ, quoi... Moi, je veux qu'ils aient une culture un peu œcuménique, si j'ose dire... et consensuelle... » (n° 4)

En lien avec cette motivation, se manifeste également une volonté d'ouverture et d'épanouissement de l'enfant, le musée représentant un éveil pour celui-ci. De manière plus précise, certains parents insistent sur le «goût des sciences» que peut apporter la visite de la galerie :

«P - [...] donc l'idée, c'est de l'emmener elle, pour qu'elle puisse faire des choses, qu'elle puisse... pour l'ouvrir un peu aux choses, que la journée soit bien, quoi...»

- *Quand vous dites que c'est dans son intérêt à elle...*

P - Oui, c'est dans son intérêt à elle... c'est pour qu'elle voie des choses... c'est pour qu'elle s'épanouisse, qu'elle ait des souvenirs, qu'elle soit... Plutôt que rester à regarder la télé ou à s'embêter... je sais pas, faire des choses... » (n° 19)

«P - C'est pour leur éducation... c'est pour leur donner le goût des sciences naturelles...»

- *Pour leur donner le goût des sciences naturelles...*

P - Oui, pour éveiller leur goût.» (n° 31)

Enfin, l'objectif de développer chez l'enfant une pratique de visite, un goût pour les musées apparaît parfois dans ce processus :

«M - Parce que c'est une ouverture, c'est un éveil... Moi j'ai travaillé suffisamment dessus pour savoir... comment dire... qu'il faut les amener au musée suffisamment tôt pour qu'ils y retournent à vingt ans... Sinon, c'est fichu!»

- *Donc c'est pour lui donner aussi l'habitude de venir dans les musées...*

M - Bien sûr! Et puis c'est un éveil, c'est une ouverture absolument incroyable! Et puis, en plus de ça, je vous dis - il veut voir absolument les dinosaures...[...] Mais je suis persuadée que, quand on les balade dans les musées, dans les expos quand ils sont petits, hein... - mais que ces expos soient adaptées pour eux-, ça ne peut faire qu'une ouverture d'esprit et puis, après, les gamins quand ils sont grands, ils y retournent... Sinon c'est foutu!» (n° 35)

### **Motivations de visite liées à l'école**

Les références à l'institution scolaire sont très présentes dans les entretiens avec ces familles. Dans le processus de décision de visite, l'école est fréquemment mentionnée : plusieurs parents font notamment le lien entre le programme scolaire et le sujet des collections, ce lien justifiant en partie leur démarche de visite :

«- *Pour quelles raisons vous êtes venus dans ce musée aujourd'hui?*

M - Parce que, pour les enfants, j'ai pensé que ça pouvait être intéressant... Anaïs va rentrer au CMI et elle a commencé à voir la préhistoire... » (n° 5)

La visite en famille se trouve aussi présentée comme une ressource destinée à pallier les manques de l'école, que ce soit relativement au programme scolaire (qui n'aborde pas certaines disciplines) ou à l'absence de visites scolaires de musées :

«M - [...] Là, elle est dans une école de campagne, donc il n'y a pas du tout de sorties, de voyages scolaires. [...] Et du fait qu'il n'y a pas de budget, il n'y a pas de sorties au musée.»

P - C'est pour ça que nous on le fait, d'ailleurs; c'est pour ça que nous, on l'emmène aussi.

- *C'est lié aussi à ce manque-là, à l'absence de visites scolaires?*

P - Oui, tout à fait. Il y a ça aussi.» (n° 18)

Enfin, dans un cas, la visite de la galerie de Paléontologie fournit une expérience que l'enfant pourra valoriser à l'école, à défaut d'être parti en vacances :

« - *Donc, c'est pour son intérêt à elle principalement que vous venez dans ce musée?*

M - Oui, voilà. Bien sûr, c'est pour son intérêt à elle et puis parce que... bon, voilà, les animaux préhistoriques ça la touche quand même de près et à l'école ils vont en parler... Et puis il faut que les vacances, comme on part pas, qu'elle ait aussi des choses à raconter quand elle va rentrer au mois de septembre... » (n° 20)

## Réflexion sur les spécificités du savoir muséal

Il est à noter que, dans la moitié des familles où l'enfant est le motif de la visite, on amorce une réflexion sur les spécificités du savoir véhiculé dans le musée. Les parents insistent sur la confrontation aux objets, sur le caractère « concret » de cette connaissance issue de la perception vécue. Ils opposent le savoir muséal au savoir livresque et scolaire, tout en soulignant leur complémentarité et en justifiant leur visite par le bénéfice cognitif unique fourni par l'expérience muséale :

« M - Et, pourquoi le musée de la paléontologie, c'est que, je trouve, c'est bien qu'ils voient des choses concrètes quand ils font des choses à l'école, que ce soit en histoire ou n'importe quoi ; c'est bien d'avoir un support visuel à rapprocher... Que ce soit pas simplement l'école, quelque chose que l'instituteur enseigne, mais que ce soit quelque chose qui puisse être lié [à] ce que eux aussi ont vu et que ça leur évoque quelque chose de concret. C'est pas quelque chose qui est complètement livresque mais c'est une connaissance qui est... pas du terrain, parce qu'on pourra jamais leur donner, mais au moins une approche des choses concrètes. » (n° 1)

« M - Oui, c'était pour leur montrer la taille réelle, comment c'était vraiment fait, pour pas rester complètement dans le fictif... Parce que, une image... Ils aiment toujours ce rapport à la réalité. Enfin... c'est une fiction ; après, ça devient un peu réel. Donc pour eux c'est important, je pense, de... d'identifier parfaitement ce que c'était qu'un dinosaure... On a beau leur dire, mais ils ont aucune notion des proportions, les enfants... On a beau leur dire que c'est immense, souvent ils me demandent : "On pourrait acheter un vrai dinosaure ?" Je dis : "Tu sais, un vrai dinosaure, il tiendrait pas dans la maison"... Donc, là, c'est beaucoup plus parlant pour lui, je pense. » (n° 6)

## Des bénéfices parentaux et familiaux mais non personnels

Outre la satisfaction de remplir leur rôle d'éducateur, les parents mettent également en avant l'agrément de procurer un certain plaisir à leurs enfants. De plus, le caractère social et l'occasion de partage que représente la sortie au musée constituent un bénéfice familial pris en compte par les parents. Cependant, les parents n'expriment aucun enrichissement personnel :

« M - Disons que c'est pas désagréable... Mais on n'irait pas... on irait ailleurs, ça c'est certain, si on était libre... [...]

- *Vous me disiez que c'était pour faire plaisir aux enfants mais que, finalement, c'était pas désagréable... En quoi, finalement, c'est pas désagréable?*

P - Ben, finalement... Être ensemble, quand même...

M - Et puis de les voir heureux, finalement... C'est ça.

P - Et puis, ils apprennent des choses aussi, c'est ça qui est bien. [...] Et puis, c'est aussi pour les...

M - Pour les sensibiliser...

P - Les sensibiliser à... au concept "musée" aussi. [...] Ça fait partie de l'acculturation... » (n° 22)

« P - Alors, pourquoi en famille... ben, pour partager un certain nombre de choses ensemble, déjà, d'une part. [...] Pour partager, pour passer le plus de temps possible avec eux, parce qu'on a chacun des métiers qui nous occupent quand même pas mal... avec beaucoup de stress, donc, on a peut-être besoin de ça aussi. » (n° 10)

Ainsi, la démarche de visite en famille dont l'enfant se trouve être le motif se caractérise par la mise en avant d'un intérêt supposé de l'enfant pour les collections, par l'absence d'intérêt personnel des parents, par une décision de visite prise par les parents et très argumentée par ceux-ci ; elle se caractérise enfin par des motivations éducatives et culturelles entièrement tournées vers l'enfant. On peut ainsi remarquer, chez ces familles, une réflexion très poussée sur l'institution muséale et ses spécificités. À travers cet acte de visite, les parents assurent leur rôle d'éducateur, celui-ci mobilisant toute l'identité de l'adulte, lequel n'attend aucun bénéfice pour lui-même, à titre individuel, de la visite.

### **Quand l'enfant est le prétexte de la visite en famille**

Prétexte : « Ce qui permet de faire qqch. ; occasion. » (*Le Petit Robert*)

Il s'agit de visites où la présence de l'enfant crée l'occasion d'une visite de la galerie de Paléontologie, la déclenche. L'enfant permet la visite, constituant le prétexte de sa réalisation. Cette démarche concerne 8 des 30 familles ayant participé à l'enquête.

Dans cet acte de visite dont l'enfant se trouve être le prétexte, plusieurs traits caractéristiques se dégagent nettement. Si l'intérêt de l'enfant est d'abord mis en avant dans la décision, celle-ci est prise par le parent, qui évoque, le plus souvent dans un second temps, son propre intérêt et son désir de visiter. Mais la réalisation de la visite hors du contexte familial apparaît le plus souvent improbable, ce qui tendrait à prouver que l'enfant est indispensable, créant l'occasion de la visite.

### **L'intérêt de l'enfant mis en avant**

Élément fondateur de cette démarche de visite, l'intérêt de l'enfant pour le thème des collections est mis en avant par les parents comme justificatif de la visite et comme élément déclencheur :

« - *Et qu'est-ce qui vous a donné envie de visiter ce musée-là ?*

P - Ben... je sais pas... Parce qu'il y a des animaux... des os de la préhistoire... ça lui plaît un peu, donc voilà... ça l'intéresse...

- Ça l'intéresse...

P - Oui, voilà, ça l'intéresse. » (n° 13)

### **L'intérêt et l'envie de visite du parent**

Élément caractéristique de ce processus de visite, l'intérêt des parents pour la visite de la galerie de Paléontologie apparaît clairement dans les entretiens, bien que dans un second temps, après celui de l'enfant :

« - *D'accord ! Et pourquoi vous avez décidé de visiter ce musée en famille ?*

P - Parce que c'est un musée qui est bien adapté aux enfants, je trouve.

- *Qui est "bien adapté", c'est-à-dire ?*

P - Ça correspond à ce qui les intéresse... D'ailleurs, ça correspond, je pense, à un très large centre d'intérêts, qui va de deux ans jusqu'à... jusqu'à soixante-quinze ans.



- *Donc, vous aussi, ça vous intéresse?*

P - Oui tout à fait.

- *Donc, c'est autant pour vous que pour eux que vous le visitez?*

P - Oui, c'est... c'est quelque chose qui est partagé... un intérêt partagé.» (n° 21)

Cet intérêt et cette envie de visiter des parents se manifestent aussi dans l'emploi récurrent de la première personne du singulier, ce qui n'apparaît pas dans les autres discours parentaux :

« - *Et pourquoi vous avez eu envie de visiter ce musée?*

M - C'est... celui-là, il y a longtemps que j'avais envie de venir... On était déjà venus à la Grande Galerie... bon, et puis, celui-là, il y a longtemps que je voulais venir... » (n° 9)

« - *Pourquoi vous avez eu envie de visiter ce musée tous les deux... en famille?*

P - Ben si, en fait moi, j'étais déjà venu ici pour... pour je sais plus quoi d'ailleurs... ben si, ils organisaient des stages, je crois... il y a quinze ou vingt... dans le domaine du travail parmi les animaux, tout ça... Ben, en fait, j'ai voulu revenir pour voir, quoi... Et puis il y a un copain à nous qui nous a dit qu'ils avaient fait des travaux, des choses comme ça, quoi... donc... Mais il y a déjà un moment, je crois... voilà.» (n° 13)

### **Un musée qui convient aux enfants et aux parents**

Plusieurs parents dépeignent la galerie de Paléontologie comme un musée adapté à la visite d'adultes et d'enfants, soulignant par ce moyen qu'ils ne privilégient pas leur intérêt personnel mais concilient le leur et celui des enfants :

« - *D'accord! Et pourquoi vous avez décidé de visiter ce musée en famille?*

P - Parce que c'est un musée qui est bien adapté aux enfants, je trouve.

- *Qui est "bien adapté", c'est-à-dire?*

P - Ça correspond à ce qui les intéresse... D'ailleurs, ça correspond, je pense, à un très large centre d'intérêts, qui va de deux ans jusqu'à... jusqu'à soixante-quinze ans.» (n° 21)

«M - Et puis, il y a aussi... le sujet, qui peut intéresser les parents aussi bien que les enfants, donc c'est... du moins, ils sont assez grands maintenant pour visiter des musées... » (n° 27)

### **La décision de la visite prise par les parents**

Si les parents soulignent l'intérêt voire la passion de l'enfant pour les dinosaures et expriment ensuite leur propre envie de visite, ce sont eux qui prennent la décision de visite et non les enfants :

« - *Et aujourd'hui qu'est-ce qui vous a donné envie de faire cette visite?*

P - Euh... je viens régulièrement... C'est une habitude... On va soit à la Paléontologie, soit à la Grande Galerie, soit à la Ménagerie.

- *Et qui a eu l'idée de venir aujourd'hui?*

P - C'est moi...

- *D'accord ce n'est pas votre fils...*

P - C'est moi... Si, mon fils a eu l'idée aussi, à cause du Mac Do qui est à côté!» (n° 21)

## Une visite irréalisable hors du contexte familial? L'enfant crée l'occasion...

Enfin, à la question d'une visite de la galerie hors du contexte familial, il appert que les parents ne l'auraient pour la plupart pas visité sans leurs enfants. Il semble difficile à certains parents d'expliquer pourquoi la visite sans enfants est impossible. L'enfant permettrait la réalisation d'une visite qui intéresse tous les membres du groupe familial :

« - *Vous seriez venue seule?*

M - Non.

- *Pourquoi?*

M - Ben, pourquoi je serais pas venue seule... Non, enfin, je pense que c'est mieux de découvrir ça ensemble, oui, c'est ça.» (n° 9)

Si certains parents répondent par l'affirmative, on observe tout de même qu'ils n'ont finalement pas réalisé cette visite sans leurs enfants. Comme l'exprime ce père de famille pourtant intéressé par la paléontologie, la présence des enfants crée l'occasion de la visite :

« - *Et est-ce que vous seriez venus seuls, sans les enfants, visiter ce musée?*

M - Je ne pense pas, parce qu'on ne l'a pas fait jusqu'à présent... Peut-être toi...

P - Oui, moi oui, je pense, parce que... Je l'ai visité, ça fait déjà longtemps mais je travaille pas très loin... Donc, c'est vrai que je passais là régulièrement et puis, en fin de compte, j'ai jamais eu vraiment l'occasion... et puis, je sais que [...] ç'a été fermé pendant un certain temps, donc... [...] C'est peut-être pas très personnel, mais ça m'intéresse... En même temps, je sais pas si j'aurais eu l'occasion... On a attendu que les enfants soient plus grands.» (n° 27)

Ainsi, ce processus de visite semble plus complexe : l'enfant, présenté dans un premier temps comme suscitant la visite par son intérêt pour les collections, apparaît finalement presque comme le prétexte d'une visite attendue par les parents.

## Les motivations et bénéfices recherchés

### Bénéfices familiaux

Les bénéfices attendus par les parents peuvent être d'ordre familial, en termes de partage et d'échange entre parents et enfants :

« - *Et pourquoi avez-vous décidé de visiter ce musée en famille?*

M - Pourquoi ce musée en famille... Tout simplement parce que c'est un sujet... un thème qui lui plaît... et donc, nous pouvons partager ensemble des informations... des émotions, euh... des points de vues, des échanges d'idées. [...]

- *Qu'est-ce que ça vous apporte à l'un et à l'autre, ce partage?*

M - Donc... à travers un objet ou un domaine qui n'appartient pas à la relation affective propre... donc qui est extérieur à notre relation... qui permet justement de... [...] à la limite, de mieux nous connaître par des échanges d'idées... d'émotions... de savoir ce qui plaît à l'un, à l'autre... et puis donc, aussi, le partage des connaissances.» (n° 32)

## Bénéfices personnels de l'enfant et de l'adulte : bonne ou mauvaise conciliation

Mais les motivations principales s'expriment autour du plaisir de l'enfant et de celui du parent. Ces bénéfices personnels, pour l'adulte et l'enfant, apparaissent clairement dans cet entretien :

« P - [...] C'est plus pour lui faire plaisir que pour me faire plaisir, dans un premier temps... mais ça me fera plaisir aussi... La Galerie de l'Évolution, j'ai pris un certain plaisir... » (n° 30)

Cependant, il arrive que la conciliation des intérêts soit plus problématique : l'adulte pouvant éprouver quelques difficultés à négocier son rôle parental et son intérêt personnel :

« - Et vous auriez pu venir seul dans ce musée ?

P - Oui... mais ça m'arrive rarement...

- Ça vous arrive rarement ?

P - À chaque fois que j'y suis, j'ai envie d'être tout seul parce que je me dis, là : "Je passerais bien une demi-heure de plus à regarder à ça ou ça" mais... les choses sont ce qu'elles sont. » (n° 21)

Ainsi, la démarche de visite en famille où l'enfant est prétexte se caractérise par l'intérêt personnel du parent pour la visite du musée, intérêt qui coexiste avec celui de l'enfant, exprimé par celui-ci ou imaginé par le parent. Cette visite de la galerie de Paléontologie, décidée par le parent, s'effectue uniquement grâce à la présence de l'enfant, qui en crée l'occasion. Les bénéfices recherchés peuvent être familiaux mais se concentrent surtout sur le plaisir personnel de l'adulte et de l'enfant.

Dans ce processus de visite, l'adulte concilie ses deux identités, parentale et intime, bien qu'un conflit entre ces deux dimensions puisse se manifester quand son intérêt personnel pour la visite l'emporte sur sa fonction parentale.

## Discussion et analyse comparative

Les trois démarches de visites en famille de la galerie de Paléontologie mettent en scène l'enfant dans trois rôles différents. Et selon la place occupée par l'enfant, les parents s'attribuent une fonction et une responsabilité différente dans la visite.

Si l'on compare l'intérêt et l'envie de visiter de chacun des protagonistes, ainsi que le décideur dans les trois processus dégagés, on distingue entre eux des similitudes et des divergences (cf. tableau 1).

Tableau 1

**TABLEAU RÉCAPITULATIF DES INTÉRÊTS ET DE LA PRISE DE DÉCISION DANS LES PROCESSUS DE VISITE EN FAMILLE DE LA GALERIE DE PALÉONTOLOGIE**

Démarche de la visite en famille : quand l'enfant est le...	Intérêt de l'enfant Envie de visiter	Intérêt du parent Envie de visiter	Décision de visite
<b>Moteur</b>	Intérêt très fort de l'enfant, envie de visite importante	Pas d'intérêt personnel du parent	Décision dictée par l'enfant
<b>Motif</b>	Intérêt de l'enfant souligné par les parents (se mettent à sa place)	Pas d'intérêt personnel du parent	Décision prise par les parents
<b>Prétexte</b>	Intérêt de l'enfant mis en avant dans un premier temps	Intérêt personnel du parent, envie de visiter	Décision prise par les parents

L'intérêt de l'enfant et son désir de visiter la galerie sont inhérents à la visite en famille, quelle que soit la démarche adoptée. Cependant, dans le processus « enfant - moteur », cet intérêt est exprimé très explicitement par l'enfant, même si c'est le parent qui le rapporte, et l'enfant est présenté comme le décideur. Dans les deux autres démarches, l'intérêt de l'enfant est présenté par les parents comme une évidence, et ceux-ci prennent eux-mêmes la décision de visiter la galerie. Ainsi, la relation entre l'intérêt de l'enfant et la décision finale de visite se révèle de différentes natures selon l'implication et l'envie réelle ou imaginée de l'enfant.

Par ailleurs, que l'enfant se situe au début du processus comme moteur ou à la fin du processus comme motif, l'adulte ne manifeste aucun intérêt personnel pour les collections ou la galerie, adoptant un rôle uniquement parental. En revanche, quand l'enfant constitue le prétexte de la visite, l'adulte exprime son désir de visite. Ainsi, l'intérêt des principaux acteurs de la visite en famille - les parents et les enfants -, ne coexiste que dans ce troisième processus.

L'intérêt de l'enfant, celui du parent et la prise de décision sont autant d'ingrédients qui se combinent différemment pour former les trois démarches de visite identifiées. Leur assemblage révèle le poids et l'influence variés des protagonistes, créant plusieurs processus de décision de visite des familles.

### Motivations et bénéfices recherchés (parentaux, familiaux, personnels)

Les bénéfices recherchés ou attendus d'une visite en famille de la galerie de Paléontologie permettent de comprendre à la fois la représentation que se font les parents de cette visite et les motivations qui accompagnent les différentes démarches.

Tout d'abord, dans les trois démarches de visite, quel que soit le rôle de l'enfant, le partage apparaît comme le bénéfice attendu pour la famille (cf. tableau 2). Cette motivation sociale, relationnelle, montre l'importance que revêt cette visite pour le groupe familial. Le déplacement en famille au musée n'est pas le fruit d'un hasard mais atteste de la volonté de réaliser une sortie collective, témoigne du désir d'être ensemble dans cette activité. Cette motivation de partage est d'ailleurs commune à la sortie en famille dans les parcs zoologiques (cf. Rosenfeld, 1980). Musées et zoos seraient donc recherchés pour le caractère social de leur visite.

Tableau 2  
TABLEAU RÉCAPITULATIF DES BÉNÉFICES RECHERCHÉS DANS LES PROCESSUS DE VISITE EN FAMILLE DE LA GALERIE DE PALÉONTOLOGIE

(personnels) recherchés	familiaux	parentaux	pour l'enfant	pour l'adulte
<b>Enfant moteur</b>	Partage, communication, échange	Admiration de l'enfant, désir de développer une pratique de visite autour de lui	Plaisir, développement de sa culture	X Éveil, intérêt personnel (2/8 familles)
<b>Enfant motif</b>	Partage	Satisfaction parentale, remplir son rôle d'éducateur	Apprentissage, culture générale, développement de la pratique et goût pour les musées	X
<b>Enfant prétexte</b>	Partage, meilleure connaissance les uns des autres	X	Plaisir et satisfaction de son intérêt	Plaisir et apprentissage

Comme les bénéfices familiaux, les bénéfices pour l'enfant sont unanimement recherchés, quel que soit le processus de visite. Mais ils s'avèrent de différentes natures selon le processus adopté ; plutôt centrés sur le plaisir de l'enfant quand celui-ci est le moteur et le prétexte de la visite, et plutôt d'ordre éducatifs et culturels quand l'enfant est le motif de la visite. Cette distinction n'est pas sans rappeler les deux fonctions de la famille contemporaine (Singly, 2003) : la fonction traditionnelle de la famille est de maintenir et si possible d'améliorer la position de la famille dans l'espace social, d'une génération à l'autre ; sa fonction plus récente est de contribuer à la production de l'identité personnelle de l'enfant, à son épanouissement. Les bénéfices visant l'apprentissage et le développement de la culture de l'enfant s'inscriraient dans la fonction de reproduction sociale : ces bénéfices sont souvent liés à l'école et à la réussite scolaire, comme on l'a vu précédemment. Ils s'inscrivent dans « une stratégie de renforcement des savoirs scolaires » (Eidelman, *et al.*, 2000, p. 83). Cette préoccupation éducative s'explique sociologiquement par la dépendance de la famille contemporaine à l'évaluation scolaire des enfants, dépendance qui tend à s'accroître : l'école validant la valeur de l'individu (Singly, 1993). Dans cette démarche de visite, les parents recherchent alors pour eux-mêmes une assurance et une validation de leur rôle d'éducateur, comme l'indiquent les bénéfices parentaux recherchés.

En revanche, les bénéfices répondant au plaisir de l'enfant et à la satisfaction de son intérêt correspondraient à la seconde fonction d'épanouissement et de construction identitaire. La visite d'un musée de sciences comme la galerie de Paléontologie pourrait ainsi se lire comme l'occasion d'un accomplissement des fonctions de la famille contemporaine.

Dans l'acte de visite dont l'enfant se trouve le motif, il s'agit clairement, pour le parent, d'accomplir son rôle d'éducateur ; quand l'enfant est le moteur de la visite, les bénéfices s'énoncent plutôt en termes d'émergence d'un projet parental à développer dans le futur - la pratique de visites de musées autour de l'enfant. Comme si la demande de l'enfant éveillait chez le parent la volonté de développer des activités culturelles familiales pour lui, permettant ainsi au parent d'accomplir son rôle d'éducateur.

Par contre, si les bénéfices parentaux n'apparaissent pas quand l'enfant est le prétexte de la visite, les bénéfices personnels de l'adulte, eux, sont propres à cette démarche. Il apparaît alors que les bénéfices de la visite en famille pour l'adulte, dans sa double identité parentale et personnelle, semblent inconciliables.

On peut mettre en parallèle les effets-retours de deux démarches de visite : d'une part, quand l'enfant est moteur de la visite, il apparaît (dans deux cas) que le parent pourrait développer un intérêt personnel qui lui donnerait l'envie de revenir dans d'autres circonstances. D'autre part, quand l'enfant se trouve être le motif de la visite, le souhait du parent est qu'il revienne de lui-même plus tard, qu'il développe une pratique personnelle et non plus orchestrée par les parents. Ces possibles effets-retours montrent que les conséquences de la visite sur les membres de la famille ne concernent pas seulement les enfants mais tout autant les parents qui peuvent, eux aussi, bénéficier à travers la visite d'une « éducation muséale ». Les processus d'initiation, de découverte et de motivation à l'œuvre lors de la visite familiale s'avèrent alors mis en partage par l'ensemble des membres du groupe.

### **Profils et caractéristiques des familles de chaque catégorie**

Après avoir distingué ces trois démarches de visites en famille, il convient de s'interroger sur les profils et les caractéristiques des familles. Quels critères, quelles particularités présentent les familles réunies dans chaque catégorie ? Recherchant les traits distinctifs des familles, nous avons testé différentes variables. Les résultats relatifs à la composition des familles et à leur origine sociale paraissent significatifs. Cependant,

ces croisements s'effectuent à une échelle micro et ne reflètent que des tendances hypothétiques demandant à être vérifiées.

### **Origine sociale, niveau de diplômes, type de formation**

Tout d'abord, il s'agit de confronter nos résultats à ceux d'une précédente enquête montrant que «au Muséum, la visite des galeries se réalise davantage dans un contexte familial parmi les couches populaires et parmi les couches intellectuelles : d'un côté, l'enfant apparaît comme moteur de la visite, de l'autre comme motif.» (Eidelman, 1992, p. 35).

### **Quand l'enfant est le moteur de la démarche de visite en famille (5 parents seuls, 3 couples)**

En examinant les catégories socioprofessionnelles auxquelles appartiennent les parents, il est à noter qu'aucun n'est cadre ou n'exerce une profession intellectuelle supérieure (cf. tableau 3). Ainsi, la démarche de visite initiée par l'enfant concernerait plus particulièrement les classes populaires, comme le révélait l'enquête de Jacqueline Eidelman au Muséum national d'histoire naturelle.

Par ailleurs, il apparaît qu'aucun des parents ne possède une formation scientifique (cf. tableau 4). Cette indication pourrait éclairer d'un nouveau jour la démarche de visite où l'enfant est moteur. Que les parents ne soient pas familiarisés à la discipline favoriserait un processus de visite initié par l'enfant, lequel revêt un rôle déterminant dans la réalisation de la visite.

Tableau 3

#### **CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DES ADULTES (QUAND L'ENFANT EST LE MOTEUR DE LA VISITE)**

CSP	Nombre d'adultes
Taille de l'échantillon	11
Profession intermédiaire	4
Employé	3
Ouvrier	1
Sans profession (chômeur)	1
Sans profession (mère au foyer)	2

Tableau 4

#### **NIVEAUX D'ÉTUDES ET TYPES DE FORMATION DES ADULTES (QUAND L'ENFANT EST LE MOTEUR DE LA VISITE)**

Niveau d'étude	Nombre d'adultes	Type de formation	Nombre d'adultes
Taille de l'échantillon	11		11
Moins du bac	2	Formation générale	5
Bac	2	Technique et professionnelle	3
Bac +1 +2	5	Sciences humaines et sociales	2
Bac +3 +4	2	Art, Histoire de l'art	1

### **Quand l'enfant est le motif de la visite en famille (8 parents seuls, 6 couples)**

À l'opposé, dans les familles où l'enfant se trouve être le motif de la visite, il semble que les adultes exerçant des professions intellectuelles supérieures soient nombreux : 12 adultes sur 20 appartenant à cette catégorie et 3 exerçant une profession intermédiaire (cf. tableau 5). Cette prépondérance

soutiendrait les conclusions de l'enquête précédente, montrant que le processus de visite où l'enfant est le motif s'observe plutôt parmi les couches intellectuelles de la société. Le niveau d'étude conforte cette hypothèse, 15 parents sur les 20 ayant au moins bac + 3 (cf. tableau 6).

Si l'on se penche sur le type de formation des adultes, on constate une certaine diversité ; un tiers d'entre eux ayant une formation scientifique, la moitié une formation en lettres ou en sciences humaines. Si l'on a pu noter, dans le cas de l'enfant moteur de la visite, que les parents n'avaient pas suivi de formation scientifique, en revanche, quand l'enfant est le motif de la visite, aucune formation n'apparaît privilégiée.

Tableau 5  
**CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DES ADULTES (QUAND L'ENFANT EST LE MOTIF DE LA VISITE)**

	Nombre d'adultes
Taille de l'échantillon	20
Cadres et professions int. supérieures	12
Professions intermédiaires	3
Employés	1
Ouvriers	1
Retraités	1
Sans profession (mère au foyer)	2

Tableau 6  
**NIVEAUX D'ÉTUDES ET TYPES DE FORMATION DES ADULTES (QUAND L'ENFANT EST LE MOTIF DE LA VISITE)**

Niveau d'étude	Nombre d'adultes	Type de formation	Nombre d'adultes
Taille de l'échantillon	20		20
Moins du bac	2	Formation générale	2
Bac	1	Technique et professionnelle	1
Bac +2	2	Sciences et médecine	7
Bac +3 +4	7	Lettres et langues	3
Bac +5	8	Sciences humaines et sociales	5
		Art, Histoire de l'art	2

### **Quand l'enfant est le prétexte de la visite en famille (6 parents seuls, 2 couples)**

Seulement 10 adultes appartiennent à cette catégorie où l'enfant est prétexte à la visite, ce qui rend l'interprétation des résultats très précaire. On peut cependant observer que les parents appartiennent aux catégories socioprofessionnelles intermédiaires ou supérieures et que leur niveau scolaire est varié, oscillant entre bac et bac +5 (cf. tableaux 7 et 8). De même, le type de formation présente une certaine diversité.

Tableau 7

**CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DES ADULTES (QUAND L'ENFANT EST LE PRÉTEXTE DE LA VISITE)**

CSP	Nombre d'adultes
Taille de l'échantillon	10
Cadres et professions int. supérieures	4
Professions intermédiaires	5
Sans profession (mère au foyer)	1

Tableau 8

**NIVEAUX D'ÉTUDES ET TYPES DE FORMATION DES ADULTES (QUAND L'ENFANT EST LE PRÉTEXTE DE LA VISITE)**

Niveau d'étude	Nombre d'adultes	Type de formation	Nombre d'adultes
Taille de l'échantillon	10		10
Bac	2	Technique et professionnelle	1
Bac +2	2	Sciences et médecine	3
Bac +3 +4	1	Sciences humaines et sociales	2
Bac +5	5	Lettres et langues	2
		Art, Histoire de l'art	2

**Composition des familles**

En examinant les compositions des familles, plusieurs tendances se manifestent selon que l'enfant est le moteur, le motif ou le prétexte de la visite. D'une part, la répartition des enfants selon leur âge apparaît différente suivant les démarches de visites (cf. tableau 9). Quand l'enfant est le moteur de la visite, la distribution dans les trois catégories d'âge apparaît plutôt homogène ; cependant, quand il est le motif de la visite, les deux tiers des enfants présents ont entre 3 et 6 ans. Ainsi, les visites répondant à une initiative parentale se composent d'enfants beaucoup plus jeunes que dans les autres démarches. Le jeune âge des enfants expliquerait peut-être le positionnement interventionniste des parents décidant et organisant la visite pour eux.

Tableau 9

**ÂGE DES ENFANTS DANS LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE VISITES**

Démarche de visite où l'enfant est...	Nombre d'enfants âgés de		
	3 – 6 ans	7 – 10 ans	11 – 14 ans
Taille de l'échantillon	50		
<b>Moteur</b>	6	3	4
<b>Motif</b>	18	8	0
<b>Prétexte</b>	6	4	1

Si l'on observe la répartition des enfants selon leur sexe et leur nombre dans les trois processus de visites (cf. tableau 10), les différences apparaissent moins visibles. Il semble qu'il y ait plus de filles que de garçons dans les familles où l'enfant est le motif de la visite. La présence de filles dans le groupe familial s'avérerait plus déterminante dans ce processus que celle des garçons, bien peu de familles présentant des garçons seuls ou entre pairs dans cette catégorie. En revanche, sur les 8 familles où



l'enfant se trouve être le prétexte de la visite, 6 familles ne comportent que des garçons, la présence du garçon semblant engendrer plus facilement ce type de visite.

Enfin, si l'on considère le sexe et le nombre de parents présents (cf. tableau 11), il apparaît surtout que les couples de parents sont présents dans les processus de visites dont l'enfant est le motif et moins dans les autres démarches. Les couples de parents seraient-ils plus enclins à organiser eux-mêmes une visite à finalité éducative dont l'enfant est le motif ?

Tableau 10

**RÉPARTITION DES ENFANTS SELON LE SEXE ET LE NOMBRE DANS LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE VISITES**

Démarche de visite où l'enfant est...	Nombre de familles contenant				
	1 garçon	plusieurs garçons	1 fille	Plusieurs filles	Filles et garçons
Taille de l'échantillon	30				
<b>Moteur</b>	2	0	2	0	4
<b>Motif</b>	1	1	4	2	6
<b>Prétexte</b>	4	3	1	0	0

Tableau 11

**RÉPARTITION DES PARENTS SELON LE SEXE ET LE NOMBRE DANS LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE VISITES**

Démarche de visite où l'enfant est...	Nombre de familles contenant		
	1 père seul	1 mère seule	Un couple de parents
Taille de l'échantillon	30		
<b>Moteur</b>	1	6	1
<b>Motif</b>	2	6	6
<b>Prétexte</b>	4	2	2

**Conclusion : de la démarche de visite en famille à la visite elle-même...**

Notre analyse a porté sur la démarche de visite en famille de la galerie de Paléontologie. Elle s'est élaborée à partir du discours des membres du groupe familial - principalement celui des parents -, autour de leur venue au musée, des facteurs de décision et des bénéfices recherchés à travers la visite. Choissant comme fil directeur le rôle de l'enfant dans la démarche de visite, nous avons dégagé trois processus. Si l'enfant apparaît majoritairement comme justificatif de la visite, il convient de préciser que nous avons induit la place occupée par l'enfant dans la démarche de visite à partir des réponses des groupes familiaux. Les trois processus, animés par des dynamiques et des stratégies différentes, font apparaître l'enfant comme moteur, motif ou prétexte à la sortie familiale au musée. Il semblerait que l'origine sociale des parents influe dans ces processus : le processus de visite dont l'enfant est le moteur serait plus spécifique aux familles issues de couches populaires et celui où l'enfant est le motif serait plus propre aux familles issues de catégories socioprofessionnelles supérieures.

Que se passe-t-il après, une fois la famille entrée dans le musée ? Si l'on peut supposer une certaine continuité entre la démarche de visite et le déroulement de celle-ci dans le musée, rien ne prouve que l'enfant qui est moteur de la démarche de visite le soit pour autant dans l'espace du musée. Certes, il existe des liens entre les bénéfices recherchés, les objectifs de la visite et les comportements observés durant cette visite, quel que soit le type de visiteur (Bitgood, 1993) et notamment s'il se trouve en famille (Falk et Dierking, 1994). Cependant, la démarche et les objectifs initiaux ne constituent

qu'un paramètre parmi l'ensemble des facteurs qui régissent le comportement du visiteur pendant la visite. Parmi les autres paramètres, apparaissent les caractéristiques des objets exposés qui influent sur les comportements des visiteurs, notamment sur ceux du groupe familial. Nous avons choisi, pour terminer, d'évoquer les résultats d'une recherche réalisée aussi dans les galeries de Paléontologie et d'Anatomie comparée et dans la Grande Galerie de l'Évolution sur le comportement des visiteurs, en particulier des familles, autour des multimédias (Van-Praët, 1997, 2001). Il apparaît dans cette recherche que les dispositifs interactifs multimédias entraînent un « accroissement de convivialité entre visiteurs », particulièrement sensible lorsqu'il s'agit de groupes familiaux. Les enfants tiennent un rôle d'« attracteur » vers ces dispositifs auprès des parents, et notamment auprès des femmes adultes et âgées, lesquelles manifestent, lorsqu'elles sont seules, une attirance réduite pour les multimédias. Ainsi, au sein du groupe familial, l'enfant joue le rôle de moteur dans la découverte et l'utilisation de ces dispositifs, mouvement comparable à la démarche de visite dans laquelle l'enfant occupe la même fonction.

Cette mise en parallèle du rôle de l'enfant avant et durant la visite permet de confirmer l'importance de l'influence réciproque des membres au sein du groupe familial dans la pratique muséale, et la richesse des interactions et des dynamiques possibles avec le musée.

Les démarches de visites dégagées révèlent, dans leurs mécanismes, les difficultés de la visite de musées, les obstacles rencontrés par certains membres, mais aussi les éléments déclencheurs et les bénéfiques attendus qui motivent la visite. Microcosme sociétal, le public familial apporte de nombreux éléments de compréhension sur la relation entre le musée et la société : relation complexe, parfois bloquée mais susceptible de se libérer par le biais d'un tiers.

On voit ainsi combien le contexte familial présente un éventail de possibilités, de souplesses, qui sont comme autant de richesses à exploiter. La famille constitue un moment où le rapport au musée peut se développer, évoluer et se modifier, les relations au sein du groupe et les intérêts de ses membres permettant des expériences nouvelles, par exemple des pratiques de visites irréalisables hors de ce contexte. Par conséquent, étudier ces pratiques, ces démarches de visites, c'est pouvoir ensuite les prendre en compte afin d'optimiser la réussite et le bon déroulement de la visite.

## Références

- Bitgood, S. (1993). Social influences on the visitor museum experience. *Visitor Behavior*, 8(3), 4-5.
- Eidelman, J. (1992). Qui fréquente les musées à Paris? Une sociographie des publics des musées de France. *Publics et Musées*, 2, 19-47.
- Eidelman, J., Samson, D., Schiele, B. et Van-Praët, M. (2000). Exposition de préfiguration et évaluation en action. In J. Eidelman et M. Van-Praët (dirs.), *La muséologie des sciences et ses publics* (p. 75-92). Paris : PUF
- Falk, J. H. and Dierking, L. D. (1992). *The Museum Experience*. Washington D.C.: Whalesback Books.
- Mironer, L. (2001). *Cent Musées à la rencontre du public*. Cabestany : France Edition.
- Rosenfeld, S. B. (1980). *Informal learning in zoos: Naturalistic studies of family groups*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- Singly, F. de (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Nathan.
- Singly, F. de (2002). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.

- Singly, F. de (2003). La famille individualiste face aux pratiques culturelles. In O. Donnat et P. Tolila (dirs.), *Le(s) public(s) de la culture* (p. 43-59). Paris : Presses de Science Po.
- Van-Praët, M (1997). Visiteurs et multimédias, essai de compréhension des relations au sein d'une exposition (pp. 25-35). In *Archives and Museum Informatics, ICHIM 97, Fourth International Conference on Hypermedia and Interactivity in Museums*, 1-5 Septembre 1997, Paris.
- Van-Praët, M. (2001). Les interactifs, outils de convivialité de la muséographie. In *Musées et Multimédia: Actes du colloque réalisé au Conservatoire de l'Agriculture* (p. 33-54). Chartres 12 décembre 2000, Chartres : Le Compa.

# Les œuvres en jeu

FRANCINE CHAÎNÉ

Je préfère la « pédagogie de « réponses » et de « l'étonnement »<sup>1</sup>  
À la « pédagogie du chameau »<sup>2</sup>!!!

## Introduction

Ce texte a pour but de rendre compte d'une recherche exploratoire visant à élaborer des activités pour les enfants du primaire par des étudiants en formation à l'enseignement en arts plastiques à l'Université Laval de Québec. En d'autres mots, nous essayons de mettre les œuvres en jeu, c'est-à-dire de faire en sorte que, par leur médiation, s'installe entre les élèves et les animateurs étudiants un espace de découverte et d'appréciation de l'art d'aujourd'hui.

Ce projet est issu d'une rencontre avec Louise Turmel, éducatrice des programmes scolaires pour le préscolaire et le primaire du Musée national des beaux-arts du Québec (MNBAQ), et d'un désir de collaboration entre nos deux institutions allant au-delà de la visite annuelle où une vue d'ensemble du Musée est présentée aux étudiants de premier cycle, par exemple. J'ai, par le passé, eu des collaborations à plus d'un titre à ce Musée. Comme artiste, j'ai participé à des expositions et présenté des performances ; comme animatrice, j'ai pris la forme d'un personnage dans une exposition portant sur les flocons, mais j'ai aussi joué dans une pièce pour l'enfance et la jeunesse concernant l'autoportrait et enfin, j'en ai créé une sur la couleur qui fut interprétée par quelques-uns de mes étudiants (*Alerte aux couleurs*: 1995). À cela, il faut ajouter le travail de commissaire à partir de la collection de Prêt d'œuvres d'art où des œuvres choisies furent présentées à la Galerie des arts visuels (*Du ludique dans l'art*: 1993) et dans une école primaire de Rimouski (école Du Rocher: 1999) où j'ai mis en place un projet interdisciplinaire pour l'ensemble de l'école. Ayant toujours fréquenté ce Musée, je cherchais un moyen d'y retourner, mais cette fois avec l'intention de faire découvrir ce lieu à de futurs enseignants.

Le questionnement soulevé par cette nouvelle expérience pourrait se traduire par cette question : comment une approche ludique peut-elle inciter les enfants à apprécier, découvrir et s'imprégner des œuvres actuelles? Comme nous l'évoquions plus tôt, il s'agit de faire découvrir ce Musée et certaines œuvres d'abord aux étudiants qui, à leur tour, les présenteront à des enfants en visite scolaire. Ils agiront en tant que « passeurs culturels » comme l'écrit Zakhartchouk<sup>3</sup> ou plutôt comme « passeurs d'art actuel ». Ces passages, nous pouvons les imaginer ainsi : de l'animatrice du Musée à la professeure que je suis, puis aux étudiants universitaires qui, à leur tour, deviennent des passeurs auprès d'élèves du primaire, et peut-être, ces derniers pourraient-ils agir comme passeurs culturels auprès de leur famille ou de leurs amis, ces derniers entraînant dans ce lieu d'art et de culture.

1. Jean-Michel Zakhartchouk (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF éditeur. P. 75.

2. Philippe Mérieu (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur. P. 99.

3. Jean-Michel Zakhartchouk (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF éditeur.

Dans le programme de Baccalauréat en enseignement des arts plastiques (BEAP) de l'Université Laval, aucun cours ne porte spécifiquement sur la communauté ou sur les réseaux culturels en dehors du contexte scolaire, comme c'est le cas dans d'autres universités. Il a donc fallu trouver une niche pour donner forme à ce projet. Un cours en tutorat intitulé *Projet personnel* accessible aux étudiants de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> années nous a permis de démarrer cette nouvelle aventure. Rendus à ce moment de leurs études, les étudiants ont déjà acquis une formation pratique en arts plastiques (ateliers divers), ils connaissent la didactique des arts plastiques et de l'art dramatique (formation complémentaire de cinq cours) et ils ont complété au moins deux de leurs quatre stages en milieu scolaire. Bref, ils ont une connaissance à la fois de l'art, de la pédagogie artistique et de l'école.

Cette découverte du lieu et des œuvres en direct a fait l'objet d'élaboration d'activités sous forme d'une visite animée pour des enfants du primaire (3<sup>e</sup> cycle). Aux invitations répétées de participer à ce *Projet personnel*, quelques étudiants du programme se sont montrés intéressés, mais une seule a répondu à l'invitation. Précisons que ce cours optionnel a subi la concurrence de nouveaux cours et qu'il exigeait une certaine autonomie de la part des étudiants et, il faut le dire, une part d'inconnu. Ce projet qui sera repris dans les années à venir s'inscrit donc dans une continuité.

Dans ce qui suit, nous aborderons les points suivants : le contexte de l'expérience, l'approche ludique comme moyen privilégié pour aborder les œuvres et un exemple d'animation à partir de l'œuvre de l'artiste Manon de Pauw par l'étudiante animatrice du projet. Pour terminer, nous tenterons de dégager les conditions propices pour favoriser l'émergence de la parole des enfants à l'égard de l'art d'aujourd'hui.

## Contexte de l'expérience

Comment se fait-il que lorsqu'on demande aux étudiants de premier cycle en enseignement des arts plastiques et de l'art dramatique, à quand remonte leur dernière visite au musée ou au théâtre, leurs réponses restent évasives et que l'exception d'entre eux affirme s'être rendue dans des lieux d'art ? Il arrive toutefois que certains étudiants y soient allés dans le cadre d'un cours, d'une visite organisée ou d'un travail académique. Continuellement nous nous interrogeons sur le manque d'intérêt des étudiants et de la méconnaissance qu'ils ont de ces lieux. Pourtant, ces derniers enseigneront les arts plastiques à des enfants et à des adolescents ; ils présenteront des œuvres et leur feront découvrir des artistes, ils proposeront des projets de création. Bref, ces futurs enseignants seront aux premières loges pour faire connaître l'art d'hier et d'aujourd'hui aux élèves du primaire et du secondaire. Penseront-ils à se rendre dans les musées de leur région ? Présenteront-ils des œuvres uniquement sous forme de diapositives ou de photocopies laser ? Par ailleurs, à court et à moyen terme, le milieu scolaire sera-t-il en mesure d'accueillir tous ces futurs enseignants d'arts ? Voilà des questions qui nous ont amenés à élaborer ce projet avec le MNBAQ afin de développer le goût de s'y retrouver mais surtout d'y retourner.

## Mise en place du projet

Cette invitation faite aux étudiants de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> années du BEAP a été précédée de rencontres avec notre collègue Louise Turmel du MNBAQ afin de bien cerner le projet et de cibler les attentes de chacune par rapport au projet. Le projet s'est inscrit dans un contexte d'art actuel, car la programmation d'automne 2004 comprenait trois expositions portant sur le sujet : *Avancer dans le brouillard* (commissaire Anne-Marie Ninacs), *Ils causent des systèmes* (nouvelles acquisitions, collection de Prêt d'œuvres d'art) et *À coup sûr* (collection Andrée et Patrice Drouin). L'occasion était belle de réfléchir sur l'art d'aujourd'hui

et d'élaborer un scénario pour les enfants du primaire. Notre projet d'animation faisait écho à celui qui était déjà annoncé dans le dépliant du Musée, mais qui n'était pas encore rédigé<sup>4</sup>.

Hormis le choix des œuvres et la recherche documentaire sur les artistes, leur production et l'œuvre même de l'exposition, il a fallu construire un scénario de façon à ce que deux groupes d'une douzaine d'élèves puissent faire le parcours simultanément. Ces étapes du processus étaient ponctuées de visites au MNBAQ dans les réserves, au centre de documentation et dans les ateliers de design d'exposition où se trouvaient les maquettes.

## Choix des œuvres et documentation

Le choix des œuvres s'est fait de façon à inclure des pratiques artistiques diverses (installation vidéo, peinture et sculpture) et des artistes des deux sexes, puis à dégager une cohérence entre les œuvres aussi bien dans le propos que dans la logique du parcours. Certaines d'entre elles furent toutefois choisies pour leur présence incontournable dans la salle d'exposition; ce fut le cas de l'installation vidéo de Manon de Pauw intitulée *Paperwork*<sup>5</sup> et *Qui se tient sur les lèvres*, un labyrinthe de Claire Savoie<sup>6</sup>. Rappelons que l'objectif du MNBAQ pour ce projet était «d'approprier l'art de notre temps» en rendant accessibles des œuvres à des enfants du primaire. Par ailleurs, en ce qui a trait à la recherche documentaire en art actuel, les sources sont variées: catalogues d'exposition, articles de revues spécialisées et sites Internet permettent de recueillir une information à jour sur les artistes et leur pratique. L'information retenue devait contenir une brève notice biographique de l'artiste et une description de sa production artistique ainsi que de l'œuvre retenue pour le scénario. Il fallait mettre aussi l'accent sur certains éléments du langage plastique en lien avec les programmes ministériels et trouver une métaphore ou une anecdote permettant de saisir l'œuvre dans une approche ludique.

## Approche ludique

Qu'est-ce que le ludique? C'est un «[...] recul et [un] désengagement par rapport à la vie quotidienne»<sup>7</sup> auxquels on doit ajouter «un certain désir de risque (une envie d'aventure), lui-même sanctionné par un plaisir»<sup>8</sup>. Utilisé à différentes fins dont celle de la création, le ludique ne s'inscrit pas dans une activité spécifique, il relève plutôt d'une attitude ou d'un état d'esprit pouvant «accompagner des activités diverses»<sup>9</sup>. Est-ce à dire que tout est jeu et rien n'est jeu, pour emprunter les termes de Jacques Henriot<sup>10</sup>? Selon ce spécialiste, même le jeu pourrait être fait dans un esprit qui ne serait pas ludique; en ce qui concerne notre projet, nous tenions à ce qu'il s'inscrive dans un tel esprit. Un esprit ludique nécessite donc d'entrer dans l'action sans toutefois se laisser prendre complètement par le jeu. Reprenons les termes en fonction de notre projet au MNBAQ.

4. Le projet d'animation du MNBAQ fut terminé quelques semaines avant l'ouverture de l'exposition. Ainsi, les deux projets (celui de notre étudiante et celui du MNBAQ) ont été réalisés parallèlement.

5. L'œuvre de Manon de Pauw se trouvait dans l'exposition *Ils causent des systèmes* (nouvelles acquisitions de la Collection de Prêt d'œuvres d'art).

6. *Qui se tient sur mes lèvres*, une installation faisant partie de l'exposition *Avancer dans le brouillard*.

7. Martine Mauriras-Bousquet (1984). *Théorie et pratique ludiques*. Paris: Économica, p. 23.

8. *Ibid.*

9. *Ibid.*, p. 25.

10. Jacques Henriot (1969). *Le jeu*. Paris: Presses universitaires de France.

## A. Désengagement et recul en regard du quotidien

Le lieu même du musée place le visiteur dans une position qui le met à distance de son quotidien donnant une impression d'un ailleurs. Cette impression est accentuée par un changement de rythme dans les déambulations des salles, les échanges à voix basse ou encore la solitude du visiteur vis-à-vis de l'œuvre par opposition aux arts de la scène, par exemple. Ce dernier, lorsqu'il entre au musée, a parfois l'impression d'entrer dans un autre monde, celui des œuvres qu'il croise plus ou moins attentivement. Le visiteur peut être captivé par un élément d'une œuvre ou par l'ensemble d'une salle d'exposition. Qui plus est, dans le cas d'une visite guidée, il peut arriver que les découvertes du monde de l'art se fassent plus aisément qu'en solitaire, comme si l'animateur permettait d'entrer dans l'œuvre et de franchir en quelque sorte le miroir d'Alice.

## B. Prise de risque et plaisir

Prendre le risque d'entrer dans l'action signifie, en ce qui nous concerne, porter attention à une œuvre et prendre le temps de la découvrir. Ce temps de découverte est essentiel et l'appréciation d'une œuvre se fait parfois plus aisément par la présence d'un animateur guide qui, par ses questions, permet de ralentir le rythme de la visite et de semer le doute dans la tête des visiteurs. Par conséquent, si cette rencontre n'a pas lieu, le plaisir ne peut pas s'éprouver. Il faut dire que les arts visuels et plus particulièrement l'art d'aujourd'hui avec ses formes multiples (peinture, sculpture, performance, art Web, art relationnel, photographie, installation, etc.) nécessite, pour les non-initiés, certaines explications afin d'apprivoiser les visiteurs à ce qui peut sembler incompréhensible, voire banal. À cet effet, l'étudiante du projet disait dans une entrevue au sujet de l'art actuel : « Ce n'est pas très connu des gens qui ne sont pas attirés spontanément vers ça ». Elle poursuivait en ajoutant « Il faut savoir présenter l'art actuel de façon claire et donner des références, faire des liens entre les œuvres et la vie afin que les gens arrivent à faire des liens entre eux-mêmes et ce qu'ils voient. » Cette entrée dans l'œuvre favorise donc l'éveil de certaines émotions comme le plaisir de la découvrir ou de voir ce qu'elle contient et d'en saisir certains aspects. L'échange qui s'installe lors d'une visite commentée, en plus de permettre de s'ouvrir à l'œuvre et à l'artiste qui l'a réalisée, favorise aussi l'ouverture à soi, aux autres et au plaisir de la découverte. Comment peut-on favoriser cette ouverture ?

## Supposer un savoir à l'enfant

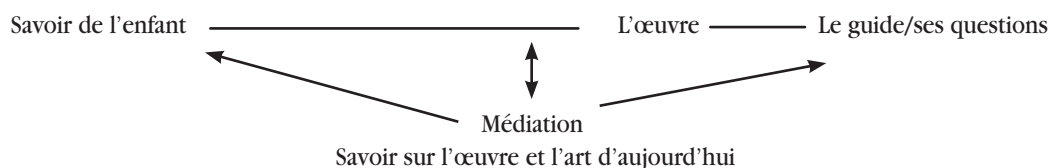
En fait, pour que le ludique s'instaure dans la découverte de l'art d'aujourd'hui au musée, il nous apparaît essentiel de partir de l'enfant et de son expérience, en d'autres mots, il s'agit au départ de lui supposer un savoir. En effet, en prenant l'enfant comme point d'ancrage à la visite et l'œuvre comme médiation entre ce dernier et l'animateur, un dialogue peut s'installer. Par ailleurs, pour que l'enfant soit interpellé par l'œuvre qu'il voit, il doit être invité à en dire quelque chose, à risquer de donner une impression ou un commentaire, à faire des associations d'idées, etc. plutôt que de se retrouver dans une autre dynamique où il recevrait une information détaillée et généreuse, il va sans dire, uniquement de la part de l'animateur. Il est certain que l'instauration d'un tel dialogue entraîne une part d'inconnu. En effet, nul ne sait où l'œuvre entraînera l'enfant et son groupe dans leurs commentaires. Dans cette dynamique de l'échange, l'animateur doit partir de ce qu'il entend des jeunes pour relancer la discussion sur les œuvres. Il se peut que cet espace de dialogue ralentisse la visite et qu'il soit impossible d'aller à la rencontre d'autant d'œuvres que prévu initialement. Il faut donc que le scénario de la visite soit relativement souple, sans toutefois mettre en péril les visées de celle-ci. Par ailleurs, il ne faudrait pas croire que ce nouvel espace qui prend forme fasse en sorte que l'animateur soit amené à faire l'économie du contenu ne favorisant que la parole de l'enfant. Au contraire, le scénario et les

compétences retenues<sup>11</sup> doivent être mis en place et être élaborés attentivement, mais il doit y avoir aussi une certaine souplesse afin de donner la possibilité aux enfants de s'exprimer sur ce qu'ils sont en train de découvrir. À n'en pas douter, il se peut que certains groupes soient peu enclins à réagir malgré les encouragements de l'animateur qui devra, dans ces circonstances, donner une information plus soutenue aux élèves. Bref, supposer un savoir aux enfants en fonction de l'art d'aujourd'hui permet d'instaurer un nouvel espace, celui du dialogue dont l'œuvre est au centre, mais aussi de faire en sorte que les découvertes et les risques soient partagés entre les enfants et l'animateur.

### Dynamique de l'œuvre



### Le savoir de l'enfant



## Une œuvre animée : Paperwork de Manon de Pauw

Nous évoquons plus tôt la présence d'œuvres incontournables dans les salles d'exposition; tel fut le cas de celle de Manon de Pauw, une installation vidéo intitulée *Paperwork*, faisant partie des nouvelles acquisitions de la collection de Prêt d'œuvres d'art. Le cartel la décrit ainsi: «*Paperwork* est une installation vidéo qui montre l'artiste étendue sur le plancher d'un bureau jonché de papiers. Dans un son de bruissements, [...] [le personnage] entraîne de ses gestes lents les feuilles sur le plancher. Filmée en vue plongeante, la séquence est projetée grandeur nature sur de vraies feuilles disposées au sol. Selon l'endroit où se pose le regard, le corps, sans cesse recomposé, flotte au-dessus ou nage en dessous de toute cette paperasse. Portant un regard ludique et poétique sur le travail de l'artiste, *Paperwork* explore la rencontre entre le matériel et l'immatériel, entre le mouvement et l'inertie, entre l'ordre et le chaos<sup>12</sup>.»

Pour les élèves de 6<sup>e</sup> année, la projection d'une vidéo au sol et l'échelle humaine du personnage ont contribué à attirer leur attention. L'animation de l'étudiante de notre projet a porté d'abord sur un échange au sujet de l'œuvre dans son ensemble, de son organisation matérielle dans l'espace et du titre

11. Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Compétence 3: «Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques et celles de ses camarades» (p. 217). Cette compétence est au cœur de notre projet de recherche.

12. Musée national des beaux-arts du Québec. Cartel de l'œuvre *Paperwork* de Manon de Pauw dans le cadre de l'exposition *Ils causent des systèmes*. Commissaire Anne-Marie Ninacs.



signifiant en français «paperasse». Puis, la discussion s'est poursuivie autour du personnage féminin et de l'action qu'il était en train de faire. «Est-ce qu'elle est en train de dormir? Peut-elle lire en étant si près des feuilles? Que fait cette femme et dans quel lieu se trouve-t-elle?» Telles furent les questions initiant l'échange entre les enfants et l'animatrice étudiante. Intrigués par la singularité de l'action et l'espace de projection, les élèves se sont mis à faire des hypothèses autour de ce personnage qui semblait endormi, mais qui ne l'était pas. Sollicités par le propos, par le dispositif et par la discussion animée, ils ont oublié de voir la présence de feuilles réelles au sol qui se confondait avec celles qui étaient projetées; il a fallu une question de l'animatrice pour attirer leur attention à ce sujet. Puis, la question du personnage a été soulevée: «De qui s'agit-il?», a demandé l'animatrice aux élèves. Le jeu des hypothèses fut donc relancé: une femme dans un bureau, une amie de l'artiste, une comédienne... et peut-être même l'artiste. L'échange a porté sur l'artiste qui se choisit comme modèle et qui veut parler d'elle, de son travail au visiteur et de son obligation d'écrire souvent pour rendre compte de son travail. «L'artiste semble aussi nous dire que ce n'est pas toujours évident d'écrire» a ajouté l'animatrice, ce à quoi a répliqué un élève «Ça arrive aussi à l'école!». Fait à noter, cette œuvre a été l'une des préférées de l'étudiante de notre projet qui disait l'apprécier parce qu'elle se situait aux limites de la réalité et de la fiction, ce qui a d'ailleurs, selon elle, été l'une des causes de la fascination des enfants.

En plaçant cette discussion dans un contexte ludique, on peut constater qu'un climat favorable à l'échange a été installé par l'animatrice qui a porté attention aux idées des élèves. C'est d'ailleurs toujours à partir des commentaires de ces derniers que la discussion était relancée. Il faut dire que l'animatrice a su, par ses questions et sa présence dynamique, éveiller la curiosité des jeunes. Les élèves pour leur part, se sont fait prendre au jeu de l'œuvre en s'engageant dans le jeu des hypothèses. Plusieurs idées furent lancées et dans cette perspective, les élèves ont pris certains risques par leurs réponses plus ou moins éclatées. Ils ont pris aussi un réel plaisir à découvrir les sens de l'œuvre et ils se sont même fait prendre au jeu en oubliant la présence de feuilles réelles confondues à celles qui étaient projetées au sol. Le visionnement de la bande vidéo de l'animation nous a fait constater qu'à la sortie de cette salle, les enfants s'arrêtaient devant l'œuvre de Manon de Pauw reconnaissant bien cette fois les éléments qui la composaient.

## En conclusion

Ce qui se dégage de ce projet d'animation autour d'œuvres d'art actuel au MNBAQ est de partager le plaisir de se retrouver dans un lieu d'art comme le Musée pour chacun des intervenants: les élèves, l'étudiante, l'animatrice du Musée et la professeure. Chacun à sa façon a su faire partager son goût de l'art en se retrouvant devant des œuvres actuelles afin de les faire découvrir à d'autres. Chacun a su devenir un réel «passeur culturel» ou un «passeur d'art actuel» pour un autre. Comme l'écrivent Paul Langdon et Leah Sherman au sujet d'une expérience de galerie comme médiation, «[...] *learning in a gallery or a museum context must consider the importance of the social dynamics that take place between the guide and the visitor and among the visitors themselves*<sup>13</sup>». Il est vrai que de notre projet, chaque intervenant a appris de l'autre et a appris à l'autre:

- En effet, les élèves ont découvert, par l'animatrice, des artistes d'aujourd'hui proposant des œuvres hors du commun et sortant du quotidien, mais à partir desquelles ils pouvaient avoir une parole, celle issue de leur expérience et de leurs connaissances.

13. Paul Langdon et Leah Sherman (2003). *Le musée à la rencontre des visiteurs*. «Mediating the gallery experience: a collaborative project». Québec: Éditions MultiMondes (93-100), p. 94.

- L'étudiante animatrice a découvert un lieu (oublié), le MNBAQ, et tout le processus de mise place d'une exposition : de sa conception à la présentation. L'expérience lui a permis de confirmer son choix de carrière dans l'enseignement des arts plastiques : « J'aime travailler avec les enfants, car c'est plaisant et facile de les émerveiller. » Puis, au sujet des expositions, elle ajoute : « On doit s'intéresser à ce qui se passe, car les œuvres d'aujourd'hui proposent des choses nouvelles, mais qui sont en continuité avec l'histoire de l'art. » Enfin, en ce qui a trait au projet, elle conclut en disant : « J'ai découvert des artistes que je ne connaissais pas et j'ai eu la chance de voir le Musée d'un autre point de vue, derrière le décor<sup>14</sup>. »
- L'éducatrice du MNBAQ a, quant à elle, découvert des liens entre son scénario et celui de l'étudiante du projet. Le projet lui a semblé intéressant, car les tâches étaient partagées ; il ne s'agissait pas, par exemple, d'un stage où les étudiants sont sous la responsabilité du personnel du Musée. Au contraire, l'étudiante du projet a dû rencontrer Louise Turmel à quelques reprises afin de connaître le contenu même des expositions et les caractéristiques du projet ; tout au long du processus, elle s'est référée à moi-même en tant que professeure. On peut affirmer que les tâches étaient partagées et qu'il y a eu un échange au sujet de la réflexion sur le projet avec l'étudiante seule, avec la professeure, mais aussi à trois à quelques reprises.
- La professeure que je suis a été convaincue de la nécessité de poursuivre une telle expérience à plus d'un titre : faire connaître le lieu du Musée aux étudiants qui seront de futurs enseignants, puis bâtir des scénarios à partir d'œuvres en direct et les expérimenter auprès des enfants du primaire. Bien que partielle à cause du si petit nombre de participants, de la proposition de créer un scénario à l'image de celui s'adressant aux enfants, l'expérience me semble essentielle, car elle permet de mettre en place une découverte du Musée et de faire en sorte que de s'y rendre fait partie de la profession d'enseignement des arts plastiques. Mais par-dessus tout, je crois que « la dimension ludique est souvent reconnue comme propice à la motivation et à l'apprentissage<sup>15</sup>. »

Par ailleurs, tout comme le propose Michel Allard dans son texte portant sur le partenariat musée-école<sup>16</sup>, nous sommes d'avis que :

- Dans notre projet, « [...] le musée est un véritable lieu d'apprentissage<sup>17</sup>. » Par ailleurs, dans un esprit d'appropriation de l'expérience et des connaissances, nous croyons que c'est dans la diversité des points de vue que l'œuvre d'art actuel se saisit et qu'elle prend forme pour chacun.
- Dans ce type de projet, les sens<sup>18</sup> sont sollicités. La vue principalement, mais aussi l'ouïe et la parole dans les dialogues entre les enfants et l'animateur, et entre les enfants eux-mêmes. Ils sont appelés à découvrir l'architecture du lieu aussi bien que les œuvres et les artistes.
- À cela, il faut ajouter « l'émotion créatrice<sup>19</sup> » présente lorsqu'il y a une réelle rencontre avec les œuvres, un émoi dont notre étudiante a été témoin lors de la présentation de l'œuvre de De Pauw, entre autres.

14. Commentaires de l'étudiante Sonia Laurendeau provenant d'une entrevue.

15. Jean-Michel Zakhartchouk, *op. cit.*, p. 98.

16. Michel Allard (2003). *Le musée à la rencontre de ses visiteurs*. « Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion ». Québec : Éditions MultiMondes (p. 135-148).

17. *Op. cit.*, p. 140.

18. *Ibid.*

19. *Ibid.* p. 141.

- Enfin, l'œuvre occupant la place centrale et agissant comme médiateur entre les élèves et l'animatrice, permet une approche plus globale. En effet, elle concentre l'attention de chacun tout en favorisant des accès à d'autres compétences que celles des arts plastiques : celles de la personne, de son expérience sociale et culturelle, par exemple<sup>20</sup>.
- Enfin, les œuvres découvertes au Musée favorisent un questionnement, on l'aura constaté, et un enthousiasme dans le meilleur des cas, mais développe aussi un esprit critique où chacun a la possibilité de dire son point de vue sur l'œuvre<sup>21</sup>.

Bref, l'approche ludique (un recul et un désengagement en regard du quotidien, puis un désir de risque et plaisir) semble être un moyen des plus inspirants pour aborder l'art actuel dans les lieux culturels comme les musées. Comme nous avons pu le constater, il ne s'agit pas de jeux de rôles ou de mises en situation d'action ou de personnage, il s'agit plutôt d'une attitude d'attention à développer auprès des enfants qui arrivent au musée avec un savoir singulier sur eux-mêmes, la vie, la société et sur l'art. Il s'agit d'être à l'écoute de ce qu'ils apportent afin que l'expérience de la visite au Musée devienne significative pour chacun. N'est-ce pas une façon non de faire face à une œuvre ouverte, mais de s'ouvrir à l'œuvre ?

*Ne me dérangez pas je suis profondément occupé  
Un enfant est en train de bâtir un village  
C'est une ville, c'est un comté  
Et qui sait  
Tantôt l'univers  
Il joue.*<sup>22</sup>

## Références

- Allard, M. (2003). Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion. In A. Landry et M. Allard (dirs.), *Le musée à la rencontre de ses visiteurs* (p. 135-148). Québec : Éditions MultiMondes.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Langdon, P. et Sherman L. (2003). Mediating the gallery experience : a collaborative project. In Landry et M. Allard (dirs.), *Le musée à la rencontre de ses visiteurs* (p. 93-100). Québec : Éditions MultiMondes.
- Mauriras-Bousquet, M. (1984). *Théorie et pratique ludiques*. Paris : Économica.
- Méricu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur.
- Saint-Denys Garneau, H. de (2004). *Regards et jeux dans l'espace*. Montréal : Lux.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.

20. *Ibid.*, p. 142.

21. *Ibid.*, p. 143.

22. Saint-Denys Garneau, *Regards et jeux dans l'espace* (p. 21).

# Research Strategies Studying the Reception of Contemporary Art in a Fine Arts Museum

ANNE-MARIE ÉMOND

## The Need For Evaluation Strategies in Art Museums

Art museums, if they are to survive and prosper in today's society, must demonstrate their social relevance and provide evidence of their educational value. This requires a greater sensitivity towards current and potential visitors and, in particular, a better comprehension of how people understand art in a museum context. However, there is little information available in art museum research to guide museum professionals towards a better understanding of visitor reactions to artworks. Evaluation studies and research in cultural institutions are needed to understand visitor reactions better, and to help art museum professionals design and provide information for improving displays and programs.

Evaluation and research strategies can take many different forms, from observing visitor interactions with objects in an exhibition, a method known as "tracking", to interviewing visitors about their reasons for visiting a museum by way of a post-visit questionnaire. Such instruments can help art museums find answers to broadly based questions. They offer a partial view of how visitors understand art exhibits as well as the strategies they use to connect with artworks. Visitor studies play a critical role in determining how people learn from their museum experiences. Such studies must become an integral part of art museum activities if museums want to respond better to visitor needs and create the tools necessary for them to connect with artworks on their own. (Émond 2002).

## An Evaluation Strategy to Study Visitors' Reactions to Contemporary Art

The greatest challenges lie in the inherent complexity of the museum environment, and in the art museum professional's own understanding of visitor reactions to the art viewed during their museum explorations. Art is foreign territory to many visitors: they feel they lack the knowledge required to appreciate fully what they see. The challenge for museum professionals is to provide opportunities that encourage their exploration of artworks, an experience that can be potentially enjoyable, but one that may also give rise to inner conflict.

This paper details the strategy used to examine the experiences of visitors in an art museum as they view contemporary art.

## The "Friendly Stranger" Approach as an Evaluation Strategy

The Friendly Stranger evaluation strategy requires single adult visitors, who are accompanied on their museum rounds, to verbalize what they see, think and feel about the artworks and the exhibition as a whole. The researcher's role is limited to listening to their comments, in the capacity of Friendly Stranger. This method is also known as the "Thinking Aloud" approach. This strategy provides very rich material, but requires a greater input of time and labour, both for data collection and for analysis.

## Design of the Friendly Stranger Evaluation Strategy

### The Thinking Aloud Approach

#### *The Importance of Talk and Silence*

To understand how individual participants react to art objects, it is important to give them an opportunity to speak freely in their own words, whenever they want. In reality, this means that talk and moments of silence are equally important to our understanding of the visitor museum experience. The Thinking Aloud approach provides us with information on what goes on in the viewer's mind while looking at art. Having the participants talk aloud is the closest we can get to having them "think aloud" while working through the specific task at hand, that is, viewing art. The following transcription typifies the approach in question:

I think sometimes when I first see something I decide that I don't like it which can be kind of limiting (6 seconds of silence) maybe it's because there's just so much to take in that... that my brain is like OK well yah you don't like this because you don't wanna you don't wanna get into it cause it's just too much...to much to...to absorb so... maybe that's why what makes me decide what I like or not is when... when you know I can't handle this kind of internalizing or something. I'll just be like, no, don't like it... (visitor # 01).

#### *The Validity of the Thinking Aloud Approach*

The *Groupe de Recherche sur les Musées et l'éducation des adultes* (GRMEA) of the Université de Montréal developed an instrument inspired by the Thinking Aloud method used by cognitive psychologists to study "Problem Solving" (e.g., Anderson, 1981; Deffaner and Rhenius, 1985; Singley and Anderson, 1989), a process that was validated by Ericsson and Simon (1993). The Thinking Aloud approach has been discussed and validated by Dufresne-Tassé *et al.* (1995, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b):

There is a consensus among researchers in museology that to enhance the educational value of exhibitions, it is necessary to access and understand the actual experience of the individual visiting an exhibition. This experience is accessible through the psychological functioning of the person who is looking at objects. The discourse produced in this context following instructions for Thinking Aloud, a technique used in research in order to tap the cognitive processes of the learner, has been found to be a valid source of information about this functioning (Dufresne-Tassé *et al.*, p. 302, 1998a).

The following observations, put forth by Dufresne-Tassé and Lefebvre (1995), clearly attest to the validity of the Thinking Aloud approach in collecting visitors' discourse:

1. The time necessary to accomplish a task does not vary whether a person executes it while thinking aloud or not. (Ericsson and Simon, 1993);
2. The time necessary to make a decision does not vary either (Caroll and Payne, 1977);
3. The number of tasks accomplished in a given time is the same (Karpf, 1973);
4. Memory recall of information provided is the same (Johnson and Russo, 1978);
5. Analytical activity is not greater (Marks, 1951) ;
6. While problem solving, the thought process (Weisberg and Suls, 1973) and the structure of solutions elaborated (Bulbrook, 1932 ; Flaherty, 1974) are identical;

7. The models elaborated from the discourse correctly predict the behaviour of those who accomplished the task in silence (Clarkson, 1962; Ericsson and Simon, 1993);
8. People who experienced the Thinking Aloud approach agree that this activity did not modify their course of action (Svenson, 1974).

In a museum context, visitors are often the only ones who can express how they feel, as well as their thoughts and their needs. Verbalization is then a way for researchers to tap into their reactions to works of art.

### *Limits of the Thinking Aloud Approach*

When validating the Thinking Aloud approach, Dufresne-Tassé *et al.* (1998a,) raised concerns about the type of art viewed and the possible limits of the Thinking Aloud approach in collecting visitor comments. As visitors viewed contemporary art, questions were raised about their reactions which might indeed have challenged their basic assumptions about art. Contemporary artists work at the margins of what is often perceived as acceptable. They often resort to unusual media, for example, and deal with subjects and presentations that might offend certain visitors. However, in the pilot project in question (Émond, 1999), which asked participants to view some contemporary art of a sexual and exploitative nature, visitors did not hold back on their freely expressed thoughts, as might have been expected by Dufresne-Tassé. Perhaps this is due to the fact that the participants were already frequent art museum visitors, a fact that stresses the importance of the selection process in such evaluation studies. Even though contemporary art might not be their favourite art form, they nonetheless are quite aware of its existence, and are not taken aback by its sometimes challenging nature.

## **The Selection of Participants**

Previous research on visitor studies has shown the importance of visitor profiles in relation to what is being evaluated or studied in museums (Weltzl-Fairchild, Dufresne-Tassé and Émond, 1999). In this paper, we will look at two factors that should be considered when trying to understand the functioning of adult visitors in a contemporary art setting, that is, the frequency of their museum attendance and their knowledge of art.

### *Frequency of Attendance*

In museum research, like the studies of Chamberland (1992), Sauvé (1997) and Weltzl-Fairchild (1997), museum visitors were grouped into three types. Each type of museum visitor demonstrated various patterns of attendance at museums. The types used were: *Never*, meaning that the visitor never went to a museum; *Rarely*, meaning that the visitor went to a museum once a year and finally; *Frequently*, meaning that the visitor went to a museum at least twice a year. When planning an evaluation strategy such as the Friendly Stranger approach, it is necessary to identify precisely what is being looked for and the ideal type of visitor for the task at hand. This paper briefly presents the main characteristics of visitors who demonstrate varying frequencies of attendance and visitors who consider themselves art "experts" or not.

Frequent visitors to museums have not been studied in great depth (Falk and Dierking, 1992). However, we know that some adults visit museums frequently, while others come only for a special reason, such as to take in the blockbuster exhibit of the season. Studies on museum visitors show that frequent visitors may constitute as much as 50 per cent of a museum's annual attendance (Gunther, 1994). It is believed that frequent visitors have developed patterns of attendance that differ from those

who belong to the “never” and “rarely” categories (Hood, 1981). The following demonstrate the major differences between the patterns of frequent visitors and those that never or rarely visit art museums:

1. Frequent visitors already know how to find what they are looking for in the museum when they arrive (Falk and Dierking, 1992);
2. They see their visit as an opportunity to learn and to be challenged by new experiences (Hooper-Greenhill, 1999);
3. They show empathy for museum values (Weltzl-Fairchild *et al.*, 1999);
4. Frequent visitors understand the language of art and the museum code (Hood, 1981);
5. They do not feel compelled to see the museum in a single visit (Falk and Dierking, 1992);
6. The frequent visitor's itinerary through the museum is substantially different from that of the visitor who never or rarely goes to an art museum (Weltzl-Fairchild *et al.*, 1999);
7. In general, frequent adult visitors do not mind exploring a museum alone, and they believe that visiting a museum is worth one's time because it gives them pleasure (Gunther, 1994);
8. Frequent visitors are different from others because their expectations are formed by repeated museum experience (Weltzl-Fairchild *et al.*, 1999);
9. When frequent visitors' expectations are not met, they can become highly critical (Falk and Dierking, 1992).

#### ***Novice Versus Expert Art Viewers***

In museum research studies, Silverman (1990) and Lachapelle (1999) examined the different characteristics between novice and expert art viewers. They observed the following attributes:

1. Novice art viewers need to build a personal connection with the artwork (Silverman, 1990);
2. Novice art viewers talk more about themselves (Lachapelle, 1999);
3. They talk more about their own personal reactions to the works of art (Lachapelle, 1999);
4. Novice art viewers elaborate an emotional response to the artwork, so that other ways of experiencing the art object are stunted (Silverman, 1990);
5. For novice art viewers, it seems that personal experience may be the source of the affect-laden operations (Lachapelle, 1999);
6. Experts, on the other hand, try to be more objective (Lachapelle, 1999);
7. Their overall stance is more intellectual (Lachapelle, 1999);
8. They also try to relate the work of art to their understanding of the concepts and theories of the art world (Lachapelle, 1999).

## **Procedure For Collecting Data**

Once the visitor's patterns of attendance and level of expertise have been identified the researcher-observer must prepare to take on the role of Friendly Stranger. At this point, it is important to choose museum professionals that currently work in the institution, and are willing to spend time in the galleries with the participants.

## Equipment

The cassette recorder to be used in this Friendly Stranger evaluation strategy has to be selected with great care. It is important that visitors be able to forget that they are being taped-recorded. In our research studies, we found it necessary to adopt specialized equipment such as a professional stereo cassette-recorder walkman along with a 900MHz transmitter and receiver with a wireless microphone system. This type of equipment allows participants to remain independent from the researcher-observer, better known as the Friendly Stranger. Visitors are equipped with a microphone, and a very light and small transmitter measuring 6 cm x 5.5 cm. They clip on a tiny wireless microphone of 1.5cm in length, which is connected by a one-metre cord to the clip-on transmitter. This allows the participant to be as far as 50 metres from the researcher-observer.

## The Role of the Researcher-Observer as a Friendly Stranger

The procedure for collecting the data is the same for each subject, and each one is accompanied through his or her visit by the researcher acting as a silent observer. This means that the researcher is a non-participant observer who maintains a professional distance (Fetterman, 1991; Yin, 1989).

In general, researchers, not unlike art educators, have a limited amount of time to make the person feel comfortable. Once this is done, they become “Friendly Strangers” (Cotterill and Letherby, 1994). They then create a relationship with the participant who, up to that point, did not know them. The advantage of being a Friendly Stranger is that it allows the researcher to accompany the participants without being seen as a threat. Within a few minutes of being engaged in the visit, the participants feel at ease, safely and spontaneously revealing what they think to the researcher. Participants will often share information that they usually would find quite difficult to communicate to family members and close friends because, even though the research is friendly, he or she is still a stranger:

The “Friendly Stranger”, unlike a friend, does not exercise social control over respondents because the relationship exists for the purpose of the research and is terminated when the [visits are completed]. Indeed, respondents may feel more comfortable talking to a “Friendly Stranger” because it allows them to exercise some control over the relationship (Cotterill and Letherby, 1994, p. 120).

Being a Friendly Stranger makes this brief encounter between the researcher and the participant non-threatening. When using the Thinking Aloud approach, it is essential to establish a good relationship with the participant, as mentioned above. Another important factor for the success of this approach, as explained further on, is to provide clear instructions to the participant before starting the visit. Participants must feel comfortable so that they never feel judged or evaluated during their visit of the galleries. If a participant feels everything he or she says is being judged by the researcher-observer, the ensuing situation is not conducive to the research. This concern was described by Dufresne-Tassé when she validated the Thinking Aloud approach as part of the procedure applied in her research methodology:

La crainte de se voir évalué par l'expérimentateur est suscitée par deux facteurs (Rosenberg, 1969 ; Johanson, Gips et Rich, 1993). D'abord, des consignes ambiguës, qui amènent la personne participant à la recherche à se demander si on lui en révèle le véritable but ou si l'on veut évaluer sa personnalité. Ensuite, un statut ou un comportement du chercheur qui ferait de lui un juge compétent du fonctionnement psychologique et un arbitre sérieux de bénéfices potentiels (Dufresne-Tassé *et al.*, 1998a, p.310).



### *Observations on Greeting Participants*

It is important to know that details affect overall results. How the researcher greets participants, where they are greeted, what is said prior to entering the targeted galleries, and the researcher's own physical presence all play an important role in making participants comfortable in this particular situation. Researchers must be mindful that they have only seconds to create the positive mood that will enable visitors to enjoy their museum experience.

### *Before Entering the Galleries*

Short biographical histories are completed for each of the participants before they enter the targeted galleries; this includes questions on previous museum attendance, previous art and art history training, their field of work, and their educational backgrounds. Participants are asked to sign a consent form before the research procedure is initiated, authorizing the researcher to tape their comments while accompanying them throughout the gallery.

When the microphone and transmitter are in place, each participant is instructed on how to deliver his or her remarks. Specifically, each is asked to say out loud what he or she thinks and feels while visiting the galleries, and told not to be concerned with justifying comments. This is the basic information provided to participants during the Thinking Aloud approach described earlier. Each participant is led to the start of the target exhibit. Before entering the galleries, participants are provided with the following explanation on the nature of the study :

The aim of the research, in which you have accepted to participate, is to learn more about the experiences of adult visitors viewing works of art. It is important for you to know that there are no correct or incorrect responses. Presently, we know very little about such experiences, so everything you say and share with me during your visit will be valuable and give me further insight. You might say that you allow me to see through your eyes, your sensitivity and imagination. As you walk through the galleries, I would like you to share with me what you see, how you feel, what you think or imagine. Thank you for your collaboration.

### *In the Galleries*

Subjects are instructed to stay within a predetermined space. At this point, the tape recorder is turned on, and the Friendly Stranger walks with the participants. Once in the targeted galleries, they are free to choose the course of their visit. They can look at any art object that attracts their attention and talk out loud whenever they want.

The museum professional, the Friendly Stranger, must always remember that the adult visitor accepted to participate in the study, that is, to look at artworks accompanied by a member of the museum staff. The visitor needs to feel that he or she is in contact with both the art object and the Friendly Stranger. To be an effective Friendly Stranger, the researcher-observer must know how to move through the galleries and artworks. They should abide by the following guidelines :

1. Avoid influencing the visitors choices;
2. Avoid placing themselves in a position of authority while looking at an artwork with the visitor;
3. Respect the visitors' personal space;
4. Be aware of their own body language;
5. Be active and interested listeners.

From this point on, the Friendly Stranger visits the targeted exhibit with the participant and feels as if the latter is addressing him or her, telling a story without expecting any responses. Participants who were accompanied by a member of the museum staff playing the role of a Friendly Stranger were usually very satisfied with their experience. In general, they manifested their satisfaction by stating that the “museum” was responsive to their outlook on art and that their values had been reinforced by the experience.

## Understanding the Reactions of Adult Visitors to Contemporary Art

### Coherence Paradigm: Cognitive Dissonance and Consonance

Usually a significant amount of text is gleaned from audiotapes after the museum visit of a participant accompanied by a Friendly Stranger. It is first transcribed and then analysed using the categories identified by Weltzl-Fairchild (1997, 1999, 2000) in her study of the typologies of dissonance and consonance, a process that makes closer scrutiny of the participants’ discourse possible. As each behaves differently in a state of consonance or dissonance, the Weltzl-Fairchild instrument favours the emergence of individualized approaches and, hence, the inductive creation of categories of analysis, subsequent to data collection. This instrument is used to identify generalized descriptions of content, such as: *the viewer is referring to his or her knowledge; the viewer is referring to himself or herself; the viewer is referring to the work of art ; the viewer is referring to the artist.*

In her research, Weltzl-Fairchild analyzed the verbalizations of visitors and developed two instruments based on Festinger’s cognitive dissonance theory. These instruments are used to identify the different types of dissonance and consonance that visitors express during an art museum visit.

From her studies on the cognitive dissonance theory, she defined dissonance and consonance in the following way: A visitor in a museum will experience dissonance or consonance as a result of being faced with the museum object, the museum practices, information (remembered or perceptual) or his or her dreams and desires, and as a function of his or her previous knowledge, expectations or desires. Weltzl-Fairchild illustrates the nature of the relationships between cognitions :

A simple example will illustrate the nature of the relationships between cognitions which are either in consonant or dissonant or irrelevant relationships. The cognition: “I like this painting” (A) and cognition: “It is a good painting because it is realistic” (B) can be linked in a consonant manner. One can imply the other [or ones follows the other]. However, cognition (C) “This is a good painting because it is not realistic”. One is the obverse of the other. However, the cognition “It is raining outside” (D) is a cognition that is irrelevant to either A, B or C. There is no implication in this statement with any of the other cognitions (Weltzl-Fairchild and Émond, 2000a, p. 143-144).

Another element of her research was to link the cognitive dissonance theory to learning (Weltzl-Fairchild, 1997, 1999, 2000) :

Some educators and psychologists have emphasized the need for these kinds of confrontations in museum settings (Kurylo, 1976, Feldman, 1987) as these provide a challenge to previously held cognitions. According to psychologists and educators (Piaget, Dewey, Feldman *et al.*), the resolution of dissonances, or modification of a schema, leads to learning. We assumed that if the dissonances that we noted in the verbalizations were resolved, then this would indicate learning on the part of the visitor. As well as instances of resolution leading to learning, we assumed that some work would continue after the visit

was over and that visitors could well resolve dissonances at a later date. Therefore the identification of dissonances was important to understanding some of the issues that face visitors during a visit (Weltzl-Fairchild, Dufresne-Tassé and Émond, 1999, p. 150).

In the context of this evaluation strategy, Weltzl-Fairchild's analysis instruments are valuable tools for identifying dissonance and consonance.

### *Typologies of Dissonance*

The typologies of dissonance were created from the analysis of the verbalizations of the visitors studied by Weltzl-Fairchild. The types and subtypes that emerged from her research are described below.

Weltzl-Fairchild identified five types and thirteen subtypes of dissonance.

Type 1 dissonance refers to conflicts between either two of the following: the perception of the work of art, the visitor's previous knowledge of the work of art, or the label. This category has three subtypes, which are:

- a) Conflict between previous knowledge and the perception of art;
- b) Conflict between the label and the perception of artwork;
- c) Conflict between previous knowledge and the label.

Type 2 dissonance refers to the conflicts that arise between the visitor's expectations about the visit, or notions of Beauty, or the role of the museum and the actual experience itself. These conflicts are of a largely conceptual nature, indicating major differences in the participant's value system. This category has four subtypes, which are:

- a) Conflict about the quality of the visit;
- b) Conflict about the museum's role;
- c) Conflict about the art object (Notions of Beauty and communication);
- d) Conflict about the museum's organization.

Type 3 dissonance focuses on aspects within the artwork which the visitor feels do not go together. These could be conflicts noted in the rendering of parts of the painting or in the levels of realism between parts of the painting, or a lack of consistency between the message of the picture and the means of expression. These dissonances are in effect judgment criteria suggesting that the visitor expects harmony within the artwork's composition, rendering or symbolism. This category has three subtypes, which are :

- a) Conflict perceived with regards to the criterion of realism;
- b) Conflict perceived between parts of the art object;
- c) Conflict perceived between the symbolic message and the means of expression.

Type 4 dissonance is of a very personal nature ; it is often expressed but not explained by the visitor. It seems to be rooted in old memories and experiences. This category has three subtypes, which are:

- a) Conflict between the visitor's taste and some part of the visual language of the art work;
- b) Conflict between the visitor's taste and the content of the art work;
- c) Conflict between the visitor's taste and the artist's style.

Type 5 dissonance is a catch-all category of unexplained statements. The visitor might indicate strong conflict, but not explain what he or she is in conflict with, or why. Conflicts exist, and it is impossible to categorize them. To do so would be to interpret the visitor's thoughts, which is not within the realm of this approach.

### *Typologies of Consonance*

Wetzel-Fairchild's research illustrates interest in understanding the visitor's stated reasons for their sense of harmony. The types and subtypes that emerged from Wetzel-Fairchild research are described below.

Wetzel-Fairchild identified five types and seventeen subtypes of consonance.

In type 1 consonance, the visitor experiences a spontaneous reaction towards the artwork. In one specific instance, he was happy to recognize an aspect of the art object in the museum, and he also felt a certain satisfaction in being able to confirm his previous knowledge. This category has two subtypes, which are:

- a) recognizing the artist, art movement or style, or subject matter;
- b) verifying information after questioning.

Type 2 consonance is about the self and includes five subtypes, which are:

- a) feeling a pleasant somatic state in museum;
- b) evoking personal memories and nostalgia;
- c) stating personal taste in style, subject matter, visual language, or museum's role;
- d) manifesting metacognition;
- e) entering work ; identifying with it.

Type 3 consonance places the focus on the artwork. The visitor expresses how the artwork fulfills his or her series of criteria, which are his or her standards of excellence. This category has five subtypes, which are:

- a) recognizing symbolic aspect within the work;
- b) noting that the work is full of life or movement;
- c) stating that the work is well painted and rendered;
- d) noting a pleasant somatic state in work;
- e) remarking that it illustrates the past, (customs, life...).

Type 4 consonance focuses on the artist. The visitor puts emphasizes the artist's role. This category has three subtypes, which are:

- a) artist expressing his or her own feelings and vision;
- b) illustrating the past (customs, life...);
- c) hard-working, talented (has good technique).

Type 5 consonance is unexplained. These comments are difficult to categorize. Two expressions illustrate this type:

- a) "I like it!";
- b) "It's beautiful !" (liking, stereotype, judgement).

The study of the verbal comments of visitors makes it possible to observe more closely those moments when expectations are met and enjoyment is experienced. The same can be said when expectations are not met, and visitors experience conflict. In other words, the verbalizations of visitors reveal cognitive structures that are in a consonant or dissonant relationship with the visitor's expectations, beliefs or knowledge, with respect to artworks or the general museum situation. The use of Weltzl-Fairchild's typologies of dissonance and consonance to categorize visitor comments into types and subtypes helps identify the source of conflict or harmony in the Friendly Stranger approach. In the context of this evaluation strategy, the statements categorized into types and subtypes should be considered only as a first step in the analysis of the visitor's experiences. Further analysis is required to uncover specific characteristics within the same type or subtype; these can only be uncovered through a closer scrutiny of the meanings generated by the verbalized discourse of visitors.

## Conclusion

Art museums do take the needs of visitors into consideration, to some extent, but only insofar as these needs are understood. Research is now critical to improving our understanding of those needs. How can museum professionals set goals and strategies that will make art museums more accessible to a broader public if the complex fabric of visitor experience is not better understood? If museums are to take a leading role in providing new and meaningful learning experiences for adult visitors, then the study of visitor learning needs must be part of an active research program within the museum organization. Through research that uses a variety of approaches to uncover the psychological functioning of visitors, museums can begin to understand what people learn from their museum visit and foster in them the desire to repeat the experience.

## References

- Anderson, J.R. (1981). *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bulbrook, M.E. (1932). "An experimental inquiry into the existence and nature of "insight". *American Journal of Psychology*, 44, 409-453.
- Chamberland, E. (1992). "Les caractéristiques de la contextualisation chez les adultes visitant un musée." *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, VI, 17-33.
- Clarkson, G. (1962). *Portfolio Selection - A Simulation of Trust Investment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cotterill, P., and Letherby, G. (1994). "The "person" in the researcher." In R. G. Burgess (Ed.), *Studies in qualitative methodology*: Vol. 4. Issues in qualitative research (p. 107-136). Greenwich, CT: JAI Press Inc..
- Deffaner, G., and Rhenius, D. (1985). "Experimental tests of the Ericsson model of concurrent thinking aloud." In G. d'Ydewalle (Ed.), *Cognition, information processing and motivation*. Vol. 3 (p. 495-505). Amsterdam: Elsevier.
- Dufresne-Tassé, C. (1995). "Andragogy (adult education) in the museum: A critical analysis and new formulation." In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museums, media, message* (p. 245-259). New York: Routledge.
- Dufresne-Tassé, C., and Lefebvre, A. (1995). *Psychologie du visiteur de musée: Contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Montréal: HMH.

- Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M., Weltzl-Fairchild, A., Banna, N., Lepage, Y., Dassa, C. (1998a). "Pour des expositions muséales plus éducatives, accéder à l'expérience du visiteur adulte. Développement d'une approche." *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 23 (3), 302-315.
- Dufresne-Tassé, C., Banna, N., Sauvé, M., Lepage, Y., Weltzl-Fairchild, A. and Lachapelle, R. (1998b). "Le fonctionnement imaginaire du visiteur adulte en salle d'exposition: définition, mode d'accès et premières observations." In C. Dufresne-Tassé (Ed.), *Évaluation et éducation muséale: nouvelles tendances /Evaluation and museum, education : New trends / Evaluación y educación museística: Nuevas tendencias* (p. 61-77). Paris: Conseil international des musées, Comité pour l'éducation et l'action culturelle.
- Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M. Banna, N., Lepage, Y. and Weltzl-Fairchild, A. (2000a). "Le "thinking aloud" et l'apprentissage du visiteur adulte de type grand public." In M. Allard and B. Lefebvre (Eds.), *Musée, culture et éducation/Museum, culture and education* (p. 159-176). Québec: Éditions MultiMondes.
- Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M. Banna, N., Lepage, Y. and Lamy, L. (2000b). "Fonctionnement imaginaire, culture du visiteur et culture exposée par le musée." In C. Dufresne-Tassé (Ed.), *Diversité culturelle, distance et apprentissage/Cultural diversity, distance and learning / Diversidad cultural, distancia y aprendizaje* (p. 136-155). Ottawa: ICOM.
- Émond, A.M. (1999). "Dissonances exprimées par des adultes qui regardent l'art contemporain: description d'un projet pilote." In M. Allard and B. Lefebvre (Eds.), *Le musée au service de la personne/The museum as service to people* (p. 163-179). Montréal: GREM.
- Émond, A.M. (2002). *The Effects of Historical Art and Contemporary Art on Cognitive Dissonance and Consonance as Verbalized by Adult Visitors in a Fine Arts Museum*. Unpublished doctoral dissertation, University of Concordia, Montreal.
- Ericsson, K.A., and Simon, H.A. (1993). *Protocol Analysis* (Rev. ed.). Cambridge, MA.: MIT Press.
- Falk, J.H., and Dierking, L.D. (1992). *The Museum Experience*. Washington, D.C.: Whalesback Books.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Fetterman, D.M. (1991). "A Walk Through the Wilderness: Learning to Find Your Way." In W. Shaffir and R. Stebbins (Eds.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Flaherty, E.G. (1974). "The Thinking Aloud Technique and Problem Solving Ability." *Journal of Educational Research*, 68, 223-225.
- Gunther, C.F. (1994). "Museum-Goers: Life-Styles and Learning Characteristics." In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (p. 118-130). New York: Routledge.
- Hood, M.G. (1981). *Adult Attitudes Toward Leisure Choices in Relation to Museum Participation*. Unpublished doctoral dissertation, Ann Arbor, MI: Ohio State University.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum* (Rev. ed.). New York: Routledge.
- Johnson, E.J., and Russo, J.E. (1978). *What is Remembered After a Purchase Decision?* C.I.P. Working Paper No. 379. Pittsburg, PA: Carnegie-Mellon University.
- Karpf, D.A. (1973). *Cognition and Environment: Functioning in an Uncertain World*. New York, NY: Praeger.

- Lachapelle, R. (1999). "Comparing the Aesthetic Responses of Expert and Non-Expert Viewers." *Canadian review of art education: Research and issues/Revue canadienne d'éducation artistique: Recherche et questions d'actualité artistique*, 26 (1), 6-21.
- Marks, M.R. (1951). "Problem Solving as a Function of the Situation." *Journal of Experimental Psychology*, 41, 74-80.
- Sauvé, M. (1997). *Étude de l'expression du fonctionnement affectif du visiteur adulte au musée*. Unpublished doctoral dissertation, Université de Montréal, Canada.
- Silverman, L.H. (1990). *Of Us and Other "Things": The Content and Functions of Talk by Adult Visitor Pairs in an Art and a History Museum*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Singley, M.K., and Anderson, J.R. (1989). *The Transfer of Cognitive Skill*. Cambridge: Harvard University Press.
- Svenson, O. (1974). *A note on think aloud protocols obtained during the choice of a home*. Report No. 421. Stockholm: Psychology Lab, University of Stockholm.
- Weisberg, R., and Suls, J.M. (1973). "An Information-Processing Model of Duncker's Candle Problem." *Cognitive Psychology*, 4, 255-276.
- Weltzl-Fairchild, A., Dufresne-Tassé, C., Poirier, P. (1997a). "Aesthetics Experience and Cognitive Dissonance." In M. Allard and B. Lefebvre (Eds.), *Le musée, un lieu éducatif* (p. 200-211). Montréal: Musée d'art contemporain de Montréal.
- Weltzl-Fairchild, A., Dufresne-Tassé, C., Dubé, L. (1997b). "Aesthetic Experience and Different Typologies of Dissonance." *Visual Arts Research*, 23 (1), 158-167.
- Weltzl-Fairchild, A., and Dubé, L. (1999a). "Is Resolution of Cognitive Dissonance Possible in a Museum ?" In M. Allard and B. Lefebvre (Eds.), *Le musée au service de la personne/The museum as service to people* (p. 143-148). Montréal: GREM.
- Weltzl-Fairchild, A., Dufresne-Tassé, C., and Émond, A.M. (1999b). "The Effects of Different Factors on Adults' Cognitive Dissonances in a Fine Arts Museum." In M. Allard and B. Lefebvre (Eds.), *Le musée au service de la personne / The museum as service to people* (p. 149-162). Montréal: GREM.
- Weltzl-Fairchild, A., and Émond, A.M. (2000a). "Oh, That's Beautiful! or Consonance and the Adult Museum Visitor." In M. Allard and B. Lefebvre (Eds.), *Musée, culture et éducation/Museum, culture and education* (p. 143-152). Québec: Éditions MultiMondes.
- Weltzl-Fairchild, A., and Émond, A.M. (2000b). "A Piagetian View of Aesthetic Experience: Adult Visitors in a Fine Arts Museum." In C. Dufresne-Tassé (Ed.), *Diversité culturelle, distance et apprentissage/Cultural diversity, distance and learning/Diversidad cultural, distancia y aprendizaje* (p. 115-135). Ottawa: ICOM.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

# Consciousness of Self: Discovering One's Self while Engaged with the Museum Object

ANDREA WELTZL-FAIRCHILD AND ANDREA GUMPERT

## Introduction

Museum educators are concerned with facilitating the experience of museum-goers as they visit permanent exhibitions, or special blockbusters. However, the conception of what is happening when museum visitors are engaged with museum objects is often based on the assumption that they come only to learn about museum objects or to grasp the message of an exhibit. But there are other reasons for visitors to go to an exhibition besides learning facts about museum objects. Many visitors express surprise and delight at learning something about themselves.

The literature on visitor studies has concentrated on researching how knowledge is transmitted in museum situations by looking at how visitors learn in various situations, based on a Communication Theory approach such as measuring the effectiveness of exhibits in transmitting a “message” (Perin, 1992), and evaluating visitor retention of this information. These are topics of interest to museum administrators and educators who want to assess the effectiveness of their exhibits. Other researchers have proposed a Constructivist approach to meaning-making that stresses the active role that visitors have in making sense of their experience (Hein, 1998, Falk and Dierking, 2000, *et al.*). In our university research collaborative, we are interested in investigating all aspects of visitors' functioning in museums, not only in terms of what they retain from the exhibition, but also how they function during the visit and any other aspect of the museum experience.

Previous research ... has shown that how people see themselves, affects the experience and perhaps their learning. (Leinhardt and Crowley, 1998, p. 9)

I would like to turn this statement around and consider that the museum experience also affects how people see themselves, and suggest that this becomes one of the things they learn and enjoy. While “who we are” and “how we learn” work in tandem, in this article I would like to focus on those moments during a museum visit when people become aware of themselves, that is Consciousness or Awareness of Self.

## Definition of Consciousness of Self

According to the *Encyclopedia of Psychology*, consciousness, “... is a subjective state of being currently aware of something within oneself or outside oneself...” (Farthing, 1992, p. 6-7). It is important to note that consciousness has content; it is not navel-gazing. Self-Consciousness involves awareness of yourself as a unique individual; a concept of yourself; and taking personal ownership of your thoughts, actions and experiences. Consciousness of self is an important step in one's psychological development and is NOT used in the sense of a state of worry that others are criticizing you.



There are two other concepts that are useful in this context: the notions of *Primary or Active Consciousness*. This is the direct experience of percepts and feelings and thoughts and memories ... you are the subject who does the thinking, feeling and acting in regard, mainly, to external objects or events. The other concept is Reflective Consciousness "...in reflective consciousness your own conscious experiences - percepts, thoughts, feelings and actions - are the object of your thoughts." (*ibid.* Farthing, p. 12-13)

Consciousness of self or self-awareness is not necessarily based on having a fully developed concept of one's self, nor on having a clear notion of how one operates in different circumstances and of one's mental states. It is possible to be aware of one's feelings, but not know exactly why or how they have come about. As Hurley (1998) said, one can feel pain without having a fully formed concept of pain and the causes of pain. Similarly, it is quite possible for visitors in a talk-aloud protocol, as we were using, to express themselves, and in so doing, *become* aware of their ideas, preferences and learning. For some visitors there is a sense of discovering themselves as they speak their thoughts while looking at works of art; while for others of a more reflective cast of mind, there is a confirmation of who they are and how they function.

In the transcripts of visitors' verbal comments, there were many moments when they were speaking about themselves in a way that indicated consciousness of their ideas, feelings and modes of functioning rather than the museum object and exhibition. This intriguing aspect of a museum visit made us wonder what visitors were discovering about themselves while they were absorbed with, and responding to, works of art. As demonstrated by Dufresne-Tasse's research (1996), visitors spend 42% of the time talking about the museum object, but they spend only slightly less time talking about themselves: 38%.

We were interested in investigating what socio-cultural factors might influence the level of consciousness of self in different visitors. Could we identify which of the four socio-cultural factors is the most important? These are the questions we investigated:

- Do visitors who have a higher level of education have a higher level of consciousness of self?
- Is there a difference between men and women? Does age play a significant factor?
- Does going to a museum often (habits of museum frequentation) have a positive or negative impact on a person's consciousness of self?

## Design of the Research

The verbal comments that we analyzed were collected from a large group of adult visitors (90) who were recruited to visit three different kinds of museums: a history museum, a Fine Arts museum and a botanical museum, all three museums in Montreal. This study is based on the verbal comments of these visitors during their visits to the Montreal Museum of Fine Arts. Visitors were carefully chosen according to certain criteria. The subjects, an equal number of men and women, were all of French-Canadian origin, which allowed us to eliminate cross-cultural factors. They were selected to represent three different age groups (20-34, 35-49 & 50-65 years) with equal numbers in each cohort. Participants had different levels of education: some had less than a BA, some had BA's, and the rest had MA/PhD's. They also had different habits of museum attendance: some had never been to a museum ("Never"), some went once or twice a year ("Rarely"); while some went more than twice a year to museum exhibits ("Frequent").

The careful constitution of these subject groupings allowed us to analyze the significance of the factors of gender, age, education and museum attendance in relation to various aspects of visitor

functioning, and to correlate this with factors that were identified in other studies, such as Bourdieu's, *et al.* (1966). In his previous study using similar socio-cultural factors, he had shown that the level of education was the significant factor in how museum visitors responded to exhibitions.

The data were collected by using a “talk-aloud” protocol, by which we mean that visitors were instructed to say whatever they thought, felt or imagined while viewing the museum object(s); in other words, anything that came to mind while visiting the exhibition. There was an accompanying person holding a tape recorder who listened, but did not respond, to the visitors. In fact, that person was a “silent listener”. This methodology has been validated, and is often used by other researchers in the social sciences (Ericsson and Simon, 1993; Kukan and Beck, 1997). At the end of the visit, the participants were also interviewed by the accompanying person and asked some simple questions related to the exhibition.

## **Emergent Categories of Consciousness of Self**

We proceeded to analyze the transcripts of our visitors' comments and elaborated a series of categories, which permitted us to identify moments of consciousness of self. There were seven categories that emerged from our data, but possibly there might be other categories that could be identified from other groups in other studies<sup>1</sup>.

### **I. Likes/Dislikes**

The visitor is aware of personal liking or disliking at its most basic level, for a museum object, a style or a genre of art.

“(I found out) That... I like landscapes, I like scenes...” (MBA 15, 177-180)

Here the visitor is stating simply an awareness of feelings, and states them without explanation.

### **II. Elaborated or Justified Likes/Dislikes**

The visitor is aware of his or her personal feelings of liking or disliking a museum object, a style or a genre or art, and provides a rationale.

“Portrait of Mme Gagnon... its really very lively. I find it's really good; yes, I really like that style.” (MBA 2,307-310)

In this example, not only does the person express a feeling of liking, but he or she also explains that it is because the portrait is lively. This also becomes a criterion for judging it. So that there is an awareness of feelings and the criteria used to judge a painting.

### **III. Knowledge**

The visitor is aware of how much or how little he or she knows and sometimes projects actions to improve this.

“I don't know how they manage to do that. I think ...they make a plaster model, and then they pour it...” (MBA 62, 156-157)

1. (The code ‘MBA 15, 177-180’ indicates that this is visitor 15's visit to the Musée des Beaux-Arts of Montreal and the numbers that follow correspond to the lines in the transcript).

#### **IV. Personal Memory**

The art object triggers a personal memory in the visitor, which he or she associates with the art object.

“The Green Jug. Oh my God... ‘Alfred Pellan’. I had a student once, who gave me a pitcher... and I was pleased by the gift because it was really spontaneous and... it was as good as that.” (MBA 15, 232-237)

The satisfaction expressed at making a link with the still life is derived from the remembrance of a happy event of receiving a gift. The participant continues by pointing out that it was the spontaneity of the gift that was pleasing ; it seems that the pleasurable feelings are transferred to the museum object.

#### **V. Somatic Awareness**

The visitor is aware of the art object’s pleasurable sensorial effect. (Note that it is also possible that this awareness be non-pleasurable.)

“Ah, I find its truly... it’s ...it looks warm! (silence 3) There’s an atmosphere (silence 2) of relaxation. I almost hear little sheep going baa, baa.” (MBA 12, 83-87)

Many visitors have a multi-sensorial response to art works ; in this case, there is a sensation of warmth, relaxation, and the perception of sounds in the distance. Synaesthesia, the multi-sensory response to a single sensory stimulus, is a mode of experience that is particular to certain visitors. By saying their ideas out loud, they become aware of their functioning.

#### **VI. Active Self-Awareness**

The visitor is actively monitoring his or her behavior or functioning during the museum visit and sometime forms intentions for action.

“What’s the size of the gallery? So I can know how much time I have... for each painting.” (MBA 26, 15)

This level of awareness of time-management indicates an “executive” level of functioning, and we see how some visitors plan their visits or their learning.

#### **VII. Reflective Self-Awareness**

The visitor reflects or monitors his or her mental processes, such as remembering, perceiving, comparing etc., and sometimes forms intentions for action or learning.

“I’ve just discovered what I love; when there is a luminosity, there... all that luminosity in there.” (MBA 06, 16-18)

“I’ve realized that I know a lot of things about painting... names, stuff, huh... One always thinks that one doesn’t know a lot... yet finally, one does know a lot!” (MBA 27, 278-282)

This level of awareness is the most advanced as it shows the visitor taking a moment to reflect on his or her response, and remembering other moments of responding. The participant goes on by coming to some conclusion about his or her mental processes.

## Different Levels of Consciousness of Self

From the above examples, we can see that there are different degrees of consciousness of self that visitors express: some can be as simple as liking/disliking, (category 1), while others are richly nuanced, indicating a fine awareness of inner life and of one's modes of functioning (category 7). Some visitors habitually function at the simple level, stating their preferences and sometimes justifying them; others show a wider range of different levels of consciousness of self. Others still, who have a more reflective mind-frame, develop an understanding of their mental habits. They become conscious of themselves and how they respond in different situations; they plan to solve problems or they set themselves new tasks. In other words, they show examples of metacognition, a higher order of mental functioning.

### Analysis of the Data

The transcripts of visitor comments were coded, and the categories of Consciousness of Self were used to quantify their responses. Subsequently, a  $X^2$  test was calculated to see which of the four factors (age, gender, education and museum frequentation) were significant.

From the analysis, it can be seen in Table 1 that the people in the 35-49 year age group were more consciousness of themselves (1361) than the younger ones (1125) and the older groups (1153). This group was quite vocal in stating their likes and dislikes and their reasons; they also were able to express the feelings that art objects give them, and were comfortable in museums. While this might indicate a growth in self-knowledge over the younger age group, we would then expect the group of oldest visitors to have even more. However, that was not the case.

This might be explained by the fact that this particular age group of people have been empowered by the Sovereignist movement in Quebec over the past 30 years than the older visitors, and by the fact that they have had access to education than the older generation. They have had many more opportunities for self-expression workshops than the older group. As such, this factor is not easily generalizable to other population groups, and one would expect to have different results in other places depending on the education and power that any cohort might have.

As seen in Table 2, women in general were much more conscious of themselves (2060 to 1579). When we examined the sub-categories to get more specific details, we saw that women explained their preferences more often (category II, 442 to 299), they made links with personal memories (category IV, 235 to 138) and they were more reflective about their functioning (325 to 230).

Table 1  
**CONSCIOUSNESS OF SELF AND AGE**

Totals of consciousness of self and age					
Total C.O.S.	20-34	35-49	50-65		
	1125	1361	1153		
Breakdown of consciousness of self by type					
C.O.S.	20-34	35-49	50-65		
1	144	199	172		
2	215	298	228		
3	261	319	342		
4	113	150	110		
5	26	60	26		
6	161	146	114		
7	205	189	161		
Total	1125	1361	1153		
Comparison of results (two by two) of group of age on total of all consciousness of self, on total on each type					
C.O.S.	Total of all C.O.S. AGE	Total 20-34	Total 35-49	Total 50-65	X <sup>2</sup>
1	515	144	199	172	8.81
2	741	215	298	228	16.14*
3	922	261	319	342	11.34
4	373	113	150	110	7.98
5	112	26	60	26	20.64*
6	421	161	146	114	8.21
7	555	205	189	161	5.36

Notes: \*Difference significant at the .001 level.  
 For 2 degrees of freedom at the .001 level, X<sup>2</sup> is 13.82.

Table 2  
**CONSCIOUSNESS OF SELF AND GENDER**

Totals of consciousness of self and gender				
Total C.O.S.	Female	Male		
	2060	1579		
Breakdown of consciousness of self by type				
C.O.S.	Female	Male		
1	289	226		
2	442	299		
3	457	465		
4	235	138		
5	68	44		
6	244	177		
7	325	230		
Total	2060	1579		
Comparison of results (two by two) of group of gender on total of all consciousness of self, on total on each type				
C.O.S.	Total of all C.O.S. AGE	Total Female	Total Male	X <sup>2</sup>
1	515	289	226	7.71
2	741	442	299	27.60*
3	922	457	465	.07
4	373	235	138	25.23*
5	112	68	44	5.14
6	421	244	177	10.66
7	555	325	230	16.26*

Notes: \*Difference significant at the .001 level

For 1 degree of freedom at the .001 level, X<sup>2</sup> is 10.83

This can be explained by the fact that women are used to revealing their ideas and feelings more often than men, which has also been demonstrated by other research in social studies. In essence, the research protocol worked in their favor !

A look at the overall figures of Table 3, reveals that education did not seem to be significant, except that the two groups with more education, (with BA's and with MA's/PhD's), expressed more comments showing their self-awareness (1388 & 1307) than the group without BA's (944). But there was no real difference between people in these two educated groups (BA's & MA/PhD's); otherwise, we would have seen a progression of increasing numbers from the least educated to the highest, which was not the case.

Table 3  
**CONSCIOUSNESS OF SELF AND EDUCATION**

Totals of consciousness of self and education					
Total C.O.S.	High	Medium	Low		
	1388	1307	944		
Breakdown of consciousness of self by type					
C.O.S.	High	Medium	Low		
1	183	200	132		
2	246	316	179		
3	329	314	279		
4	144	144	85		
5	43	36	33		
6	184	126	111		
7	259	171	125		
Total	1388	1307	944		
Comparison of results (two by two) of group of education on total of all consciousness of self, on total on each type					
C.O.S.	Total of all C.O.S. AGE	Total High	Total Medium	Total Low	X <sup>2</sup>
1	515	183	200	132	2.25
2	741	246	316	179	14.09*
3	922	329	314	279	4.29
4	373	144	144	85	4.57
5	112	43	36	33	0.64
6	421	184	126	111	8.67
7	555	259	171	125	22.48*

Notes: \*Difference significant at the .001 level  
 For 2 degrees of freedom at the .001 level, X<sup>2</sup> is 13.82

However, when we examined each sub-category carefully, we found two instances that were significant, but which had cancelled each other out in the overall count. The first of these was that visitors with a high level of education (Master's and PhD's) were significantly more reflective about their own thinking and feeling processes (category 7; PhD/MA 259) than the less-educated visitor (125). They used different strategies to learn, and they were also interested in their own learning. They exhibited a clear use of metacognitive processes, which are higher-order learning skills. In fact, their level of education provided them with insight into their own learning styles and skills.

The second case involved visitors with a Bachelor's level of education; they were the most comfortable in stating and explaining their likes and dislikes about the museum objects they were viewing (316). Again this might be explained by the fact that they were well-enough educated to express themselves confidently and freely, yet were not particularly insightful about their own learning processes.

Table 4, shows that people who often go to museums (Frequent visitors) show *greater consciousness of themselves in all categories*. These visitors state their likes and dislikes, and explain these clearly (category II, 368) a very significant figure (NDLR: incomplet). They are aware of what they do and do not know (category III, 398, also very strong), and they make many links with their memories and

experiences (category IV, 166). They feel comfortable in museums, and know how to get around the space and manage their visit effectively (category V, 188), and they also are very aware of their own thinking and learning processes (category VII, 256).

Table 4  
**CONSCIOUSNESS OF SELF AND FREQUENTATION**

Totals of consciousness of self and frequentation					
Total C.O.S.	Frequent	Rarely	Never		
	1665	1105	869		
Breakdown of consciousness of self by type					
C.O.S.	Frequent	Rarely	Never		
1	221	153	141		
2	368	190	183		
3	398	332	192		
4	166	110	97		
5	68	17	27		
6	188	128	105		
7	256	175	124		
Total	1665	1105	869		
Comparison of results (two by two) of group of frequentation on total of all consciousness of self, on total on each type					
C.O.S.	Total of all C.O.S. AGE	Total Frequent	Total Rarely	Total Never	X <sup>2</sup>
1	515	183	200	132	2.25
1	515	221	153	141	21.70*
2	741	368	190	183	89.10*
3	922	398	332	192	72.00*
4	373	166	110	97	21.60*
5	112	68	17	27	39.10*
6	421	188	128	105	26.20*
7	555	256	175	124	47.90*

Notes: \*Difference significant at the .001 level  
For 2 degrees of freedom at the .001 level, X<sup>2</sup> is 13.82

This factor shows that an increasing awareness of self is directly linked to how often one goes to museums, and this is true for all the categories of consciousness of self. People who go to museums only sometimes (Rarely visitors) also showed greater consciousness of self over people who have never been to a museum (Never visitors). In fact, there is a steady increase in all categories from the visitor who never goes to a museum, to the one who rarely goes, to the visitor who goes frequently. We can say that this is a very significant factor.



## Result of the Post-Visit Interviews

As mentioned, visitors were also interviewed after their visits, and asked specific questions about how they had perceived their experience in the gallery. They were asked if they felt that they had gained any benefits from the experience. Their responses indicated that the differences between habits of museum-going again showed through: frequent visitors, both in the high and mid-level education range, mentioned that they had learned about themselves; they also stated how the research protocol had helped them to articulate better their responses and knowledge. Whereas visitors who rarely went to museums emphasized that they had become aware of their likes and dislikes, and of how they felt about museums.

Similarly, visitors who had never been to a museum mentioned their likes and dislikes, but had little to say in the way of reflective consciousness of themselves. Again, there was a clear pattern in these interviews which showed that visitors were aware of the influence that the museum had on their awareness of self. In fact, the post-visit interviews supported the information gleaned in the transcripts, and provided a good confirmation of our interpretations.

## Discussion

There are several questions that come to mind at the end of this study. For example, what specifically triggered the large number statements of consciousness of self, and how could this be encouraged by museums? Normally, museum visitors going around the galleries by themselves do not express their ideas out loud as we have asked them to do in this case. Even when visiting with another person or in a family group, a visitor may not necessarily express freely and openly all that he or she is thinking. We must therefore look at the research situation as being a factor in facilitating the number and kinds of comments that were made. Undeniably, the “talk-aloud” protocol, with the “silent listener”, had an impact on the many statements of consciousness of self. The research situation required visitors to express all their thoughts and feelings out loud, and this helped them to organize these in a coherent fashion, which produced the opportunity to say express many things that they were often not even aware of. How rare it is in a museum to be asked one's thoughts and reactions related to the objects on display!

What the results indicate is the importance of the “silent listener” in allowing people to verbalize so much about themselves. A silent listener is a sympathetic “ear” that permits one to express oneself, without passing judgment. Silent listening is often used in therapeutic situations because it permits the subject to speak freely without censure or comment. As getting the participants to reveal as much of their thinking processes as possible was also the intention of our research, our results show that having a “silent listener” encouraged the consciousness of self to emerge.

Recent articles on developing museum professionals, state that it is very important that museum professionals identify “...those issues that are currently significant to the broader community and more importantly, the particular aspects of general issues which bear directly on the everyday lives of our constituents.” (Irvine, ICOM, 2002). In other words, museum professionals should attempt to discover what is of concern to their visitors even at the personal level. This is a role that museum educators can easily adopt with their visitors by being careful, ‘silent listeners’ and by asking open-ended, non-judgmental questions.

Looking at the benefits of consciousness of self to visitors, we noted that people take considerable pleasure in discovering themselves as well as the museum object during the visit. The “talk-aloud”

protocol allowed some of them to pay attention to what they were saying, and in so doing, they realized something about their inner-world and how they liked to function. As explained by Torbert (1972), this awareness is often the first step in developing “intentionality” whereby a person can enhance a quality or effect a change in himself or herself. Such a situation permits personal growth, as illustrated by the visitor who mentioned that she now knew she was fond of luminosity in painting. One would guess that in the future she would actively seek out more examples of this kind of art.

Another question to consider is how museum educators can use the results of this study for developing and offering programs. Educational theorists have always emphasized the importance of starting any educational endeavor at the level of each person’s (or child’s) comprehension and abilities, then leading him or her to further exploration and learning. In a museum setting, as we do not give tests or necessarily group our visitors by age, it is sometimes difficult to know how much they already know and what they like or dislike. We therefore need to let them speak for themselves, and tell us what they need to know and how they like to function in a museum setting. We can then come in and support them with essential facts about the museum collection or develop their viewing skills. But even more than that, we can help them learn to learn on their own. Doing this requires self-knowledge, which is necessary in the development of key life-skills such as empathy, mood management, motivation and social skills. (Suchy, ICOM, 2002). The “talk-aloud” protocol allowed many of the participants in our study to discover their likes and dislikes, their level of information and their learning habits, and to make plans to develop some of these further.

The final point I would like to make is that going reasonably often to museums helps visitors become aware of themselves on every level, and that this factor is much more significant than level of schooling. In all of our research to date, this has been the strongest factor, indicating that something special is happening. Since going to a museum is an activity that is freely chosen, visitors will go if they sense pleasure and benefits that are different from what they get in other places, such as schools. When they go repeatedly, they learn many things, not the least of which has to do with themselves. This, I suggest, is a heady, and an unexpected pleasure!

## Bibliography

- Bourdieu, P. and Darbel, P. (1966). *L'Amour de l'art*. Paris: Éditions Minuit.
- Dufresne-Tassé, C. and Lefebvre, A. (1996). *Psychologie du visiteur de musée; contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Montréal, QC: Hurtubise HMH, Collection des Cahiers du Québec.
- Ericsson, K.A. and Simon, H.A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Falk, J., and Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Farthing, G.W. (1992). *The psychology of consciousness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Hurley, S.L. (1998). Nonconceptual self-consciousness and agency: Perspective and access. *Communication and Cognition*, 30, 207.
- Irvine, L. (2002). *Taking on the World: Museums, Contemporary Issues, New Skills*, ICOM Study Series: The Training of Personnel, 10, 4-5.

- Kukan, L. and Beck, I.L. (1997). Thinking Aloud and Reading Comprehension Research : Inquiry, Instruction and Social Interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-29.
- Leinhardt, G. and Crowley, K. (1998). Museum learning as conversational elaboration: A proposal to capture, code and analyze museum talk. *Museum Learning Collaborative*, Technical Report MLC-01.
- Perin, C. (1992). The communicative circle: museums as communities. In I. Karp, T. Kreamer, and S.D. Lavine (Eds.), *Museums and Communities, The Politics of Public Culture*. Washington, D.C: Smithsonian Press.
- Suchy, S. (2002). Personal Change and Leadership Development: A process of Learning to Learn. *ICOM Study Series: The Training of Personnel*, 10, 15-16.
- Torbet, W.R. (1972). *Learning from Experience, Towards Consciousness*. New York: Columbia University Press.

## **PARTIE 3**



# **Les objets muséaux**



# Aider des visiteurs occasionnels à traiter avec plus de profit les objets muséaux : description d'une collaboration université-musée<sup>1</sup>

COLETTE DUFRESNE-TASSÉ, NADIA BANNA, MONIQUE SAUVÉ ET MARIE-CLARTÉ O'NEILL

L'étude des publics muséaux a donné lieu à une grande variété de recherches : monographies produites pour le compte d'une institution (Brière, Légaré et Lirette, 1990-1991\*), enquêtes nationales (Arts Council of Great Britain, 1991\*), « veilles », c'est-à-dire observation périodique (Donnat, 1998 ; Le Halle et Mironer, 1993\*). Les résultats de ces recherches ont été synthétisés à plusieurs reprises récemment, en particulier par Doering (1999), Dufresne-Tassé (2003), Dufresne-Tassé et Lefebvre (1996), Falk et Dierking (1992) ou Hooper-Greenhill (1994). Ces études décrivent surtout les habitudes de fréquentation du public et ses pratiques de visite. D'autres, par exemple celle de Le Halle et Mironer (1993), celles de Merrimam (1989a et b) et celle de Prince (1990) ont aussi un caractère analytique et tentent d'expliquer l'apparition des types d'habitudes ou de pratiques.

D'après MacDonald, les données issues de ces recherches ont suscité des changements importants dans les institutions muséales, non seulement dans les discours sur les objectifs du musée, mais également dans l'organisation et l'administration du musée, dans les priorités budgétaires, ainsi que les stratégies d'exposition impliquant la participation des visiteurs (1993, p. 14).

En même temps que ces changements se produisaient, en France par exemple, le nombre des visites et des visiteurs augmentait (Donnat, 1993), quoique celui des visiteurs ait augmenté de façon moins marquée que celui des visites (Donnat, 1998). Cette évolution de la fréquentation française, Donnat l'attribue à trois facteurs : à la simple augmentation de la population, au développement du tourisme international et à l'influence des médias « qui font une plus large place aux activités du musée, valorisant les vacances culturelles, et font de la visite des expositions temporaires des moments obligés » (1993, p. 39). C'est ainsi que des visiteurs occasionnels (appelés aussi « grand public ») se sont métamorphosés en adeptes des grands rendez-vous muséaux, sans pour autant traiter les objets qui leur sont présentés comme le feraient des visiteurs habitués. Donnat considère que le rapport de ces adeptes aux œuvres exposées est en général fort éloigné d'un rapport « individuel, érudit et méditatif » (1993, p. 33). Falk et Dierking (1992) sont du même avis. Ils affirment en effet que ces visiteurs ont des préoccupations limitées qui les amènent à poser des questions très simples comme : Qu'est-ce que c'est ? D'où cela vient-il ? À quoi cela sert-il ? Combien cela vaut-il ? Falk et Dierking en concluent que ces adultes, tout comme les enfants, ont une approche très concrète des objets muséaux et que cette approche constitue « un phénomène important que le musée doit reconnaître et auquel il doit s'adapter » (1992, p. 77).

1. Cette recherche a reçu l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche et de l'Université de Montréal.

\* Références données à titre d'exemple.

Pourtant, la plupart de ces adultes désirent une expérience prenante, intense sur le plan cognitif et affectif (Dufresne-Tassé, Lapointe et Lefebvre, 1993). En outre, moins ils vont au musée, plus ils réclament des salles remplies d'œuvres sublimes ou d'objets exceptionnels (Dufresne-Tassé et Weltzl-Fairchild, 1994; Weltzl-Fairchild et Dufresne-Tassé, 1995), et plus ils désirent voir en une seule visite tout ce que contient un musée. Autant dire, moins ils possèdent une approche contemplative et méditative qui leur permettrait d'apprécier le caractère sublime ou exceptionnel d'un objet et moins ils sont capables de l'expérience intense qu'ils désirent profondément. En somme, ces visiteurs occasionnels souhaitent une expérience intense, alors que celle qu'ils vivent se révèle rudimentaire et fruste.

En est-il ainsi que semblent le croire Falk et Dierking (1992) ou, au contraire, peut-on espérer, par une intervention appropriée, permettre à l'adulte de rapprocher son expérience de ses attentes? Nous avons fait l'hypothèse que ce rapprochement est possible.

Nous rappellerons d'abord les informations qui nous ont conduites à prendre ce parti, puis nous décrirons l'investigation menée dans le but d'en vérifier la pertinence. Enfin, nous examinerons les perspectives ouvertes par les résultats obtenus.

## Réconciliation de l'expérience et des attentes du visiteur

De façon quelque peu contradictoire, Falk et Dierking (1992) considèrent à la fois que le comportement des adultes face aux objets muséaux est un phénomène inévitable, mais que les musées devraient concevoir des programmes éducatifs pour remédier à cette situation. Dans cette foulée, ils préconisent deux types de programmes : 1) des interventions offrant des connaissances plus ou moins poussées sur le thème des expositions présentées ; 2) des interventions de « museum literacy », dont le but est de renseigner le visiteur sur la manière de travailler du musée et l'aider à utiliser l'information mise à sa disposition.

Les données que nous avons recueillies (Dufresne-Tassé et Lefebvre, 1994; Dufresne-Tassé, 1998\*) concordent avec les affirmations de Falk et Dierking (1992). Elles indiquent que, dans 70% des cas, des visiteurs occasionnels – même très instruits – se limitent, grosso modo, à se demander devant un objet : « Qu'est-ce que c'est? », « Qui a fait ça? » ou encore à dire : « J'aime ça » ou « J'aime pas ça ». Cependant, ces données nous amènent à proposer une interprétation différente de celle de Falk et Dierking. En effet, les résultats d'études antérieures à la nôtre (Dufresne-Tassé, 1998; Dufresne-Tassé, O'Neill, Lepage, Weltzl-Fairchild, Émond et Marin, 2004\*) nous portent à croire que ce comportement limité tient au fait que l'adulte ne sait tout simplement pas « s'utiliser lui-même » devant des objets « muséifiés ». En d'autres termes, il ne pense pas à exploiter ses ressources affectives, imaginaires et même cognitives au musée – il les laisse au vestiaire avec son manteau et son parapluie – alors qu'il s'en sert dans d'autres situations. Cette omission l'empêcherait automatiquement d'accéder au regard curieux, itératif, mais également contemplatif et isolant que les muséologues et les esthéticiens (Csikszentmihalyi et Robinson, 1991; Yamaguchi, 1991\*) considèrent comme l'un des principaux facteurs d'une expérience intense d'appropriation de l'objet muséal.

Nous avons fait l'hypothèse qu'une intervention permettant à l'adulte-visiteur-occasionnel de transférer à la situation muséale l'utilisation de ses ressources affectives, imaginaires et cognitives l'aiderait grandement à traiter les objets muséaux de façon plus approfondie et à tirer davantage de plaisir de ce traitement, ce qui lui permettrait de connaître une expérience de visite plus intense.

## Description de la recherche

La création, à l'Université de Montréal, d'un enseignement de deuxième et de troisième cycle sur «l'utilisation des ressources culturelles du milieu» nous a fourni l'occasion de vérifier l'hypothèse précédente. Nous avons élaboré un séminaire-atelier destiné à un public d'adultes en formation. Ce séminaire-atelier durait huit jours entiers échelonnés sur six semaines. La matinée, dans les locaux de l'université, était consacrée au transfert d'un fonctionnement affectif, imaginaire et cognitif intense devant les objets muséaux; l'après-midi, à l'utilisation de ce fonctionnement dans une institution muséale ainsi qu'à la présentation, par l'institution, des services et des programmes qu'elle offre aux adultes.

### Caractéristiques des participants

Nous avons offert le séminaire-atelier à trois reprises, chaque fois à environ 25 participants, pour un total de 77. Ceux-ci sont des professionnels de tous types : ingénieurs, informaticiens, travailleurs sociaux, infirmières, etc. Ils sont âgés de 30 à 45 ans et travaillent depuis au moins deux ans auprès d'adultes, dans tous les secteurs de la société canadienne ou à l'étranger. Ils suivent des cours à l'université pour se perfectionner et leur inscription à notre enseignement est facultative.

Au moment où débute le séminaire-atelier, leurs habitudes de fréquentation se répartissent ainsi : un tiers des participants visitent le musée de temps en temps (1 à 2 fois par an), surtout en vacances et à l'étranger; un tiers ne vont que rarement au musée (certaines années, ils n'y vont pas) et un tiers évitent autant que possible d'y aller. Ces derniers choisissent notre séminaire-atelier par pure curiosité ou parce que la perspective de sortir des locaux de l'université leur plaît. Même ceux qui vont le plus souvent au musée ont de la difficulté à se rappeler où ils ont effectué leurs trois dernières visites et ils évaluent la durée de celles-ci à moins d'une heure. Ainsi, ces participants correspondent bien à ce qu'il est convenu d'appeler un «visiteur occasionnel» (Hooper-Greenhill, 1994).

Dans un questionnaire distribué au tout début du séminaire, ces participants, sauf trois, répondent qu'une visite au musée est l'occasion de regarder des objets et «d'apprendre des petites choses». Cette activité est considérée comme «neutre» en ce sens qu'elle ne suscite pas vraiment de plaisir et encore moins une expérience intense. Face aux objets, ces personnes se comportent comme les visiteurs décrits par Falk et Dierking (1992) et comme ceux que nous avons étudiés (Dufresne-Tassé, 1998; Dufresne-Tassé, O'Neill, Lepage, Wetzl-Fairchild, Émond et Marin, 2004). Ils se demandent : «Qu'est-ce que c'est?», «Qui a fait ça?» ou encore, ils pensent : «J'aime ça», «J'aime pas ça»; parfois, ils s'attardent à examiner un objet pendant quelques instants, en notent certains aspects : forme, couleur, etc., tentent de savoir comment il fonctionne ou pourquoi il est dans le musée.

### Buts du séminaire-atelier

En plus d'aider ces personnes à réaliser une appropriation plus poussée des objets qu'elles regardent dans une salle d'exposition, nous voulions accroître leur connaissance des ressources et des services offerts par les institutions culturelles afin de leur permettre d'en faire un usage plus fréquent et plus diversifié, à des fins personnelles ou professionnelles.

Les habiletés pratiquées par les participants durant le séminaire-atelier sont les suivantes :

- utilisation de leur imagination devant un objet muséal;
- utilisation de leur capacité d'observation;
- utilisation de leur capacité de comprendre à partir de ce qu'ils voient;
- utilisation de leur capacité de comparaison;



- utilisation de leur capacité d'utiliser leurs connaissances formelles et expérientielles pour approfondir leur compréhension d'un objet qui les intéresse ;
- repérage du plaisir ou de l'inconfort chaque fois que ces sensations affleurent à la conscience.

Dans notre esprit, tout adulte le moindrement intelligent possède ces habiletés et les utilise en dehors de la situation muséale. Il suffisait donc ici d'en transférer l'usage à cette situation. Nous avons par ailleurs éprouvé cette intuition au moyen d'une enquête menée auprès de 50 adultes autres que ceux qui participaient à notre enseignement. Il s'est avéré que ceux-ci utilisaient ces habiletés au moins lorsqu'ils s'apprêtaient à acquérir un objet coûteux, luxueux ou possédant une signification sociale marquée, comme une maison, une voiture ou un bijou (Dufresne-Tassé et O'Neill, 1997).

La pratique de ces habiletés était proposée dans le cadre d'une série de mises en situation qui amenaient le participant à l'exercer ; d'abord dans une circonstance de la vie quotidienne puis, progressivement, dans des circonstances plus rares, pour ensuite se trouver devant une reproduction de peinture, de sculpture, d'objet d'ethnologie, d'archéologie ou de sciences naturelles et finalement, quelques heures plus tard, dans le contexte d'une visite muséale.

Les institutions culturelles visitées comprennent des musées, d'autres types d'institution et des lieux patrimoniaux. Les voici, dans l'ordre où les étudiants s'y sont rendus :

- le Jardin botanique de Montréal ;
- le musée des Beaux-arts de Montréal ;
- la Nouvelle Compagnie théâtrale ;
- la Chapelle historique du Bon-Pasteur<sup>2</sup> ;
- le musée McCord d'histoire canadienne ;
- le musée David-M. Stewart ;
- le site du Vieux-Montréal ;
- le musée d'Art contemporain de Montréal.

Cette liste ne comprend pas de musée de sciences et de techniques parce qu'il n'y en avait pas à Montréal même au moment de la réalisation de la recherche et que le déplacement vers d'autres villes posait des problèmes difficiles à résoudre dans le cadre d'un enseignement se déroulant sur une journée.

Dans les musées, la façon de procéder était la suivante : d'abord, visite libre et solitaire ayant pour seul but le plaisir et la délectation, puis tentatives d'utilisation durant quinze minutes des habiletés pratiquées à l'université et choix de deux objets devant lesquels l'étudiant écrivait au fur et à mesure ce qu'il pensait, imaginait ou ressentait.

La rencontre d'un directeur de l'institution avait toujours lieu après la visite des salles d'exposition. Elle était essentiellement consacrée à la description des programmes culturels ou éducatifs offerts par l'institution, ainsi qu'à celle des services ou ressources accessibles au public, comme une bibliothèque, une médiathèque, des publications, des groupes d'études, etc. L'objectif de cette rencontre était de sensibiliser les participants au fait que les musées offrent un ensemble de ressources dont l'exposition n'est que le plus connu.

---

2. Ce lieu culturel comporte une salle d'exposition.

## Information permettant d'établir l'influence du séminaire-atelier

Nous avons recueilli quatre types d'information susceptibles de témoigner des effets du séminaire-atelier et, de façon générale, d'identifier quel genre de formation peut aider des adultes à profiter davantage de l'observation d'objets muséaux. Tout d'abord, ce que chaque étudiant avait écrit face aux deux objets qu'il avait sélectionnés dans les musées visités, puis ses remarques ou ses interventions en classe. Ensuite, le contenu d'un journal de bord où chacun devait consigner ses apprentissages, de même que des réflexions ou des critiques sur les lieux visités et sur l'organisation de chacune des huit journées de séminaire. Enfin, un « travail de session », dont l'étudiant choisissait lui-même l'orientation, car il consistait à trouver et exploiter un moyen de continuer les apprentissages réalisés durant le séminaire-atelier. Les principaux moyens choisis par les 77 étudiants ont été les suivants :

- visite d'autres musées assortie de commentaires et de critiques ;
- encadrement de la visite d'une ou de plusieurs personnes de manière à aider celles-ci à augmenter les bénéfices de leur passage au musée ; évaluation des effets de cet encadrement (travail le plus souvent réalisé) ;
- développement et essai de mises en situation similaires à celles du séminaire-atelier ;
- préparation et évaluation de mini-ateliers destinés à être offerts dans le milieu de travail de l'étudiant ;
- réflexion sur l'importance des habiletés pratiquées en classe dans la vie professionnelle.

## Résultats

Nous examinerons tour à tour les différentes données recueillies, soit les données sur le transfert des habiletés proposées, les données de type macroscopique, les données microscopiques et, enfin, les données inattendues.

### Transfert des habiletés

Les témoignages des participants, mais surtout le contenu des textes rédigés devant deux objets au cours de chaque visite muséale montrent que tous ont réussi le transfert des habiletés pratiquées en classe et que certains en ont réalisé une maîtrise poussée.

### Données macroscopiques

À l'issue du séminaire-atelier, tous les participants, y compris ceux qui auparavant évitaient les musées, se comportent comme des visiteurs fréquents, c'est-à-dire qui vont au musée au moins cinq fois par an.

- a) Ils vont volontiers au musée, l'abordent avec confiance et y amènent leurs proches ou leurs amis.
- b) Ils considèrent qu'une visite de moins d'une heure trente ne vaut pas le dérangement, car il faut pouvoir « observer à son goût » les objets qui plaisent et que « de toute façon, il ne faut pas essayer de tout voir ».
- c) Ils abordent indifféremment des objets d'art figuratif, d'ethnologie, d'archéologie, d'histoire ou de sciences naturelles.
- d) Toutefois, environ 10 % éprouvent encore de la difficulté à traiter les objets d'art contemporain, surtout lorsqu'il s'agit d'installations, d'art minimaliste ou de *ready made* ; dans ce cas, il leur arrive de rejeter carrément l'œuvre.

- e) Ils éprouvent de l'agrément à observer des objets dans un musée et quelques-uns connaissent parfois des expériences intenses.
- f) Le plaisir n'est pas pour eux équivalent au « fun » ou au divertissement, même si la visite doit se dérouler dans un climat de détente et procurer une évocation des préoccupations quotidiennes; il est plutôt synonyme de la sensation de plénitude que procure un fonctionnement psychologique adéquat et mobilisateur d'une grande proportion des ressources de la personne. Cette vision du plaisir n'est pas sans rappeler celle d'Alexander Lowen (1976).
- g) Pour eux, le plaisir suppose l'aisance; en d'autres termes, le traitement des objets doit être réalisé sans difficulté, sans effort important et ne doit pas nécessiter, sur le moment même, d'apprentissages ardu.
- h) Par contre, plaisir et compréhension, émotions et fonctionnement cognitif ne s'excluent pas; ils ne sont même pas opposés.

### **Signification**

Ces données permettent de croire que, tel que prévu, le transfert des habiletés qui sous-tendent un fonctionnement affectif, imaginaire et cognitif intense a été efficace. En effet, le transfert de ces habiletés a permis aux participants de s'attarder plus longuement aux objets qui les intéressent, d'éprouver davantage de plaisir et d'avoir accès à une expérience plus intense, sauf devant certaines œuvres d'art contemporain.

En outre, comme ces participants semblent avoir réussi à maîtriser « l'abondance muséale » – désormais ils « n'essaient pas de tout voir » –, ils ont ainsi acquis une attitude favorisant ce que Donnat (1993) appelle « un regard méditatif sur les objets ».

Le sens qu'ils donnent au « plaisir » n'est plus uniquement, comme chez le visiteur occasionnel, celui que procurent des objets exceptionnels ou d'une beauté sublime. Le plaisir est plutôt associé à une activité efficace et harmonieuse, ce qui définit le plaisir fonctionnel.

Désormais capables d'apprécier un type de plaisir plus accessible et plus fréquent que celui que procure le contact avec des objets rares ou magnifiques et désormais mieux disposés à traiter les objets de façon recueillie, les adultes qui ont participé au séminaire-atelier sont plus en mesure de réaliser à l'avenir des visites gratifiantes et, de ce fait, d'augmenter leur fréquentation muséale.

### **Données microscopiques**

Une analyse des textes rédigés par les participants devant deux objets par visite permet d'observer les points suivants. L'évolution de ces textes est importante depuis la première visite jusqu'à la dernière. Ils s'allongent considérablement, deviennent de plus en plus complexes et démontrent une utilisation constante des fonctionnements affectif, imaginaire et cognitif.

Plus précisément :

- a) Un objet abordé n'est jamais abandonné avant d'avoir été traité.
- b) Le fonctionnement suivant caractérise le traitement d'un objet par les 77 participants au séminaire-atelier. D'abord, ils réagissent affectivement ou réalisent une première observation à laquelle ils greffent un commentaire personnel. Ils retournent ensuite à l'objet pour une seconde observation et font à nouveau appel à leurs capacités affectives, imaginaires ou cognitives, ce qui permet de donner à l'observation un sens personnel. Ils continuent plus ou moins longtemps ce mouvement de va-et-vient entre observation et apport personnel; le nombre de ces allers-retours est rarement

inférieur à six ou sept. Ils peuvent terminer abruptement sur l'un d'eux ou, au contraire, comme on peut l'observer dans l'exemple qui suit, finir sur un apport à caractère synthétique.

Exemple : Texte écrit par l'un des participants face à une œuvre qui se trouve au musée des Beaux-arts de Montréal : *Le soir sur les terrasses (Maroc)*, de Jean-Joseph Benjamin Constant (voir reproduction, p. 148).

*C'est beau (R.A.)<sup>3</sup>, il me semble que c'est un coucher de soleil (A.P.; IM). Ils ont l'air trop détendus pour que ce soit le matin (A.P.; IM). Ç'a l'air de se passer dans un pays arabe (A.P.; IM). Oui, c'est écrit Maroc sur l'étiquette (lecture et vérification; CO). Il y a la mer au loin, puis toutes des maisons blanches comme celle où les gens sont assis (O; CO). C'est comme à Miconos que j'ai visité (A.P.; IM). Ça doit être agréable d'être assis comme ça le soir parce qu'il a pas l'air de faire chaud (A.P.; IM). En bas, on dirait des orangers avec des oranges dedans (O; CO), mais ç'a pas l'air d'intéresser les gens (A.P.; IM). La personne à gauche (O) je me demande si c'est un homme ou une femme (A.P.; CO). Elle a le visage enveloppé d'un linge blanc (O; CO). Je sais pas. On va dire que c'est un jeune homme qui doit faire partie de la famille (A.P.; IM). Avec des tapis comme ça (O). J'ai toujours aimé ça les tapis (A.P.; AF). Il me semble que ça serait plaisant de vivre avec eux et puis de prendre le frais avec eux le soir. (A.C.S.; IM).*

*Les couleurs sont des couleurs que j'aime (R.A.) et puis, tous les blocs blancs, c'est beau aussi (R.A.) et puis le balcon avec sa petite grille, puis son arc arrondi (O; CO), ça découpe bien le paysage (A.P.; CO). J'aimerais ça aller sur ce balcon-là parce que ça doit permettre de voir tout ce qu'il y a autour très loin (A.C.S.; IM). On n'a pas ce type de construction ici. (A.C.S.; CO)*

## Signification

Le traitement d'objet dont on vient de prendre connaissance distingue le visiteur occasionnel qui a suivi le séminaire-atelier de celui qui ne l'a pas suivi. Ce dernier, comme on l'a vu plus haut, dans presque 70% des cas, réserve un traitement beaucoup plus simple et limité aux objets qu'il regarde.

De plus, à cause du nombre élevé de va-et-vient qu'il réalise entre observation et apport personnel, le participant au séminaire-atelier réussit une intégration beaucoup plus poussée de l'objet muséal que le visiteur occasionnel qui n'y a pas participé. Vu l'importance de cette intégration (Ausubel et Robinson, 1969\*), parce qu'elle favorise une meilleure compréhension de ce qui est étudié, en même temps que sa rétention et sa réutilisation, ce mouvement d'aller-retour constitue un gain important.

Ainsi, il semble que le transfert d'habiletés réalisé au cours du séminaire-atelier favorise non seulement un traitement plus long, plus complexe et plus approfondi de l'objet muséal, mais il favorise également un traitement dont la valeur éducative est plus marquée.

Au cours de ce traitement, le participant utilise à plusieurs reprises des connaissances issues de son expérience personnelle. Toutefois, il y réserve bien peu de place à l'information spécialisée; dans le texte rapporté plus haut, le participant se contente d'aller chercher sur l'étiquette l'endroit où se déroule la scène qu'il observe. Cette observation nous a intriguées. Comme les expositions visitées étaient des expositions permanentes, sans panneaux explicatifs (ou presque) et n'offrant que des étiquettes

3. R.A.: réaction affective; A.P.: apport personnel; O: observation; A.C.S.: apport à caractère synthétique; CO: présence de fonctionnement cognitif; AF: présence de fonctionnement affectif; IM: présence de fonctionnement imaginaire.

Pour une description de ces types de fonctionnement et des critères qui en permettent l'identification, voir Dufresne-Tassé, Sauvé, Weltzl-Fairchild, Banna, Lepage et Dassa, 1998a, 1998b.

identificatoires<sup>4</sup>, il n'était pas possible de savoir si la rareté du recours à l'information spécialisée tenait au caractère restreint de celle qu'offrait le musée ou au peu d'appétit des participants pour ce type d'information.

Cette situation nous a amenées à expérimenter en classe la réaction des participants face à des étiquettes «allongées», c'est-à-dire offrant de l'information en sus de l'identification de l'objet auprès duquel elles sont placées. Nous avons présenté, pour un même objet, cinq contenus de longueur semblable, mais différents dans leur relation avec l'objet. La lecture des quatre contenus n'entretenant qu'une relation quelconque avec l'objet était abandonnée sitôt commencée par 80% des participants. Par contre, la lecture du seul contenu entretenant une relation étroite, c'est-à-dire qui encourageait l'observation, était maintenue par plus de 75% d'entre eux.

Ces données nous amènent à faire l'hypothèse que les participants au séminaire-atelier ont peu manipulé d'information spécialisée parce que le musée en offrait peu et qu'ils n'en auraient lu davantage que si l'information présentée avait supporté leur observation des objets.

### **Données inattendues**

Plus de 70% des participants considèrent que le fait de pratiquer des habiletés durant le séminaire-atelier, puis de les utiliser au musée leur a permis d'en améliorer l'usage dans leur vie professionnelle. Un tel effet, que nous n'avions pas recherché, s'avère fort intéressant car il indique que des habiletés acquises au cours d'activités culturelles aident l'adulte à effectuer son travail, ce dont doutent beaucoup de gestionnaires et même d'éducateurs peu familiers avec les musées.

### **Sommaire et perspectives**

Par le biais du transfert d'un ensemble d'habiletés, le séminaire-atelier semble avoir permis à 77 participants – à l'origine, des visiteurs occasionnels – de modifier leurs comportements, leurs attitudes et leurs attentes de la façon suivante :

- À la fin du séminaire-atelier, ils vont plus volontiers et avec plus de confiance au musée. Ils y emmènent même d'autres personnes;
- Ils désirent faire des visites plus longues et pouvoir regarder à leur guise ce qui leur plaît, quitte à «ne pas tout voir»;
- Ils traitent avec aisance des objets d'art, d'ethnologie, d'archéologie et de sciences naturelles, mais certains d'entre eux peuvent encore être rebutés par l'art contemporain lorsqu'il s'agit d'œuvres minimalistes, de *ready made* ou d'installations;
- Leur traitement de ces objets est à la fois beaucoup plus long, plus approfondi et plus complexe qu'auparavant. Il fait appel à leur observation ainsi qu'à des apports personnels qui relèvent d'un fonctionnement affectif, imaginaire et cognitif plus intense et impliquant de nombreuses connaissances expérientielles;
- Ce traitement suscite chez les participants un plaisir nouveau qui les porte à troquer leur attente du plaisir lié à l'objet sublime pour l'expérience du plaisir fonctionnel, issu d'une utilisation réussie d'une série d'habiletés; issu, en somme, d'une utilisation compétente de soi-même;
- Toutefois, probablement à cause du peu d'information spécialisée offert par les musées visités, ce traitement est caractérisé par un recours très limité à l'information savante.

4. Une étiquette identificatoire contient essentiellement le nom de l'objet et sa provenance, c'est-à-dire le lieu où on le trouve ou encore le nom de son auteur.

Ces gains nous amènent à penser qu'à la fin du séminaire-atelier, les participants sont passés de la catégorie «visiteur occasionnel» à la catégorie «visiteur fréquent». En outre, les habiletés qu'ils ont transférées ne peuvent que se renforcer à l'occasion de leurs visites ultérieures dans les institutions muséales, qui devraient être plus nombreuses vu le plaisir qu'elles suscitent. Ainsi, ces visiteurs fréquents seront spontanément des visiteurs fidèles qui n'auront pas besoin que l'on utilise une publicité racoleuse pour les faire revenir au musée.

## **Perspectives**

Les données obtenues soulèvent deux problèmes : celui de la collaboration musée-université et celui de la relation entre le programme d'enseignement expérimenté (séminaire-atelier) et d'autres programmes que le musée peut offrir au public adulte.

### **Relation musée-université**

Depuis plusieurs années déjà, les universités et certains collèges du Québec collaborent avec les musées des villes où ils sont situés. L'Université de Montréal, par l'intermédiaire de sa faculté de l'éducation permanente, offre ainsi une série de conférences sur des expositions temporaires organisées par certains musées de Montréal, afin de familiariser le public avec le contenu de ces expositions. La même faculté propose également des cours qui favorisent la compréhension et l'appréciation de la peinture ou de la sculpture de diverses époques. Le séminaire-atelier dont on vient de lire la description constitue une autre forme de collaboration entre le musée et l'université. Nous croyons qu'il y aurait intérêt à poursuivre la réflexion entreprise par J. Solinger (1990) sur cette collaboration et à tenter de préciser quel pourrait être le rôle des institutions d'enseignement dans la formation des visiteurs, vu la réticence bien connue de certaines personnes instruites à fréquenter le musée, vu également l'exigence courante chez l'adulte de réaliser sans effort marqué, c'est-à-dire sans apprentissages considérables, le traitement des objets muséaux.

### **Le programme expérimenté (séminaire-atelier) et les autres programmes offerts au public adulte**

On l'a vu, le programme d'enseignement expérimenté visait à transférer à la situation muséale une série d'habiletés utilisées par l'adulte dans la vie quotidienne ; autrement dit, il s'agissait d'amener ce dernier à mieux s'utiliser lui-même et, de ce fait, à s'instrumenter pour réaliser son rôle de visiteur de manière plus compétente. Ce programme pourrait facilement, moyennant quelques modifications, être complètement offert en milieu muséal et devenir le premier d'une série de trois destinés à instrumenter l'adulte pour qu'il traite avec plus de profit les objets et les expositions qu'on lui offre.

Un second programme, similaire au premier, permettrait de transférer les habiletés d'analyse, de synthèse et de critique que possède tout adulte. Vraisemblablement, le traitement des objets en bénéficierait, car les textes rédigés par les participants au séminaire-atelier comportaient peu de traces d'utilisation de ces habiletés. Par ailleurs, vu les effets de ce séminaire-atelier, on peut penser que la pratique nécessaire au transfert de ces habiletés amènerait une amélioration marquée de celles-ci, fort appréciable dans la vie professionnelle de l'adulte.

Un troisième programme viserait l'acquisition de «savoirs structurants». Contrairement à une information anecdotique, un «savoir structurant» concerne une caractéristique ou une propriété d'un type d'objet. De ce fait, il est réutilisable et devient une «clef de lecture» de ce type d'objet. Par exemple, le fait de savoir qu'à l'exception des vases funéraires, les vases grecs de la période classique sont de fond rouge ou noir, constitue une connaissance réutilisable devant tous ces vases et permet de

distinguer ceux qui sont associés aux activités des vivants des vases funéraires. S'intéressant aux objets ethnologiques, Pearce (1994\*) identifie une série de caractéristiques de ces objets qui peuvent servir de clefs de lecture. Il s'agit du matériau dans lequel il est fait, de son mode de fabrication, de son style ou de son modèle; éventuellement de son décor, de son producteur habituel, de sa fonction, du contexte dans lequel il est utilisé, de son histoire ou de sa symbolique. En possession de l'une ou de plusieurs de ces informations génériques, le visiteur peut, avec un minimum d'effort, traiter des séries d'objets.

Ainsi, à l'aide des habiletés transférées par le biais des deux premiers programmes et des connaissances génériques et réutilisables acquises grâce au troisième, un adulte devrait être en mesure de réaliser des visites fort profitables et de bénéficier pleinement des deux types de programmes suggérés par Falk et Dierking (1992), à savoir les interventions offrant des connaissances supplémentaires sur le thème d'une exposition et le *museum literacy*. De cette façon, le programme d'enseignement dont les résultats ont été présentés précédemment ouvre une large perspective d'interventions susceptibles d'accroître le pouvoir de traitement des objets du visiteur adulte et sa capacité de profiter d'autres types de programmes offerts par le musée.

## Références

- Arts Council of Great Britain (1991). *RSGB Omnibus Arts Survey, Report on a Survey of Arts and Cultural Activities*. London: Arts Council.
- Ausubel, D.P. and Robinson, F.G. (1969). *School Learning*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Brière, M.A., Légaré, B. et Lirette, Y. (1990-1991). *Rapport d'enquête: Le public du CCA*. Montréal, QU: Centre Canadien d'Architecture.
- Baillargeon, J.P. (1996). *Les publics du secteur culturel; nouvelles approches*. Québec, QU: Les Presses de l'Université Laval et l'Institut québécois de recherche sur la culture.
- Csikszentmihalyi, M. and Robinson, R. (1991). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu, CA: J. Paul Getty Museum.
- Doering, Z. (1999). *Strangers, Guests or Clients? Visitors Experience in Museums*. Washington, DC: Institutional Studies Office, Smithsonian Institution.
- Donnat, O. (1993). Le public des musées en France. *Public et Musées*, 3, p. 29-47.
- Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des Français*. Enquête 1997. Paris: La Documentation française.
- Dufresne-Tassé, C. (1998). *Médiation culturelle, texte du cours donné en 1998*. Paris: École du Louvre.
- Dufresne-Tassé, C. (2003). *Médiation culturelle, texte du cours donné en 2003*. Paris: École du Louvre.
- Dufresne-Tassé, C., Lapointe, T. et Lefèbre, H. (1993). *Étude des bénéfices d'une visite au musée. The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 7, p. 1-19.
- Dufresne-Tassé, C. and Lefèbre, A. (1994). The Museum in Adult Education: A Psychological Study of Visitors Reactions. *International Review of Education*, 40, p. 469-484.
- Dufresne-Tassé, C. et Lefèbre, A. (1996). *Psychologie du visiteur de musée. Contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Montréal, QU: Hurtubise HMH.

- Dufresne-Tassé, C. et O'Neill, M.C. (1997). *De l'importance d'aider des adultes à être plus compétents au musée. Discours de réception du Prix de la Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris: École des Arts et Métiers.
- 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 ou de sculptures? *Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, XII(1), p. 35-66.
- Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M., Weltzl-Fairchild, A., Banna, N., Lepage, Y. et Dassa, C. (1998a). Pour des expositions muséales plus éducatives, accéder à l'expérience du visiteur adulte. Développement d'une approche. *Canadian Journal of Education*, 23, p. 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), p. 421-438.
- Dufresne-Tassé, C. et Weltzl-Fairchild, A. (1994). Algunas Características del Funcionamiento Psicologico de Visitantes que Frequentan Poco los Museos. *Comunicación presentada al Annual Conference of the International Committee on Education and Cultural Action of the International Council of Museums*, Cuenca (Ecuador).
- Falk, J.H. and Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and Their Visitors*. London: Routledge.
- Le Halle, E. et Mironer, L. (1993). *Musées et visiteurs ; un observatoire permanent des publics*. Paris: Direction des Musées de France.
- Lowen, A. (1976). *Le Plaisir*. Paris: Tchou. (Traduction française de «Pleasure»).
- MacDonald, S. (1993). Un nouveau « corps des visiteurs »: musées et changements culturels. *Publics et Musées*, 3, p. 13-29.
- Merriman, N. (1989a). Museum Visiting as a Cultural Phenomenon. In P. Vergo (Ed.), *The New Museology* (p. 149-172). London: Reaktion Books.
- Merriman, N. (1989b). The Social Role of Museum and Heritage Visiting. In S. M. Pearce (Ed.), *Museum Studies in Material Culture* (p. 110-135). Leicester: Leicester University Press.
- Pearce, S.M. (1994). Thinking About Things. In S.M. Pearce (Ed.), *Interpreting Objects and Collections* (p. 125-133). London: Routledge.
- Prince, D.R. (1990). Factors Influencing Museum Visits; An Emperical Evaluation of Audience Selection. *International Journal of Museum Management and Curatorship*, 9, p. 149-168.
- Solinger, J.W. (1990). *Museums and Universities: New Paths for Continuuing Education*. New York: MacMillan.
- Weltzl-Fairchild, A. and Dufresne-Tassé, C. (1995). A Comparison of How Two Types of Visitors Use Their Own Resources in a Fine Arts Museum. *Paper presented to the 4<sup>th</sup> International Conference on Adult Education and the Arts*, St. Andrews (Scotland).
- Yamaguchi, M. (1991). The Poetics of Exhibition in Japanese Culture. In I. Karp and S.D. Lavine (Eds.), *Exhibiting Cultures* (p. 57-68). Washington, DC: Smithsonian Institution.





Jean-Joseph Benjamin Constant,  
Dit BENJAMIN-CONSTANT  
Paris 1845- Paris 1902  
*Le soir sur les terrasses (Maroc)*  
1879

# Étude sur les propriétés reliées aux objets muséaux

DOMINIC MARIN

## Première partie : L'identification des propriétés pour des institutions muséales du type : (art - sciences naturelles - ethno-histoire)

### Pourquoi ?

L'idée d'entreprendre une étude sur les propriétés pouvant être rattachées aux objets exposés<sup>1</sup> dans diverses institutions muséales découle de notre intention d'en connaître davantage sur le processus à travers lequel le visiteur adulte arrive à *construire* son expérience muséale. Et, plus particulièrement, sur le moment précis où ce dernier procède au traitement des objets exposés ainsi que des informations qui l'accompagnent. La justification de cet intérêt réside essentiellement, selon nous, dans l'idée que c'est en grande partie<sup>2</sup> de ce contact entre l'objet exposé et le visiteur que naît l'expérience muséale qui, entre autres, permet à ce dernier d'acquérir un certain bagage de connaissances et d'habiletés en plus d'en retirer une certaine satisfaction.

Depuis plusieurs années, l'équipe de M<sup>me</sup> Colette Dufresne-Tassé s'est appliquée à identifier et à comprendre le fonctionnement intellectuel du visiteur adulte parcourant des expositions muséales. Diverses recherches, dont celles portant sur les différents types de fonctionnement psychologique, ont permis de documenter et d'étoffer l'importance de l'imaginaire sur le déroulement et incidemment sur l'appréciation par ce dernier de l'expérience muséale vécue<sup>3</sup>.

Récemment, une recherche effectuée sur l'enrichissement psychologique du visiteur adulte, nous a conduits à nous intéresser aux propriétés reliées aux objets muséaux. Propriétés qui, selon nous, sont incontournables dans le traitement de ces objets. Véritable processus complexe, on pourrait d'ailleurs qualifier cette opération, qu'est le traitement des propriétés des objets muséaux, comme étant un authentique travail d'enquête à travers lequel le visiteur parvient à identifier, comprendre<sup>4</sup> et même, s'approprier l'objet exposé<sup>5</sup>. Les lignes qui suivent, exposent sommairement notre démarche qui nous a

1. Il est à noter ici que lorsque nous parlons d'objet muséal, nous faisons référence à ce qui, au sein de l'institution muséale, est destiné à être présenté au public. Il peut, par conséquent, s'agir d'objets naturels ou culturels, d'êtres vivants, d'informations et toutes autres choses pouvant être exposées.

2. Bien entendu, il s'agit ici d'institutions muséales classiques où nous retrouvons des salles renfermant des collections d'objets et d'informations.

3. Voir, entre autres, les articles intitulés : *Le fonctionnement imaginaire du visiteur adulte en salle d'exposition : définition, mode d'accès et premières observations*. Dans : *Évaluation et éducation muséale : nouvelles tendances*, Colette Dufresne-Tassé (ed.), 1998. Et, *Fonctionnement imaginaire, culture du visiteur et culture exposée par le musée*. Dans : *Diversité culturelle, distance et apprentissage*, Colette Dufresne-Tassé (ed.), 2000.

4. Le terme comprendre ne signifie non pas ici que le visiteur réussit à associer le savoir formel propre à l'objet exposé mais plutôt qu'il arrive à attribuer un sens qui lui apparaît comme étant recevable, pertinent.

5. Une étude que nous avons effectuée (non encore publiée) sur les différents types d'enrichissement tend à nous démontrer qu'il existe une certaine variabilité en ce qui à trait à la forme et au niveau d'achèvement de ce processus.

permis d'identifier jusqu'à 30 propriétés reliées aux objets exposés, et ce, pour trois types d'institutions muséales différentes, à savoir un musée d'art, de sciences naturelles et d'ethno-histoire.

## La recherche

### Aspect versus propriété versus caractère

Comme nous l'avons déjà mentionné nous désirions connaître la façon dont un visiteur adulte arrive à traiter les objets muséaux exposés. Les principales questions qui nous revenaient alors continuellement en tête, lors de nos rencontres, se résumaient essentiellement à ceci :

1. À partir de quels aspects le visiteur adulte du type grand public arrive à traiter les objets muséaux ?
2. A-t-il, en général, tendance à recourir à un seul ou à plusieurs aspects lorsqu'il traite ces objets ?
3. Est-ce qu'il a habituellement tendance à développer ou approfondir les aspects qu'il utilise et si oui, dans quelle mesure ?

Remarquez ici que nous avons privilégié, au départ, le terme « aspect » et non celui de « propriété » ou même celui de « caractère-caractéristique » pour représenter ce qui pouvait constituer l'ensemble des attributs pouvant être rattaché aux objets muséaux. Mais, après avoir consulté les dictionnaires *Le Larousse* et *Le Petit Robert*, nous avons décidé d'opter, sans pour autant considérer ce choix comme étant sans faille, pour le terme « propriété ». Faillible, comme nous pouvons le voir en parcourant les définitions qui suivent, puisque chaque terme constitue plus ou moins le synonyme des deux autres. Malgré tout, la raison de ce choix est que ce dernier nous semble plus apte à englober aussi bien tout ce qui peut être directement perceptible par l'intermédiaire des sens humains c'est-à-dire la couleur, la forme, l'état de conservation, etc. Ce qui ne peut l'être c'est-à-dire l'auteur, l'origine géographique, etc. Ainsi que ce qui résulte de sa raison d'être tel que sa fonction. Nous verrons d'ailleurs plus loin en quoi cette distinction est si importante pour nous.

*Le Grand Robert de la langue française :*

**ASPECT :** ... **I.** Vx ou littér. Fait de s'offrir aux yeux, à la vue (inus.) ; apparence présentée par quelque chose. **V. vue ; spectacle. II. 1.** Ce qui dans l'objet, est perçu ; manière dont qq. se présente aux yeux, à la vue. **V. apparence ; air, allure, dehors, extérieur, figure, forme, tournure. 2.** Fig. Manière dont une chose ou un être se présente à l'esprit. **V. Angle, côté, face, jour, perspective, profil, visage, caractère.**

**CARACTÈRE :** ... *Karakter*, 1274 ; caractère « empreinte », 1372 ; lat. *character* « manière d'être correspondant à un style ; comportement », grec *kharatêr* « signe gravé, empreinte ». **II.** Signe ou ensemble de signes distinctifs. **1.** Sc. Et cour. Trait propre (à une personne, à une chose), qui permet de distinguer. **V. attribut, caractéristique, indice, marque, particularité, propriété, qualité, signe, trait. ... 2.** Élément propre, particulier qui permet de reconnaître, de juger. **V. qualité, marque, trait, nature, titre, air, apparence, aspect, extérieur, sens, signification, valeur. 3.** Absolt. (surtout en emploi négatif.) Air expressif, personnel, original. **V. allure, cachet, originalité, personnalité, relief.**

**PROPRIÉTÉ :** ... lat. jur. *Proprietas*, de *proprius*. Propre. **II.** (V. 1265). Qualité propre d'une chose ou, caractère (surtout caractère de fonction) qui est commun à tous les individus d'une espèce (sans nécessairement leur appartenir exclusivement). **V. propre ; attribut ; faculté, pouvoir, vertu.**  
*Ensemble constant de caractères et de propriétés. Les propriétés de la matière.*

*Le Petit Larousse :*

**ASPECT :** n.m. (lat. *aspectus*, regard). **1.** Manière dont qqn ou qqch. se présente à la vue, à l'esprit. *Un château d'un aspect imposant.* – Angle, point de vue. *Envisager la question sous tous ses aspects.* – À l'aspect de : à la vue de.

**2. CARACTÈRE :** **II.** 1. Marque distinctive de qqch. ou de qqn ; état, qualité propre de qqn, de qqch. *Cette lettre a un caractère d'authenticité.*

**PROPRIÉTÉ :** n.f. **3.** Ce qui est le propre, la qualité particulière de qqch. *Les propriétés de l'oxygène.*

Avant d'aller plus loin, veuillez noter que cet article touche essentiellement à la première des trois questions mentionnées ci-haut, à savoir, *à partir de quels aspects le visiteur adulte du type grand public arrive à traiter les objets muséaux?* Les deux autres questions, quant à elles, feront l'objet d'écrits dans une prochaine publication. C'est-à-dire, dans le deuxième article.

## La revue des écrits

Bien qu' impatient d'identifier rapidement à l'aide de nos discours les propriétés à partir desquelles les visiteurs pouvaient effectuer le traitement des objets exposés, il fallut néanmoins connaître avant tout ce qui avait déjà été fait en la matière. Une recherche auprès de différents auteurs fut donc réalisée. L'avantage de cette recherche documentaire a été, en plus de nous fournir des indices sur les différentes propriétés que nous étions susceptibles d'y découvrir, de nous présenter diverses *stratégies* d'observation et d'enquête aptes à être adoptées par les visiteurs ainsi que diverses stratégies de documentation mises en place par les professionnels des musées. Quoiqu'il ne s'agisse pas ici d'exposer l'ensemble des mécanismes régissant l'analyse ou la présentation des objets muséaux, il peut être utile à ce moment-ci d'avoir un aperçu afin de mieux comprendre nos choix en ce qui a trait aux propriétés identifiées et à la façon dont nous les avons classées. Aussi, ces *stratégies* nous permettront, dans le deuxième article, de faire des liens et de comprendre des choses en ce qui a trait aux façons de faire des visiteurs. Voici donc, les auteurs qui nous semblent, dans le cas qui nous intéresse, les plus pertinents :

Pour **Jacques Mathieu**, l'objet est :

- *une entité mobile et indépendante,*
- *sans limite de taille ou de volume,*
- *résultant d'une intervention humaine - si minime soit-elle*
- *et répondant à un usage ou une fonction (destination).*

De plus, celui-ci fait partie d'un : *système qui se transforme continuellement selon les changements de l'environnement matériel et culturel dans lequel il se trouve.*

Finalement, il est fait de : *réalités matérielles et immatérielles.*

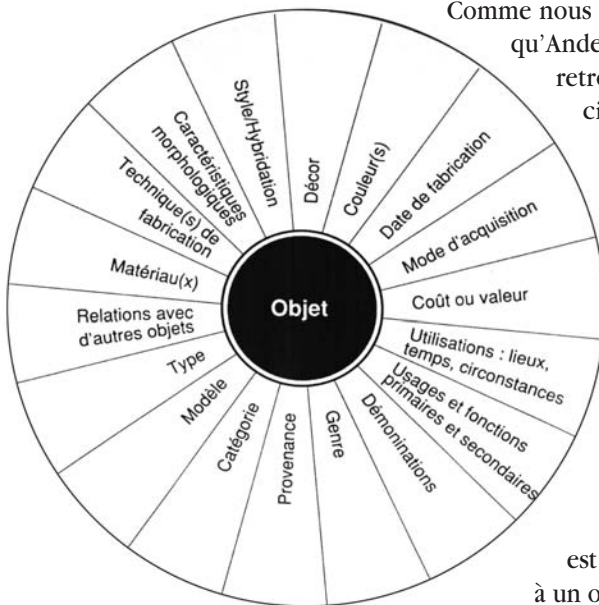
Selon l'auteur, il est possible, grâce à différents niveaux de lecture, d'arriver à documenter, lire et situer l'objet de façon à pouvoir mettre en évidence ses significations. Ces niveaux de lecture, au nombre de trois, sont :

1<sup>er</sup> niveau : **L'observation/identification** de l'objet lui-même, ses dimensions, ses formes, sa matière, etc.

2<sup>e</sup> niveau: La description de l'objet rendu compréhensible par le savoir, les **fonctions** spécifiques et les **usages** de l'objet.

3<sup>e</sup> niveau: Le sens **symbolique** de l'objet.

Notez que nous pourrions transposer ces trois niveaux de lecture sur un axe où, à une extrémité, nous retrouverions l'objet lui-même, ses caractéristiques directement perceptibles par nos sens et, à l'autre extrémité, les causes indirectes de l'existence de l'objet et ses contextes de signification.



Comme nous allons le voir plus loin avec d'autres auteurs tels qu'Anderson, Prown ou Elliot, nous allons constamment retrouver cette idée d'axe sur lequel nous pouvons circuler de l'observable à l'inobservable ou du concret à l'abstrait. L'idée derrière tout cela étant d'arriver à reproduire un fonctionnement qui s'apparente à une enquête. Un peu à l'image du processus qu'effectue le visiteur lorsqu'il traite un objet exposé. Ce dernier débute généralement par la simple observation du *perceptible* et terminant par la construction d'inférences ou de raisonnements plus ou moins sophistiqués selon le degré d'abstraction et/ou d'intérêt envers l'objet auquel est parvenu le visiteur.

Voici ce que Mathieu<sup>6</sup> nous donne pour ce qui est des types de propriétés susceptibles d'être reliés à un objet façonné par l'Homme. Notons que la plupart de ces propriétés ont effectivement été retrouvées lors de l'analyse de nos discours.

**Tom Anderson**, dans un article traitant de la critique de l'art à travers une approche multiculturelle, soutient que l'on ne peut, en tant qu'individu, arriver à appréhender la multiplicité des vues qu'offre tout objet. En fait, toute tentative en ce sens serait inévitablement vouée à l'échec puisque toute observation effectuée par un individu serait obligatoirement le reflet d'un système de valeurs distinct, en occurrence le sien, astreignant son déroulement et son dénouement. De fait, pour Anderson, les œuvres d'art reflètent du sens non seulement à travers leurs formes mais aussi à travers leurs fonctions, leurs positions sociales, leurs histoires, leurs contextes, leur savoir-faire ainsi que leurs qualités esthétiques. C'est pourquoi celui-ci privilégie une approche contextuelle selon laquelle l'œuvre devrait être étudiée à la fois selon les contextes social et culturel.

Dans le but de répondre à ces critères, Anderson propose un modèle qui serait en mesure d'analyser et d'interroger les objets d'art. Les questions traditionnelles telles que, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que

6. Jacques Mathieu: «L'objet et ses contextes». *Material History Bulletin/Bulletin d'histoire de la culture matérielle*, 26 (fall/automne 1987), p. 13.

ça signifie, quelle est sa valeur ainsi que c'est pourquoi et pour qui, en constituent le fondement. Voici donc la séquence selon laquelle l'on devrait analyser et interroger un objet d'art :

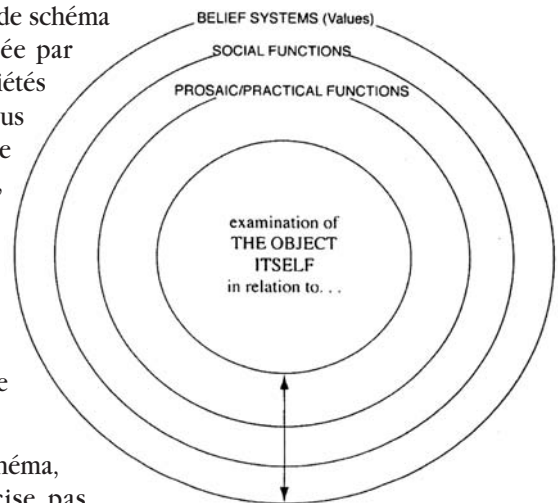
- 1) **réaction** (prise de contact avec l'objet)
- 2) **analyse perceptuelle** ou examen visuel incluant (représentation - analyse formelle - caractérisation formelle)
- 3) **analyse contextuelle**
- 4) **interprétation personnelle**
- 5) **synthèse** incluant (résolution - évaluation)

Remarquons que la signification de l'objet d'art en relation avec son environnement social est importante en autant bien sûr que la personne complète le processus d'analyse. Mais bien que la démarche anthropologique, avec l'approche multiculturelle, puisse être importante pour Anderson, il appert que cette approche, prise dans son ensemble, nous apparaît mieux adaptée pour des chercheurs s'ingéniant à analyser des œuvres à caractère ethnologique ou autres, qu'à des visiteurs adultes du type grand public déambulant dans des salles d'exposition. Ces derniers ne cherchant pas nécessairement à aller jusqu'à «recontextualiser» l'objet en fonction de son lieu d'origine et/ou d'utilisation afin de pouvoir arriver à construire du sens autour de lui.

Par contre, bien qu'Anderson ne fournisse ni de schéma global à l'image des niveaux de lecture exposée par Mathieu, ni d'exemple détaillé de genre de propriétés pouvant être relié à des objets d'art ou autres, nous retrouvons tout de même, avec la séquence que nous venons de voir et, dans une moindre mesure, le schéma suivant<sup>7</sup> sur la relation entre l'objet et la raison de son existence, cette idée de gradation, que nous avons remarquée chez Mathieu. C'est-à-dire, un niveau proximal représenté par tout ce qui peut être directement observable par les sens et un niveau distal évoqué par ce qui ne peut être qu'interprétable.

Remarquons, pour ce qui est du deuxième schéma, qu'Anderson, avec sa double flèche, ne précise pas exactement s'il existe effectivement une gradation dans le sens où Mathieu l'entend.

**R. Elliot**, quant à lui, propose un modèle présentant certaines similitudes avec ce que nous venons de voir, qui s'appuie, là encore, sur la démarche d'investigation qu'effectuent les chercheurs lorsque ces derniers cherchent à analyser des objets. Celui-ci comprend un processus d'analyse qui s'exécute en quatre étapes distinctes et des catégories qui représentent des propriétés observables et des propriétés plus abstraites, habituellement non décelables autrement que par un raisonnement ou une réflexion.



7. Tom Anderson : «Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism.» *Studies in Art Education*, 36, No. 4 (1995), p. 205.

## PROPRIÉTÉS DE L'OBJET

(classes de propriété)

+ concrètes

+ abstraites

MATÉRIEL - CONSTRUCTION - FONCTION - PROVENANCE - VALEUR

observations empiriques  $\longrightarrow$  interprétations

Étapes de  
la démarche  
d'analyse  
d'un objet

Étape # 1 : OBSERVATION (description des propriétés de l'objet)

Étape # 2 : COMPARAISON (des propriétés avec autres choses que l'on connaît)

Étape # 3 : AUTRES SOURCES D'INFORMATION

Étape # 4 : CONCLUSION (tentatives d'explication, d'interprétation)

Pour Elliot, cette façon de faire permet, notamment chez les historiens, de faire fi des notions préconçues en favorisant dès le départ l'analyse de l'objet pour ce qu'il est, sans chercher à le comparer où à l'étudier par l'intermédiaire d'un autre objet. C'est pourquoi, la première étape consiste uniquement à examiner l'objet et à le décrire. Ce n'est qu'après que l'on peut chercher à faire des comparaisons puis, selon les besoins, recueillir de l'information supplémentaire. Notons que pour Elliot, il est possible, voire souhaitable, que l'on revienne à l'étape n° 1 ou 2 à la condition bien sûr que l'on ait initialement débuté par l'étape n° 1. Selon ce dernier, ce processus permet ainsi de répondre aux principales questions susceptibles d'être posées lors de l'observation de n'importe quel objet à savoir :

QUOI	Material $\rightarrow$ matériaux, formes, couleurs, dimensions...
COMMENT	Construction $\rightarrow$ techniques de fabrication, coup de pinceau...
POURQUOI	Function $\rightarrow$ Raison de la fabrication, usages...
QUAND	Provenance (history) $\rightarrow$ provenance temporelle, ancienneté...
OÙ, PAR QUI	Value $\rightarrow$ valeurs culturelles, origine géographique, auteur...

Bien que, comme nous l'avons déjà mentionné, ce modèle présente des similitudes avec ceux proposés par les deux autres auteurs, il présente néanmoins des différences plutôt marquées. En effet, il faut comprendre que chacune des quatre étapes doit permettre de répondre aux cinq questions concernant l'objet, et ce, afin d'arriver à le situer, le comprendre et le connaître. Autrement dit, le chercheur doit débiter par l'observation et ce même pour les propriétés les plus abstraites telles que la valeur. Prenons par exemple le genre de question que doit se poser, et répondre, le chercheur en ce qui a trait aux matériaux. Celui-ci doit se questionner sur le type de matériaux entrant dans la composition de l'objet; sur l'influence qu'ont eue ces matériaux sur la forme de l'objet; sur la possibilité que ces matériaux puissent être utilisés pour construire des objets similaires; sur l'origine des matériaux; ou même sur l'idée que ces matériaux puissent conditionner des pratiques de fabrication ou autres choses de ce genre. Bref, la différence ici est qu'à chaque niveau de réalité (concret ou abstrait) correspond un processus élaboré d'enquête afin de répondre à toute une série de questions permettant ainsi de comprendre parfaitement chacune des classes de propriétés rattachées à l'objet. Naturellement, l'auteur conditionne la qualité du processus, notamment l'étape où le chercheur doit observer l'objet, aux connaissances et aux savoir-faire de ce dernier.

Malheureusement, tout comme Anderson, Elliot ne fournit pas de liste détaillée sur les types de propriétés susceptibles d'exister pour les différents objets muséaux.

Pour **Jules David Prown**, il est nécessaire de considérer la culture matérielle. Celle-ci pouvant être révélée par l'étude, à travers les artefacts associés à une communauté ou une société en fonction d'un moment précis, des croyances, des valeurs, des idées, des attitudes et des présuppositions. Toujours selon l'auteur, cette étude peut être comparée à un genre d'investigation culturelle ayant communément recours à des objets comme source de données primaires. Bref, comprendre la culture à partir des objets qui la composent. Remarquons que Prown ne s'intéresse ici qu'exclusivement aux objets issus de la culture humaine. Il n'est donc pas question d'organismes vivants ni d'objets naturels qui ne peuvent être associés à l'Homme de quelque façon que ce soit.

Nous pouvons aussi remarquer que l'auteur souligne l'idée d'une distinction voire d'une hiérarchisation entre les réalités abstraites et concrètes. La première étant supérieure à la seconde. Cela aurait, selon lui, pour conséquence, et ce particulièrement chez les sociétés occidentales, de considérer que tout ce qui relève de la pensée ou de l'esprit serait supérieur. On peut effectivement, à partir de ce que nous venons de voir, distinguer cette hiérarchisation dans le processus d'enquête. Les caractéristiques observables ou matérielles étant discernables dès le premier abord tandis que les caractéristiques non observables exigeant un travail intellectuel plus élaboré de la part du visiteur. Par contre, toutes deux, bien qu'apportant des réponses différentes, sont néanmoins nécessaires à une compréhension exhaustive de l'objet.

Pour ce qui est de la façon dont on arrive à analyser et comprendre l'objet, nous retenons deux choses chez cet auteur. Premièrement, l'idée qu'il classe les objets selon leurs fonctions. C'est-à-dire, selon le fait qu'ils soient destinés à représenter de l'art, un divertissement, des parures, à modifier le territoire ou encore à servir d'outils ou de véhicules de transport. Comme le fait remarquer l'auteur, ces catégories sont loin d'être parfaites mais elles ont l'avantage d'explicitier ce qu'on entend par fonction. Deuxièmement, sa méthode analytique en trois étapes. Celle-ci fournit une espèce de gradation où l'on commence par décrire l'objet, puis l'interpréter, pour finalement spéculer dessus à l'aide d'hypothèses et de questions en relation et extérieures à l'objet étudié.

1. DESCRIPTION (ce qui peut être observé au niveau de l'objet en soi - du général au particulier - sans interférence extérieure)
2. DÉDUCTION (relation entre l'objet et l'observateur - perception de l'observateur en fonction de ses expériences - expérience sensorielle avec l'objet - engagement intellectuel - réponse émotionnelle)
3. SPÉCULATION (hypothèses et théories à partir des réponses obtenues aux deux niveaux précédents - programme de recherche afin de valider les questions posées en fonction des évidences matérielles)

Contrairement à ce que nous venons de voir, remarquons ici que la dernière étape consiste à spéculer. C'est-à-dire, à construire des hypothèses et des théories afin de répondre à des questions préalablement posées. Il ne s'agit donc pas ici d'analyser l'objet pour ce qu'il est mais plutôt d'utiliser ce dernier afin de comprendre autre chose. C'est-à-dire, la culture matérielle. Autrement dit, utiliser les objets comme source de données afin de comprendre la culture matérielle. Cela explique pourquoi l'auteur ne s'intéresse qu'à des objets façonnés par l'Homme délaissant ainsi une grande partie des objets muséaux.



Ici encore, Prown ne semble pas avoir de liste de propriétés susceptibles de nous aider dans notre recherche de propriétés.

Finalement, et afin de ne pas trop surcharger ce texte, voici simplement deux diagrammes présentés par **E.M. Fleming**<sup>8</sup> et **Susan Pearce**<sup>9</sup>, en lien avec ce que nous venons de voir et proposant une façon de faire pour étudier des artefacts. Comme nous pouvons le remarquer, là encore, nous retrouvons, dans les grandes lignes, un peu la même approche où l'on doit commencer par identifier les caractéristiques physiques puis terminer par interpréter les fonctions, les significations et la place de l'objet dans la culture d'où il est issu et utilisé. Remarquez que nous retrouvons ici plus spécifiquement la même vision que Prown. C'est-à-dire que l'objet est plus vu comme un artefact intimement imbriqué dans un environnement et destiné à rendre compte de toute une culture. C'est pourquoi avec Susan Pearce, nous avons notre artefact qui est considéré comme un objet, mais aussi et surtout, porteur de significations et d'histoire. D'où l'idée de le décrire puis de l'insérer dans son environnement afin qu'il puisse livrer des savoirs.

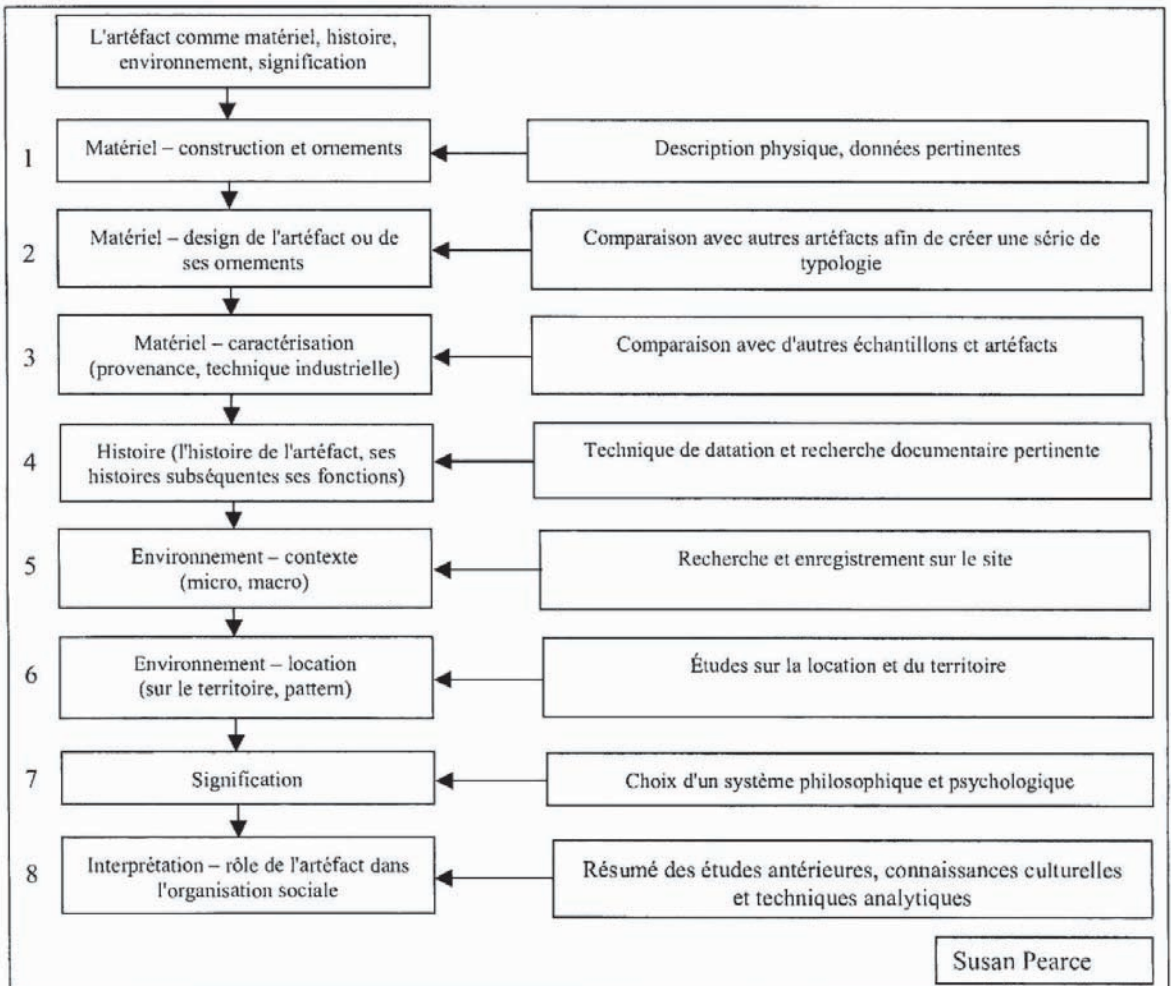
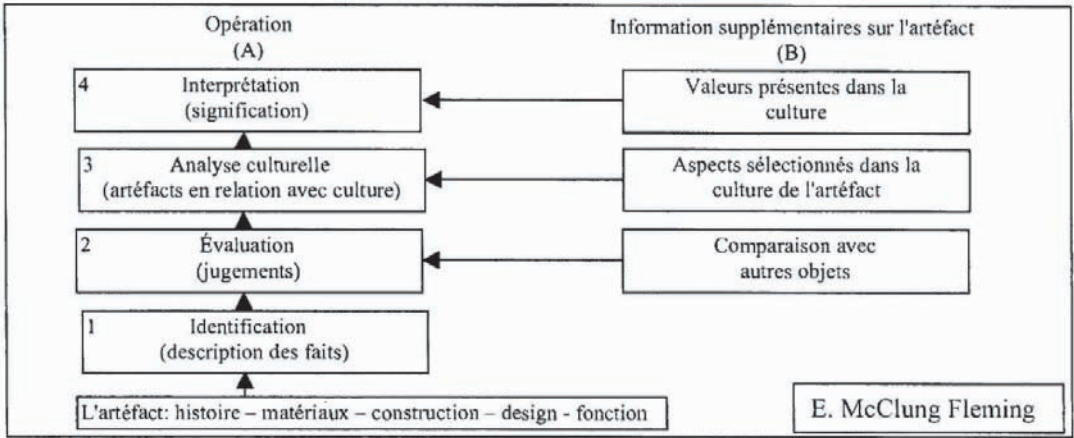
Pour résumer ce que nous venons de voir, nous pouvons dire que chaque auteur, tout en ayant une vision plutôt comparable quant au processus d'analyse de l'objet, présente des particularités qui sont sans doute dues à la discipline dont ils sont issus ou du moins, auxquels ils portent une certaine attention. Ainsi pour Jacques Mathieu, dont l'approche muséologique revêt une certaine importance, ce n'est pas tant l'établissement d'un système descriptif développé pouvant rendre compte de l'objet matériel que la mise en place d'un processus pluridisciplinaire d'interrogation et de documentation apte à rendre compte de l'objet qui est important. Pour Tom Anderson, avec son approche multiculturelle, l'important est de situer l'objet dans son contexte socioculturel. Pour Elliot, c'est la démarche scientifique d'interrogation de l'objet qui permet d'accumuler une série d'informations sur ce dernier permettant ainsi de le décrire et de l'expliciter jusque dans ses moindres coutures. Pour Jules David Prown, les artefacts sont analysés afin de connaître la culture matérielle d'où ils sont issus. Tandis que pour Susan Pearce et, dans une moindre mesure, E. McClung Fleming, l'artefact doit être analysé en fonction de sa place et de son rôle dans l'organisation sociale où il est utilisé.

L'ensemble de ces approches explique et justifie pleinement les difficultés que nous nous sommes données à comprendre et incidemment à choisir le terme pouvant le mieux représenter ce à partir de quoi le visiteur considérerait l'objet exposé. Il était important de rendre compte à la fois de ce qui pouvait tomber sous les sens tels que la vue et le toucher que ce qui ne pouvait être atteint que par un travail intellectuel tel que la fonction et le symbolisme. Quant à l'idée que l'on analyse l'objet pour ce qu'il est ou pour ce qu'il peut représenter et véhiculer en tant que témoin d'une culture ne constitue pas un dilemme au niveau de notre recherche puisque celle-ci doit être en mesure de pouvoir rendre compte de ces deux optiques. Toutes deux étant non seulement possibles chez nombre de visiteurs adultes mais aussi, d'une certaine façon, toujours plus ou moins présentes. Et ce, quoique l'on reproche constamment aux musées d'avoir déraciné l'objet de sa culture originaire.

La récolte, en ce qui a trait à la quantité de propriétés susceptibles d'être utilisées par le visiteur adulte du type grand public, peut paraître bien maigre en regard des méthodes ou concepts que nous venons de présenter. Il est vrai, et particulièrement pour ce qui est des écrits en sciences naturelles, qu'il existe une quantité impressionnante de propriétés à partir desquelles les chercheurs analysent

8. Fleming, E. McClung : «Artifact Study: A Proposed Model.» *Winterthur Portfolio*, 9 (1974), p. 154.

9. Pearce, Susan M.: «Thinking About Things.» *Museums Journal*, 85, No. 4 (March 1986), p. 200.

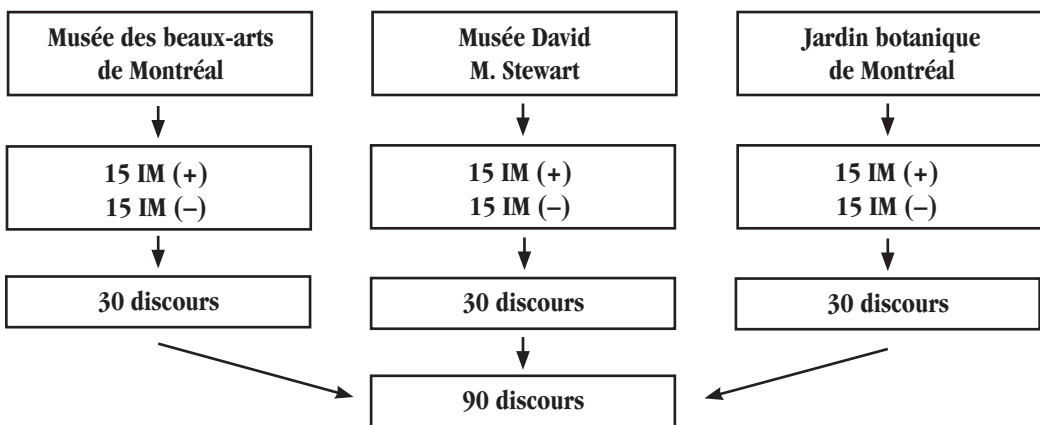


les choses ou organismes vivants. Mais, nous avons fait le choix de ne pas les présenter ou du moins, de ne pas trop nous orienter dans cette direction. Non pas parce qu'elles ne présentent aucun intérêt dans le cas qui nous concerne, mais plutôt parce qu'elles ne nous permettent pas de comprendre l'ensemble du processus effectué par les visiteurs dans leurs traitements des propriétés des objets muséaux. Processus qui, selon nous, ne peut qu'aider à comprendre l'identification et le classement des propriétés découvertes que nous avons effectuées. De fait, nous croyons qu'il n'aurait pas été très pertinent de discuter des innombrables possibilités présentées par les différents auteurs et de devoir justifier nos choix alors que ceux-ci découlent davantage du type d'institution, du type de personne interrogée ainsi que des buts recherchés par ces dernières. L'essentiel étant, selon nous, d'arriver à avoir suffisamment de termes aptes à rendre compte adéquatement de la pensée de nos visiteurs.

### L'échantillon

Lorsque nous avons décidé d'entreprendre l'étude des propriétés des objets muséaux, nous avons dès le départ l'intention d'utiliser une série de discours que nous avons déjà en notre possession. Ces discours, au nombre de 270, avaient été recueillis dans le cadre d'une recherche sur les fonctionnements psychologiques effectués durant les années 1990 auprès de 90 visiteurs adultes nord-américains du type grand public. 270 discours et non 90, puisque chacun de ces visiteurs devait visiter trois institutions muséales montréalaises à savoir : le musée des beaux-arts de Montréal, le musée David-M. Stewart de l'Île Sainte-Hélène et le Jardin botanique de Montréal. Ces discours furent recueillis selon la méthode du *Thinking Aloud*. C'est-à-dire que nous demandions aux visiteurs de visiter une exposition, et ce le plus normalement possible puis, d'exprimer à haute voix tout ce qu'ils pouvaient penser, ressentir ou imaginer afin que nous puissions l'enregistrer sur bande magnétique. De cette façon, il nous était plus aisé, à partir de ces bandes transcrites, de procéder à leurs analyses.

Pour des raisons d'ordre statistiques, seuls, parmi ces 90 visiteurs, les 15 visiteurs ayant produit le plus d'énoncés (IM) et/ou les discours les plus abondants et les 15 visiteurs ayant produit le moins d'énoncés (IM) et/ou les discours les moins abondants ont été retenus<sup>10,11</sup>. En tout, c'est donc 90 discours relatant le parcours de 30 visiteurs dans les trois institutions mentionnées qui ont été utilisés.



10. Pour les trois institutions réunies. Donc, 45 discours.

11. Diverses études effectuées par l'équipe de M<sup>me</sup> Colette Dufresne-Tassé nous ont démontré, en ce qui concerne les recherches effectuées au centre, que l'utilisation des 15 visiteurs ayant produit les plus d'énoncés et les 15 visiteurs ayant produit le moins d'énoncés était statistiquement acceptable pour obtenir des résultats valides.

Voici, sous forme de tableau, les caractéristiques socioculturelles de nos 30 visiteurs.

	Âge (moyen)	Sexe	Fréquentation*		Niveau de formation	
Visiteurs IM +	47	Hommes	Jamais	13%	Moins qu'un Bacc.	27%
			Moins de 1 fois / an	27%	Baccalauréat	33%
		Femmes	1 à 2 fois / an	60%	Plus qu'un Bacc.	40%
Visiteurs IM -	34	Hommes	Jamais	46%	Moins qu'un Bacc.	27%
			Moins de 1 fois / an	46%	Baccalauréat	33%
		Femmes	1 à 2 fois / an	8%	Plus qu'un Bacc.	40%

\* Différences signification au niveau de 5% ou mieux

Voici un tableau où l'on peut voir la quantité et le pourcentage d'énoncés produit par nos 30 visiteurs en fonction de trois foyers d'attention que nous avons identifiés au cours de nos recherches précédentes. L'utilité de ce tableau réside dans le fait qu'il nous permet de voir la proportion des énoncés qui est strictement allouée pour traiter les objets exposés. Ainsi, nous pouvons voir qu'entre 47,4 % et 62,7 % des énoncés sont reliés et, incidemment, ont servi à traiter les objets observés par les visiteurs.

#### NOMBRE D'ÉNONCÉS (Y) VERSUS LE FOYER D'ATTENTION (X)

INSTITUTION		Objet muséal	Cartel	Créateur
Jardin botanique de Montréal	Total des énoncés	8559	1776	6
	%	39,1	8,1	0,3
Musée des beaux-arts de Montréal	Total des énoncés	11585	2218	1790
	%	46,6	8,9	7,2
Musée David M. Stewart	Total des énoncés	7760	2751	341
	%	39,5	14,0	1,7
Moyenne par rapport à l'ensemble des 12 foyers d'attention	%	42,0	10,2	3,2

C'est donc dire que c'est près de la moitié du discours et plus, selon l'institution muséale, et potentiellement, de l'attention et du travail intellectuel du visiteur, qui est en relation direct avec les objets exposés. Cela tend à accréditer l'idée que nous avons évoquée en début de texte sur l'importance du contact entre l'objet exposé et le visiteur lors de l'expérience muséale vécue par les visiteurs.

#### L'identification des propriétés

Suite à cela, nous avons donc amorcé notre recherche des propriétés. Mais, sachant que nous ne pouvions procéder de façon aléatoire ou par simple intuition, nous avons, le plus rapidement possible, établi une série de paramètres afin de nous aider à non seulement dénicher les propriétés présentes mais aussi à assurer une certaine homogénéité et une certaine pérennité au niveau de la méthodologie employée. Voici donc la liste de ces paramètres.

- **Une propriété de l'objet muséal (OM) est quelque chose qui lui est spécifique et à partir de laquelle il peut être considéré, étudié ou interprété.**

(ex : cet arbre produit un bois très dur qui convient parfaitement pour la fabrication de planchers)

\*L'auteur, bien que n'étant pas une propriété en soi a été intégré à la liste pour la raison qu'il est indissociable de l'objet, étant à l'origine de celui-ci.

- **Le nom et la nature de l'objet muséal ne sont pas considérés comme des propriétés.**  
(ex : Ah bon, c'est un arbre pis ça s'appelle un érable)
- **On ne doit pas tenir compte de l'énoncé si le visiteur ne fait qu'employer un synonyme pour nommer OM ou l'une de ses composantes.**
- **On ne doit pas tenir compte de l'énoncé si le visiteur ne fait que nommer des parties appartenant à OM. Il en va autrement si celles-ci sont qualifiées, car le qualificatif peut alors référer à une propriété de OM.**  
(ex : Regarde ces branches, elles sont aussi **grosses** que le tronc, comment ça fait pour tenir?)
- **On ne code deux propriétés que lorsqu'elles sont traitées indépendamment l'une par rapport à l'autre. En conséquence, un même énoncé peut englober plusieurs propriétés. Inversement, on ne code pas deux propriétés lorsque la deuxième apparaît comme un développement de la première.**  
(ex : Ces feuilles sont d'un vert tendre comme on en voit au printemps. Pourtant elles sont arrivées à maturité;  
Ça paraît que cet arbre est **très vieux**, il est tout **rabougri**.)
- **On considère que le visiteur n'a pas traité de propriété s'il émet un commentaire mais ne livre pas de contenu permettant d'en distinguer une. On écrit alors VAGUE.**  
(ex : S'il y en avait, j'ai pas trop remarqué comment elles étaient faites.)
- **La valeur monétaire et le prestige reliés à OM sont considérés comme des propriétés. Mais par contre, la vente de OM est considérée comme un accident et non une propriété.**
- **Le visiteur peut traiter OM et énoncer des propriétés en l'observant directement mais aussi par l'intermédiaire d'une étiquette ou cartel, d'un panneau... Bref tout ce qui touche directement l'objet.**
- **Par traiter les propriétés des objets muséaux exposés, nous entendons l'idée de soumettre l'objet à la pensée en vue de l'étudier, de l'analyser, de le comprendre et, potentiellement, de se l'approprier, psychologiquement parlant.**

Voici donc les 30 propriétés que nous sommes parvenus à identifier par l'analyse de nos 90 discours avec pour chacune, une définition sommaire provenant soit d'un dictionnaire, soit d'un auteur ou soit de nous (en italique), et un exemple d'énoncé provenant de nos discours. Remarquez que nous avons eu recours à d'autres auteurs, en plus de ceux dont nous avons déjà fait mention, afin de nous aider à identifier et à définir les divers types de propriétés pouvant exister au niveau de nos trois institutions muséales.

#### **Auteur :**

Selon le *Petit Robert* : Personne qui est la première cause d'une chose, à l'origine d'une chose.

Selon *Info-muse* : Artiste, artisan ou concepteur qui a créé l'objet

Ex.: ça c'est Plamondon

#### **Authenticité :**

Selon le *Petit Robert* : Caractère de ce qui est authentique (dont l'autorité, la réalité, la vérité ne peut être contestée.). Contraire de ce qui est faux. Reproduction pour une œuvre, artificiel pour un végétal.

Ex.: ça c'est un original

**Composition :**

Selon le *Petit Robert* : Action ou manière de former un tout en assemblant plusieurs parties, plusieurs éléments ; disposition des éléments.

Ex. : Si je l'avais faite, j'aurais mis un personnage à bicyclette ici... Pour moi cette toile-là il manque quelque chose dans le chemin... tu vois...

**Concept socioculturel :**

*Fait référence au système implicite des représentations que suscite l'objet, aux contextes de significations dont il est issu.*

Ex. : on retrouve ici le symbolisme des astronomiques de l'époque là. Plutôt astrologique

**Couleur :**

Selon le *Petit Larousse* : Qualité de la lumière renvoyée par la surface des objets, perçue par le sens de la vue et permettant de distinguer des surfaces indépendamment des formes.

Ex. : il y a beaucoup de mélange de couleurs là-dedans.

**Dimension :**

Selon le *Petit Robert* : Grandeur réelle, mesurable qui détermine la proportion d'espace occupé par un corps.

Ex. : mais on dirait que ceux-là sont géants.

**État de conservation :**

Selon *Info-Muse* : Évaluation de l'état actuel de conservation (conserver > notion d'état, d'altération et de destruction) du spécimen ou de l'objet. Allusion à l'état physique actuel de l'objet ou de l'organisme vivant.

Ex. : est sec celle-là

**Fonction et usage :**

Selon Elliot : La ou les raisons qui ont amené à la production de l'objet et les usages qui en ont été faits.

Ex. : tsé j'me dis non seulement c'est pour des fins scientifiques,

**Forme :**

Selon le *Petit Robert* : Ensemble des contours d'un objet, d'un être, résultant de la structure de ses parties. Aussi formes figuratives ou abstraites.

Ex. : Il me rappelle la forme d'un dôme géodésique... par la rondeur...

**Provenance géographique :**

Selon *Info-Muse* et Elliot : Pays, province, continent, ville, ou lieux-dits où l'objet a été fabriqué et/ou utilisé. Aussi, où pousse la plante.

Ex. : Au moins ça vient du Brésil.

### Origine temporelle :

Selon le *Petit Robert* : Qui est du domaine du temps, des choses qui passent.

*Référence à l'ancienneté. Époque de fabrication et/ou d'utilisation de l'objet.*

Ex.: Je vous dis que c'est... Ça c'est vieux, hein...

### Symbolique :

Selon le *Petit Robert* : Qui constitue un symbole (Ce qui représente autre chose en vertu d'une correspondance. Objet ou fait naturel de caractère imagé qui évoque, par sa forme ou sa nature, une association d'idées « naturelles » (dans un groupe social donné) avec quelque chose d'abstrait ou d'absent.).

Selon Cumming : Les objets identifiables ... symbolisaient aussi un concept dont la signification était beaucoup plus profonde ou abstraite.

Ex.: la colombe est le symbole de la paix.

### Technique de fabrication :

Selon le *Petit Robert* : Art ou action de fabriquer (Faire quelque chose par un travail exécuté sur une matière).

Selon Elliot : Méthodes employées afin de produire un artefact. (Notion de bénéfices physique ou mental)

Ex.: C'est tout fait comme à la plume ça.

### Texture :

Selon le *Petit Robert* : Par analogie : Arrangement, disposition (des éléments d'une matière). Se dit aussi de la composition d'un liquide.

Façon dont la matière se présente. Aspect de la surface, le fini (pour les solides).

Ex.: C'est piquant cette affaire-là.

### Valeur :

Selon le *Petit Robert* : Caractère mesurable (d'un objet) susceptible d'être échangé, désiré. Qualité d'une chose fondée sur son utilité objective ou subjective (valeur d'usage), sur le rapport de l'offre à la demande (valeur d'échange), sur la quantité de travail nécessaire à la production.

Ex.: C'est coté ça han, supposé?

### Inscription :

Selon le *Petit Robert* : Courte indication écrite destinée à informer le public, à le renseigner.

Selon *Info-Muse* : Une inscription équivaut à toute marque langagière qui se trouve sur l'objet, sur une étiquette ou sur une plaquette fixée à l'objet et qui n'est pas une signature.

Ex.: C'est tout écrit en latin han.

**Matériel :**

Selon le *Petit Robert* : Ce qui compose le corps d'une chose.

Selon Elliot : Matière organique, inorganique et/ou créée par l'humain, entrant dans la composition des artefacts et participant à son apparence.

Ce dont l'objet est fait. Ce à quoi l'artiste a donné forme.

Ex.: ils se servaient beaucoup de laiton.

**Propriété chimique ou physique :**

Selon le *Petit Robert* : Chimie (Science de la constitution des divers corps, de leurs transformations et de leurs propriétés.); Physique (Science qui étudie les propriétés générales de la matière et établit les lois qui rendent compte des phénomènes matériels.).

CHIM. Fait référence aux propriétés des substances présentes et aux actions et/ou aux transformations qu'elles peuvent subir ou faire subir.

PHYS. Relatif à la nature palpable des objets (dureté, souplesse...).

Selon Raynal-Rocques : Relation avec les substances synthétisées par des organismes.

Ex.: C'est un bois très dur, alors...

**Rareté (ou abondance) :**

Selon le *Petit Robert* : Caractère de ce qui est rare, peu commun, ... se produit ou arrive peu souvent. Référence à la quantité d'un spécimen ou d'un type d'objet.

Ex.: Ça aussi j'pense que c'est une plante d'appartement assez répandue, ouais...

**Style :**

Selon le *Petit Robert* : Manière particulière (personnelle ou collective) de traiter la matière et les formes en vue de la réalisation d'une œuvre d'art ; ensemble des caractères d'une œuvre qui permettent de la classer avec d'autres dans un ensemble constituant un type esthétique.

Selon *Info-Muse* : Courant artistique dans lequel se situe l'objet.

Ex.: Là on s'en va dans du plus moderne...

**Sujet :**

Selon le *Petit Robert* : Ce qui est soumis à l'esprit ; ce sur quoi s'exerce la réflexion. Ce qui est représenté.

Selon *Info-Muse* : Contenu thématique (sujet ou image) de l'objet.

Ex.: Ça me rappelle les paysages sur le bord du fleuve Saint-Laurent.

**Traitement sujet/objet :**

*Manière d'aborder, de représenter l'objet ou le sujet (réalisme, atmosphère, exactitude)*

Ex.: Ça fait trop mort, c'est paisible, les statuettes ont tellement de l'impression que... ont tellement d'expression que t'as l'impression qui te regardent... qui t'observent.



### Variété :

Selon le *Petit Robert* : Subdivision d'une espèce ou d'un groupe d'objets de même nature, délimitée par la variation de certains caractères individuels.

Selon Deysson : Référence à l'ampleur du groupe dont fait partie l'organisme.

Ex. : C'est des lys j'sais pas quoi, une sorte de lys.

L'instrument astronomique, comme ce sextant monté sur pied, est d'une taille et d'un type inconnu des contemporains.

### Coup de pinceau :

Selon le *Petit Robert* : *Le pinceau d'un artiste*, sa technique. (Touche : Action, manière de poser la couleur, les tons sur une toile.)

Ex. : Tu le reconnais, j'trouve qu'il a des formes toutes arrondies dans ses affaires, il a des couleurs assez crues, assez crues, quand même là, des formes arrondies...

### Lumière :

Selon le *Petit Robert* : Agent physique capable d'impressionner l'œil, rendre les choses visibles. Représentation picturale de la lumière, éclairage. *Contraste de lumière et d'ombre. Touche de lumière. Effet de lumière.*

Ex. : L'autre est trop sombre... que j'aime les choses qui sont brillantes... C'est ... c'est sombre...

### Décoration :

*Ornements présents sur l'objet. Référence à ce qui est accessoire, à ce qui est là pour embellir l'objet.*

Ex. : Mais en même temps, y'a comme des p'tits bonshommes qui dé... qui décorent son tripode.

### Fonctionnement :

Selon le *Petit Robert* : Action, manière de fonctionner (Accomplir une fonction (Action, rôle caractéristique d'un objet, d'un organe dans un ensemble)).

Selon *Info-Muse* : Description des mécanismes, des principes qui régissent le fonctionnement de l'objet.

Ex. : Le gallon devait être assez difficile d'utilisation.

### Cycle végétatif (Terme emprunté à Guy Deysson > durée de vie) :

Selon Stearn : Relatif à la durée de vie de l'organisme, à la façon dont il se comporte dans le temps.

Ex. : C'est en floraison à part ça, regarde donc ça. J'pense que c'est en floraison, y'a des petites fleurs.

### Habitat écologique :

Selon le *Petit Robert* : Milieu géographique propre à la vie d'une espèce animale/végétale.

Selon Raynal-Roques : Relatif à l'aptitude des organismes à se développer dans des milieux différents.

Selon Deysson : Notion de relation des plantes entre elles et leur habitat. Environnement ou milieu de vie dans lequel vit normalement l'organisme ou l'espèce.

Ex. : J'savais pas que ça venait des pays chauds, ça... Ça c'est facile à cultiver, ça hein...

**Modes de vie :**

Selon Raynal-Roques : Manière de vivre de l'organisme ou de l'espèce en termes d'alimentation, de reproduction et d'implantation.

Ex.: Ça pousse à même les... un vieil arbre rabougri, qu'on dirait, hein !

Afin de rendre plus aisée la visualisation des 30 propriétés que nous venons d'identifier, nous les avons regroupées et classées dans un tableau selon le type d'institution où nous les avons découvertes. Remarquez que le tableau est aussi subdivisé selon l'idée que les propriétés soient communes aux trois, à deux ou uniquement à une seule institution muséale.

**PROPRIÉTÉS DE OM (OBJET MUSÉAL)**

Musée des beaux-arts de Montréal (ART)	Musée David M. Stewart (ethno-histoire)	Jardin botanique de Montréal (sciences naturelles)
Auteur	Auteur	Auteur
Authenticité	Authenticité	Authenticité
Composition	Composition	Composition
Concept socioculturel	Concept socioculturel	Concept socioculturel
Couleur	Couleur	Couleur
Dimension	Dimension	Dimension
État de conservation	État de conservation	État de conservation
Fonction et usage	Fonction et usage	Fonction et usage
Forme	Forme	Forme
Provenance géographique	Provenance géographique	Provenance géographique
Origine temporelle	Origine temporelle	Origine temporelle
Symbolique	Symbolique	Symbolique
Technique de fabrication	Technique de fabrication	Technique de fabrication
Texture	Texture	Texture
Valeur	Valeur	Valeur
Inscription	Inscription	
Matériaux	Matériaux	
	Propriétés chimique/physique	Propriétés chimique/physique
	Rareté	Rareté
Style	Style	
Sujet	Sujet	
Traitement du sujet/objet	Traitement du sujet/objet	
	Variété	Variété
Coup de pinceau		
Lumière	Décoration	Cycle végétatif
	Fonctionnement	Habitat écologique
		Modes de vie

Notez que ce tableau n'est pas définitif. En effet, il est possible, à partir d'autres études, d'y découvrir de nouvelles propriétés ou encore d'être en mesure d'associer des propriétés à de nouveaux types d'institutions muséales. Car, il faut souligner ici que nous n'avons pas introduit des propriétés selon l'idée qu'elles puissent potentiellement exister ou classé ces dernières selon l'éventualité qu'elles puissent hypothétiquement appartenir à tel ou tel type d'institution muséale. Mais plutôt selon ce que nous avons empiriquement découvert. Néanmoins, cette façon de faire avait l'avantage de faciliter l'identification des propriétés en fonction des discours analysés. C'est-à-dire que lorsque nous analysons un discours,

nous pouvons rapidement inférer à partir du tableau les propriétés potentielles susceptibles d'être découvertes.

Comme nous pouvons le constater, une grande proportion des propriétés (50%) est commune aux trois types d'institutions muséales. Plus du quart (26.7%) sont communes à deux institutions muséales et seules les propriétés très particulières (23.3%) telles que le cycle végétatif ou le coup de pinceau sont rattachées à un seul type d'institution muséale. En fait, comme nous allons le voir plus en détail dans le deuxième article, les propriétés auxquelles les visiteurs ont recours semblent principalement conditionnées par quatre choses. La première concerne les informations qui accompagnent les objets. Ainsi, les visiteurs font très souvent référence à l'auteur, à l'origine temporelle ou à la provenance géographique puisque c'est le genre d'information que fournissent les cartels accompagnant les œuvres. La deuxième a pour objet l'institution même. Ainsi la valeur ou l'authenticité sont en quelque sorte induites par le fait que le visiteur observe des objets qui ont perdu, par leur entrée dans le musée, leur statut de simple objet usuel. De ce fait, la valeur, l'authenticité et l'état de conservation acquièrent une grande importance. La troisième touche à tout ce qui est perceptible par les sens. Ainsi, il est à la portée de tous de discuter des dimensions, de la texture, des formes ou de la couleur des objets. Là réside peut-être les discours des gens qui ne lisent pas et qui ne peuvent rattacher l'objet à quels que souvenirs ou connaissances préalables que ce soit. Et la quatrième se réfère aux connaissances et aux expériences du visiteur. Il semble à première vue que c'est dans ces cas-ci que nous avons les discours les plus longs. C'est-à-dire, lorsque le visiteur arrive à relier ce qu'il voit à ce qu'il connaît.

Mais il est aussi possible de regrouper ces propriétés sous un autre angle. Souvenons-nous des différents niveaux de lecture et d'analyse des objets présentés par Mathieu, Anderson ou Elliot. Voici donc, cette fois-ci, nos 30 propriétés présentées selon le fait qu'elles soient directement observables, qu'elles découlent directement de l'objet et qu'elles ne soient qu'indirectement reliées à l'objet.

Observation directe (propriétés observables) descriptif	Interprétation directe (intrinsèquement liée à l'objet) fonction et usage	Interprétation directe (au-delà de l'objet) symbolique
Forme	Fonction et usage	Symbolisme
Texture	Auteur	Concept socioculturel
Couleur	Fonctionnement	
Dimension	Rareté	
État de conservation	Variété	
Matériaux	Authenticité	
Composition	Provenance géographique	
Sujet	Origine tempo.	
Décoration	Valeur	
Traitement sujet/objet	Cycle végétatif	
Technique de fabrication	Habitat écologique	
Style	Modes de vie	
Coup de pinceau		
Lumière		
Propriétés chimique./physique		
Inscription		

Comme vous pouvez vous en douter, il n'est pas aisé d'effectuer un classement précis ou parfaitement rigoureux avec cette approche. Pour la raison qu'il est difficile de distinguer ce qui peut être directement perçu par les sens de ce qui ne peut être qu'inféré. Par exemple, où classer la propriété

style ? Pour certains, ceux qui connaissent très bien les différents courants de l'art, il est facile d'attribuer, suite à la simple observation de quelques détails, le courant artistique dans lequel se situe l'œuvre. Alors que pour d'autres, seule la lecture d'informations pertinentes peut leur permettre d'arriver à faire la même chose. De même, il peut être aisé pour des connaisseurs d'identifier des essences de bois ou des métaux présents. Alors que pour plusieurs, seules les informations accompagnant l'objet permettent d'y arriver. Quoi qu'il en soit, un peu comme pour le tableau précédent, il est envisageable que le présent classement soit, suite à des recherches additionnelles, modifié.

L'avantage de ce tableau, contrairement au précédent, est qu'il permet de visualiser les types de propriétés en fonction des différents niveaux de lecture. Comme nous pouvions nous en douter, le premier niveau, essentiellement descriptif, renferme le plus grand nombre de propriétés identifiées (53,3%). Néanmoins, ce dernier est suivi de près par le deuxième niveau (40,0%) qui concerne ce qui peut être relié à l'objet sans pour autant que l'on puisse le faire par la simple observation. Le troisième niveau, quant à lui, ne contient que deux propriétés, soit (6,7%).

Remarquez, comme nous l'avons déjà souligné, que nous ne présentons ici que les propriétés que nous avons identifiées. Il se peut, en conséquence, qu'il existe d'autres propriétés qui feraient en sorte de modifier l'allure de nos tableaux. Ainsi, un échantillon composé de visiteurs ayant l'habitude de fréquenter régulièrement les musées, fortement instruits, d'un certain âge et ayant énormément voyagé présenterait peut-être plus de propriétés du type symbolique que notre étude ne l'a fait. Il faut donc regarder et analyser le tout, principalement à la lumière de nos résultats.

À première vue, en lien avec ce que nous avons dit comme commentaire pour le tableau précédent, il semble que ce classement soit conditionné par, en plus de l'objet lui-même, le visiteur, les informations entourant l'objet ainsi que l'institution elle-même. Mais en examinant plus en profondeur, nous ne pouvons dire, contrairement à ce que nous aurions pu penser de prime abord, que, par exemple, le deuxième niveau est strictement lié aux informations qui accompagnent les objets ou à l'institution elle-même. Ou, que le premier niveau ne concerne en rien les connaissances préalables des visiteurs. L'exemple des matériaux évoqués pour mentionner la difficulté de classer les propriétés selon qu'elles soient observables ou non, empêche de faire un tel constat. De fait, bien que la matière soit directement observable, rien n'indique que le visiteur sera apte à la reconnaître. Pareillement, ce n'est pas parce que le style est perceptible que le visiteur pourra en discuter. En somme, seul le fait que les propriétés soient perceptibles ou non par les sens conditionne ce classement.

Ce dernier tableau clôt la première partie de notre recherche et, par conséquent, cet écrit. La suite concernera les questions deux et trois présentées en début de texte et qui consiste à connaître quantitativement et qualitativement le travail effectué par le visiteur adulte à partir de ces propriétés. Nous présenterons l'influence que peuvent exercer la quantité et le développement des propriétés sur l'enrichissement du visiteur par rapport aux objets exposés.

## Références

- Anderson, T. (1995). Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism. *Studies in Art Education*, 36 (4), p. 198-209.
- Bach, D., Mascré, M., et Deysson, G. (1965-1967). *Cours de botanique générale*, (2<sup>e</sup> édition). Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur (3 tomes en 5 volumes).
- Cumming, R. (1995). *L'art expliqué: les œuvres clés de la peinture analysées et commentées*. Paris: Bordas.

- Elliot, R., *et al.* (1985). Towards a Material History Methodology. *Material History Bulletin*, 22, p. 31-40.
- Fleming, E. M. (1974). Artifact Study : A Proposed Model. *Winterthur Portfolio*, 9, p. 153-74.
- Mathieu, J. (1987). L'objet et ses contextes. *Material History Bulletin/Bulletin d'histoire de la culture matérielle*, 26, p. 7-18.
- Maubourguet, P. (1993). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Les Éditions Française Inc.
- Pearce, S. M. (1986). Thinking About Things. *Museums Journal*, 85(4), p. 198-202.
- Prown, J. D. (1982). Mind in Matter :An Introduction to Material Culture Theory and Method. *Winterthur Portfolio*, 17 (1), p. 1-19.
- Raynal-Roques, A. (1994). *La botanique redécouverte*. Paris, Belin : INRA.
- Rey, A. (2001). *Le Grand Robert de la langue française*. Paris : deuxième édition, Dictionnaires le Robert - Vuef.
- Rey, A. (1998). *Le Robert micro*. Paris, Dictionnaires le Robert.
- Rey, A. (1979). *Le Petit Robert 1*. Paris, S.N.L. - Dictionnaire Le Robert.
- Simard, F., Desmarais, F., et Harnois, M. (2000). *Comment documenter vos collections?: le guide de documentation du Réseau Info-muse*. Montréal : Société des musées québécois.
- Stearn, W.T. (1966). *Botanical Latin : history, grammar, terminology and vocabulary*. London : Nelson, Don Mills.

## **PARTIE 4**



# **La muséographie et l'éducation muséale**



# Tenir compte du visiteur dans le développement de l'exposition

MARIE CURRIE

**A**u fil des années au Musée canadien des civilisations (MCC), nous avons élaboré un processus très détaillé de conception et de développement d'expositions. Pour chaque projet d'exposition, une équipe principale se forme composée des quatre intervenants suivants : un chargé de projet responsable du budget et des horaires de développement, un spécialiste du contenu, le conservateur, un designer responsable de la mise en espace et de tout le graphisme de l'exposition, et une personne comme moi, planificatrice en interprétation. Au sein de l'équipe, je suis la personne responsable de voir aux besoins des visiteurs. Ce rôle particulier fait ici l'objet de mon exposé et je précise qu'il a tout à voir avec le travail entourant la conception d'expositions, et très peu à voir avec les programmes éducatifs ou diverses prestations habituellement offertes en marge des expositions.

Dès qu'un chercheur soumet une idée d'exposition, une planificatrice ou planificateur en interprétation revoit cette proposition et fait des recommandations générales concernant l'expérience souhaitée des futurs visiteurs de cette exposition. Toutefois, le travail de réflexion sur les besoins des visiteurs s'enclenche réellement lorsque l'équipe principale commence à travailler au développement de l'exposition. Notre première considération vis-à-vis des publics potentiels est de les identifier.

D'abord, il faut connaître les publics qui composent la clientèle de son musée. Nous avons la chance au MCC d'avoir une petite équipe spécialisée dans les enquêtes et sondages auprès des visiteurs. Elle effectue régulièrement des sondages qui nous renseignent sur l'ensemble de nos visiteurs et sur les tendances de visite actuelles et à venir. À partir de ces données de base, nous avons besoin d'identifier pour chacune de nos expositions les publics que nous voulons cibler. Comment y parvenir? J'ai divisé cette démarche en trois étapes, le QUOI, le COMMENT et le QUI.

Puisque l'exposition est en soi un mode de communication, nous voulons communiquer QUOI aux visiteurs par notre exposition? Afin d'entamer une collaboration fructueuse avec le conservateur, je commence d'abord par me familiariser avec le contenu de l'exposition. Cette période de réflexion comprend des lectures, des recherches et des rencontres avec le conservateur. Petit à petit, ensemble, nous travaillons à cerner les thèmes et les messages à communiquer. Nos efforts visent en premier lieu à répondre à la question suivante : *quel message voulons-nous que le visiteur retienne d'abord et avant tout de sa visite de notre exposition?* Cette démarche nous vient de l'Américaine Beverly Serrell, qui appelle cette notion «A Big Idea» Ce message principal doit s'articuler en une phrase simple et directe. Il vise la cohérence dans la communication de notre contenu, nos thèmes et nos messages (B. Serrell, 1996). Une fois que cette grande idée est formulée, nous identifions tous les thèmes qui s'y rattachent. Le résultat de cet exercice, qui peut prendre plusieurs heures et jours de réflexion, devient la matière du QUOI communiquer à nos futurs visiteurs.



L'autre volet de notre réflexion initiale concerne nos besoins face aux visiteurs potentiels de notre exposition : c'est le QUOI. Que devons savoir sur ces futurs visiteurs pour bien élaborer et développer notre projet d'exposition ? Par exemple : qui sera et qui ne sera pas intéressé par notre sujet d'exposition ? Pourquoi ? Quel est le degré de familiarité de nos visiteurs avec le contenu envisagé de notre exposition ? Quels sont leurs préjugés, leurs fausses conceptions concernant notre sujet d'exposition ? Qu'est-ce qu'ils aimeraient voir, faire, découvrir dans notre exposition ? Quels sont les thèmes qui les intéressent et ceux qui ne les intéressent pas ? Pourquoi ? C'est en équipe que nous travaillons à cerner ces questions qui deviennent par la suite les objectifs visés de notre évaluation préalable.

Lorsque nous avons bien identifié ce que nous souhaitons communiquer aux visiteurs par notre exposition et aussi ce que nous devrions connaître de ces futurs visiteurs, nous sommes alors prêts à élaborer notre stratégie d'évaluation préalable. Cette stratégie est alors planifiée de concert avec nos spécialistes de l'évaluation afin de répondre au mieux à nos besoins. Cette évaluation prendra quelle forme et pourquoi ? Sondage ? Groupes témoins ? Autres ? C'est au planificateur en interprétation à qui revient la responsabilité de bien communiquer aux spécialistes de l'évaluation les besoins et les questions de l'équipe, et de travailler avec ces spécialistes à identifier les moyens les plus appropriés pour bien réussir cette évaluation. Une fois l'évaluation complétée, nous travaillons aussi avec les spécialistes afin de tirer le meilleur parti possible des données recueillies. Nous en arrivons alors au COMMENT nous pouvons profiter au maximum des résultats de cette évaluation préalable dans le développement de notre exposition sans toutefois chercher à répondre exactement aux désirs et intérêts manifestés par les répondants de l'évaluation préalable.

L'analyse des résultats permet d'identifier les groupes qui seraient intéressés ou non par notre future exposition, soit les adultes, hommes ou femmes, les jeunes, les enfants, les anglophones, les francophones, les communautés culturelles, les groupes d'intérêts particuliers, etc. Que faire si une clientèle spécifique s'annonce être peu intéressée par notre projet d'exposition ? Tenter de trouver des moyens pour l'intéresser en modifiant notre contenu ou nos approches ? Ne pas la cibler ? En équipe, nous étudions toutes ces possibilités et identifions avec plus de précision nos publics cibles, soit le QUI allons-nous tenter de rejoindre par notre exposition ?

Les résultats de l'évaluation préalable nous donnent aussi un aperçu des intérêts de nos visiteurs potentiels de même que leur niveau de connaissance vis-à-vis du sujet de notre exposition. Ces précieux renseignements nous permettent de bien réfléchir et de bien sélectionner parmi les thématiques envisagées, sachant alors que tel choix intéressera potentiellement telle clientèle. Nous pouvons aussi doser l'importance accordée à nos thématiques, en donnant plus de poids à l'une ou à l'autre, selon les intérêts manifestés, le besoin accru d'information identifié ou la découverte de fausses conceptions ou de préjugés nécessitant un redressement par des explications ou des démonstrations. Nous élaborons alors une stratégie de communication qui comprend des niveaux de messages allant du message principal déjà discuté, aux messages secondaires reliés à des thèmes et sous thèmes, jusqu'aux messages très pointus sur des objets ou des éléments d'exposition. Le message principal et le choix des thématiques doivent être repensés à la lumière des résultats de l'évaluation. Tous ces niveaux de messages devront ensuite être considérés et reflétés dans la muséographie de l'exposition. L'équipe travaille alors étroitement avec le ou les designers de l'exposition.

En parallèle à l'identification des niveaux de messages, le planificateur en interprétation doit élaborer une approche interprétative, c'est-à-dire COMMENT nous allons concerter tous les moyens possibles et choisir parmi ces moyens, que ce soit le texte, l'image, la présentation même des objets, les interactifs, les productions audiovisuelles et autres, afin de bien communiquer nos messages à nos

différents publics cibles. Cette stratégie varie selon l'envergure, le contenu et les publics visés. Il peut s'agir, par exemple, de personnaliser les artefacts en faisant ressortir les personnages et les histoires personnelles reliés à ces objets. La stratégie peut aussi porter sur un parcours narratif ou ludique ou encore une mise en contexte très poussée. Les possibilités sont multiples. Par contre, l'identification de cette approche aide à la conception de la muséographie de l'exposition et au développement des outils d'interprétation. Dans le choix et la conception de ces outils, il faut bien sûr tenir compte non seulement des publics visés, mais aussi de nos limites budgétaires.

La plupart des visiteurs du Musée canadien des civilisations ne viennent pas seuls, mais plutôt par petits groupes d'amis ou en famille. En réponse à cette réalité, nous travaillons de plus en plus à mettre en place dans nos expositions des éléments qui favorisent les échanges et incitent au dialogue, soit par la rédaction judicieuse des textes ou par l'ajout de composantes interactives, ordinateurs ou autres. Nous veillons aussi à rejoindre différents styles d'apprentissage. Pour ce faire, nous nous inspirons beaucoup de la théorie des intelligences multiples de l'Américain Howard Gardner. Cette théorie, qui découle de recherches effectuées sur le fonctionnement du cerveau humain, reconnaît que chaque individu possède des capacités intellectuelles spécifiques et que chacun privilégie ainsi un mode ou des modes d'apprentissage particuliers. Selon cette théorie, on identifie huit styles d'apprentissage qui sont : l'apprenant linguistique, logicomathématiques, spatial, musical, kinesthésique, naturaliste, interpersonnel et intra personnel (H. Gardner, 1993). Cette théorie nous amène à considérer l'importance d'utiliser divers outils d'interprétation afin de rejoindre le plus grand nombre de visiteurs possible. Ainsi, si les textes sont de bons moyens pour certains, les interactifs ou autres formes de manipulation, le son ou les activités sont plus appropriés pour d'autres.

Sans doute, un des plus grands défis dans le développement d'une exposition demeure l'écrit. À qui parlons-nous et qui parle à travers nos textes? De plus en plus, nous travaillons à identifier les voix dans la rédaction et dans la présentation graphique des textes. Nous favorisons souvent l'approche de voix multiples, laquelle ajoute authenticité et tend vers une plus grande inclusion. C'est une approche essentielle lorsqu'il s'agit d'une exposition sur un groupe culturel particulier dont la voix doit se faire entendre dans nos textes ou via l'audiovisuel ou un autre moyen, afin d'assurer l'authenticité de notre contenu.

Il faut aussi questionner si tel ou tel message ne serait pas mieux communiqué par un autre médium que le texte, soit par l'image, la vidéo, ou même une mise en contraste ou en comparaison d'objets. L'exposition communique beaucoup par le visuel, que ce soit les objets, les images, le design même. Il faut donc veiller à ce que texte et visuel ne se contredisent pas, mais plutôt qu'ils se supportent et se complémentent.

Le texte demeure toutefois un moyen de communication essentiel. Il nécessite beaucoup de soins, par exemple dans le choix du ton à employer selon le sujet et le public ou les publics visés. Faut-il être familier ou plutôt détaché? Faut-il faire appel à l'humour, être poétique ou rester surtout informatif? Comment varier la couleur du texte pour bien faire ressortir les différentes voix? Le planificateur en interprétation travaille à répondre à ces questions avec le conservateur qui, le plus souvent, est l'auteur des textes. Ensemble, il faut veiller à produire des textes d'une longueur raisonnable, ce qui veut souvent dire, réduire les textes initiaux. Il faut aussi utiliser un vocabulaire accessible et définir au besoin certains mots ou notions peu connues. Il faut chercher aussi à toucher le visiteur dans son vécu et dans ses intérêts en insérant des éléments familiers dans nos textes et en s'adressant si possible à lui directement. Enfin, il faut travailler aussi à bien présenter ces textes dans l'exposition par un graphisme, un éclairage et un placement qui favorisent la lecture de nos textes.

En somme, pour une exposition réussie, comme pour toute bonne communication, lorsque l'on cherche à bien servir nos visiteurs, il faut savoir à qui on s'adresse, ce que l'on veut lui communiquer et pourquoi, comment on doit le lui communiquer pour qu'il comprenne, pour qu'il s'y intéresse et pour qu'il en retire une expérience significative et mémorable.

## **Références**

Serrell, B. (1996). *Exhibit Labels - An Interpretive Approach*, Walnut Creek, California : Altamira Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books.

# Le texte d'exposition comme aide à l'interprétation d'une exposition dans le cadre de visites scolaires

ANIK MEUNIER

## Introduction

De nombreuses recherches et auteurs attribuent un statut de média spécifique à l'exposition. Dans toutes ces approches, il semble aller de soi que ce média ne se range pas dans l'ordre de l'écrit. Ce point de vue prend appui sur le fait que le rôle essentiel de l'exposition est de présenter des collections d'objets ou de choses, d'organiser un circuit à l'aide de dispositifs (que l'on nomme souvent exhibits) capables de solliciter l'attention du visiteur ou encore de dialoguer avec lui par le recours à des systèmes plus ou moins interactifs. Cependant, on sait que l'opposition entre l'écrit (entendu au sens d'univers du document imprimé) et les médias visuels contemporains, est une sorte de faux-semblant. L'écrit n'est supplanté ni par la prétendue « civilisation de l'image », ni par aucun grand moyen moderne de communication. Au contraire, tout converge pour préserver la place de l'écrit dans ces moyens et dispositifs. Quoi qu'il en soit, le texte demeure une référence, un recours ou un complément des situations de diffusion quand il n'en constitue pas le centre. Tel est aussi le cas de l'écrit dans l'exposition. Bien entendu, nous distinguons les différents types d'expositions et la place plus ou moins grande qu'y occupe l'écrit. Dans une exposition de beaux-arts, le texte d'exposition se limite fréquemment à désigner l'œuvre présentée par une étiquette autonome ou ce que l'on nomme cartel. Toutefois, dans les expositions scientifiques et techniques, l'écrit peut prendre une place prédominante se conjuguant sous plusieurs formes : les étiquettes pour dénommer les diverses présentations, les panneaux explicatifs de phénomènes complexes, les textes de vulgarisation scientifique, les bornes interprétatives et les feuillets d'accompagnement ou d'orientation du parcours de l'exposition.

Le projet que nous poursuivons est de présenter la dimension textuelle de l'exposition en précisant les finalités éducatives des expositions révélées par le discours des professionnels dans les musées, identifiant les modalités relatives aux textes mises en œuvre dans l'exposition par les professionnels, expérimentant la dimension de l'influence éducative de divers supports de texte dans l'exposition et explorant des propositions et des voies pour utiliser le texte d'exposition dans divers contextes pédagogiques.

## La Finalité des actions et conceptions des professionnels de l'éducation dans le musée

Une enquête a été menée auprès de professionnels œuvrant dans le domaine de la muséologie, plus précisément, auprès de ceux qui ont des responsabilités liées à la fonction d'éducation dans les musées entre autres l'offre aux publics par la conception, la réalisation et la présentation des expositions et activités pédagogiques. Quels sont les objectifs poursuivis par les professionnels de musée par leurs

actions à l'endroit des publics? Quelles en sont les finalités? On note que certains des propos rallient les motivations de leurs actions à celles de l'école : « compléter les programmes, le contenu et l'enseignement scolaire (n<sup>os</sup> 2, 5, 8 et 12) ». Leurs propos sont toutefois nuancés : « les objectifs éducatifs du musée peuvent rejoindre ceux de l'école, mais pas les approches (n<sup>o</sup> 4), enrichir les programmes scolaires en apportant une dimension culturelle par les objets de la collection du musée (n<sup>o</sup> 9) ». Compléter la dimension éducative de l'école, soit, tout en tenant compte de la particularité des collections du musée et en développant des approches pédagogiques singulières qui lui sont propres.

Ils poursuivent aussi une mission qui se distingue nettement de l'école et des objectifs scolaires. En effet, selon eux, les activités auxquelles prennent part les visiteurs dans le musée se déroulent dans un environnement de « loisir et d'apprentissage libre (n<sup>o</sup> 6) » pour « apprendre en s'amusant et apprendre par l'expérience (n<sup>o</sup> 9) ». À leur avis, les actions éducatives mises en place par leurs soins devraient « amuser, éduquer et faire apprendre sur différentes cultures (n<sup>o</sup> 11); intéresser en rendant les informations accessibles (n<sup>o</sup> 3); éveiller à un sujet, susciter un intérêt et la curiosité par le plaisir et étonner (n<sup>os</sup> 4 et 12); sensibiliser, - entre autres, à la diversité francophone - (n<sup>o</sup> 7); faire prendre conscience de la richesse collective (n<sup>o</sup> 6); permettre aux visiteurs de s'approprier des connaissances pour comprendre leur rôle social et pour se définir comme individu dans la société (n<sup>os</sup> 6 et 7) ». Ces actions ont une finalité sociale élargie, pour la formation des citoyens et des citoyennes d'aujourd'hui et de demain.

Selon eux, le visiteur est au cœur de leurs préoccupations. En effet, il est question de « pédagogie centrée sur le visiteur (n<sup>o</sup> 5), de faire comprendre des concepts en partant du vécu du visiteur (n<sup>o</sup> 6) et d'ajuster le contenu des informations à communiquer en fonction du visiteur à qui l'on s'adresse (n<sup>o</sup> 7) ». En tenant ce discours, ils ont recours à certains principes liés à la notion d'interprétation.

L'éducation soutient cette relation [entre le visiteur et l'objet] en offrant des interprétations, en effectuant des choix de moyens et en encourageant, chez les visiteurs, la confiance en leurs propres capacités d'observation, d'analyse et d'interprétation. [...] L'expérience et la formation des éducateurs les outillent pour effectuer les choix quant aux moyens, à la quantité d'informations et à l'interprétation adaptés aux clientèles cibles. [...] Les éducateurs transmettent les connaissances des experts et offrent les ressources requises pour appréhender l'exposition et son contexte (Nadeau, 2000, p. 14).

Lorsque les professionnels de musée s'adressent au visiteur, l'acquisition des connaissances semble être un objectif récurrent de leurs intentions éducatives. Ils considèrent que le musée est un lieu où l'on peut apprendre (n<sup>o</sup> 2). Ils emploient ces termes : « transmettre un contenu (n<sup>o</sup> 7); faire apprendre (n<sup>os</sup> 1 et 2); faire retenir des informations et des connaissances aux visiteurs (n<sup>os</sup> 1 et 9); faire comprendre l'histoire (n<sup>os</sup> 2, 3 et 12) et matérialiser des concepts (n<sup>os</sup> 2, 4 et 12) pour s'approprier l'histoire et l'intégrer au quotidien du visiteur (n<sup>o</sup> 12); faire évoluer les connaissances (n<sup>os</sup> 3 et 7) et amener le visiteur à comprendre ce qu'il ne comprend pas (n<sup>o</sup> 7) ».

Quant au développement et au changement d'*attitudes* à l'égard des musées et des expositions ethnographiques, les professionnels interrogés croient que le musée a un rôle social à jouer en ce sens. Ils visent par leurs actions à « développer une ouverture d'esprit et contribuer à développer une attitude positive en faisant évoluer et changer les préjugés négatifs (n<sup>os</sup> 1, 6 et 11); éveiller la curiosité et différents points de vue (n<sup>os</sup> 2 et 10) et développer un intérêt pour l'histoire (n<sup>o</sup> 2) ».

Au-delà de la transmission de contenu et la communication des messages, les professionnels du secteur de la muséologie ont le souci d'« outiller le visiteur » (n<sup>o</sup> 2), c'est-à-dire qu'ils souhaitent que les

visiteurs développent des *compétences*, des savoir-agir. Mais qu'entendent-ils par cela ? La majorité des acteurs est d'accord pour dire qu'il s'agit de « faire participer le visiteur, le rendre actif et autonome dans sa visite de l'exposition (n° 2, 3, 9, 11 et 12) ». Leurs actions visent à faire « apprendre à apprendre à partir des objets et à développer l'observation des objets et la capacité de formuler des questions à leur propos (n° 2) », voire de « faire vivre une expérience muséale aux visiteurs (n° 10 et 11) ».

Les intentions « éducatives » que poursuivent les professionnels, qu'il s'agisse d'acquérir des connaissances, de développer ou changer des attitudes, ou encore de développer des compétences, se mettent en œuvre inéluctablement à travers les collections et les objets dont recèle l'institution muséale. Les propos de nos interlocuteurs le relatent clairement : « s'approprier des connaissances à l'aide des objets de la collection du musée (n° 5) ; partir des ressources du musée et des objets de la collection (n° 5) ; transmettre un contenu lié aux ressources du contexte muséal (n° 6) ; faire connaître et faire apprécier l'histoire par l'intermédiaire de la collection du musée (n° 10) et utiliser l'objet comme déclencheur d'une démarche pédagogique (n° 2) ». On part des objets pour créer du sens et communiquer des informations aux visiteurs, mais aussi pour créer une expérience unique, que certains nomment « expérience muséale (n° 3 et 7) ». À leur avis, « les objets doivent représenter des unités de sens selon les thèmes particuliers de l'exposition ; recréer quelque chose d'inédit (n° 3, 4 et 7) ».

Pour résumer le propos, les professionnels de musée ont répondu qu'ils ont une conception de l'éducation dans le musée qui ne porte pas nécessairement sur les finalités et les résultats cognitifs. Toutefois, si l'acquisition des connaissances n'est pas un but en soi, tous les personnels interviewés l'ont mentionnée comme un des objectifs de leurs actions. Le développement et le changement d'attitudes, puis le développement de compétences font aussi partie des intentions poursuivies pour faire vivre au visiteur une réelle « expérience muséale ». De manière générale, les professionnels préoccupés par les publics dans le musée centrent leurs actions sur le visiteur, complétant ainsi la mission éducative de l'école tout en développant des approches pédagogiques singulières.

## **Les modalités relatives aux textes mises en œuvre par les professionnels dans l'exposition**

Dans la présentation des textes, on a mentionné un élément irremplaçable : l'étiquette doit être en lien avec l'objet exposé (n° 1). Les textes doivent être clairs, concis et accessibles (n° 3). On a recours à différents « niveaux de langage » dans les textes pour rejoindre les différentes catégories de visiteurs (n° 5) et les textes sont présentés dans un « langage compréhensible » pour tous (n° 7). Certains professionnels croient que le texte ne doit pas obligatoirement accompagner les objets. Cependant, lorsqu'il y a présence de textes, ceux-ci doivent être courts et peu nombreux (n° 11). Selon l'un d'entre eux, l'utilisation du texte dans l'exposition est pertinente et justifiée en ce qu'il représente une information écrite qui complète l'animation (n° 12).

Lorsqu'on a recours à des sources iconographiques dans la présentation des objets, on préconise de placer des pictogrammes à côté de l'objet (n° 2) et d'avoir recours aux photographies dans l'exposition (n° 9) pour renseigner et ne pas obliger le visiteur à lire les textes. On considère même que l'image peut remplacer le texte (n° 12).

La synthèse des modalités d'exposition mises de l'avant par les professionnels interrogés révèle deux niveaux d'informations. Le premier consiste en des approches, des philosophies et des idées pédagogiques, alors que le second relève d'aspects techniques concernant l'aménagement, la

présentation et la disposition des objets dans une exposition. Les apports pédagogiques à la mise en exposition, selon l'échantillon de professionnels interrogés, font apparaître les éléments suivants :

- la contextualisation de l'objet, notamment, en recréant le décor original ;
- la transmission et la communication d'informations ayant directement trait à l'objet, par exemple en fournissant les informations suivantes : l'usage, les formes et la fonction, les techniques de fabrication, les similitudes / dissemblances entre les objets ;
- les approches dites interactives, comme la manipulation des objets ;

Plus précisément, dans l'aménagement d'unités d'exposition à caractère éducatif, le recours aux sources d'information et de communication textuelles et iconographiques obéit à certaines conditions :

- le texte positionné à proximité de l'objet ;
- le contenu du texte en lien avec l'objet ;
- les sources iconographiques peuvent être substituées au texte, en particulier par la photographie.

## L'effet éducatif des textes dans la mise en exposition : expérimentation

À partir des éléments soulevés par les professionnels des musées, nous avons réalisé une seconde étape d'enquête par une expérimentation consistant à observer les effets éducatifs liés à la présentation des textes dans la mise en exposition. Différentes formes de présentation et aides à l'interprétation des objets ont été expérimentées. Certains critères de la mise en exposition sont demeurés stables, à savoir : la salle d'exposition, le mobilier, l'éclairage, les objets et leur étiquette autonome. Cette dernière était constituée de mots et de signes qui désignaient et dénommaient l'objet, et non des phrases, pour identifier l'objet exposé. Les étiquettes autonomes sont les formes courantes d'identification des objets dans les musées, tout genre confondu. Les aides à l'interprétation qui ont varié dans la présentation des objets ont consisté en une image remplaçant l'objet dans son contexte initial d'utilisation (image de contextualisation) et un texte, aussi nommé étiquette prédicative. Un dispositif de recherche (Stanley et Campbell, 1963) a été mis en place pour tenter de percevoir comment chaque variante influait sur la compréhension de l'objet exposé et la rétention d'informations par le visiteur.

Variations de la mise en exposition	Observations des effets éducatifs
x	O <sub>1</sub>
y	O <sub>2</sub>
z	O <sub>3</sub>

où **x**: variante de mise en exposition 1 : objets munis de leur étiquette autonome

**y**: variante de mise en exposition 2 : objets munis de leur étiquette autonome et d'une image de contextualisation

**z**: variante de mise en exposition 3 : objets munis de leur étiquette autonome, d'une image de contextualisation et d'un texte (étiquette prédicative)

**O<sub>1</sub>**: observations des effets éducatifs produits par la variante expositionnelle 1

**O<sub>2</sub>**: observations des effets éducatifs produits par la variante expositionnelle 2

**O<sub>3</sub>**: observations des effets éducatifs produits par la variante expositionnelle 3

Représentation schématique du dispositif de recherche

La représentation schématique du dispositif de recherche montre que nous avons utilisé trois différents groupes de sujets choisis de façon aléatoire, au gré de leur entrée dans le musée. Chacun des

groupes a participé à la visite d'une des trois formes de l'exposition, et a été observé (administration d'un entretien) à l'issue de la visite de la variante de mise en exposition 1, ou 2, ou 3. Un premier groupe de visiteurs a observé une mise en exposition des objets munis de leur étiquette autonome (variante 1), un second groupe a visité l'exposition en observant les objets munis de leur étiquette autonome et d'une image analogique de contextualisation (variante 2), et le troisième groupe de visiteurs a été soumis à une mise en exposition comportant une étiquette autonome, une image analogique de contextualisation et un texte (étiquette prédicative) (variante 3).

Comme la visite autonome d'une exposition est une activité de nature déambulatoire et visuelle, nous nous sommes proposés d'interroger le visiteur en nous appuyant sur le rappel de ces informations visuelles, plus précisément un cahier de photographies. L'épreuve a consisté en la verbalisation (questions-réponses) à propos de la visite de l'exposition recréée. Par les questions posées aux visiteurs, nous avons cherché à savoir si la présentation des objets et les changements de celle-ci (variable indépendante) étaient susceptibles de générer des résultats éducatifs différents (variable dépendante). En tenant compte de la modalité de lecture cheminante d'une exposition, nous avons décrit et expliqué les détails de l'utilisation des objets. Afin de créer un ancrage, nous avons expliqué l'usage des objets en réutilisant leur nom dans le texte. Nous avons personnalisé les informations relatives à l'objet en ayant recours à l'actant et en mettant en scène l'utilisateur des objets présentés. En écrivant un texte qui décrit les différents gestes des actants, il est possible d'ancrer le discours temporellement en choisissant les formes conjuguées adéquates.

En résumé, les données relatives à la production sont compatibles avec celles dont on dispose en ce qui concerne la compréhension. D'une part, l'énoncé initial assure la mise en relation du texte à venir avec la situation d'énonciation, de là l'occurrence de marques particulières, traces de l'ancrage énonciatif. D'autre part, il établit les fondations (personnages, lieu, moment) qui constituent l'origine à laquelle les états ou événements suivants seront rapportés. Il a donc un rôle privilégié pour les traitements ultérieurs (Fayol, 1997, p. 187).

Ainsi, le fait de disposer d'une vue d'ensemble de l'objectif facilite la prise d'information en cours de lecture. Cette vue d'ensemble peut être fournie par une illustration ou plus simplement par un titre à condition que celui-ci évoque clairement pour l'élève la représentation des éléments informatifs (Mayer, 1984). De plus, le repérage des informations au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires pour avancer dans la tâche se trouve amélioré lorsque les sous-ensembles du texte correspondent à des blocs de phrases nettement délimités les uns par rapport aux autres et identifiés, notamment par des titres (Mayer, 1984). À cet égard, le recours aux paragraphes est un moyen de structurer les blocs de texte (Heurley, 1997). Enfin, les entités auxquelles le texte fait référence doivent être facilement et rapidement identifiables. Ces caractéristiques des textes présentent un réel intérêt didactique pour leur rédaction dans la mesure où ils favorisent le repérage, la mise en relation et l'intégration des informations.

Il n'est pas inutile de rappeler que les améliorations de performances obtenues avec de telles modifications des textes sont particulièrement importantes pour les faibles compreneurs : ce sont eux qui bénéficient le plus de ces aménagements favorisant le repérage, la mise en relation et l'intégration des informations (Fayol, 2000, p. 57).

Dans les textes de l'exposition, des éléments d'information similaires ont été abordés dans le même ordre pour favoriser le repérage de ces informations dans le parcours de lecture des jeunes visiteurs. La grille de lecture des textes a été présentée selon des blocs discursifs abordant des thèmes homogènes pour chaque îlot d'exposition. Nous avons respecté une matrice d'énonciation stricte et conservé la



même structure rédactionnelle pour tous les textes afin de maintenir une régularité et faciliter la prise d'informations. Cette précaution assurait aussi que les changements d'ordre éducatif observés sont attribuables aux aides à l'interprétation et non aux inégalités des textes puisque d'un point de vue sémantique et syntaxique les textes sont considérés équivalents.

Le texte a été écrit en noir sur fond blanc. Les phrases peu nombreuses (6 à 8 phrases par étiquette) et courtes (10 à 20 mots par phrase), et les mots n'ont contenu que peu de syllabes (environ deux syllabes par mot). L'homogénéité, la régularité et l'uniformité de la mise en forme des textes ont cherché à provoquer un parcours de lecture unique en facilitant la mise en relation des informations.

Dans la réalisation des textes, nous avons pris soin de déterminer clairement une contrainte d'énonciation pour décrire chacun des objets. La modalité de lecture cheminante d'une exposition a été prise en compte en tentant d'organiser et de structurer le parcours de lecture des visiteurs. Le discours proposé en lien avec les objets exposés s'est ancré dans l'espace et dans le temps. Le positionnement temporel a favorisé l'implication des visiteurs dans une démarche d'appropriation de nouvelles connaissances.

Quant au contenu des étiquettes, Bitgood recommande de limiter la quantité des informations écrites pour une meilleure transmission des informations. Il soutient que lorsque la quantité d'information est trop importante, cela perturbe les activités de reconnaissance des visiteurs (Bitgood, 1988). Screven (1986) préconise que le texte soit déterminé en fonction des objectifs de l'exposition et des caractéristiques du public. Plusieurs auteurs (Neal, 1976; Wilson et Medina, 1972; Bitgood, 1988) soulignent l'importance de la brièveté du texte pour motiver la lecture et signalent l'intérêt de placer les informations les plus importantes au début de l'étiquette. Quant à l'énonciation, Wilson et Medina (1972) ou McManus (1989) déconseillent d'utiliser le « jargon » des spécialistes qui livre une information souvent inappropriée pour le public non expert. Les études empiriques montrent qu'une diminution du nombre de mots par étiquette augmente le pouvoir de rétention de celle-ci.

En résumé et dans les limites de ce que nous savons sur ce thème, l'apprentissage à partir de textes pose deux problèmes de nature différente. Le premier a trait aux connaissances préalables du domaine dont disposent ou non les apprenants. Ce problème n'est pas spécifique à l'apprentissage à partir des textes. Il conduit à s'interroger sur les possibilités d'induire chez l'élève des mises en relations analogiques de notions nouvelles avec d'autres déjà en place. Le second concerne la formulation elle-même des textes et la présence d'illustrations. Il est clair que certaines modalités de rédaction et d'illustration favorisent la lecture et la compréhension. Leur impact est d'autant plus fort que les apprenants sont novices et que leur niveau en lecture est faible. Même si nous disposons de quelques principes généraux permettant de rendre les textes plus accessibles, les données actuelles ne permettent toutefois pas de définir clairement les règles valables pour tous les lecteurs et pour tous les textes (Fayol, 2000, p.75-76).

Nous nous sommes résolus à limiter et à synthétiser le message des textes. Les informations données à lire à propos de chacun des objets ont observé une structuration similaire. Cette contrainte a rendu difficile l'obtention d'une parfaite homogénéité de la longueur des textes (6 à 8 phrases par étiquette), néanmoins leur structure est uniforme. Les caractères typographiques utilisés pour le titre, le corps du texte et l'étiquette autonome ont été identiques pour tous les supports de texte. Bicknell (1995), dans une enquête sur l'évaluation sommative de petites expositions, a affirmé que les unités d'exposition présentant plus de texte que les unités plus concises étaient moins accessibles aux visiteurs, lesquels étaient moins portés à en faire la lecture.

## Les résultats de l'expérimentation des textes comme aide à l'interprétation dans la mise en exposition

Nous avons croisé les résultats obtenus avec les observations réalisées à l'aide du suivi de parcours complété par les enquêteurs. Les résultats des analyses n'étonnent pas. Lorsque la mise en exposition des objets offre l'opportunité au visiteur de s'adonner à une autre activité que la lecture des étiquettes, ils n'y ont pas manqué. Ainsi, lorsqu'on leur a donné une image à observer, leur activité principale a été l'observation de l'image, et lorsqu'on leur a donné la possibilité d'observer les objets pour leurs qualités esthétiques et techniques, les visiteurs ont observé davantage les objets qu'ils n'ont prêté attention aux étiquettes autonomes qui les accompagnaient. La nature des aides à l'interprétation semble aussi influencer sur les comportements des visiteurs dans le parcours de l'exposition. Toutefois, ces observations mériteraient d'être davantage étayées par des recherches et enquêtes ultérieures.

Les analyses effectuées ont permis d'affirmer que la variation de la mise en exposition des objets exposés et la nature des aides à l'interprétation qui les accompagnent ont une incidence sur l'acquisition des connaissances chez un échantillon de jeunes visiteurs avertis. Toutefois, l'aide à l'interprétation textuelle (étiquette prédicative) prédomine incontestablement. En effet, tant en post-test immédiat que différé (un mois après la visite), la variante de mise en exposition *prédicative* a montré des résultats significativement supérieurs aux autres variantes d'exposition. Les visiteurs qui ont observé les objets munis d'une étiquette prédicative ont retiré davantage de bénéfices sur le plan des effets éducatifs, immédiatement après la visite de l'exposition, comme un mois après la visite. Les différences significatives de la version de la mise en exposition *prédicative* portent à croire que le fait d'exposer les objets avec une aide à l'interprétation textuelle a favorisé l'acquisition des connaissances relatives à diverses dimensions de l'objet. Bitgood (1988) reconnaît que l'étiquette favorise un certain apprentissage, mais estime qu'elle ne peut contribuer à transmettre de longues séquences d'informations. Dans le cadre de la recherche que nous avons menée, les séquences d'informations structurées en blocs étaient brèves et concises, et les connaissances acquises ont concerné le rappel et l'observation des objets, leur fonction, leur utilisation et leur dénomination.

Le texte demeure un élément irremplaçable de l'exposition. Titres, étiquettes, panneaux, autant de textes qui nomment, désignent, commentent, racontent, décrivent et expliquent. Les étiquettes sont les premières aides à l'interprétation. Sans le texte, le musée et l'exposition cessent d'être des lieux à la portée du plus grand nombre (Jacobi, 1993, p. 5).

Les variables qui ont complété les analyses concernent les comportements de visite, c'est-à-dire la durée du parcours de visite, les arrêts en fonction des types d'objets et la possibilité de les manipuler. Nous les avons nommées explicatives. Elles ont permis de confirmer la supériorité des aides à l'interprétation textuelles dans l'exposition, que ce soit pour susciter des arrêts pour l'observation des objets et de leur disposition ou s'adonner à la lecture. Lorsque nous leur avons fourni des textes, les visiteurs ont démontré une plus grande habileté à saisir et expliquer le message général de l'exposition en proposant leur propre explication. Les sujets ayant observé les objets dans la mise en exposition *prédicative* ont expliqué clairement et en leurs mots, lors de l'entretien, l'usage et la fonction des objets exposés. Cependant, puisque l'interrogation est conduite de façon langagière, il est évident que seules les étiquettes prédicatives présentent des réponses linguistiquement proches des questions posées. En proposant une formulation écrite, sémantiquement voisine des items proposés au choix des répondants, l'étiquette a probablement un rôle facilitateur.

En plus d'une aide à l'orientation du parcours de visite, le texte de l'étiquette a servi à identifier les objets et a joué un rôle de médiation dans l'activité de reconnaissance du visiteur. Plusieurs auteurs (Neal, 1976; Wilson et Medina, 1972; Screven, 1986), chercheurs ou professionnels de musée estiment que l'étiquette facilite la communication. D'autres comme Loomis (1987) considèrent qu'elle constitue une précieuse aide à l'interprétation et favorise l'apprentissage chez le visiteur. Toutefois, lorsqu'il est question de la portée de l'effet éducatif des étiquettes, les opinions divergent. En effet, Wilson et Medina (1972) déclarent que l'étiquette ne saurait prétendre enseigner des concepts. En contrepartie, Allard, Boucher et Forest (1993), pour leur part, ont vérifié dans le cadre de recherches sur l'impact éducatif des expositions, en tant que situation d'éducation extrascolaire, qu'elle favorise l'acquisition de concepts et le développement d'attitudes positives à l'égard des musées et des expositions.

Pourtant, l'écrit dans l'exposition n'est qu'un élément qui peut sembler secondaire parmi tous ceux que mobilise le discours muséal. Certes, les expositions ethnographiques, tout comme les expositions scientifiques, mobilisent des textes plus consistants que les musées des beaux-arts. Ils n'hésitent pas à affirmer et assumer leur rôle explicatif.

Dans l'exposition d'art, le texte est rare, au point où l'on peut se demander s'il n'est pas un élément importun qui pourrait disparaître. Cette hypothèse est cependant peu probable. En effet, tout musée atteint une limite dans la réduction ou la raréfaction de l'écrit : il est impossible de ne pas étiqueter les items d'une exposition (Jacobi, 1994, p. 198).

En plus de l'orientation du parcours de visite, le texte, celui de l'étiquette, sert à identifier les objets et joue un rôle de médiation dans l'activité de reconnaissance du visiteur. L'étiquette est liée à l'objet qu'elle nomme (Desjardins et Jacobi, 1992). L'étiquette autonome se contente d'identifier l'item de l'exposition auquel elle se rapporte. Placée à proximité de l'objet, elle est faite pour être vue en même temps que l'objet qu'elle identifie. L'étiquette dans l'exposition ne peut prétendre au statut d'unité textuelle autonome. Cet acte minimal de mise en exposition, il est important de le souligner, suffit à désigner un item et lui confère son caractère et son authenticité patrimoniale. C'est aussi une manière de le construire comme un objet d'exposition et une unité à contempler, reconnaître ou interpréter.

L'étiquette prédicative est celle qui non seulement désigne, mais aussi commente, explique, raconte, autrement dit propose une lecture interprétative. Elle propose au lecteur une série de tâches cognitives plus complexes que l'étiquette autonome. Dans la reconnaissance des informations de l'étiquette prédicative, le visiteur est appelé à mettre en œuvre des activités de niveau cognitif plus ou moins élevé. Cependant, pour identifier cet effet, il est nécessaire que tous les textes des étiquettes prédicatives soient rédigés de façon relativement homogène, autrement dit obéissant tous aux mêmes contraintes d'énonciation. Les séquences d'informations brèves et concises ont donc toutes été présentées selon le même ordre en blocs séparés. C'est à cette condition qu'ils semblent démontrer leur capacité à favoriser le repérage, la mise en relation et l'intégration des informations lors des activités de reconnaissance des visiteurs.

Toutefois, même si une aide à l'interprétation comportant un texte prédicatif a semblé montrer une légère supériorité pour favoriser des acquis cognitifs, on ne doit pas perdre de vue certaines précautions quant à l'interprétation des résultats. En effet, Fayol (1991) souligne que les scores de compréhension comme les taux de rappel d'une information lue ne varient pas seulement en fonction des aspects structuraux. La plus ou moins grande familiarité des enfants vis-à-vis du domaine intervient aussi. Les élèves ont peut-être facilement relié les objets, pourtant inusités, présentés dans l'exposition, à leur quotidien. Van den Broek (1989) a montré que, chez les enfants de 8 ans, le nombre de relations causales

qu'entretient un item avec les autres dans le même texte est un déterminant essentiel de discernement de l'importance d'une information. Nous l'avons noté, les textes de l'étiquette prédicative étaient aussi homogènes que possible. Toutefois, les jeunes sujets, bien qu'ils soient parfaitement capables d'effectuer des inférences, tendraient à ne le faire que dans le cadre d'un seul épisode. Ils auraient des difficultés à spontanément mettre en relation des informations appartenant à des blocs différents même s'ils sont intellectuellement capables de le faire.

## Conclusion

Les résultats de l'enquête menée auprès des professionnels de la muséologie couplés à ceux de l'enquête conduite auprès des visiteurs scolaires ont montré que, si le rôle des objets et des collections et donc l'approche par les spécimens est importante, on ne peut se dispenser de la présence du texte. Mais tous les textes ne contribuent pas à la manifestation de cet effet. Bicknell (1995) dans une enquête portant sur l'évaluation sommative de petites expositions affirme par exemple que les unités d'exposition présentant de longs textes (plus que les autres unités évaluées) sont moins accessibles aux visiteurs et que ceux-ci sont moins portés à en faire la lecture que lorsque les unités d'exposition contiennent des textes concis. Miles (1994) reconnaît que l'organisation de la structure des textes d'exposition (au sens de Fayol, 2000) favorise la compréhension du message de l'exposition. Lorsqu'on leur fournit des textes explicatifs, les visiteurs (scolaires) démontrent une plus grande habileté, d'une part, à saisir et, d'autre part, à rapporter le message général de l'exposition en proposant leur propre explication, c'est-à-dire qu'ils ont intériorisé les informations et ne répètent pas les textes mot à mot. Lorsque les sujets ont observé les objets dans la mise en exposition prédicative, ils ont pu expliquer clairement en leurs mots l'usage et la fonction des objets exposés. Deux évaluations menées par Falk (1997) ont démontré la nécessité de la présentation de textes simples et répétitifs (pour le message de l'ensemble de l'exposition) pour faciliter la compréhension du visiteur et pallier son habitude de visiter l'exposition de manière désordonnée.

Pour conduire cette recherche, nous avons dû choisir des partis pris méthodologiques et muséographiques. Ces choix, en restreignant certains éléments, nous ont certes permis d'enregistrer certains résultats. Comme nous l'avons déjà précisé, l'exposition a été recrée entraînant une artificialité de la situation de recherche. La décomposition du média est-elle pertinente ? Cet aspect méthodologique est apparu nécessaire pour dissocier les éléments de l'exposition qui sont susceptibles de provoquer des effets. Ainsi, le fait de recréer une exposition a permis de contrôler un certain nombre de paramètres et identifier ce qui dans la mise en exposition peut susciter un effet. Comme nous ne travaillons pas dans une exposition préalablement conçue par des personnels de musée et comme la procédure d'enquête artificialise l'activité de visite, ces choix ne déforment-ils pas les effets mesurés ? Et les effets mesurés peuvent-ils être représentatifs d'autres visites dans des équipements muséographiques ? Dans ces conditions, les résultats obtenus s'appliquent uniquement aux conditions similaires de l'exposition expérimentale et on ne peut les appliquer à la visite dite écologique, ni même à d'autres expositions.

Le principal résultat de cette recherche révèle que la mise en exposition de certains objets joue effectivement un rôle éducatif auprès d'un échantillon déterminé de jeunes visiteurs avertis et venus dans un cadre scolaire. Mais ce constat présente certaines limites. Par exemple, le choix des objets tirés de collections ethnographiques n'est pas neutre. Les objets ethnographiques relèvent plus que d'autres de la culture commune des visiteurs, les écomusées et les musées ethnographiques s'adressent à un public plus populaire que d'autres, car c'est un domaine qui correspond à la culture moyenne et pour lequel l'activité de reconnaissance a un sens en soi. C'est pourquoi les propriétés intrinsèques de l'objet

semblent avoir un rôle à jouer dans les activités de reconnaissance des visiteurs. Toutefois, le fait que nos observations portent sur des objets ethnographiques ne permet pas de se prononcer sur les expositions et spécimens ayant d'autres caractéristiques comme les œuvres d'art.

Le choix des sujets captifs et avertis a-t-il des incidences sur les résultats que l'on obtient ? Les sujets de notre enquête étaient des visiteurs scolaires, captifs et avertis. Ils ont présenté l'avantage de constituer un échantillon homogène. La consigne a permis de maintenir un niveau d'attention et un temps de visite acceptables. Toutefois, on ne peut pas considérer que les élèves soient représentatifs d'un groupe de visiteurs spontanés. De plus, les effets de la consigne sont difficilement mesurables. La consigne a permis d'homogénéiser les pratiques de reconnaissance des visiteurs, mais a aussi imposé une modalité de reconnaissance. Peut-on alors réellement savoir comment les visiteurs spontanés se comporteraient dans une exposition ? Si la consigne n'avait pas été strictement énoncée, la recherche aurait été aléatoire, certains visiteurs n'auraient pas observé avec attention les unités d'exposition et le temps de visite n'aurait peut-être pas été identique ou en tout cas comparable.

Les diverses études de cas et étapes de recherche quasi expérimentale ont permis d'évaluer de manière systématique et rigoureuse si l'exposition elle-même est susceptible d'induire des effets d'éducation par les dispositifs de communication qu'elle donne à voir au visiteur de musée. Le dispositif de recherche mis en place pourrait être reconduit dans d'autres musées, dans le cadre d'autres expositions (des beaux-arts, par exemple) auprès d'autres catégories de visiteurs (adolescents, adultes et familles) ayant des pratiques et des modalités de visites différentes (petits groupes de visiteurs). En effet, plusieurs variables (indépendantes ou non) pourraient être révisées dans le cadre d'expérimentations ultérieures favorisant ainsi l'avancement des connaissances sur les effets éducatifs produits par la visite d'une exposition.

Enfin, pour conclure, nous avançons la proposition d'utiliser le texte de l'exposition dans d'autres contextes pédagogiques. Le support textuel utilisé comme une aide à l'interprétation des objets dans une exposition a démontré certains avantages afin de faciliter l'appropriation du message de l'exposition, notamment quant à la compréhension des objets exposés. À ce propos, serait-il justifié d'avoir recours aux textes d'exposition, non pas comme aide à l'interprétation d'une exposition, mais dans un autre contexte pédagogique, notamment scolaire ? La « décontextualisation » des textes, c'est-à-dire le fait de ne plus leur faire tenir le même rôle d'accompagnateur de l'objet exposé et de facilitateur de l'appropriation d'un message peut faire en sorte de dénaturer ses propriétés et qualités. Toutefois, il est intéressant de réfléchir à l'utilisation du texte d'exposition dans d'autres contextes, entre autres en classe. Cette utilisation du texte de l'exposition autorise un soutien à l'enseignement, un support à l'apprentissage, une forme de médiation en offrant un rehaussement culturel aux supports d'apprentissage usuellement utilisés en classe. En effet, le texte d'exposition en étant utilisé dans et hors de la classe pourrait offrir une diversité et une variété de ressources à titre de déclencheur des situations pédagogiques, notamment pour les fins d'une sortie dans une exposition de musée. Le texte d'exposition, tout comme le manuel scolaire employé en classe, ne pourrait-il pas être envisagé comme une ressource éducative et culturelle dans le cadre de l'enseignement, un outil pour initier des situations pédagogiques (activités pré et post-visites d'exposition), un complément de médiation (engageant la voie de l'autonomie du visiteur scolaire), un élément synthèse d'une situation pédagogique se déroulant en classe ou dans le musée ? Il s'agit-là d'une tout autre étude portant sur la question du texte d'exposition et son utilisation dans un contexte scolaire.

## Références

- Allard, M., Boucher, S. et Forest, L. (1993). *Effets du nombre de visites dans un programme éducatif muséal. Revue des sciences de l'éducation*, 19 (2), 275-290.
- Bitgood, S.C. (1988). A Comparison of Formal and Informal Learning. *Technical Report*, 88(10), Jacksonville : Jacksonville State University.
- Desjardins, J. et Jacobi, D. (1992). Les étiquettes dans les musées et les expositions scientifiques et techniques. *Publics et Musées*, 1 (13), 13-32.
- Falk, J.H. (1997). Testing a Museum Exhibition Design Assumption : Effect and Explicit Labeling of Exhibit Clusters on Visitor Concept Development. *Science Education*, 81 (6), 679-687.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : PUF
- Fayol, M. (2000). *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Heurley, L. (1997). Processing units in written texts : Paragraphs or information blocks? Costermanset M. Fayol (Ed.), *Processing Intercausal Relationships*, Mahaw, Nj : Erlbaum.
- Jacobi, D. et Demossier, M. (1994). La bouteille de Bourgogne; entre recherche et esthétique. *La Revue (Musée des Arts et Métiers)*, 7, 24-30.
- Jacobi, D. (1993). Lexique et reformulation intradiscursive dans les documents de vulgarisation scientifique. CNRS, INaLF, Vocabulaires technoscientifiques et dictionnaire de langue, dans *Lexicologie française*.
- Kentley, E. et Negus, D. (1989). *Écrire sur les murs*. Dijon : Office de Coopération et d'Information Muséographiques.
- McManus, P. (1989). Oh, Yes, They Do : How Museum Visitors Read Labels and Interact with Exhibit text. *Curator*, 32 (3), 174-189.
- McManus, P. (1994). Families in Museums. In R.S. Miles (Ed.), *Towards the Museum of the Future*. London : Routledge.
- Nadeau, H. (2000). L'éducation au cœur de la mission des institutions muséales. *Musées/La Lettre de l'OCIM*, 22, 13-16.
- Neal, A. (1976). *Exhibits for the Small Museum*. Nashville : American Association of State and Local History.
- Screven, C. (1986). Exhibitions and Informations Centers : Some Principles and Approaches. *Curator*, 29 (2), 109-137.
- Screven, C.G. and Hirschi, K.D. (1988). Effects of Questions on Visitor Reading Behavior. *ILVS Review*, 1, 1.
- Stanley, C. and Campbell, D.P. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Wilson, N. and Medina, D. (1972). *Exhibit Labels: a Consideration of Content*. Nashville : American Association for State and Local History.



## **PARTIE 5**



# **Le musée comme lieu d'apprentissages divers**





# Bilan des apprentissages identifiés par des guides costumés de programmes éducatifs au Musée canadien de la guerre

MARIETTE THÉBERGE

## Introduction

Depuis plusieurs décennies, les musées sont considérés comme des lieux éducatifs (Allard et Boucher, 1991 ; Lemerise, 1995). Par contre, la dénomination de secteurs éducatifs au sein des musées ainsi que l'étude scientifique de phénomènes éducatifs qui s'y produisent sont assez récentes (Allard, Meunier et Lefebvre, 1999). En fait, elles ne datent que d'un peu plus de dix ans. Le statut même de ces secteurs éducatifs est encore considéré comme précaire dans certaines institutions. Il est d'ailleurs sporadiquement remis en question quand il s'agit d'effectuer des coupures budgétaires. On ne trouve également que très peu d'information au sujet de la formation requise pour les guides ou encore au sujet de celle à offrir. Cette formation est souvent laissée au soin des différentes institutions selon leurs priorités et les moyens financiers qui sont mis à leur disposition. Force est cependant de constater que cette formation et les expériences vécues en situations d'animation muséale peuvent être riches en apprentissage (Théberge, 1998a, b). Par exemple, dans un contexte comme celui du Musée canadien de la guerre qui met en présence autant des groupes scolaires que des visiteurs venus de diverses régions du monde, les guides doivent non seulement s'adapter aux différents groupes d'âge, mais il leur incombe aussi de véhiculer un contenu lourd de significations dans le monde actuel.

Dans ce contexte, c'est en 1996 que le musée a mis sur pied ses programmes éducatifs, ayant constaté la nécessité de joindre aux expositions muséales une composante éducative qui répond mieux aux besoins du public en général, et plus particulièrement à ceux des groupes scolaires. Le service éducatif du Musée canadien de la guerre a ainsi élaboré des programmes particuliers qui tiennent compte des programmes scolaires afin d'inciter les professeurs à considérer une visite au musée ou à demander que des guides du musée se rendent dans leur classe. Le succès des programmes éducatifs est de plus en plus retentissant. Par exemple, les quelque 250 présentations faites chaque année permettent de rejoindre plus de 7 500 étudiants du niveau secondaire, principalement en Ontario et au Québec. Avec des thématiques comme la Nouvelle-France, la Première Guerre mondiale et la bataille des Plaines d'Abraham, les programmes éducatifs informent les élèves et les sensibilisent à la réalité du contexte social et culturel où se sont déroulés des événements historiques. Dans le cadre de ces programmes, il est possible, entre autres, d'accueillir des guides costumés à l'école.

Pour mettre en œuvre ces programmes, le Musée canadien de la guerre emploie environ six guides qui se présentent costumés aux étudiantes et aux étudiants, c'est-à-dire qu'ils revêtent l'habit d'un soldat ou d'un personnage issu du temps et du lieu où se sont tenus les événements auxquels ils font référence. Ces personnes forment le groupe de guides costumés et offrent des visites autant au musée qu'en contexte scolaire. Lorsqu'ils sont en présence de visiteurs, ils expliquent leur rôle et font leurs présentations tantôt en parlant du personnage, tantôt en relation avec leur fonction de guide, c'est-

à-dire comme narrateur en donnant des renseignements. C'est à ce groupe de personnes que nous nous intéressons plus spécifiquement dans le présent projet de recherche qui vise à analyser les éléments de motivation dans les apprentissages identifiés par des guides costumés de programmes éducatifs au Musée canadien de la guerre et à voir comment ces apprentissages s'intègrent dans un cheminement professionnel. Ce projet porte donc sur les questions suivantes :

- Pourquoi les guides costumés ont-ils choisi de venir travailler au Musée canadien de la guerre ?
- Quels sont les apprentissages réalisés lors de la formation reçue ou lors d'expériences vécues au cours de la mise en œuvre des programmes éducatifs ?
- Comment ces apprentissages les motivent-ils à poursuivre leur métier de guide costumé ?
- Comment ces apprentissages s'intègrent-ils ou ne s'intègrent-ils pas à leur cheminement professionnel ?

Avant de présenter la méthodologie et de discuter de l'analyse des éléments de motivation dans les bilans d'apprentissage qu'ont fait les guides costumés, nous donnons tout d'abord un aperçu des concepts théoriques sur lesquels s'appuie la recherche.

## Cadre conceptuel

La présente étude s'inspire de la théorie de l'*efficacité personnelle* de Bandura (2003). Comme le signale cet auteur, le sentiment élevé d'efficacité chez une personne contribue à une performance efficace, soit par rapport à des situations difficiles, soit par rapport à celles considérées comme allant de soi. Ce sentiment peut également avoir des incidences dans le choix de stratégies d'enseignement ou sur les stratégies utilisées lors de présentations.

Bandura définit le concept d'*efficacité personnelle* comme « une croyance relative à ce qu'[une personne] peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes. » (*Ibid.* p. 64). Selon cette conception, le fait de croire en son efficacité personnelle constitue un facteur clé dans ce que réalise la personne. C'est ainsi que « les aspirations, les choix de comportements, la mobilisation et la poursuite de l'effort, puis les réactions émotionnelles » (*idem*, p. 14) sont tributaires de cette croyance. Cette influence s'opère également au niveau collectif puisque l'efficacité collective constitue alors cette « croyance partagée » en des « capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (*idem*, p. 708). Dans le cadre de la présente recherche, cette efficacité collective fait référence par exemple, au fait que les animatrices et animateurs qui participent à la recherche portent un costume lors des présentations et sont reconnus comme un groupe distinct.

Dans l'analyse des réponses et des bilans des animatrices et animateurs costumés, cette étude fait également référence à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000). Cette théorie permet de qualifier la motivation sur un continuum en considérant les éléments d'amotivation, de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque de la personne. L'amotivation se trouve au pôle opposé de la motivation intrinsèque. Elle est liée à un sentiment d'insatisfaction, de manque de contrôle, voire d'incompétence. Par ailleurs, la motivation extrinsèque prend racine dans une valeur instrumentale ou une raison externe. Elle se subdivise en termes de récompense ou de régulation externe, d'introjection, d'identification et d'intégration (Ryan et Deci, 2000). L'introjection reflète le début d'une intériorisation de valeurs sans pour autant présupposer un contrôle personnalisé. L'identification et l'intégration représentent, pour leur part, un contrôle interne de plus en plus accentué et une plus grande congruence de valeurs et de besoins. Quant à la motivation intrinsèque, elle reflète un

comportement issu de la satisfaction et de l'intérêt. Comme le souligne Pintrich (2003), ces distinctions donnent lieu à s'interroger sur la manière dont les personnes s'inscrivent sur ce continuum et peuvent éventuellement poursuivre des intérêts personnels (Krapp, 2002).

## Méthodologie

Afin de réaliser ce projet de recherche, nous avons fait appel aux six guides costumés du Musée canadien de la guerre y travaillant depuis l'automne 2003 et à trois guides costumés qui y avaient travaillé auparavant. Cinq d'entre eux, ayant tous au moins trois années d'expérience en tant que guides costumés, ont accepté de faire le bilan de leurs apprentissages dans le cadre de ce projet.

En acceptant l'invitation, ces personnes s'engageaient :

- à participer à une entrevue d'environ une heure pendant laquelle étaient abordés la question de leur motivation, ainsi que les apprentissages qu'ils identifiaient avoir réalisés lors de la formation reçue et des expériences vécues dans le cadre de leurs fonctions ;
- à accepter que le contenu de cette entrevue soit enregistré et retranscrit ;
- à en relire le contenu une fois la transcription effectuée et à en préciser des parties, au besoin.

Les entrevues se sont déroulées en français ou en anglais, selon le choix de la personne interviewée. La version retranscrite de l'entrevue a été ensuite transmise par courriel afin de recevoir leurs commentaires et de certifier que les participantes et participants étaient d'accord que le contenu soit analysé. Lors de cette étape, les guides pouvaient donc demander que certaines parties des entrevues soient exclues de l'analyse, ou bien retirer leur participation du projet.

Dans la mesure du possible, l'anonymat a été respecté tout au long de la démarche de collecte de données et d'analyse. Il faut cependant reconnaître certaines limites au projet : il n'y a qu'un Musée canadien de la guerre et qu'un nombre restreint de guides costumés qui y travaillent. C'est pourquoi nous avons adopté les mesures suivantes dans la présentation des résultats : quelle que soit la langue dans laquelle les extraits des entrevues ont eu lieu à l'origine, ils sont présentés dans ce texte en français de manière à minimiser la possibilité d'en identifier la provenance ; aucun des extraits ne comporte un chiffre ou une lettre, ils sont présentés comme s'ils appartiennent à une même entité que constitue le groupe de guides costumés. De plus, la présentation des résultats porte essentiellement sur les éléments de motivation et d'apprentissages et non pas sur les caractéristiques personnelles des guides, à savoir leur niveau de scolarité ou leur statut social. Dans cette recherche, il ne s'agit pas non plus d'une évaluation de programmes ou de formations offertes, c'est pourquoi l'analyse porte principalement sur les apprentissages identifiés et la motivation.

Le contenu des entrevues a donc fait l'objet d'une analyse qualitative. Premièrement, en regroupant de manière sémantique la terminologie utilisée ; deuxièmement, en faisant ressortir les catégories qui ont un lien avec les concepts du cadre théorique (efficacité personnelle, efficacité collective, amotivation, motivation extrinsèque et motivation intrinsèque). D'une part, cela a permis de mettre en valeur les éléments de motivation et d'efficacité personnelle qui ont incité les participants à venir travailler au Musée canadien de la guerre et à y rester, ce qui correspond à la première question de la recherche. D'autre part, il a ainsi été possible d'extraire du contenu des entrevues les éléments d'apprentissage et de motivation que les participants identifient réaliser dans leur travail, ce qui relève de la deuxième et troisième questions de la recherche. L'analyse a aussi permis d'observer comment les éléments de motivation, d'efficacité personnelle et d'apprentissage s'intègrent à une vision à court et à long terme

du cheminement professionnel, ce qui touche la quatrième question de la recherche. C'est donc dans cet ordre que nous présentons et discutons des résultats.

## **Présentation et discussion des éléments de motivation et d'efficacité personnelle**

Parmi les éléments répétés de manière constante dans toutes les entrevues, c'est la passion de l'histoire qui prédomine en tant que point d'ancrage et d'insertion dans le milieu professionnel que constitue le Musée canadien de la guerre. Chacun des participants l'affirme, l'histoire a été ce leitmotiv présent au cours de leur formation scolaire ou leurs expériences personnelles lors de visites au musée qui leur permet maintenant de saisir la teneur de ce qui est véhiculé dans leurs présentations. C'est l'histoire « humaine », celle qui se vit et se doit de demeurer présente dans la mémoire collective qui incite les guides costumés à s'investir eux-mêmes dans leur fonction et à s'améliorer. Il s'agit donc là d'un élément de motivation intrinsèque qui contribue grandement à leur niveau de satisfaction professionnelle. Il est aussi notoire de constater que cette passion alimente chez eux le sentiment d'efficacité personnelle. Ils adorent ce dont ils parlent et ils aiment également la façon dont ils en parlent. Le contenu qu'ils présentent les touche. Ils affirment poursuivre leur carrière dans ce contexte parce que ce musée est investi d'un sens particulier par rapport à la signification du vécu de nombreux Canadiens, comme le souligne le témoignage suivant :

Chaque histoire est particulière... on y trouve des gens ordinaires qui font des choses extraordinaires, voire des gens ordinaires qui font des choses ordinaires. C'est ce qui permet de construire une base solide pour l'avenir. Ce qui est à l'étude aujourd'hui sera peut-être considéré vraiment dépassé dans l'avenir, mais il reste que chaque histoire est particulière. Si on ne se rappelle que d'une personne dont l'histoire est liée au sujet à l'étude, à ce que nous cherchons à transmettre comme contenu, on a alors réussi l'objectif, car c'est la preuve qu'on n'a pas oublié. Il n'est pas nécessaire d'apprendre les noms, de mémoriser les dates. Ce qu'il faut, c'est se rappeler d'une histoire, de la façon dont la vie de quelqu'un a été affectée. Pour moi, c'est ça l'essentiel.

Selon les participants, l'histoire ne se résume pas à un ensemble de dates et d'événements, loin de là. Elle se retrace plutôt par des faits, des actes, des courants de pensée et un métissage de relations tant à l'échelle nationale qu'internationale. Il est donc essentiel d'en tenir compte afin d'inciter les visiteurs à comprendre et à s'approprier le sens historique de faits, d'actes, de courants de pensée et de relations. Avec les adolescents qui n'ont bien souvent que des scènes de cinéma comme référence, cela présuppose un défi de taille. Comment les amener à réaliser qu'il ne s'agit pas de situations de simulation de guerre, mais d'êtres humains en chair et en os, et de souffrances dont on ne peut pas faire abstraction? C'est là tout le dilemme dont parlent avec insistance les guides. Ces derniers s'engagent eux-mêmes en exigeant le respect des lieux, des uniformes, des artefacts, de tout ce qui est présenté. Que ce soit en demandant d'enlever une casquette pour faire comprendre au visiteur qu'il ne s'agit pas d'une parade dans le musée, en leur expliquant le mode de fonctionnement d'un artefact qui rend plus tangible la réalité de la guerre, ou bien en leur montrant une photo d'hommes disparus sur des champs de bataille, la réalité de ce qui a été vécu est non seulement dépeinte, mais révélée. Sans axer sur le sensationnalisme, cette nécessité de profondeur pour traiter les contenus du musée est reprise de différentes façons selon la personnalité de chacun des guides. Tout d'abord, comme l'exprime chacun à sa manière :

... c'est surtout l'histoire humaine... comment les gens ont souffert... comprendre pourquoi les gens étaient prêts à aller se battre et comment les gens se sont sentis en revenant...

Cet homme ou cette femme qui part, qui revient ou qui ne revient pas, peut être l'un d'entre nous ou quelqu'un qui nous est cher. Ce n'est pas tant la guerre que la souffrance qui est à la portée de tous dans la conception dont témoigne le contenu des entrevues. La reconnaissance des réalisations des femmes y est aussi très présente, entre autres, pour l'apport de leur travail à la maison et à l'extérieur. Elles font partie de cette toile humaine sur laquelle se tissent les différents paysages du quotidien de la guerre et l'importance de leur rôle est inhérente aux présentations.

Parmi les éléments répétés constamment dans les entrevues, il y a aussi le *désir d'éduquer* qui prédomine. «J'ai toujours aimé éduquer...» dit l'une des personnes rencontrées. «Mon but, c'est que les visiteurs partent avec quelque chose qu'ils vont retenir» ajoute une autre. Être en mesure non seulement d'apporter des informations, mais de susciter une réflexion sur ce qui se passe dans le monde, sur notre façon d'interagir entre nous et avec d'autres nations sont autant de composantes qui ressortent de cet élément d'éducation qui est présent dans le contexte de leur emploi de guides costumés. C'est ainsi que se consolide leur sens d'appartenance à l'emploi où ils vivent même des moments privilégiés de rencontres comme l'illustrent les deux témoignages suivants :

Moi, ce que j'adore dans l'emploi, ce sont les moments intenses vécus avec les jeunes, que ça soit au musée même, ou bien dans les écoles. Tout d'un coup, je sens comme un déclic, chez un ou plusieurs jeunes, et je sais qu'ils viennent de comprendre quelque chose. Ils viennent de percevoir l'histoire d'une façon tout à fait nouvelle et ils ressortent avec une connaissance qui leur échappait auparavant. Je constate alors que je viens de transmettre un message important qui va rester avec eux pour la vie.

... Je reste parce que je suis super content de faire ce que je fais. Parce que les enseignants qui amènent leurs groupes, si leurs élèves vont chercher quelque chose de différent qui va peut-être les accrocher... c'est ce qu'on espère, en fait, parce que les jeunes sortent d'ici et ont l'air d'avoir appris quelque chose et ont l'air d'avoir réfléchi à ce qu'on leur a dit. Alors je sais que ça donne une autre optique aux cours.

Les différents témoignages recueillis font aussi preuve de motivation intrinsèque et d'efficacité personnelle. Les guides considèrent enseigner tout en apprenant des diverses situations qu'ils décrivent. Le contexte du musée et le contenu qu'ils abordent les amènent à mieux saisir le sens de l'histoire et la raison d'être de leur présence auprès des différents groupes. Dès lors, ils considèrent que leur emploi ne représente pas qu'une simple fonction dont ils seraient plus ou moins détachés, mais qu'il leur appartient de lui donner un véritable sens par la qualité de leur présence et de leurs interventions. Ils expriment d'ailleurs ouvertement un sens d'appartenance vis-à-vis de leur emploi, ce qui n'est sans doute pas étranger au fait que tous occupent leur poste depuis au moins trois ans :

...quand ça fait longtemps que nous sommes ici, le milieu nous est très familier, puis on devient attaché pratiquement aux galeries, aux artefacts, puis on dirait qu'on se sent mieux d'en savoir plus...

Il y a cependant des moments plus difficiles que d'autres. Par exemple, lorsqu'un groupe de jeunes en est à sa troisième journée de tournée dans la capitale nationale et que la visite du Musée canadien de la guerre s'insère dans un programme chargé, il est loin d'être aisé de retenir l'attention. Chacun se souvient d'instantanés où il a fallu revoir ce qui est planifié afin de mieux répondre aux exigences de la situation en cours. Par ailleurs, le fait d'être costumé, de se servir d'artefacts, d'être sur des lieux qui sont investis d'exemples marquants facilite le contact. Les guides ont aussi l'habitude de questionner

leur choix de stratégies. Lorsqu'ils se rendent compte que des visiteurs n'écoutent pas, sont distraits ou fatigués, ils s'arrêtent et essaient avant tout d'établir une communication. Ils peuvent donc adapter le contenu en fonction de ce qui peut être assimilé dans les circonstances. C'est ainsi qu'une difficulté de cet ordre, liée à des qualités d'éducateurs, peut être interprétée en termes d'efficacité, puisque les guides sont en mesure de recadrer leurs interventions pour mieux répondre aux besoins exprimés par les visiteurs. Comme le montre l'exemple suivant, cette flexibilité donne des résultats immédiats :

... à partir de ce moment-là, quand ils ont vu que j'étais prêt à m'adapter au groupe afin de rendre ça intéressant pour eux... ça a été super. À la fin, ils m'ont remercié...

Ils se souviennent aussi de la façon dont on leur a enseigné l'histoire. Parfois, ils tiennent à s'en distancier : « C'était trop sérieux... les dates précises... ». D'autres fois, ils s'y réfèrent comme des modèles à suivre : « Il y a eu un professeur à la fin de mon école secondaire qui m'a vraiment fait réfléchir ». Le professeur discutait avec les élèves, les incitait à personnifier l'histoire et les encourageait à argumenter au sujet de différents conflits, suscitant ainsi l'intérêt de ses élèves. Les guides veulent qu'il en soit de même pour eux dans les relations avec les visiteurs. Même si leurs interventions sont de courte durée, ils tiennent à ce que cette expérience soit positive de part et d'autre. Ils ont conscience que ces occasions d'éducation sont assez uniques. Le fait de se présenter costumé, par exemple, revêt de l'importance et joue en leur faveur. Ils ont même des préférences pour certains de leurs costumes :

Un des costumes que je préfère est celui d'une femme qui faisait partie de la Division féminine des Forces aériennes. Il fallait bien sûr que je parle du contexte élémentaire colonial, mais j'abordais aussi le sujet du rôle de la femme. J'avais beaucoup lu là-dessus, plusieurs agendas d'infirmières... Je commençais par demander : Qui suis-je ? Qui pensez-vous que je suis ? Qu'est-ce que je porte comme habit ?

Le costume leur sert ainsi d'intermédiaire dans la situation éducative et contribue autant à parachever la présentation qu'à aider à mieux comprendre et vivre l'époque dont il est question. Les artefacts permettent également de retenir l'attention. Puisqu'il s'agit d'objets réels, qui peuvent être manipulés, qui ont servi dans un contexte antérieur, il est possible d'imaginer comment se déroulaient les actions, comment était conçue la société dans laquelle prenaient place les événements historiques et pourquoi ils avaient de l'importance dans le quotidien des gens. C'est ainsi que s'entremêlent, dans les interventions des guides costumés au cours des entrevues, deux éléments importants de leur motivation, c'est-à-dire le désir d'éduquer dont nous venons de parler, mais aussi le contexte de travail du Musée canadien de la guerre.

Parmi les éléments répétés dans les entrevues, il y a donc aussi *le contexte même de travail du Musée canadien de la guerre*. Certains des guides ont travaillé à un autre musée avant de s'être informés des possibilités d'emplois au Musée canadien de la guerre. Ils ont alors demandé d'opérer un transfert afin de venir se joindre à l'équipe existante. Nous l'avons déjà souligné, c'est leur passion pour l'histoire qui les a alors incités à faire cette démarche et non pas nécessairement le lieu physique, puisque le nouveau musée ne sera prêt que dans un an. Tous, sans équivoque, parlent avec enthousiasme de leur travail et de leur insertion dans le groupe de guides costumés. Il faut dire qu'ils se sentent choyés d'appartenir à ce groupe et ils en sont fiers. Ils entretiennent aussi, en ce sens, un sentiment d'efficacité collective. Définie comme une « croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (Bandura 2003, p. 708), l'efficacité collective se répercute sur les résultats escomptés. C'est ainsi que pour offrir les meilleures présentations possibles, les guides font part, dans les entrevues,

de l'importance de la collaboration entre eux lorsqu'ils ont besoin de renseignements et de se donner un appui les uns les autres. Ils se parlent aussi franchement entre eux et échangent leurs opinions au sujet de leurs présentations respectives. Ils prennent leur emploi au sérieux, tout en ayant du plaisir à accomplir leurs tâches. Dans leur contexte de travail, ils se considèrent assez bien payés, ce qui, en tant que motivation externe, n'est pas à négliger. Ils insistent cependant sur l'impossibilité de considérer cet emploi comme un travail à long terme. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la question de la place qu'occupent leurs apprentissages dans leur cheminement de carrière.

Les différents éléments mentionnés dans cette partie permettent d'observer que la passion pour l'histoire, le désir d'éduquer et le contexte même du Musée canadien de la guerre sont au cœur de la motivation des guides costumés. Leur sentiment d'efficacité personnelle est aussi nourri par la possibilité qu'ils ont d'appartenir au groupe spécifique de guides costumés. Ce sentiment d'appartenance se reflète sur leur sentiment d'efficacité collective et sur la satisfaction qu'ils ressentent dans leur emploi.

## Présentation et discussion des éléments d'apprentissage

Lors de leur bilan d'apprentissages, les guides costumés reconnaissent la possibilité d'approfondir des apprentissages au sujet du sens accordé à l'histoire et sur la manière de le communiquer. Ils parlent aussi des apprentissages liés à la nécessité de *s'adapter rapidement aux différents groupes et de l'affectivité révolue au contenu qu'ils présentent*.

À leur embauche, les guides costumés reçoivent une formation d'une semaine qui les initie aux contenus des différents étages et au rôle qu'ils auront à jouer. Par la suite, au mois de janvier de chaque année, une période de formation est aussi prévue afin d'approfondir leurs connaissances à partir de leurs expériences. Cette formation rémunérée est très prisée. Selon les participants, elle constitue « une bonne base » sur laquelle s'appuyer et poursuivre des recherches personnelles. Elle est conçue comme un point de départ important à partir duquel chacun doit développer sa propre expertise et continuer à se documenter. Dans le contenu des entrevues, il est notoire de remarquer que la responsabilité de la recherche d'informations revient à la personne en poste en tant que guide, et non pas automatiquement à l'institution. Cela démontre un sens d'autonomie dont chacun est fier et relève aussi du sentiment d'efficacité personnelle. Les guides affirment ainsi naturellement que :

... c'est à toi de poursuivre, habituellement on commence avec ce qui nous intéresse...

... c'est mon rôle d'apprendre des nouvelles choses qui touchent les expositions

... il faut apprendre soi-même et aussi s'accorder le temps de le faire...

... j'aimais tellement ça continuer à apprendre en travaillant...

...la tâche est parfois difficile, mais il s'agit d'une belle occasion d'apprentissage...

L'apprentissage fait partie intégrante de leur emploi et comme il rejoint leur passion pour l'histoire, aucune des personnes interrogées ne voit d'entraves à chercher à mieux connaître et comprendre le contenu présenté afin de pouvoir mieux répondre aux questions des visiteurs. Ce rapport au savoir est très positif parce qu'il encourage chacun à se perfectionner. Ce que l'un sait n'est pas mis en compétition avec ce que l'autre est en train d'apprendre, mais sert plutôt d'information au groupe.

Les guides costumés font également ressortir l'importance que le contenu historique soit accessible au public sous forme d'artefacts et précisent leurs apprentissages à cet effet de la façon suivante :



C'est une chose de savoir, mais c'est une autre chose d'avoir vu et d'avoir manipulé les objets. De savoir qu'un uniforme de cette période-là c'était rugueux. Ce n'était pas confortable et on peut justement faire voir, faire vivre ça aux élèves parce que nous on l'a vécu nous-mêmes. Ce sont donc des apprentissages que l'on a pu faire dans le milieu, ça c'est certain. C'est un apprentissage vraiment pratique et non seulement théorique.

Ce souci de rendre accessible le contenu se traduit, dans les dires des guides, par des apprentissages tangibles dans l'utilisation du matériel mis à la disposition des groupes. Il en ressort qu'ils ne conçoivent pas leur rôle comme des agents disponibles pour donner de l'information, mais plutôt comme des personnes ressources qui veulent faciliter l'apprentissage de ceux à qui ils s'adressent. Leurs apprentissages antérieurs et actuels contribuent ainsi à mieux alimenter leurs présentations.

Dans leur bilan d'apprentissage, tous les guides costumés soulignent également à quel point il leur a été nécessaire de développer des habiletés afin de s'adapter rapidement aux différents groupes. Ils affirment que le fait d'avoir appris comment expliquer, faire comprendre et rendre tangible ce qui se vit au jour le jour lors d'un événement historique est une partie essentielle de leur apprentissage. Comme ils le précisent, ils sont costumés, ils représentent donc une certaine entité appartenant à l'histoire. Cependant, il ne s'agit pas pour chacun d'eux de jouer un personnage en utilisant le « je » et de raconter l'histoire comme une histoire, mais de s'adresser aux visiteurs en précisant l'identité de la personne représentée par leur costume respectif en s'y référant avec le « il » ou le « elle » et d'explicitier le contexte de vie de celle-ci ainsi que son rôle par rapport aux différents événements qui ont eu lieu. Il s'agit d'une distinction essentielle parce qu'il en résulte que ce qui est présenté ne relève pas de la fiction, mais se rattache directement à un fait véridique.

Cette distinction est aussi très importante auprès d'élèves du secondaire, par exemple, parce qu'elle contribue à leur faire prendre conscience qu'ils n'assistent pas à un spectacle. Elle les incite donc à faire la différence entre ce qu'ils voient au cinéma ou à la télévision et la souffrance qui relève du contexte de la guerre. En se servant d'artefacts et de photographies, puis en parlant à la troisième personne pour donner une idée la plus réaliste possible du contexte historique, les guides incitent les jeunes à faire cette transition et à constater que ce dont ils parlent a véritablement existé. Dès lors, l'univers dans lequel ils sont plongés n'est pas conçu uniquement comme une histoire racontée dont il est possible de se distancier pour mieux rire, par exemple. Chaque événement concerne des êtres humains comme eux ou qui pourraient vivre dans leur entourage.

Force est également de constater que bien des personnes qui viennent au Musée canadien de la guerre ont vécu dans un contexte où la réalité de la guerre les a atteintes. Par exemple, la présence d'anciens combattants au sein du musée donne une tout autre connotation à ce qui est présenté. Comme l'exprime le témoignage suivant, ce contact peut constituer une excellente occasion d'apprentissage :

Quand j'ai commencé, il y a plusieurs anciens combattants qui se portaient volontaires, juste pour être dans le musée, puis j'ai eu beaucoup de contact avec eux... C'est vraiment touchant parfois. Tu ne peux pas expliquer quel sentiment ça donne de vraiment parler avec eux, apprécier ce qu'ils ont fait... On peut en savoir plus et apprendre d'eux, s'ils sont capables d'en parler. Je trouve ça exceptionnel.

Les guides sont aussi conscients qu'il y a, parmi les visiteurs et les élèves auxquels ils s'adressent, des personnes qui viennent de pays où il y a eu la guerre, ou d'endroits où la guerre sévit toujours au moment où ils leur parlent. Ils reconnaissent qu'il n'est pas possible de banaliser des faits en travaillant dans un tel contexte et que tous ont été témoins de personnes pleurer, soit en circulant dans le musée,

soit dans leur groupe lors d'une présentation. Devant l'expression de ces émotions, les guides essaient d'être présents et discrets, et de décider si une aide particulière est nécessaire, comme le souligne le guide suivant :

On voit des jeunes les larmes aux yeux parce qu'ils se rendent compte que oui, ça, c'est un Canadien ou une Canadienne qui a fait un changement et vécu quelque chose qu'on espère ne jamais, jamais revivre...

Ils avouent se sentir parfois dépourvus, surtout au début de leur emploi, parce que ce qui est exprimé est aussi fort que le sont les sujets qu'ils abordent. Peu à peu, ils apprennent à faire face à ces émotions et à pouvoir apporter l'aide nécessaire. C'est du moins ce que révèlent plusieurs d'entre eux :

La première fois que tu vois un élève pleurer pendant ta présentation, il faut que tu te poses des questions. Est-ce que c'est trop choquant, ou quoi? Ah! Évidemment ça prend plus que trois, quatre visites avant d'être capable de vraiment évaluer, mais tous les guides ici ont quand même au moins deux ans d'expérience au Musée canadien de la guerre, ce qui fait qu'on est en mesure de juger ces choses-là.

Lorsqu'ils font leur bilan, les guides costumés soulignent à quel point le contenu dont ils parlent dans les présentations est lourd de sens et de conséquences pour bien des visiteurs, quel que soit leur âge. Par exemple, il est arrivé que des visiteurs d'âge adulte constatent qu'une photo représente quelqu'un de leur famille ou une connaissance. Cette dimension humaine de l'histoire se reflète dans les différents contacts que les guides peuvent avoir avec les visiteurs. D'une part, ça leur permet d'apprendre d'eux-mêmes et d'acquérir une expérience qui les aide à mieux interagir avec diverses situations, c'est-à-dire d'être réceptif et de faire preuve de flexibilité. D'autre part, il en résulte qu'ils considèrent que leur travail n'est pas routinier et que ce musée a un cachet tout à fait particulier.

Les différents bilans permettent donc de constater que les guides costumés approfondissent le contenu historique du Musée canadien de la guerre au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience. Dans leurs présentations, ils doivent aussi apprendre à s'adapter rapidement. Selon le cas, cette flexibilité les aide à répondre aux besoins de divers groupes d'âge ou d'expertise parmi les visiteurs auxquels ils s'adressent. Leurs apprentissages recourent également l'habileté d'entrer en communication avec des visiteurs qui expriment leur tristesse ou une intensité d'émotions face au contenu présenté. À cet effet, ils doivent discerner ce qui est approprié comme intervention. Cela n'est pas évident pour chacun lors de leur entrée en fonction. Cette dimension humaine de l'emploi, même si elle est empreinte d'imprévu, s'avère cependant stimulante et contribue à augmenter l'estime qu'ils ont de leur travail, qui est loin d'être routinier.

## **L'intégration des éléments de motivation, d'efficacité personnelle et d'apprentissage dans le cheminement professionnel**

Il est indéniable, d'après les dires des participants, qu'un passage en tant que guide costumé au Musée canadien de la guerre offre de nombreux avantages sur le plan de la carrière. Comme ils sont passionnés d'histoire, chacun d'entre eux y trouve un lieu privilégié où ils peuvent joindre cette passion à la possibilité d'avoir un emploi. Par ailleurs, tous les guides qui ont participé au projet de recherche affirment à un moment ou un autre qu'ils s'interrogent sur leur orientation dans les années à venir. Tout en appréciant leur travail, ils conçoivent difficilement avoir des perspectives d'avenir au sein du

musée même, parce qu'il y a trop peu de possibilités d'avancement à long terme. Ils aiment ce qu'ils font, mais ils se rendent compte qu'ils auront à poursuivre leur cheminement professionnel ailleurs, où ils espèrent évoluer autant. Le témoignage suivant reprend l'essentiel de ce qu'apporte ce travail :

Pour moi, l'emploi sert à continuer ma passion pour l'histoire, toutes mes études et aussi mes emplois servent à me préparer à faire des travaux avec le gouvernement canadien ou même avec des organisations sur le plan national où je peux faire des présentations, des projets pour améliorer la vie des autres même si c'est peut-être une organisation non gouvernementale.

Histoire, politique et éducation sont donc des fils conducteurs qui permettent aux guides de consolider leur choix de carrière ultérieure. Cela signifie qu'ils doivent en même temps aimer ce qu'ils font, tout en ressentant un coup d'envoi assez grand pour chercher ailleurs. Comme ils font preuve, dans les entrevues, d'une motivation intrinsèque, d'un attachement à leur travail et d'un sentiment d'efficacité personnelle et collective, ce détachement ne va pas de soi. Ils en concluent eux-mêmes que le contexte du musée devient astreignant à long terme parce qu'il y a trop peu de possibilités d'avancement et, par le fait même, de reconnaissance institutionnelle de leur expertise, comme le précise le commentaire suivant :

Mes collègues et moi représentons une base de connaissances qui est tellement riche. Nous sommes diplômés en histoire, en science politique et tout ça... mais il y a si peu de chances de promotion...

Au cours des entrevues, les guides costumés démontrent une conscientisation qui est tout à l'avantage du musée qui les emploie. On constate donc chez eux un sentiment conflictuel d'appartenance et de nécessité de se détacher. D'une part, le sentiment d'efficacité collective dont ils font preuve favorise un sens d'appartenance puisqu'ils sont membres du groupe des guides costumés et en sont fiers. D'autre part, comme il y a peu de débouchés, ils se voient individuellement contraints avec le temps de réfléchir à leur cheminement professionnel, de chercher d'autres possibilités d'emplois, de prendre une distance suffisante pour passer à l'action et partir. Il leur est aussi difficile de voir partir des collègues avec lesquels ils avaient approfondi des liens professionnels.

Les entrevues que nous avons réalisées au Musée canadien de la guerre nous ont permis de réaliser à quel point le savoir et le doigté des guides sont importants pour conscientiser des élèves au sens qui est véhiculé dans les événements historiques. Que ce soit à l'élémentaire ou au secondaire, nous avons tout à gagner de mieux saisir l'implication qu'ont eue nombre de Canadiennes et de Canadiens dans des conflits entre les nations. Comme l'ont exprimé les guides, il ne s'agit pas par là de valoriser ce qu'est la guerre, mais d'en expliciter le contexte pour qu'il y ait prise de conscience de la souffrance inhérente aux événements qui s'y rattachent. Comment alors s'assurer que des personnes faisant preuve de motivation intrinsèque et de sentiment d'efficacité personnelle et collective demeurent en poste pour faire bénéficier des visiteurs de leur compétence? Cela demeure un défi sans doute autant pour le Musée canadien de la guerre que pour d'autres musées canadiens. Il est également à se demander si le fait de devoir changer sporadiquement de personnel est à l'avantage de la consolidation d'un service éducatif. Malgré ce que l'on peut croire, il n'est pas si facile et courant d'allier la passion de l'histoire au désir d'éduquer tout en démontrant un sens éthique et de responsabilité vis-à-vis de ce qui est présenté. Cette situation n'est cependant pas unique au Musée canadien de la guerre. Depuis moins de vingt ans, différents services éducatifs ont été intégrés dans les musées canadiens. L'apport de ces services est indéniable et le travail qui y est effectué demande à être davantage documenté si nous voulons qu'il soit reconnu à sa juste valeur.

Avant de conclure, nous nous devons de souligner que ce projet de recherche comporte des limites. L'une d'entre elles relève de l'effet de désirabilité. Par exemple, il est possible que les réponses des guides soient teintées des attentes qu'ils ont attribuées au projet de recherche. Même s'il a clairement été dit et entendu que c'est de notre libre arbitre que nous avons initié et réalisé le projet, la désirabilité de bien paraître et répondre selon ce que l'on conçoit « adéquat » dans la situation peut être présente dans les résultats. Une autre limite concerne le nombre restreint de personnes rencontrées. Même si dans l'analyse des cinq entrevues réalisées, nous avons pu constater une saturation de données, avec ce nombre restreint, il ne saurait être question de généraliser les résultats d'autant plus que le contexte où s'est tenu le projet est en soi unique. Ceci étant spécifié, ces limites n'enlèvent rien à la profondeur de ce qui a été exprimé, mais nous oblige à remettre constamment en contexte son interprétation.

## Conclusion

C'est dans le contexte du Musée canadien de la guerre que ce projet de recherche nous a permis d'analyser le bilan des apprentissages identifiés par des guides costumés de programmes éducatifs au Musée canadien de la guerre et de voir comment ces apprentissages s'intègrent dans un cheminement professionnel. Des entrevues auprès de cinq guides costumés nous ont permis de relever que la passion de l'histoire, le désir d'éduquer et le contexte même du Musée canadien de la guerre constituent des éléments probants de motivation, et d'efficacité personnelle et collective. Ces guides identifient également faire des apprentissages liés à la manière de communiquer les événements historiques, à la nécessité de s'adapter rapidement aux différents groupes et à la prise de conscience vis-à-vis de l'affectivité révolue au contenu qu'ils présentent. De plus, l'analyse des entrevues permet de constater qu'ils comptent intégrer les apprentissages effectués dans leur cheminement de carrière tout en considérant le musée comme un lieu transitoire d'emploi puisqu'ils y voient peu de perspectives d'avenir à long terme.

Au sein de ce musée, les liens tissés par l'intermédiaire des guides touchent un contenu qui peut amener à réfléchir non seulement au sujet de l'histoire comme telle, mais aussi sur la signification d'événements conflictuels dans le contexte actuel de notre société. Plusieurs des élèves qui se présentent au musée ou qu'ils visitent en classe « pratiquent la guerre » à l'ordinateur ou dans des jeux vidéo sans trop se questionner. La plupart de ces élèves ont aussi été très impressionnés au cours de leur enfance par les effets sonores ou spatiaux de scènes de guerre présentées au cinéma ou à la télévision. Les présentations des guides vont à l'encontre de ce conditionnement et amènent souvent une perspective à laquelle les jeunes ont peu réfléchi. Pour eux, constater que l'histoire se base sur des faits vécus par nombre de Canadiennes et de Canadiens peut leur donner la chance de comprendre autant le contexte d'un conflit armé que ce qu'il signifie quotidiennement pour les gens qui y sont impliqués. Cette prise de conscience suscite l'expression d'émotions qu'il importe de respecter, comme le disent les guides, et qu'il serait important de documenter éventuellement pour mieux mettre en perspective comment le contenu véhiculé est reçu de la part de différents groupes de visiteurs. Chose certaine, le fait que les émotions sont partie prenante de chaque entrevue témoigne de la nécessité d'en tenir compte dès le début de la formation des guides, soit par des études de cas ou des mises en situations contextuelles. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins que le contenu même du musée représente un potentiel de réflexion qu'il importe de mettre en valeur et sur lequel il est essentiel de porter une métaréflexion (une réflexion sur la manière d'inciter cette réflexion) pour s'assurer que le contenu n'est pas présenté comme des effets spéciaux pour épater, mais qu'il contribue à une prise de conscience de ce que peut signifier vivre une situation de guerre. L'appartenance et la reconnaissance

du groupe de guides costumés jouent aussi un rôle dans le sentiment d'efficacité collective exprimé. Les guides apprécient leurs costumes. Selon leurs dires, ils s'investissent dans ce qu'ils représentent pour en assurer la crédibilité auprès des visiteurs. Ils s'en servent pour inciter des élèves à mieux comprendre le contexte d'exercice de fonctions, par exemple, en suscitant une réflexion sur la forme ou la constitution de ces costumes. Ce sentiment d'efficacité collective joue en faveur de leur motivation. Les guides savent tirer profit de ces costumes qui suscitent l'intérêt de groupes d'élèves. Ils s'en servent dans leur rôle éducatif qu'ils définissent par rapport au sens de l'histoire canadienne, à l'apport d'une connaissance accrue de ce que nous sommes et des conflits vécus dans le monde, ainsi qu'en relation avec la nécessité d'approfondir les répercussions de faits historiques sur les diverses générations et peuples mis en cause. Ils décrivent ce rôle non seulement en termes d'informations à donner, mais en le qualifiant essentiellement d'interrelations à créer afin que les visiteurs saisissent la part d'humanité dans des événements qui, *a priori*, ne semblent pas l'être. Ils affirment aussi vouloir participer à la construction identitaire de jeunes et de moins jeunes visiteurs en mettant en cause les répercussions de faits historiques sur diverses générations.

## Références

- Allard, M. et Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal : Éditions Hurtubise.
- Allard, M., Meunier, A. et Lefebvre, B. (1999). La professionnalisation des acteurs de l'éducation muséale : analyse des programmes canadiens de formation en études muséales. In M. Allard et B. Lefebvre (Éds.), *Le musée au service de la personne* (p. 43-55). Montréal : UQÀM, Groupe de recherche sur l'éducation et les musées.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris - Bruxelles : De Boeck.
- Deci, E. L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, p. 383-409.
- Lemerise, T. (1995). The role and place of adolescents in museums: Yesterday and today. *Museum Management and Curatorship* 14(4), p. 393-408.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *American Educational Psychology* 95(4), p. 667-686.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), p. 68-78
- Théberge, M. (1998a). Éducation artistique à la formation à l'enseignement : auto-évaluation de l'apprentissage réalisé lors d'une visite au Musée des beaux-arts du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), p. 515-540.
- Théberge, M. (1998b). Synthèse d'une démarche d'expérience esthétique dans un contexte de formation à l'enseignement à l'élémentaire. *Revue canadienne d'éducation artistique*, 25(2), p. 136-154.

# « Musée : mode d'emploi » enseignant et guide : quelle collaboration ?

MARIE-ÉMILIE RICKER ET ISABELLE DECEUNINCK

## Introduction

Dans la lignée des études menées sur les rapports mutuels entre l'école et le musée et, plus précisément, sur les rapports qu'entretiennent les intervenants muséaux et scolaires (Allard, 1991 ; Vadeboncoeur, 1997), « *Musée : mode d'emploi* ». *Mariemont : un partenaire pour ma classe* est un prolongement de ces recherches dans le contexte éducatif belge.

Le projet consiste à développer une plate-forme de communication entre les guides et les enseignants afin de dépasser le partenariat de service et d'instaurer un mode associatif entre ces deux pôles éducatifs. Nous constatons que l'absence de formation à la collaboration interprofessionnelle n'incite ni les enseignants, ni les guides à interagir ensemble. Dès lors, il s'agit de déterminer la nature et la qualité de la relation guide-enseignant, de cerner les obstacles qui freinent la mise en place d'un partenariat de réciprocité et de concevoir des outils qui favoriseraient la collaboration. Les principales questions posées sont donc les suivantes :

1. Quelles sont les qualités propres du guide/de l'enseignant et en quoi sont-elles complémentaires de celles de l'enseignant/du guide ?
2. Quels outils peuvent aider le guide à concevoir des programmes éducatifs adaptés aux besoins de l'enseignement primaire ?
3. Quels outils peuvent aider les enseignants à s'associer avec les guides à la mise en œuvre de programmes éducatifs adaptés aux besoins de leur enseignement ?

## Une problématique qui aborde des questions de représentations, de complémentarité entre le musée et l'école et d'interdisciplinarité

Les représentations que les guides ont de l'enseignement et celles que les enseignants se sont forgées à propos du musée conditionnent les attitudes que les uns adoptent vis-à-vis des autres et vice-versa. Ces idées préconçues incitent les deux parties à adopter une manière d'agir favorable ou défavorable à la mise en place d'une intervention éducative concertée. En étudiant l'évolution des conceptions respectives des enseignants et des guides au cours du projet, nous tentons de déterminer les modalités de formation et les lieux d'action qui favorisent la collaboration.

Il est évident que les ressources et les spécificités du musée se différencient fondamentalement de celles de l'école. L'exclusivité du contenu d'un musée est garante de l'originalité du programme éducatif qu'il peut développer. En effet, la rencontre d'œuvres authentiques constitue non seulement une expérience spécifique, mais, en plus, chaque musée se caractérise par l'unicité de l'ensemble que forment ses collections. Ainsi, le partenariat pourra s'enrichir de la complémentarité des ressources des deux institutions puisque l'expérience vécue au musée n'est pas transposable, en tant que telle, dans le milieu scolaire. De plus, on peut exercer au musée des compétences réellement différentes de celles

qui sont développées à l'école (par exemple : appréhender le concret, apprendre à s'orienter...). Par leur emboîtement, on espère tirer profit de leur complémentarité.

Enfin, si l'on considère le domaine artistique comme un vecteur propice à l'exploration de thématiques variées, on peut envisager que les musées d'art deviennent l'objet d'exploitations bien plus diversifiées que celles strictement liées aux matières artistiques et historiques. En favorisant la présentation simultanée de plusieurs matières enseignées à l'école, nous inciterons le développement de passerelles transversales entre les disciplines enseignées.

## Deux angles de vue étudiés : le guide et l'enseignant

Les questions posées dans le cadre de cette recherche ainsi que la problématique qui les entoure seront abordées distinctement en fonction des deux catégories d'acteurs concernés par le programme d'intervention : le point de vue des guides et celui des enseignants.

### Méthodologie

#### *Déroulement*

Le programme d'intervention «*Musée: mode d'emploi*» se déroule dans un musée belge, le Musée royal de Mariemont (Morlanwelz).

L'échantillon observé est un groupe d'une quarantaine d'étudiants de 2<sup>e</sup> année de régendat, futurs instituteurs en section Primaire (enseignement fondamental organisé pour les enfants de 6 à 11 ans) de l'école de Braine-le-Comte (Haute Ecole Roi Baudouin), accompagnés par leurs enseignants d'histoire et d'éducation artistique.

La responsable du service pédagogique et les deux guides, historiennes de l'art, accueillent les étudiants au Musée de Mariemont.

Durant l'année scolaire 1999-2000, huit rencontres sont organisées à la Haute Ecole Roi Baudouin et au musée pour permettre aux guides et aux étudiants de concevoir ensemble des modules éducatifs adaptés aux collections du musée en vue de les expérimenter lors des futures visites que les étudiants effectueront au musée avec leurs classes de stage.

Le calendrier des rencontres s'articule en cinq temps :

- a) Les guides présentent globalement les collections, les services et les différentes ressources du musée (le service éducatif, la bibliothèque, les valises pédagogiques...).
- b) Les guides et les étudiants élaborent en synergie des séquences d'apprentissage en veillant à se baser sur les collections du musée, à cibler des compétences spécifiques de l'enseignement primaire et à développer des compétences transversales.
- c) Chaque séquence d'apprentissage est présentée à l'ensemble du groupe. On discute de sa pertinence et l'on incite les échanges d'idées.
- d) Les étudiants emmènent leurs classes de stage au musée où le guide les accueille et met en œuvre la séquence d'apprentissage préalablement adaptée au contexte particulier du groupe.
- e) L'aboutissement du projet consiste en sa publication sous la forme d'une brochure didactique adressée aux services éducatifs des musées et aux écoles primaires. Cette brochure<sup>1</sup> vise à donner au projet une bonne visibilité afin de susciter d'éventuelles transpositions.

1. Cette brochure a pu être éditée et diffusée grâce au soutien de la Fondation Roi Baudouin (Bruxelles).

### *Récolte des informations*

L'évaluation du programme d'intervention repose sur des enquêtes menées auprès des différents acteurs du projet.

Les axes principalement investigués au cours de ces enquêtes concernent :

- Les liens entre la visite scolaire au musée et l'école ;
- Le rôle du service éducatif et celui de l'école ;
- Les démarches effectuées pour préparer une visite guidée ;
- Le comportement que le guide attend de l'enseignant ;
- Le comportement que l'enseignant attend du guide ;
- Les compétences que le guide et l'enseignant estiment respectivement apporter dans la visite ;
- Les différents aspects d'une visite guidée.

Des questionnaires ont donc été soumis aux guides et aux futurs instituteurs.

#### *Questionnaires récoltés auprès des guides*

1. Un questionnaire écrit a été soumis aux guides pour cerner leurs conceptions préalables au sujet des visites guidées destinées aux élèves de l'enseignement primaire.

Échantillon interrogé : 25 guides de musées d'art en Belgique dont 6 guides du Musée royal de Mariemont<sup>2</sup>.

2. Une interview *a posteriori* a été effectuée auprès des guides pour déterminer l'impact du projet sur leurs représentations.

Échantillon interrogé : les deux guides de Mariemont impliqués dans le projet.

#### *Questionnaires récoltés auprès des futurs enseignants*

1. Un questionnaire écrit a été soumis aux étudiants, futurs instituteurs, pour cerner leurs représentations au sujet des visites guidées au musée.

Échantillon interrogé : 40 futurs instituteurs impliqués dans le projet et 80 futurs instituteurs étrangers au projet inscrits dans un autre établissement scolaire du même réseau d'enseignement dans une autre province francophone qui constituent un groupe de contrôle.

2. Un questionnaire écrit pour évaluer le projet à mi-parcours (cerner les acquis par des questions et des problèmes).

Échantillon interrogé : les 40 futurs instituteurs impliqués dans le projet.

3. Un questionnaire écrit a été soumis aux 40 futurs instituteurs impliqués dans le projet pour évaluer l'impact du projet et pour relever leurs représentations finales.

2. Nous signalons que l'échantillon interrogé constitué de 25 guides est assez peu élevé et n'offre pas une représentativité souhaitable. Désireux de ne pas limiter l'investigation aux 6 guides du Musée de Mariemont, nous avons tenu à corriger les spécificités trop locales en soumettant également notre questionnaire à 19 autres guides de différents musées d'art qui ont aimablement accepté de répondre. Cependant, nous donnerons, à titre indicatif et pour la facilité de lecture de cet article, des pourcentages qui devront donc être lus avec la prudence requise.



## Résultats

### *Les résultats de l'enquête menée auprès des guides*

#### *Comment les guides voient-ils les enseignants?*

Lorsque les guides sont interrogés sur les qualités qu'ils attendent d'un enseignant au cours d'une visite au musée, le profil idéal qu'ils dessinent du professeur repose principalement sur les points suivants :

- Intérêt et enthousiasme pour la matière (32% des réponses)
- Connaissance de la classe (15%)
- Autorité (14%)
- Écoute des élèves (11%)
- Participation (11%)

On peut donc constater qu'environ un tiers des attentes des guides se focalise précisément sur l'intérêt que l'enseignant manifeste pour la matière abordée durant la visite. Cependant, on peut également considérer que la moitié des réponses met en évidence, à travers différentes attentes, que le guide souhaite que l'enseignant enrichisse la visite de sa connaissance de la gestion de classe.

Lorsque l'on demande aux guides quels sont les *comportements* qu'ils constatent chez les enseignants, on observe la mise en évidence de deux profils d'attitude nettement contrastés qui obtiennent, chacun, environ un tiers des réponses :

- L'enseignant « participatif » : motivé, actif et impliqué (37% des réponses),
- L'enseignant « touriste » : désintéressé, passif, absent et parfois uniquement gendarme (34%).

Il apparaît, d'ailleurs, clairement que le premier profil, celui de l'enseignant participatif, correspond effectivement aux attentes exprimées par les guides. Cependant, il semble que plus de 60% des enseignants aient des comportements différents de cette participation attendue idéalement par les guides.

Après avoir participé au projet, les deux guides ont nuancé leur opinion préalable. Le rapport attendu avec l'enseignant se traduit en termes de collaboration plutôt que de participation et le discours du guide témoigne d'une reconnaissance valorisante du rôle actif de l'instituteur.

#### *Comment les guides voient-ils les guides?*

Parmi une liste de 13 compétences présumées liées à leur profession, les guides choisissent surtout les éléments suivants pour caractériser leur apport spécifique lors d'une visite guidée :

- Adaptation à la classe (20% des réponses)
- Présentation pédagogique des œuvres (20%)
- Intérêt et enthousiasme pour la matière (19%)
- Connaissance de la matière (13%)
- Accueil (10%)

En revanche, il apparaît que les guides se sentent moins, peu ou pas concernés par :

- La présentation ludique de la matière (8%)
- L'écoute des élèves (7%)

- Le sens de l'initiative et de l'organisation (3%)
- L'autorité (0%)
- La participation à la vie de classe (0%)
- L'originalité (0%)

Tout d'abord, on notera que les guides attribuent 40% de leurs réponses à une pédagogie adaptée pour la classe. Ensuite, presque un tiers des réponses met en évidence la matière en parlant *d'intérêt* ou de *bonne connaissance*. On notera que les guides parlent plus d'intérêt et d'enthousiasme et que la bonne connaissance de la matière semble assez évidente pour la plupart d'entre eux. Finalement, 10% des réponses mettent en évidence la qualité de l'accueil. En revanche, on notera que la position des guides reste très classique dans son évocation de la pédagogie et de l'adaptation à la classe puisque toutes les propositions concernant une pédagogie renouvelée (écoute des élèves, ludique, original...) ont rencontré peu ou pas d'intérêt chez les guides.

Après le projet, les deux guides impliqués ont constaté, d'une part, le renforcement de l'appréciation des compétences qu'ils se reconnaissaient d'emblée. D'autre part, ils affirment avoir également pris conscience de l'utilité d'aptitudes non relevées dans leurs représentations, comme le sens de l'initiative, la participation à la vie de classe et l'originalité apportée. Il se dégage de cette conscientisation une ouverture vers le monde scolaire qui se démarque assez clairement du cantonnement muséal constaté précédemment.

#### *Se démarquer de l'école*

Vis-à-vis de l'école, 68% des guides interrogés envisagent le rôle du service éducatif comme un apport pédagogique *d'un autre type*. Il apparaît par là qu'il existe une conscience de la spécificité de la démarche didactique muséale. Les guides envisagent moins leur rôle comme une prise de relais scolaire que comme une démarcation. Par ailleurs, la moitié des guides souligne l'intérêt accru d'une visite au musée lorsqu'elle est envisagée comme l'occasion d'aborder une matière qui a déjà été introduite en classe.

À l'issue du projet, les propos des deux guides impliqués se nuancent. En cernant plus précisément les spécificités éducatives du musée, les guides expriment la relation musée/école en termes de continuité différenciée, c'est-à-dire en termes de complémentarité. Il apparaît dorénavant nécessaire de dépasser la simple préparation de la visite en classe et de concevoir un mode de communication réel entre ces deux instances éducatives.

#### *Accueillir les groupes*

Les réponses des guides confirment que, la plupart du temps, l'accueil d'une classe au musée repose essentiellement sur des informations factuelles minimalistes. Le guide connaît le sujet de la visite, l'âge et le nombre d'enfants, le nom et l'origine de l'école et, éventuellement, le nom de l'enseignant. Il est inhabituel qu'il soit informé du contexte de la visite (renseignements relatifs au niveau scolaire et au milieu socioculturel de la classe, aux matières et compétences ciblées, aux connaissances préalables des élèves et aux objectifs de l'enseignant). Sur la base de ces données, le profil que dresse le guide du groupe scolaire accueilli ne l'autorise pas à adapter et à personnaliser préalablement la visite.

Après l'expérience «*Musée: mode d'emploi*», les deux guides impliqués ont constaté qu'en créant une plate-forme communicationnelle entre l'enseignant et le guide, les informations collectées par le guide sont autant factuelles que contextuelles. Peu d'inconnues subsistent lorsque la classe arrive

au musée. L'accueil du groupe et le déroulement de la visite sont adaptés. Les éventuelles mauvaises surprises, inadaptations et frustrations qui en découlent sont évitées au maximum.

#### *Se rencontrer entre professionnels*

Les souhaits émis par les guides pour établir ou intensifier les contacts et les interactions avec d'autres professionnels sont apparus assez nombreux et variés. Les guides envisagent volontiers que le service pédagogique ou éducatif puisse être une plate-forme d'échanges entre :

- Les guides (déjà existante dans certains musées) (35% des réponses)
- Les guides et le personnel scientifique du musée (trop peu existante) (30%)
- Les guides et les enseignants (inexistante) (22,5%)
- Les guides, le personnel du musée et les enseignants (existe-t-elle ou pas?) (12,5%)

Les réponses confirment que le statut institutionnel trop souvent précaire des guides les isole souvent au sein même de leur corps, au sein du musée et vis-à-vis des bénéficiaires de leurs prestations.

Dans le cadre de notre projet, le développement de la plate-forme d'échanges entre les guides et les enseignants a occasionné des satisfactions diverses, tant relationnelles que purement disciplinaires. Les guides ont estimé qu'ils avaient ainsi eu l'occasion d'établir un meilleur contact avec les classes accueillies et que cela a favorisé la qualité du déroulement de la visite.

#### *Exploiter le musée*

À la question «*Quelles sont les matières enseignées dans le Primaire qui se prêtent le mieux à être exploitées au musée?*», les guides répondent principalement :

- Éducation artistique (32% des réponses)
- Éveil (science, géographie, histoire) (28%)

Dans une moindre mesure, ils citent :

- Français (17%)
- Religion et morale (15%)
- Mathématiques (8%)

Dans le cadre du projet, le guide, invité à répondre à une demande spécifique de l'enseignant, a été incité à concevoir des visites interdisciplinaires. L'élargissement de la palette des matières abordées au musée constitue un point fort du projet. La co-construction de la visite a notamment ouvert des pistes vers l'exploitation des œuvres du musée dans une perspective pédagogique interdisciplinaire. Les guides, historiens de l'art, estiment regarder différemment certaines œuvres du musée depuis qu'elles ont été exploitées dans le cadre de leçons de français, de mathématiques, ... Un guide s'est même exprimé en spécifiant que «*Les collections deviennent des supports didactiques inépuisables à multiples facettes*».

#### *Résultats des enquêtes menées auprès des futurs enseignants*

Les conceptions des quarante étudiants impliqués dans cette recherche ont été récoltées au début et à la fin du projet. À mi-parcours, une évaluation intermédiaire a mis en lumière certains aspects du fonctionnement de l'expérience et les interrogations des étudiants qui ont permis d'ajuster le processus et d'explicitier les démarches. Parallèlement à la première enquête, qui récoltait les représentations des 40 futurs enseignants impliqués dans tout le processus, nous avons également interrogé 80 futurs

instituteurs d'une autre institution scolaire en leur soumettant le même questionnaire afin de renforcer la crédibilité des informations récoltées.

L'analyse de ces données permet de souligner les constats suivants organisés en 8 lignes de force.

#### *Idées nouvelles à propos du musée*

Au départ, une nette majorité des étudiants (61 %) qui ont participé au projet souligne la discontinuité pédagogique existant entre le musée et l'école en qualifiant l'apport pédagogique du musée comme étant d'un « autre type ». Une faible minorité des étudiants envisage le service éducatif des musées comme un « relais » (13 %). L'enquête menée auprès du groupe de contrôle donne la même orientation des résultats puisque 52 % des futurs instituteurs considèrent que le musée est un apport pédagogique d'un « autre type » alors que l'autre moitié d'entre eux met plutôt en avant une continuité pédagogique entre le musée et l'école (« prolongement » 25 % ou « relais » 22 %).

Après leur participation au projet, on constate que la conception du rôle du service pédagogique du musée a nettement évolué puisque le nombre des étudiants qui considèrent le musée comme un relais a presque triplé (40 %) ce qui semble marquer la continuité que l'on peut établir entre les deux sphères éducatives. À la question « *Quelles sont les facettes **inattendues** du musée que vous avez découvertes au cours du projet?* », les étudiants ont sélectionné en moyenne 4 aspects parmi les 7 caractéristiques proposées. De manière très affirmée, l'énorme majorité des réponses met en évidence que ce sont réellement les ressources pédagogiques des collections dans un contexte scolaire (50 %) et le service pédagogique et ses guides comme personnes ressources (31 %) qui ont constitué la découverte marquante pour les étudiants. De leur côté, les collections à proprement parler (11 %) et la bibliothèque (7 %) obtiennent des scores nettement moins significatifs.

#### *De quoi parle-t-on au musée d'art?*

Lors de l'investigation de départ, les futurs instituteurs citaient, en moyenne, moins de deux matières de l'enseignement primaire comme susceptibles d'être exploitées au musée. Ainsi, l'« Éveil » et l'« Éducation artistique » constituaient 80 % des matières citées. Dans le groupe de contrôle, en moyenne, les étudiants citaient également moins de deux matières à exploiter au musée. Cependant, on soulignera qu'un cinquième d'entre eux ont opté résolument pour indiquer que toutes les matières sont exploitables au musée !

- Éveil (37 %)
- Éducation artistique (23 %)
- Toutes (19 %)
- Français (14 %)
- Mathématiques (3 %)
- Religion/morale (2 %)
- Sport (1 %).

À la fin du projet, les étudiants impliqués ont indiqué, en moyenne, qu'environ 4 des 5 disciplines enseignées en primaire se prêtent à être abordées au musée. Les scores se caractérisent par une distribution beaucoup plus homogène parmi les 5 disciplines même si, logiquement, les mathématiques et le français obtiennent des résultats moins élevés.

- Éveil (29%)
- Éducation artistique (26%)
- Religion/morale (20%)
- Français (14%)
- Mathématiques (10%)

L'augmentation importante du nombre de matières que les futurs enseignants considèrent comme exploitables au musée constitue un changement significatif révélateur de l'interdisciplinarité de la plupart des projets de module qui ont été élaborés et expérimentés.

#### *Une visite, c'est quoi ?*

Lors du démarrage du projet, les futurs enseignants accordaient quasiment la même importance aux différentes activités qui peuvent être proposées par le musée :

- La visite des collections (39%)
- Les activités créatives (32%)
- Les multimédias (29%).

Ces résultats se démarquent assez nettement de ceux obtenus auprès du groupe de contrôle qui a fonctionné différemment car beaucoup d'étudiants n'ont pas sélectionné une des trois activités comme la plus importante, mais en ont sélectionné deux ou même les trois. Néanmoins, dans le groupe de contrôle, ce sont les multimédias qui ont remporté le plus de succès, suivis par la visite des collections et enfin par les activités créatives, mais on ne peut pas opérer de comparaison précise puisque les modalités de réponse n'ont pas été les mêmes.

À la fin du projet, on constate que les futurs instituteurs accordent un très léger accroissement d'intérêt pour les visites des collections et une importance plus grande aux activités créatives. Les multimédias, qui n'ont pas été exploités durant le projet, font les frais des déplacements d'intérêt.

- La visite des collections (41%)
- Les activités créatives (40%)
- Les multimédias (19%).

#### *La visite au musée: prolongement de leçon ou nouveauté ?*

Au départ, les réponses des futurs enseignants se répartissent de manière presque équivalente : la visite au musée se conçoit comme « *la prolongation et l'illustration de matières déjà vues en classe* » pour 52% d'entre eux, alors que la visite est l'occasion d'« *introduire une nouvelle matière* » pour 45% d'entre eux. Dans le groupe de contrôle, c'est également « *la prolongation et l'illustration de matières déjà vues en classes* » qui obtient le meilleur score (39%) et à l'occasion d'« *introduire une nouvelle matière* » avec un score assez similaire (35%). Cependant, un cinquième du groupe de contrôle opte pour une voie moyenne en estimant que la visite au musée est surtout un « *changement de contexte* » (20%).

À la fin du projet, on constate une légère inversion de tendance puisque 57% des répondants envisagent une visite pour aborder une matière nouvelle alors que 41% des réponses optent pour la prolongation.

On constate donc une légère évolution des futurs enseignants en faveur de la visite au musée pour aborder de nouvelles matières. Nous interprétons cette évolution en jugeant qu'il s'agirait d'une forme de confiance et de reconnaissance d'un rôle éducatif du musée plus *«indépendant»* par rapport à l'école. Cependant, cette évolution se démarque des attentes de la moitié des guides qui estiment préférable que la visite soit un prolongement d'activités scolaires. On notera, d'ailleurs, que ce souhait des guides reconnaît implicitement une forme de lien pédagogique avec l'école. Or, un peu paradoxalement, les déclarations des guides revendiquent un démarquage très net entre le musée et l'école. D'une part, on comprend très bien qu'il est indispensable de revendiquer la spécificité irréductible du musée qui ne doit pas être instrumentalisé par l'école, mais, d'autre part, il s'agirait de lever certaines ambiguïtés inhérentes à la méconnaissance respective des attentes de l'autre pôle éducatif. Par ailleurs, les différentes réponses données par les intervenants et l'évolution de l'avis des étudiants, tel qu'il vient d'être exposé, montrent clairement que cette question demande un réel affinement d'investigation, notamment pour préciser exactement ce que chacun entend par introduire une nouvelle matière ou même prolonger un enseignement. Ce qui importe vraiment, c'est la pertinence didactique de la prestation dans le contexte particulier de la visite en ne perdant pas de vue que la préparation de la visite en classe est un facteur très favorisant.

*«Professeur cherche guide idéal»*

Les futurs enseignants focalisent toutes leurs attentes autour de trois aspects bien définis de la visite guidée qui remportent des scores fort similaires. Selon les futurs instituteurs, l'exposé du guide doit être :

- Original et ludique (31 %)
- Adapté à la classe, à l'écoute des élèves, intéressé par le vécu de la classe... (29 %)
- Manifester de l'intérêt et de l'enthousiasme pour la matière (28 %).

En revanche, les enseignants prêtent assez peu d'importance à l'accueil (5 %) et au sens de l'organisation (7 %) et n'optent pas pour l'autorité, l'adaptation aux imprévus ou le sens de l'initiative.

Par ailleurs, le groupe de contrôle confirme, à de légères différences près, le classement déterminé par les étudiants qui ont participé à l'expérience.

Suite au vécu du projet, les opinions des étudiants sont renforcées sinon confortées et les scores sont quasiment inchangés. Il apparaît évident que les enseignants demandent avant tout au guide d'être original, ludique, enthousiaste et soucieux d'adapter son discours au public concerné et non de se cantonner dans un rôle de « puits de sciences » dont l'érudition paraît souvent très rébarbative. Il est alors tout à fait intéressant de constater que les guides eux-mêmes, lorsqu'ils précisent les compétences spécifiques qu'ils apportent, se focalisent seulement sur deux des trois qualités attendues par les enseignants : l'adaptation à la classe dans une visée pédagogique et la manifestation d'intérêt pour la matière. En revanche, la qualité la plus attendue par les enseignants, l'aspect ludique, est citée par moins de 10 % des guides et l'originalité n'est citée par personne ! Visiblement, les enseignants attendent une prestation « vivante », humaine et soucieuse d'établir un dialogue axé sur le vécu et les attentes des élèves alors que le guide semble plus centré sur les qualités intrinsèques de sa prestation professionnelle.

### *Guide et professeur: même combat?*

Dans le cadre d'une visite guidée, les futurs enseignants s'attribuent principalement deux rôles presque équivalents en importance :

1. L'implication dans la visite en émanant de l'intérêt et de l'enthousiasme pour la matière (33%).
2. La « connaissance de la classe » et « l'écoute des élèves » (32%).

Ils s'octroient avec très peu d'enthousiasme le maintien de l'autorité (12%), mais n'estiment pas primordial de veiller à l'adaptation aux imprévus, de manifester le sens de l'organisation ou de prendre des initiatives. De même, ils n'estiment pas être concernés par l'apport d'originalité et ne pensent pas devoir faire preuve d'une connaissance de la matière ou tenir un rôle discret. Ici aussi, les informations apportées par le groupe de contrôle confirment les résultats relevés auprès des étudiants impliqués dans le projet.

Suite à l'expérience vécue lors du projet, ces scores ont été confirmés globalement en manifestant cependant une légère hausse concernant l'implication de l'enseignant pour la prise en charge des différents aspects de l'organisation matérielle.

Il est donc frappant d'observer la similitude fondamentale des attentes que les futurs enseignants ont vis-à-vis des guides et d'eux-mêmes dans le cadre de la visite guidée. Tous deux doivent être enthousiastes pour la matière et tournés vers le vécu de la classe. L'attente plus spécifique du professeur est que le guide apporte l'originalité et l'aspect ludique greffés sur la reconnaissance de son érudition, préalable évident qui ne s'exprime même pas et qui découle de la confiance accordée d'office à un « spécialiste ». À cet égard, on relèvera, à l'inverse, les légères réticences exprimées par les guides en tant que spécialistes soucieux que leur profession veille à maintenir la qualité d'un savoir pointu.

### *Un guide, c'est utile?*

Au départ, les trois quarts des futurs enseignants estimaient qu'une visite guidée était utile, alors qu'un quart d'entre eux pensait pouvoir effectuer une visite sans guide. Ce scepticisme de départ concernant la visite guidée est confirmé par le groupe de contrôle puisque moins de la moitié du groupe (46%) opte d'office pour une visite guidée alors que l'autre moitié (48%) émet un avis mitigé en la jugeant « parfois » nécessaire et qu'un très faible pourcentage d'étudiants (6%) rejette d'office la visite guidée.

Finalement, le projet, en établissant la collaboration entre les enseignants et les guides, a nettement renforcé le souhait que les visites au musée soient guidées (96%).

### *De la réflexion à la pratique*

Une majorité des étudiants a exploité le module didactique réalisé au musée de Mariemont - ou une partie de celui-ci - en classe, lors des stages d'enseignement qu'ils ont effectués en primaire. Un quart d'entre eux est allé au musée avec leurs classes en parvenant à organiser la visite malgré toutes les contraintes matérielles liées à la brièveté du stage, à l'organisation et au coût des déplacements. D'autre part, les étudiants doivent intégrer leur stage dans la thématique précise du projet déjà en cours dans la classe d'accueil, d'où certains n'ont pas eu l'opportunité d'insérer leur module spécifique. Cependant, les professeurs de la Haute École Roi Baudouin ont observé que certains étudiants ont appliqué des modules ou ont organisé des visites au musée durant l'année scolaire qui a suivi celle pendant laquelle le projet fut mené. Ce qui retient l'attention des professeurs c'est, de l'avis des étudiants, le recours beaucoup plus fréquent à une méthodologie d'observation directe de l'objet concret, la capacité à s'interroger et la diversité des pistes d'exploitation envisagées.

## Conception d'outils pratiques

### Un questionnaire de réservation soumis aux enseignants et destiné à l'usage des guides<sup>3</sup>

Comme nous l'avons vu plus haut, la récolte d'informations auprès des guides a mis en évidence que, la plupart du temps, ils ne sont informés que de quelques données factuelles concernant le groupe à guider (sujet de la visite, année scolaire dans laquelle sont les enfants, l'institution scolaire qu'ils fréquentent et le nombre d'élèves qui constituent le groupe). En revanche, le guide connaît rarement les circonstances diverses qui motivent la visite.

Pour remédier à cette carence d'information, un document a été élaboré au cours du projet. Il s'agit d'un questionnaire proposé aux enseignants lorsqu'ils font la réservation d'une visite guidée au musée. Cet outil vise à favoriser la mise en place de futurs partenariats. Il permet d'établir une première plate-forme d'échange et de collaboration entre le guide et l'enseignant. Les renseignements que ce questionnaire véhicule entre l'école et le musée donnent une idée concrète du profil de la classe, de ses objectifs et du contexte dans lequel elle se rend en visite au musée. En considérant ces informations, le guide peut cibler l'orientation générale qu'il donnera à la préparation de sa visite afin de répondre à la demande spécifique de l'enseignant.

Pratiquement, ce questionnaire pourrait être adressé aux enseignants par le musée lors de l'envoi de la confirmation écrite de la réservation d'une visite guidée. Complété par l'enseignant et renvoyé au musée, il peut être acheminé vers le guide qui prendra en charge la visite. Cette fiche a été testée avec intérêt lorsque les futurs instituteurs ont été amenés à réserver des visites guidées à Mariemont pour les classes dans lesquelles ils réalisaient leur stage. Il va de soi que rien ne remplace la qualité d'un échange verbal, ni d'une rencontre à l'école ou au musée. Cependant, l'utilisation d'un tel outil favorise la communication, aussi modeste soit-elle, et assure l'échange d'information sans exiger un investissement considérable de temps ni une infrastructure particulière.

### Une brochure d'informations à l'intention des guides et des enseignants : « Musée: mode d'emploi » Mariemont: un partenaire pour ma classe

L'aboutissement du projet s'est matérialisé par la publication d'une brochure<sup>4</sup>. Ses objectifs sont d'informer et de promouvoir des pistes concrètes pour établir des relations de qualité entre l'école et le musée. En leur présentant l'expérience menée, les enseignants et les guides sont invités à concevoir les relations entre le service éducatif du musée et l'école comme un véritable partenariat établissant un apport complémentaire et enrichissant. Cet outil fournit à la fois des indications très pratiques (organisation, logistique...) et un cadre conceptuel plus large afin de favoriser toutes les transpositions de l'expérience menée à Mariemont. Il ne s'agit en aucun cas d'un manuel de recettes, mais le but est de susciter l'imagination et l'envie d'instaurer de nouveaux partenariats entre les enseignants et les guides.

Un courrier présentant la brochure a été adressé à toutes les écoles primaires francophones de Belgique ainsi qu'aux services pédagogiques des musées d'art. La brochure a été offerte gratuitement à toutes les institutions qui en ont fait la demande.

3. Ce formulaire de réservation est présenté à la suite de ce texte.

4. Cette brochure est téléchargeable en format pdf sur l'adresse url suivante : <http://didart.fltr.ucl.ac.be/diam/frb.html>



## Conclusion : « Professeur recherche guide idéal ou guide recherche groupe scolaire modèle ? »

### Favoriser le partenariat : formation des guides et des enseignants

« Les séances qui se sont déroulées à Mariemont nous ont permis de nous familiariser avec le musée et ses collections. On finit par s'y sentir un peu comme chez soi. ». Cette citation d'une future institutrice révèle l'impact formatif du projet « Musée : mode d'emploi ». Mariemont : un partenaire pour ma classe. En introduisant un volet de formation destiné à apprendre aux futurs enseignants à interagir avec une institution muséale, on développe des attitudes propices à instaurer le dialogue et la négociation qui peuvent être les bases d'un partenariat associatif. Ces capacités se développent à travers un triple processus progressif : l'appropriation du musée, la familiarisation avec les collections et les œuvres, et l'approvisionnement mutuel du guide et de l'enseignant.

En premier lieu, les étudiants ont découvert le site et l'institution. Ensuite, ils se sont habitués à fréquenter l'endroit dans un processus d'**appropriation** qui les a amenés à considérer le musée dans sa dimension de service public susceptible de répondre à leurs besoins et à leurs attentes personnelles.

Parallèlement, ils ont été introduits à rencontrer la richesse des collections et se sont **familiarisés** progressivement avec les œuvres. Il s'agit de différencier les collections dans leur pluralité, de situer les diverses civilisations qui sont représentées et d'effectuer des repérages parmi les multiples œuvres, leurs statuts, leurs fonctions, leurs caractéristiques stylistiques,...

Petit à petit, les futurs enseignants ont établi une relation de confiance avec les guides dans une démarche qui consiste à s'**approvoiser** mutuellement en apprenant à connaître les champs de compétence respective et leurs interactions potentielles.

L'analyse des résultats des investigations menées auprès des guides de musée pourrait se résumer par cette phrase : « Guide cherche professeur participatif pour aventure pédagogique partagée ». Ce souhait exprime des attentes qui devraient être plus souvent rencontrées. Entre le constat d'un vécu réel et l'idée d'une situation idéale, il existe un écart important. Les interviews des guides au sujet de l'évaluation du projet montrent dans quelle mesure le programme d'intervention « Musée : mode d'emploi » a pu combler ponctuellement cet écart.

Même lorsque le service pédagogique est relativement bien ancré dans l'institution, il semble souvent assez « isolé » ou, à tout le moins, le guide individuel n'a pas souvent l'opportunité d'être un partenaire proactif de l'institution. La plupart des guides se considèrent ou estiment être considérés comme des prestataires de services et, visiblement, sont demandeurs d'un autre ancrage dans l'institution. Les interactions souhaitées devraient se développer au sein même du service pédagogique, à travers les différentes structures du musée et avec les interlocuteurs de l'enseignement.

Les futurs enseignants, quant à eux, sont visiblement demandeurs d'une pédagogie muséale plus interactive et innovante alors que les guides perçoivent leurs compétences dans un champ plus traditionnel.

Finalement, il est toujours indispensable de rappeler que le véritable enjeu de la formation des jeunes enseignants est qu'ils puissent, eux-mêmes, répercuter les acquis tout au long de leur vie professionnelle. Cette ambition restera toujours un pari sur l'avenir difficilement mesurable dans l'immédiat puisqu'il vise à transformer des personnes et non à quantifier des faits. Par ailleurs, une anecdote significative mérite d'être relatée. Suite au projet, une étudiante, lors d'un stage d'enseignement, a voulu réserver une

visite dans un autre musée d'art. Quelle ne fut pas sa déconvenue de constater que toutes ses tentatives volontaristes pour préparer la visite en interaction avec le service pédagogique de ce musée se sont heurtées à une fin de non-recevoir !

Pour conclure, il est utile de préciser que cette modeste expérience a mis en présence de futurs enseignants avec des guides en fonction depuis plusieurs années. La pertinence de cette démarche dans la formation des futurs enseignants consiste à les former à interagir positivement avec les lieux d'éducation non formelle. Il n'en reste pas moins que la même démarche devrait être envisagée dans la formation des guides qui, eux, pourraient également être formés pour répondre (ou anticiper) aux légitimes attentes des différents niveaux de l'enseignement scolaire.

## Références

- Allard, M. et Boucher, S. (éds.). (1991). *Le musée et l'école*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Allard, M. et Boucher, S. (éds.). (1999). *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Allard, M. et Lefebvre, B. (éds.). (1997). *Le musée, un lieu éducatif*. Montréal : Musée d'art contemporain de Montréal.
- Allard, M. et Lefebvre, B. (éds.). (2000). *Musée, culture et éducation*. Québec : MultiMondes.
- Bruwier, M.-C., Deceuninck, I., Lisart, A., Persoons, V. et Ricker, M.-E. (2001). *Musée, mode d'emploi. Mariemont : un partenaire pour ma classe*. Louvain-la-Neuve.
- Buffet, Fr. (1996). Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif? *Publics et Musées*, 7, p. 47-66.
- Casanova, F. (1998). Une pratique interactive orale de l'histoire de l'art au musée du Louvre : des jeunes s'entretiennent. *Publics et Musées*, 14, p. 69-85.
- Darras, B. et Kindler, A.-M. (1998). Le musée, l'école et l'éducation artistique. *Publics et Musées*, 14, p. 15-37.
- Jacobi, D. et Coppey, O. (1996). Introduction Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat. *Publics et Musées*, 7, p. 10-22.
- Paquin, M. (1998). *La visite scolaire au musée. Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves de l'élémentaire*. Cap-Rouge (Québec) : Les Presses Inter Universitaires.
- Vadeboncoeur, G. (1997). Le musée et l'école : de la collaboration au partenariat. In M. Allard, et B. Lefebvre, (Éds.), *Le musée, un lieu éducatif* (p. 51-59). Montréal : Musée d'art contemporain de Montréal.
- Wilson, B. (1998). Éducation contre érudition : la subversion discrète du musée d'art nord-américain. *Publics et Musées*, 14, p. 53-67.
- Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*. (1999). Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Bruxelles.

## Questionnaire élaboré durant le projet afin d'informer le guide au sujet de la classe et des attentes de l'enseignant

### Musée royal de Mariemont – Service pédagogique Questionnaire de préparation de visite

Veillez renvoyer ce questionnaire au Service pédagogique  
Musée royal de Mariemont, Drève de Mariemont, 100 7140 Morlanwelz  
Tél.: 064/ 273 752

*Ce questionnaire est destiné à collecter les renseignements relatifs à votre classe et à votre visite au musée. Les guides du Service pédagogique utiliseront ces informations à titre indicatif afin d'articuler le plus harmonieusement possible la visite.*

*D'avance, nous vous remercions de votre collaboration.*

### Renseignements pratiques

Nom et coordonnées de l'instituteur :

Nom et localité de l'école :

Classe :

Nombre d'élèves et d'accompagnateurs :

Date de la visite au musée :

Horaire et durée de la visite :

### Objectifs de la visite

#### 1. Collection(s) ciblée(s) dans le musée

O Mésopotamie O Égypte O Grèce O Rome O Gaule romaine

O Civilisation mérovingienne O Chine O Histoire régionale O Porcelaine de Tournai

Thème(s) que vous souhaitez voir aborder :

#### 2. Compétence(s) ciblée(s)

O Développement artistique : \_\_\_\_\_

O Éveil : \_\_\_\_\_

O Français : \_\_\_\_\_

O Religion/Morale : \_\_\_\_\_

O Mathématique : \_\_\_\_\_

#### 3. Renseignements à propos des caractéristiques de la classe

Que pouvez-vous préciser à propos du niveau scolaire des enfants ?

---

---

Dans quelle mesure votre classe est-elle familiarisée avec le musée ?

---



---

### Le sujet de la visite

(Cochez une ou plusieurs réponses)

a déjà été étudié en classe

a été abordé en classe

sera prolongé en classe après la visite

est tout à fait neuf

autre : \_\_\_\_\_

Si cette visite s'inscrit dans un contexte particulier, veuillez le préciser (projet d'année, excursion thématique...).

---



---



---

### ARTICULATION ET DÉROULEMENT DE LA VISITE

	Séquence souhaitée	Timing souhaité	Suggestions éventuelles
<b>Visite des collections</b>			
<input type="checkbox"/> visite interactive (questions-réponses)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 30'	
<input type="checkbox"/> questionnaire écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 45'	
<input type="checkbox"/> visite ludique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 60'	
<b>Montage de diapositives</b>			
<input type="checkbox"/> en introduction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 15'	
<input type="checkbox"/> en récapitulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 30'	
<input type="checkbox"/> en complément d'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Activité créative</b>			
<input type="checkbox"/> expression plastique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 30'	
<input type="checkbox"/> expression orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 45'	
<input type="checkbox"/> expression écrite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 60'	

Suggestion de participation active de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



# Aesthetic Inquiry: Museum Visits at a Deeper Level

LISA NOVEMSKY AND FLORENCE SAMSON

## Introduction

Many college students come to their academic work with a sense that their point of view, the way they “see things,” is the way things obviously are. In fact, as Virginia Lee (1998, p. 1) noted: “For many students and even some instructors the unspoken purpose of teaching and learning is the reduction of uncertainty.” Rather than entertaining the notion that other points of view present possible alternatives that they may not have considered, they appear to be certain of their own views in the midst of an uncertain world. This naïve realism is often accompanied by various degrees of ambiguity aversion (Fox & Tversky, 1995) that can interfere with open-minded attitudes that nourish dispositions for creative inquiry. On the other hand, the value of perceiving and recognizing ambiguity and uncertainty in the world is crucial for the kind of questioning that is required to embark on significant critical and creative thinking (Lee, 1998).

## What is aesthetic inquiry?

Aesthetic inquiry is grounded in the work of John Dewey and the vision of Mark Schubart, former Dean of the Julliard School, and Maxine Greene, Professor Emerita, Teachers College, Columbia University, who has been Philosopher-in-residence for the LCI since its inception. According to Greene, aesthetic education is:

...an intentional undertaking designed to nurture appreciative, reflective, cultural, participatory engagements with the arts by enabling learners to notice what there is to be noticed, and to lend to works of art their lives in such a way that they can achieve them as variously meaningful (Greene, 2001, p. 6).

In the spirit of John Dewey studies of artworks can be approached in an active experiential way with the participatory engagement (Berleant, 1991, p. xiii) of the perceiver at the core of the experience. Since works of art are created in historical, social and cultural milieus, inquiry into these contexts can enrich experiences with works of art.

Working together, teaching artists from Lincoln Center Institute and teacher educators from academic institutions create a curriculum that includes pre-performance or pre-exhibit sessions with teaching artists, inquiry-driven engagement with works of art (exhibit or performance), and post-engagement reflections and research. Using this process, students may come to “view the art and the world in a new way” (Lincoln Center Institute, 2001, p. 6). According to Noppe-Brandon and Holzer (2001, p. 3) Maxine Greene:

...has inspired teachers to think in new ways about the aesthetic experiences that they have had at the Institute, urging them to transform their learning into innovative classroom teaching that recognizes perception, cognition, affect, and the imagination as ways of knowing.

Within the context of aesthetic inquiry, a visit to a museum can take on new meaning. It can become an opportunity to enter the stories and narratives of those who enter with you as you inquire together into the existence and meaning of various artifacts/works of art. In the process, the exhibit/artifacts/works of art not only remind us of the past – of what has been – but may also become a catalyst for shaping the future. Indeed, “art may make the petrified world speak, sing, perhaps dance” (Greene, 2001, p. 49).

## **Points of view: Opening to unfamiliar cultures**

To prepare for engagement with *Facing the Mask*, an exhibit at the Museum for African Art in Queens, Tenesh Weber, LCI teaching artist for museums, facilitated an experiential class for teacher education students. The intent of the inquiry was to have students connect the aesthetic inquiry experience to their professional lives.

Before entering the exhibit, students reflected on past experiences with masks and the roles that masks played in their lives. Tenesh invited students to form groups of two, share their experiences involving masks and then create one. As one masked partner demonstrated movements and sounds, the other partner narrated and explained the performance. Afterwards, the dyads shared their process for selecting certain materials and creating particular sounds and movements. They also discussed their ideas about the origins and purposes of masks.

During this experience students learned much about each other, their backgrounds and cultures. They also came to know that real and imagined masks have specific roles in many cultures. When they entered the exhibit area, Tenesh invited the students to join her in front of a particular mask and proceeded to ask questions such as the following: What do you see? What do you think this is made of? What might be the purpose of this mask? When might you wear this mask? Who might wear this mask? How might this mask be worn? How might it feel to wear this mask?

Tenesh did not come to this discussion with pre-determined answers, but was seeking to have students use prior knowledge, imagination, and curiosity in exploring ambiguities and responding to works of art and to each other. Each opinion was heard and valued, and a sense of community, a community of inquiry, took on an excitement of its own. After inquiring into several works of art, students were invited to go throughout the exhibit in small groups, select several masks, and conduct similar inquiries. Afterwards, each small group reported their experiences to the larger group. Questions, raised during this session, subsequent class discussions, and in students' written reflections, provoked research related to African cultures, histories and mask-making throughout the world.

Both the experiential class and the inquiry-driven engagement with the work of art opened minds to the role of masks in various cultures and to an appreciation for African culture and for each other. This inquiry-driven engagement deepened their curiosity and level of questioning.

## **Points of view: Opening minds to accept uncertainty**

Another example of a guided aesthetic inquiry experience was facilitated with the partnership of LCI teaching artist, Jennifer Muskopf, in preparation for engagement with paintings at the Brooklyn Museum of Art. In this instance, the line of inquiry was centered on the question, “How do we recognize and become accepting of ambiguities in certain works of art?” The pre-visit exploration was centered on how gesture, facial expression and juxtaposition inform us about a situation or narrative even when the

situation is fleeting and the narrative may be ambiguous. A small group warm-up activity that involved acting out and viewing urban tableaux made this apparent.

Small groups of students were asked to create short scenes depicting city life. Several groups chose scenes involving common incidents that occur in subway cars. The first group was allowed to play out their scene for several minutes, until they decided to stop. This full tableau allowed the class audience to come to a consensus about the content of the dramatic action. In contrast, the groups that followed were limited to five-second episodes controlled by the light switch in the class that brought the scene to a sharp and abrupt halt. The level of consensus was sharply diminished and the variety of points of view increased dramatically.

Students made their own images of the previous tableaux. After finishing such depictions each person was asked to alter the pictures by cutting something away, scratching out, smudging, covering up or otherwise obscuring their pictures. These playful experiences with creating images and intentionally obscuring them, paved the way for the museum visit wherein they concentrated on the ambiguities in several selected Impressionist paintings.

### **Recognizing ambiguous aspects of academic professional work**

Guided aesthetic inquiry experiences centered on museum visits provide a venue for “seeing” ambiguity in artworks. Aesthetic inquiry in a non-threatening, non-habitual, pleasant, non-competitive context allows for the sharing of individual points of view in a learning community. In this relaxed atmosphere, seeing and appreciating others’ points of view becomes a playful and creative adventure. This may lead to a state of uncertainty that is comfortably tolerated, thereby providing a model for the teacher education students’ later academic work where the stress level is likely to be higher.

For example, one of the most important skills that marks the quality of teaching professionals is the ability to observe and listen to children (Cohen, Stern, & Balaban, 1997). Since children are often inaccurate in their verbal expression and, as they are members of the human species, their messages may be, more often than not, ambiguous. Is it possible that teachers with low tolerance for ambiguity might rush to judgment about the meaning of a particular behavior, piece of artwork, or utterance?

Through aesthetic inquiry approaches to museum visits, such as those described above, museums become tools for comfortable recognition and acceptance of other points of view. Thus museum visits provide one more tool to facilitate “gaining insights through reflection rather than making quick judgments” (Lincoln Center Institute, 2001, p.15) and developing our imaginations by considering other points of view. In this manner, students can become increasingly comfortable with uncertainty and ambiguity, while, at the same time, gaining an appreciation for diverse cultures. To do so deepens and opens individuals’ abilities as students, thinkers, and researchers, and may also influence how people live together in a diverse world.

### **References**

- Berleant, A. (1991). *Art and engagement*. Philadelphia: Temple University.
- Cohen, D. H., Stern, V., and Balaban, N. (1997). *Observing and recording the behavior of young children*. (4<sup>th</sup> ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Publishing.



- Fox, C.R., and Tversky, A. (1995). Ambiguity aversion and comparative ignorance. *Quarterly Journal of Economics*, 110, p. 585-603.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press.
- Lee, V.S. (1998). The uses of uncertainty in the college classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 10(1). Fort Collins, CO: The POD Network.
- Lincoln Center Institute. (2001). *Reflections 2001*. New York: Lincoln Center Institute.
- Noppe-Brandon, S., and Holzer, M. (2001). Introduction: Maxine Greene and Lincoln Center Institute: Setting the context. In M. Greene (Ed.), *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on aesthetic education* (p. 1-4). New York: Teachers College Press.

# Le musée : lieu de vulgarisation et d'éducation

LUCIE DAIGNAULT, MARIE-JOSÉ DES RIVIÈRES ET NATHALIE ROXBOURGH

## Introduction

L'histoire de l'éducation recouvre en partie celle de la muséologie. Ainsi, les musées ont d'abord été des lieux de conservation de collections, présentées de manière typologique, avant d'être les lieux de diffusion d'un savoir sociologique, scientifique, technique ou artistique. Aujourd'hui, la plupart des musées fondent leur intervention sur l'interprétation de ces collections d'objets, jadis rassemblées et classées, pour diffuser un savoir. De musée d'entreposage d'objets réservés à un public initié et de lieu de recherche spécialisé à titre de gardien du patrimoine, le musée met désormais ses collections et ses expositions à la disposition de ses publics, ce qui contribue à la formation continue des citoyens et des élèves. En fait, « le musée aujourd'hui se pense de plus en plus comme un lieu largement ouvert sur la communauté et accessible à tous, comme un « service public » qui doit répondre aux besoins et aux aspirations de ses clientèles et communiquer des messages socialement importants »<sup>1</sup>. L'éducation devient l'une des priorités de la mission des musées (ICOM 2002); les activités dédiées à la conservation, à la recherche et à la diffusion relèvent d'un même objectif général, l'éducation entendue au sens large.

Le Musée de la civilisation, dont la vocation première est éducative, a intégré en juin 1995 les anciennes collections du Séminaire de Québec pour les conserver et les mettre en valeur en tant que témoins de l'histoire scientifique et intellectuelle du Québec. Ces collections de zoologie, de botanique ou de beaux-arts, constituées par des prêtres éducateurs, servaient, au 19<sup>e</sup> siècle, à l'enseignement et à la recherche. Les objets étaient cependant présentés selon les classifications traditionnelles, c'est-à-dire sous la forme d'un inventaire scientifique visant la transmission d'un savoir encyclopédique.

Le mode de transmission des connaissances de même que les moyens dont disposent les musées ont bien évolué depuis ce temps; la mission éducative des musées se caractérise maintenant par une volonté de vulgariser l'histoire, la culture et la science, de « déghettoïser » le savoir, de le rendre palpable, d'avoir, enfin, des impacts cognitifs, émotifs ou psychomoteurs. En effet, apprendre au Musée ne se confine plus uniquement à l'acquisition d'informations cognitives. Apprendre au Musée implique aussi des changements dans les perceptions et les valeurs, aussi bien que des apprentissages psychomoteurs, par exemple savoir comment ajuster un microscope. La muséologie s'est développée en conséquence; elle cherche désormais à atteindre ces objectifs par une approche faisant appel à l'intelligence émotionnelle et aux sens, notamment par le recours à la mise en récit comme forme privilégiée de communication.

Nous voulons illustrer ici cette transformation de l'approche éducative muséale. Après un bref historique des premiers musées du Séminaire de Québec et de l'Université Laval, nous évoquerons quelques jalons de l'histoire de la muséologie, ce qui nous amènera à discuter du travail actuel des chargés de projets éducatifs et des guides-animateurs ainsi que du nécessaire rattachement aux programmes scolaires. Cet exposé sera accompagné d'une présentation d'expositions et d'activités éducatives du complexe du Musée de la civilisation à Québec.

1. Raymond Montpetit, « Les musées et les savoirs : partager des connaissances, s'adresser au désir » in *Le Musée et les savoirs*, 1995, p. 39 à 58. p.40.

Notre regard sur un aspect particulièrement dynamique du domaine de l'éducation portera enfin sur les liens que désirent tisser les éducateurs muséaux avec les professeurs et étudiants des universités, car ces échanges d'informations et ce partenariat figurent parmi les défis actuels de l'éducation muséale.

## **De la collection au musée**

Dès le 17<sup>e</sup> siècle, soit depuis la création du Séminaire de Québec en 1663, les sciences naturelles et le collectionnement occupent une place de choix en Nouvelle-France. C'est toutefois quelque cent ans plus tard qu'on verra le développement d'un patrimoine muséologique mis au service du savoir et de l'éducation. Au lendemain de la Conquête, le Séminaire de Québec, qui forme déjà les futurs ecclésiastiques de la colonie, hérite de l'entière responsabilité de l'éducation et de la formation des jeunes garçons à Québec à la suite de la fermeture du Collège des Jésuites. L'institution, sensible au développement de l'enseignement des sciences, qui se produit au début du 19<sup>e</sup> siècle, met alors au profit de l'enseignement les ressources qu'elle possède déjà. Le musée du Séminaire voit donc le jour en 1806.

## **Un patrimoine commun : les musées du Séminaire de Québec et de l'Université Laval**

L'essor des sciences transforme le paysage économique et culturel du pays. Ce contexte favorisera le projet de création d'une université française à Québec, au Séminaire de Québec, en 1852. Lorsque l'Université Laval est créée, les collections et les musées occupent déjà un étage complet de l'édifice principal, indique Yves Bergeron (2002) qui note aussi que le Séminaire, dont relève l'Université, continuera de consacrer des ressources importantes à l'acquisition de collections destinées à l'enseignement. L'auteur regroupe ces musées et collections en trois sections : le patrimoine scientifique, le patrimoine artistique et le patrimoine culturel.

Le patrimoine scientifique est capital au 19<sup>e</sup> siècle : « Les collections de géologie, de botanique, de zoologie, d'entomologie et de médecine servent au développement des nouveaux programmes de l'Université Laval.<sup>2</sup> » Les collections artistiques témoignent du rôle historique du Séminaire car, malgré une période faste pour l'art d'ici, le début du 20<sup>e</sup> siècle voit plutôt l'attention des conservateurs se tourner vers la peinture européenne. Enfin, les différentes collections rassemblées dans ce que Bergeron nomme le patrimoine culturel (musée de numismatique, musée ethnologique et musée religieux) témoignent de l'intérêt du Séminaire et de l'Université pour l'histoire et constituent autant de ressources sur l'histoire politique, religieuse et culturelle du Québec.

## **De la taxinomie au récit muséopédagogique**

Les musées sont donc, au 19<sup>e</sup> siècle, des lieux de conservation du patrimoine et de la connaissance, des lieux d'accumulation d'un savoir à prétentions universelle et exhaustive. À l'image de l'esprit de l'époque, traversée par une pensée scientifique en plein essor, la muséologie adopte ce même langage scientifique et classificatoire et, malgré l'enseignement des prêtres du Séminaire à partir de précieux artefacts, les expositions prennent généralement la forme d'inventaires d'objets, de connaissances ou de savoir-faire, sinon de cabinets de curiosités.

---

2. *Ibid.*

Le musée contemporain a aujourd'hui délaissé ces modes d'organisation esthétique ou taxinomique pour celui de la « scénarisation », entrant ainsi de plain-pied dans l'ère médiatique du récit. C'est vers la fin des années 1960 et au cours des années 1970-80 que s'effectue une recherche de nouvelles formules muséales visant à développer les moyens les plus efficaces pour rendre les musées accessibles à tous (Unesco, 1973). On voit alors émerger une muséologie fondée sur l'interprétation du patrimoine et la mise en récit des expositions.

Au Québec, cette tendance muséologique s'est développée sous l'impact de l'exposition universelle de 1967. C'est cependant le Service canadien des parcs (Simard, 1995 : 38) qui a d'abord consacré l'interactivité comme mode de découverte et de transmission des savoirs en proposant une mise en valeur du patrimoine fondée sur « l'expérience significative » (Caillet et Lehalle, 1995 : 142) du visiteur et en privilégiant une muséographie thématique et scénarisée. L'approche a grandement influencé les musées institutionnels dont le Musée de la civilisation et le Musée de l'Amérique française qui présentent des expositions thématiques depuis leur fondation respective en 1988 et 1993. La mise en récit des thématiques abordées s'articule en partant d'un concept et d'un scénario rigoureusement étudiés tant par les chargés de projets que par les guides-animateurs.



Musée de botanique vers 1876.

Fonds d'archives du Séminaire de Québec.  
Musée de la civilisation

## Un service de l'éducation qui renforce la mission éducative du musée

C'est en tant que productions culturelles que les expositions sont porteuses de connaissances et possèdent un potentiel informatif considérable. Mais, dans un lieu où le contexte éducatif est informel, quel type d'apprentissage peut-on envisager dans les musées? Que faut-il faire pour enclencher un processus d'apprentissage? Le problème du muséologue devient l'inverse de celui du professeur en classe. Comment communiquer les informations pertinentes et provoquer une réflexion à partir d'objets présentés à des clientèles passagères?

L'équipe du Service de l'éducation participe au premier chef à cette fonction de médiation, de vulgarisation, de développement du sens critique du public, et ce, à l'aide de témoins matériels (expositions d'objets, vestiges architecturaux, etc.), et de documents visuels et sonores par lesquels les jeunes et le grand public découvrent leur histoire, celle des autres ainsi que de multiples enjeux sociaux et culturels. Les principes de la muséopédagogie sont centrés sur l'adaptation aux différentes clientèles, la qualité du contenu et les multiples moyens de communication qui mènent à cet apprentissage informel que les visiteurs font au Musée.

La pédagogie d'accessibilité pratiquée au Musée convie à multiplier les entrées au savoir; c'est d'ailleurs un des rôles dévolus au Service de l'éducation. Tout comme celui des expositions, le Service de l'éducation vise à varier les types d'expériences à faire vivre aux visiteurs qui franchissent les portes du

Musée. Il mise ainsi sur des formes d'apprentissages multi-sensoriels, ludiques et interactifs. Comment ? En segmentant les publics, en approfondissant des aspects spécifiques du contenu de l'exposition, en développant des outils de connaissances complémentaires et en explorant de nouvelles avenues suggérées par le thème.

Plusieurs moyens permettent au Service de l'éducation de réaliser ces objectifs. En premier lieu, la réalisation d'expositions interactives, les « espaces découverte », permet de créer des lieux où les jeunes et le grand public peuvent toucher et manipuler pour mieux comprendre les phénomènes qui les entourent. Ces espaces sont conçus, scénarisés et réalisés par des chargés de projets éducatifs qui s'adjoignent une équipe comprenant un conseiller scientifique – le plus souvent professeur d'université – un designer, un graphiste, un rédacteur, des menuisiers, techniciens et enfin, des guides-animateurs qui reçoivent une formation sur mesure.

C'est aussi au Service de l'éducation que se fait la scénarisation des visites commentées pour le grand public, ainsi que celle des ateliers éducatifs pour les groupes scolaires et pour les familles. Les visites commentées cherchent à bonifier le parcours des expositions en allant plus en profondeur au moyen, en quelque sorte, d'un récit dans le récit. Non seulement fournissent-elles des informations supplémentaires aux visiteurs, mais cela leur donne également la possibilité de poser des questions sur ce qui les touche plus particulièrement. Les guides-animateurs reçoivent une solide formation afin d'être en mesure de répondre de la façon la plus précise possible aux interrogations des gens. Les chargés de projets du Service de l'éducation élaborent un scénario, rassemblent dans des cahiers de documentation les principales références et organisent des sessions d'information avec des experts. En ce qui concerne les activités éducatives pour les groupes scolaires, une scénarisation poussée et interactive, arrimée aux programmes scolaires, favorise l'apprentissage et la réflexion chez les jeunes. Ici encore, la manipulation est un atout majeur pour faire comprendre les modes de vie d'autrefois, les autres cultures, les développements scientifiques, etc. Les chargés de projets éducatifs proposent aux enseignants du matériel servant à alimenter la réflexion avant et après la visite au Musée. Enfin, les ateliers intitulés « Place à la famille » offerts les fins de semaine, vulgarisent les thèmes des expositions et des « espaces découverte » à l'aide de jeux afin de rendre les contenus accessibles à la fois aux adultes et aux enfants. La conception et la réalisation des activités éducatives s'effectuent d'après un concept intégrateur et concerté.

## Une pédagogie diversifiée caractérise le musée

Quelques activités éducatives réalisées au complexe du Musée de la civilisation, à la fois pour le grand public et pour les groupes scolaires, serviront à illustrer notre propos. Nous démontrerons comment le Musée, partenaire, peut avoir une action complémentaire à celles de l'enseignement et de l'éducation permanente, par le recours à une pédagogie diversifiée qui utilise différents moyens : récit, visite commentée, espace découverte essentiellement interactif, rallyes, randonnées, ateliers, manipulations, objets authentiques, reproductions d'objets et expérimentations.

L'exposition permanente *Histoire des collections du Séminaire de Québec* reste marquée par la tradition classificatoire à la façon des anciens musées, lorsqu'elle nous présente ses écrans beaux-arts, religieux ou scientifiques et sa salle sur l'histoire des collections. Si l'objectif de l'exposition est de rendre accessible les collections dans toute leur variété, il est aussi d'illustrer le rôle de l'institution, ce qui se rattache directement à la mission du Musée de l'Amérique française. Le parcours libre et éclaté n'empêche pas une narration de type historique qui traite, en textes, du rôle exceptionnel des prêtres éducateurs et collectionneurs ou d'une journée type au Séminaire de Québec.

Les « espaces découverte » scientifiques ne sont pas, non plus, exempts de récits. Conçu au Service de l'éducation du Musée de la civilisation, l'« espace découverte » *Loin d'être bête!* invitait à explorer mille façons de voir les animaux. Dans ce récit, une Amérindienne, un pionnier, un trappeur, une artiste, une chasseuse, un pêcheur et des scientifiques présentaient maints points de vue sur les aspects historiques et scientifiques de la faune (milieu de vie, besoins, habitat, diversité biologique). Une dizaine de jeux interactifs, des illustrations, des animaux naturalisés et des objets de toutes sortes faisaient de cet « espace découverte » un lieu bien vivant pour voir la nature comme une ressource renouvelable qu'il faut mettre en valeur et protéger.



Deux jeunes visiteurs fascinés par le loup. *Loin d'être bête!*

Musée de la civilisation. Photo : Jacques Lessard

Lors des activités éducatives, les guides-animateurs incitaient les participants à toucher, comparer, jouer, sentir et même pêcher, en plus de raconter l'histoire des animaux et du pays, via les relations que les êtres humains entretiennent avec eux.

Certaines expositions, comme *Mémoires*, poussent plus loin l'engagement narratif. Exposition inaugurale majeure, *Mémoires* visait l'actualisation d'une des missions du Musée : promouvoir la compréhension du Québec d'hier et d'aujourd'hui. Sa thématique était axée sur l'identité québécoise dans ses facettes culturelles, tant matérielles que symboliques. L'exposition *Mémoires* se présentait comme une promenade dans le temps et dans l'espace à travers une histoire qu'on se raconte entre nous pour dire aux autres qui nous sommes. Les quelque 1 300 objets de l'exposition avaient été choisis en fonction de leur capacité à s'insérer dans un récit.

Cependant, comme il reste d'immenses trous dans la mémoire collective, en particulier en ce qui concerne les femmes, le Musée a par la suite mis sur pied une visite commentée active de l'exposition intitulée *Les Québécoises ont aussi fait l'histoire!* Attentif à la quotidienneté, ce second récit construisait une tout autre traversée de la même exposition. Une porte de maison cossue était prétexte à parler du travail des domestiques, tandis que les objets amérindiens menaient à la question de la matrilinearité chez les Iroquoïens. Des objets que les visiteurs pouvaient regarder de près ou même toucher lançaient cette visite un peu particulière qui rendait compte de l'expérience des femmes en tant que réalité dynamique. Un jeu sur le site Internet du Musée a repris cette thématique : nouveau média, nouveau récit, en l'occurrence un quiz où les objets conduisent à des personnages illustrant l'histoire des femmes. En vue de rendre compte de la multiplicité des facettes de l'identité culturelle québécoise, pas moins de vingt-deux scénarios de visites commentées et d'activités éducatives, choisis en fonction des différentes clientèles, se sont superposés, en douze ans, au scénario initial de *Mémoires* et de sa visite dite « classique ».

## Un souci constant d'offrir des activités adaptées à tous

Un message n'est communiqué qu'une fois qu'il est reçu. Comment s'assurer que les contenus transmis par les expositions ou les activités éducatives, peu importe qu'il s'agisse d'une exposition scientifique, ethnologique, artistique ou historique, ne soient pas réservés aux spécialistes, et que chacun puisse les comprendre, se les approprier ? Comment traduire un contenu abstrait pour une diversité de publics ? L'exposition *Métissages*, réalisée par Robert Lepage, de même que ses activités éducatives élaborées pour les groupes scolaires, témoignent de ce souci constant du Musée pour la vulgarisation et pour l'adaptation de ses activités en fonction des profils des clientèles.

L'exposition *Métissages* traitait de phénomènes culturels et de manifestations scientifiques. L'être humain, la langue, la nature, les sciences, la technologie, tout est métissé ! L'approche par l'image – *l'image qui frappe, l'image qui organise le discours* – caractérise la démarche artistique de Robert Lepage, et aussi celle de l'exposition. Un théâtre anatomique, une tour de Babel, des cabinets de curiosités, une forêt tissée, voilà autant d'éléments symboliques qu'il a mis en scène pour illustrer la thématique du métissage et sensibiliser les visiteurs à des enjeux du monde contemporain : l'identité culturelle, le racisme, la xénogreffe et le transgénisme animal.

L'objectif de la responsable des activités éducatives était double : fournir des clés de compréhension aux visiteurs en visite libre et évaluer le potentiel pédagogique de l'exposition afin de proposer des activités scolaires qui correspondent, du moins en partie, aux programmes scolaires, car les enseignants qui viennent au Musée le font avant tout avec un objectif pédagogique. Pour que le Musée soit un prolongement dynamique de la démarche pédagogique, il se doit d'être attentif aux programmes scolaires, à l'évolution des connaissances sur la pédagogie et le développement de l'enfant, enfin aux attentes des enseignants.

Le théâtre anatomique et la tour de Babel étaient les deux installations principales de l'exposition. Au pourtour du théâtre anatomique, on trouvait des organes de porc et des organes humains qui introduisaient au transgénisme animal, Robert Lepage ayant voulu pousser la réflexion sur la greffe d'organe jusqu'au métissage homme/cochon : le porc, par sa compatibilité génétique, serait-il en voie de devenir le meilleur ami de l'homme ? Il est apparu essentiel de fournir des explications sur ces organes « plastinés » entourant le Théâtre anatomique, parce que la vue d'organes reproducteurs et de fœtus porcins et humains n'allait laisser personne indifférent.

Pour introduire les jeunes aux xénogreffes, il importait de leur faire comprendre pourquoi les recherches scientifiques suggèrent d'utiliser des organes d'animaux. Destinée aux écoliers, l'activité intitulée *L'animal à la rescousse* a été le fruit de ces considérations. Les différents essais étaient illustrés à l'aide d'un squelette et d'animaux. On retraçait l'historique des xénogreffes en demandant aux enfants de situer les organes humains sur le squelette. Il s'agissait de leur faire prendre conscience de ce qu'on ne fait pas de greffes de tous les organes et de leur faire voir que nous pourrions vivre sans un bras ou sans une jambe, mais que nous ne pouvons pas vivre sans cœur ou sans foie. Invité à déplacer les organes, l'enfant apprenait du même coup où vont le cœur et le foie, etc. Lorsque l'enfant observait les organes soumis aux essais médicaux, son attention était soutenue et il retenait mieux que s'il n'avait qu'un texte devant lui.

Puis, on montrait aux enfants quels types de mammifères sont utilisés pour les greffes. On leur expliquait les essais scientifiques tentés sans succès pour ensuite montrer que les scientifiques doivent procéder à des manipulations génétiques pour rendre le greffon animal compatible avec l'homme, qu'on doit en quelque sorte humaniser le porc ! Une fois les jeunes initiés au transgénisme animal, la transition



Élèves devant un spécimen de cerveau humain plastiné. Théâtre anatomique. Expositions *Métissages*

Musée de la civilisation Photo : Jacques Lessard



Théâtre anatomique.

Musée de la civilisation. Photo : Jacques Lessard

vers l'observation des organes « plastinés » autour du Théâtre anatomique se faisait tout naturellement et, de là, vers le métissage. La présence d'enfants plus âgés amenait à réfléchir aux questions éthiques sur le transgénisme animal, et au fait que des chercheurs d'horizons divers (scientifiques, avocats et philosophes) se penchent sur les implications de ce transgénisme. Lors de ces activités, nous constatons à quel point les jeunes sont ouverts. Tout ce qui est nouveau les passionne, particulièrement l'aspect scientifique du monde.

Comme l'activité *L'animal à la rescousse* a connu beaucoup de succès avec les groupes scolaires, elle a été offerte aux familles, les fins de semaine ; compte tenu de la complexité des notions transmises, elle a cependant été conseillée aux familles composées d'enfants âgés de 10 ans et plus.

Disposant de peu de temps pour les sciences et les découvertes scientifiques, programme scolaire oblige, les enseignants du primaire demandent de nombreuses activités parascolaires de vulgarisation. Toujours dans l'exposition *Métissages*, le Service de l'éducation a choisi de concevoir des activités pédagogiques pour les élèves, dès la première année. Comment traduire, pour des petits de 6-7 ans un contenu abstrait développé pour une clientèle adulte ? Le défi était de taille ! Des thématiques abordables avec des tout-petits ont été extraites du scénario de l'exposition et l'idée du métissage a été expliquée avec la notion de croisement dans l'activité *Blanc+noir=rouge*, offerte aux élèves du premier cycle du primaire. Elle comportait trois scénarios de 15 à 20 minutes. Par des expériences interactives, les jeunes y découvraient que certaines variétés de fruits et de légumes proviennent du croisement de différentes graines.

## Les spécificités du musée

Tout en offrant une complémentarité avec les programmes scolaires, le Musée contribue à la découverte et à la sensibilisation par des moyens qui lui sont propres.

Dans l'exposition *Lunes* et dans l'espace découverte *Destination Lune*, les activités exploitaient les spécificités du musée, soit des objets témoins, comme une roche lunaire rapportée lors de la mission Apollo 17, ou encore des reproductions d'objets, comme la réplique du scaphandre porté par Neil Armstrong ou la cabine imaginée par Jules Verne. Au plan de l'interactivité, des modules permettaient



entre autres de comprendre les phases lunaires, d'expérimenter le principe de l'action réaction, le fonctionnement des fusées à étages et les effets de la gravité.

Si ces ingénieux moyens véhiculaient des informations scientifiques sur les particularités de la Lune, il a quelquefois fallu transformer ces activités afin de mieux les adapter, comme dans le cas du montage explicatif des phases lunaires, très complexe pour les jeunes enfants.

Les tout-petits ont, pour leur part, été initiés aux phases lunaires par le conte du petit lapin qui croque la lune. Comment a-t-on appris toutes ces choses sur la Lune? Elles ont été apprises par l'observation, au moyen de télescopes et jumelles. Les enfants ont ainsi été incités à découvrir différents instruments scientifiques de l'exposition. Par des jeux interactifs et par des activités de simulation, les élèves de tous âges se sont familiarisés aux contraintes inhérentes au monde lunaire : contrastes géographiques, faible gravité, vide et conditions climatiques extrêmes. Les activités exploitaient différents modes d'apprentissage et d'appropriation du savoir en tenant compte du développement de l'enfant. Les découvertes au Musée sont comme une poupée gigogne ; on place les éléments de base puis, en fonction de l'âge des enfants, on ajoute sur l'édifice en construction.

## **Conclusion : musée et écoles : des partenaires... naturels ?**

Comme le soulignait le Conseil supérieur de l'Éducation, la mission éducative de la société déborde largement des cadres de l'institution scolaire et trouve dans un nombre croissant de lieux des voies valables d'approfondissement et de diffusion<sup>3</sup>. Le Musée de la civilisation est un de ces lieux. Sa mission éducative consiste entre autres à offrir des contenus que l'école ne peut offrir.

À plus d'un titre, l'action du Musée peut enrichir, prolonger et consolider l'action de l'école. Malgré des contraintes budgétaires, l'école et le Musée réalisent avec succès des expériences de collaboration. Chaque entité est devenue un lieu ouvert à l'autre. Une des clés de ce succès réside dans le fait que la pédagogie déployée au Musée ne repose pas seulement sur les activités du Musée, mais également sur la manière dont celles-ci répondent aux objectifs des programmes scolaires.

Le monde scolaire et les Musées seront amenés, dans l'avenir, à se rencontrer davantage, en raison de la réforme scolaire qui inclut des sorties culturelles dans le curriculum et en raison d'une sensibilisation à l'apport positif des sorties culturelles dans la formation des citoyens. Dans l'esprit de cette réforme, l'école est appelée à devenir un point de jonction entre les différents lieux d'apprentissage, notamment les musées.

Le contexte a donc bien changé depuis que les professeurs du Séminaire de Québec et de l'Université Laval du 19<sup>e</sup> siècle se servaient des collections des musées pour faire progresser la recherche et l'enseignement. Aujourd'hui, l'éducation muséale, comme nous l'avons démontré, répond à de multiples objectifs, dont celui de rendre accessible les collections, autrefois réservées à l'élite qui fréquentait les musées et aux étudiants qui, pour la plupart, provenaient aussi de l'élite. Les contenus transmis par les expositions et activités éducatives à caractère scientifique, ethnologique, artistique ou historique ne sont plus désormais réservés aux spécialistes ; chacun peut les comprendre et se les approprier.

---

3. C.S.E. Les nouveaux lieux éducatifs. Avis au ministère de l'Éducation et au ministère de l'Enseignement supérieur, Québec, 1986, p. 19.

Des liens n'ont cessé de se tisser entre les musées et le milieu de l'éducation. Les chercheurs universitaires sont très souvent à la source des connaissances présentées dans les expositions et les activités éducatives. Les rencontres entre professeurs, étudiants et muséologues lors de séminaires et de colloques, sont également toujours fertiles. De plus, des recherches communes se développent, dans le domaine de l'éducation, en particulier, au sujet des publics et des compétences acquises par les jeunes dans les musées. D'autres actions méritent d'être menées dans l'avenir pour enrichir le contenu éducatif des programmes de muséologie et faire connaître davantage, dans les cours universitaires de sciences humaines et de l'éducation, le travail effectué auprès des jeunes par les éducateurs et professionnels en action culturelle des musées. Il faut continuer à favoriser ce continuum entre les écoles et les musées. On peut, par exemple, encourager le recours aux ressources muséales dans les cours universitaires, surtout dans les programmes de Baccalauréat en enseignement préscolaire, primaire et secondaire. En retour, les musées pourraient accueillir des étudiants en résidence. L'action éducative des musées, et en particulier celle du complexe du Musée de la civilisation, ne se caractérise-t-elle pas par un faisceau d'approches convergentes? Et ces voies multiformes ne méritent-elles pas d'être expérimentées par les écoliers et les familles, analysées à l'université et diffusées sur toutes les tribunes?

## Références

- Bergeron, Y. (2002). Un patrimoine commun : les musées du Séminaire de Québec et de l'Université Laval. *Collection Les cahiers de recherche du Musée de la civilisation*, Québec, novembre.
- C.S.E. (1986). *Les nouveaux lieux éducatifs*. Avis au Ministère de l'éducation et au ministère de l'Enseignement supérieur, Québec.
- Montpetit, R. (1995). Les musées et les savoir : partager des connaissances, s'adresser au désir in *Le Musée, lieu de partage des savoirs* sous la direction de Annette Viel. *Collection Musée*, (p.39-58). Musée de la civilisation, Québec.



## **PARTIE 6**



# **Autres contextes muséaux**



# Public Murals: An Outdoor Archive Collection

VICKI A. GREEN

## Introduction

The purpose of this paper is to explore a selection of archival photographs as a source for the Vernon, British Columbia's historical mural projects. Children wonder how we know about the past. However, everyday they walk through their community surrounded by artifacts and visual reminders of the past. Thus, their local surroundings become a source of historical study. Community murals in general provide a vehicle for imaginative interaction. Through the murals we can understand the origins of the content of our publicly supported visual communities. This community selected one artist who worked with at-risk youth over time to paint more than twenty-five murals in the city's downtown core. Historical photographs from the museum's collection were selected for reproduction ; thus the community murals became an outdoor archive. A comparative analysis of a sample of historical photographs and murals is possible.

## Background

In 1998, the Downtown Vernon Association initiated the painting of historical murals on the walls of businesses. Their decision, supported by city council, reflected the cultural mural movement's growing popularity in North America (Barnett; 1984). The murals were a means to use community archives, to celebrate public art, to employ at-risk youth to develop their work skills, and to curb vandalism in the downtown core area. The community's decision was supported by a number of funding agencies between 1998 and 2004: Youth Services Canada, Industry Canada, Youth Community Action British Columbia, British Columbia Heritage Legacy Fund, Vancouver Foundation, Vernon and District Foundation, City of Vernon, Downtown Vernon Association, Vernon Greater Parks and Recreation, Okanagan Landing Association, and the Connections Career Centre. In addition, private financial donations and donations of materials such as paint, brushes, rollers, scaffolding, tarps and masking tape were contributed to the mural project. To date, more than \$650,000 has financed the production of more than twenty-five murals in this popular community program.

"The murals have been created from actual photographs obtained from the local Heritage Societies and Vernon Museum and Archives, to ensure that the historical representation is correct...these works will also play a solid part in the immortalization of the past, by providing a pictorial museum for public view" (Downtown Vernon News Issue 38, *The Morning Star*, 09/19/99; 15).

The city's mural concept plan outlined five points: that the murals contribute to a sense of community, support the community's rural roots, be historically significant, promote security and contribute to the community's economic viability.

"The concept for each mural was taken from old photographs depicting the city and historical figures that are stored in Vernon Museum Archives" (Fitzgerald, 1999; 1). "The archivist has spent many hours going through photographs and selecting the right photo for the right wall (12)."

Mural capacity seemed to be reached in 2004, when a mural walk was created through the downtown core.

## Methodology

Content Analysis is used to compare 9 archival photographs with 9 reproduced community murals. For the purposes of this study, I used a published collection of the community's historical photographs, and selected the corresponding murals that were reproduced from the photographs.

Photographs displayed as murals are open to multiple interpretations and open-ended questions.

Some questions posed to guide this study included:

1. What is the role of the murals in a community's collective memory?
2. What are the similarities and differences between the historical photograph and its corresponding mural?
3. Whose memory is being reproduced?
4. Do the murals exclude aspects of the historical photographs?
5. Are social, cultural or economic attributes demonstrated visually in the community murals?
6. How might the murals be explored historically with children?

Theoretical constructs employed in this study include Clark (1997; 362) who addressed how to read photographs and murals, "It is important for students to be aware that paintings, like other visual sources, need to be interrogated for the messages which lie beneath the surface."

Clark (1997; 367) provided strategies adopted by the Ontario Ministry of Education (1989) for interrogating photographs and paintings. Seven strategies are specified to critically examine photographs and murals:

1. Attend carefully to detail.
2. Consider historical data: types of clothing, hairstyle, and furniture.
3. Consider geographical data: climate, landscape.
4. Consider sociological data: social class, relationships.
5. Consider emotional context (feelings of people depicted).
6. Consider aesthetic qualities: general appeal, use of colour, light and texture.
7. Consider photographers or artist's perspective and purpose (intended audience message conveyed).

Further, "students (and many others) tend to take photographs at face value while they are ready to accept that drawings and paintings represent the perspectives of their creators" (Gabella, 1994; 342). It is postulated that photographic evidence may be unreliable in four ways :

1. Photographers or subjects may select photographs in order to deliver a particular message.
2. Photographs may depict an atypical situation or event, which is not representative of the people or the circumstances shown.
3. Photographs may be deliberately altered.
4. Photographs may exclude important aspects of a situation.

In addition, worksheet templates for photo and mural analysis provided by the U.S. National Archives and Records Administration ([www.archives.gov](http://www.archives.gov)) are cited for specific use with students.

## Photograph and Mural Data Analysis

Nine historical photographs and the corresponding murals are reproduced below. The historical photograph appears beside its corresponding mural. The content is critiqued and comparisons are made using the methodological criteria cited. Each historical photograph is categorized thematically. Also, there is openness for the reader's interpretation. For those unfamiliar with this community's mural project, local, national and international comparisons can be made with other mural projects.

The first mural is based on an historical photograph of Main Street, which is altered in the mural.



### Barnard Avenue (1891)

The main street, Barnard Avenue, was used as a backdrop for one of the first murals painted. The photograph appears to have been selected to illustrate what the community looked like over one hundred years ago. In the historical photograph, the building's windows are reproduced in the mural at the right. There are at least four buggies evident in the historical photograph providing depth to the composition. However, one horse and buggy is the focus in the mural.

The changes in the mural depict a cleaner more refined downtown. There is nothing in the mural that suggests the time period. For example, the horse and buggy might be present today depicting a scene from a parade.

The artist's mural interpretation has altered the photograph significantly as aspects of the photograph are left out. One finds the red-wheeled buggy driven by the well-dressed occupant inviting, yet stylized. Transportation is introduced as a theme through this public mural.





**(2) SS Pentiction Crew (1891)**

This is the crew from the paddle wheeler, SS Pentiction. These men enabled the large paddle wheeler to navigate Okanagan Lake in southern British Columbia.

The original photo on the left appeared in the *Vernon Daily News* in 1891. The men are reproduced accurately; however, the background of the paddle wheeler in the photograph has been removed in the mural, in favor of a blue sky, hills and the lake. All the men are wearing hats, suits and watches, in keeping with the style of the day. Transportation is reinforced as a theme.

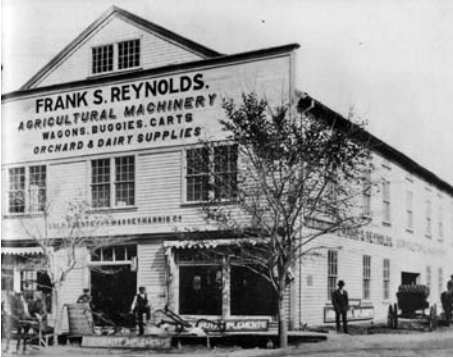


**(3) Vernon News (1891)**

The second editor of the *Vernon Daily News* (1891), Mr. J.A. McKelvie, is sitting on the left in the photograph, and Mr. Louis Bell is on the right. However, Mr. Bell is not in the mural. How does his removal create an altered sense of the working space of Mr. McKelvie? Further, notice how the mural has featured Mr. McKelvie and books more prominently. What items in the photograph might have been included in the mural to provide greater historical accuracy? The very detailed office in the photograph shows lamps, calendars, pictures, desks and papers on the floor. The newspaper press in the mural is not evident in the photograph. One must infer the editorial status of the man in the mural. Much has been left out of the mural that would otherwise indicate his occupation and position. Thematically, communication is depicted in this public mural archive.

The Frank S. Reynolds's building serves as a model for the mural, demonstrating further examples of transportation and early commercial ventures. The building's name is not present in the mural, while a carriage and an early motorcar have been added, as have women and children. Again, transportation is reinforced within a commercial enterprise. Why has the name of the building been removed in the mural? There is no historical evidence in the mural that the building once advertised and sold Massey Harris farm implements. Notice also how the windows have been altered in the mural. Are they actual

windows? Is there an air conditioning unit in the mural? How does the building selected for a mural site contribute to the alteration of the historical photograph?



(4) Frank S. Reynolds Agricultural Machinery (1910)



(5) "The Geisha" 1913



The Vernon Musical and Dramatic Society performed the "The Geisha." It was the first play performed in the Empress Theatre, which had been built and owned by Cornelius O'Keefe. Complementing this historical photograph is the mural reproducing the photograph, with the exception of one man on the far right, and the umbrellas at the far right and in the centre of the photograph. The clothing is replicated, as are the ornate hats. The addition of this photograph to the public outdoor archive introduces leisure as a theme. It also demonstrates the public involvement of women in the community, albeit in an atypical activity.



(6) Mega Motor Company 1915

A part of the historical photograph is reproduced to correspond with one part of the mural. Mega Motor Company reflects the common use of the word 'Indian' in products created during the time. One wonders why the committee in charge of reproducing these historical photographs, as murals would depict this name so boldly today. However, Indian is a vintage brand of motorcycle. While not shown in this paper, Okanagan aboriginal people are represented in the mural collection. The attention to detail in the mural is evident as new items are found through multiple viewings. What suggestions can be given to explain the brand name of a motorcycle to young aboriginal children? The particular unstated message is buy and ride an 'Indian.' Again, transportation fits thematically with the selection of this mural.



(7) Women Picking Apples (1918)

This historical photo was taken in 1918. Men were fighting in the Great War, and many women were called upon to harvest the apple crop. Notice the clothing the women are wearing; few are dressed in pants. However, the event is atypical, as women would not be found working in the orchards before the war. The mural created from this historical photograph used the technique of Trompe L'Oeil ("to trick the eye") creating an illusion of a three-dimensional space. From the perspective of the young person in the bottom right-hand side of the mural, the viewer is deceived into seeing inside the reality of the mural. The people in the photograph have been recreated in a second mural of a museum, thus giving greater understanding of the location of the public archives. This mural emphasizes the importance of orchard-growing in the area, and reinforces commerce as a theme. Compared to the photograph, the

mural displays multiple containers for the apples. In addition, the geography of the area is indirectly revealed through this mural. One might compare the size of apple trees today with trees grown in the past.



Vernon Steam Laundry (1939)



Mr. Cecil Johnstone owned the steam laundry. The steam laundry is one of a number of commercial enterprises evident in the public archive. This particular photograph was selected for representation as a mural because the laundry employed innovative technology for the time period. Notice in the photograph that tourists were promised one-day service. In producing the mural, the almost unnoticed delivery truck in the historical photograph is enlarged, reinforcing the transportation theme. The truck in this mural is stylized and clichéd.



(9) Scene from Vernon Days and Frontier Nights Celebration (1939)



Mr. Ted Dixon is reproduced in the mural, inspired by the original photograph taken in 1939 during the celebration of Vernon Days and Frontier Nights. Aspects of this sixty-five-year-old photograph might

lead the viewer to infer that the mural represents an even earlier time in the community's history. In the historical photograph, the building behind has been covered in a façade. In the mural, Mr. Dixon is sitting on a solid box, dressed in period clothing; in the photograph, however, the bench is open. The photograph is posed and atypical. Again, leisure and celebration are reinforced in this outdoor public archive.

## Summary

In summary, community murals accompany the revitalization and development of commercial neighborhoods, attracting tourists and pedestrian traffic to an outdoor public archive collection. Heritage and historical committees, along with building owners, community members, city council, the regional district, and provincial and federal government departments, promoted illustrations on commercial buildings.

In the historical photographs and the corresponding murals selected for study, it was found that men are predominately featured in the historical photographs and thus replicated in the murals. It was common for men to appear in public spaces, whereas women occupied private spaces. The murals continue to reflect women's absence in the community, with a few well-known exceptions in the complete collection. However, these murals feature women in leisure activities and in the atypical activity of picking the apple crop during the First World War. There are no murals in the sample selected that illustrate the geography of the area other than the apple-picking mural. One has to infer the productivity of an area that has lakes, orchards and commercial ventures. Many of the murals feature early forms of transportation.

Why are published historical photographs reproduced on the sides of buildings in this community? Whose memory is again reproduced for the community albeit in another form? Children might enjoy learning about the people represented in the murals and finding out if their descendants live in the community today. Children might investigate who the members of the selection committee were and if any connections can be made to the public mural archive in the downtown core.

Perhaps children could view the historical archive collection and select a representative sample that depicts children's themes and activities. There are no public buildings, such as a school or a hospital, in the murals.

Children might pose questions to compare the photographs with the murals. In addition they can categorize the murals in multiple ways : thematically, chronologically, by historical date, and by the order in which the murals were painted.

One can see that aspects of the historical photographs have been excluded and altered in the murals. Further, the murals reinforce the social, cultural and economic attributes of the middle and upper classes. There are no examples of poverty, unemployment, and homelessness in any of the murals. Children might question the absence of these topics from the public mural archive. The murals offer the public, including children, questions to ponder.

## References

- Barnett, A. (1984). *Community murals: The people's art*. Philadelphia: The Art Alliance Press.
- Clark, P. (1997). Training The Eye of the Beholder: Using Visual Resources Thoughtfully. In R. Case and P. Clark (Eds.), *The Canadian anthology of social studies* (p. 361-375). Field Relations and Teacher In Service Education, Simon Fraser University Burnaby B.C.
- Downtown Vernon Association Mural Project (<http://www.downtownvernon.org/murals/>). Lead artist, Michelle Lowrey. Reproduced with permission of the artist and the Association.
- The Morning Star, (1999). *Downtown Vernon News*, 38(15).
- Fitzgerald, T. (1999). *The Morning Star*. 12(55), p. 1.
- Fitzgerald, T. (1999). *The Morning Star*. 12(76), p. 12.
- Gabella, M.S. (1994). Beyond the Looking Glass: Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry. *Theory and research in social education* 22(3), p. 340-363.
- Greater Vernon Museum and Archives (1992). *Valley of dreams: A pictorial history of Vernon and district*. Vernon, B.C. Photographs reproduced with permission from The Vernon Museum and Archives:
- Crew of the SS Penticton, #215, p. 24
  - Vernon News 1891, #217, p. 39
  - Frank S. Reynolds 1910, #189, p. 73
  - Barnard Avenue looking east 1912, #3497, p. 109
  - "The Geisha" initial production of the Vernon Musical and Dramatic Society 1913 #8665 p. 121
  - Women picking apples 1918, #8746, p. 135
  - Megaw Motor Company 1915, #1379, p. 136
  - Vernon Steam Laundry owned by Mr. Cecil Johnstone (1939) #6999 p. 169
  - Vernon Days and Frontier Nights Celebration (1939) #543 p. 161
- Halliday, C.W. (1948). *The valley of youth*. Caldwell, Idaho: The Carlton Printers Ltd.
- Hurst, T. (1967). *Vernon: An illustrated history*. Vernon, B.C.: Okanagan Historical Society and the Board of the Museum and Archives.
- Sexias, P. (2004). (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Shepherd, J. and Oram E. (1982). *Ninety years of Vernon illustrated*. Vernon, B.C.: Wayside Press.
- U.S. National Archives and Records Administration, (2005). [www.archives.gov](http://www.archives.gov)



# Musées virtuels : perceptions d'enseignants francophones d'histoire du Canada

MARYSE PAQUIN ET MARION BARFURTH\*

## Introduction

Il faudra attendre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour que l'histoire soit enseignée, en France, de la maternelle à l'université (Garcia et Leduc, 2003). Déjà en 1957, Reinhard prétendait que l'enseignement de cette matière dans les établissements primaires et secondaires représentait un défi de taille (Reinhard, 1957). Il semble que l'une des principales difficultés liées à son enseignement a toujours consisté à favoriser la représentation de concepts historiques chez les élèves (Audigier, 1993), dans un espace-temps situé dans l'ici et le maintenant (Cavoura, 1994). Selon Laville (1979), ce défi se trouve accru lorsque l'enseignement a lieu à l'intérieur des murs de la salle de classe. Afin de surmonter ces difficultés, voire de dépasser ces limites, plusieurs méthodes d'enseignement ont été privilégiées depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle. D'abord anecdotique (Bouchard, 1944 ; Verniers, 1933), puis narratif (Cousinet, 1950 ; Hill, 1953), l'enseignement de l'histoire se veut également discursif en reposant essentiellement sur l'exposé magistral (Natalis, 1955). Pour d'autres, il est explicatif par l'étude des textes et des documents historiques (Gal, 1952 ; Latreille, 1944). Les méthodes dites vivantes prennent ensuite la relève et intègrent l'interrogation (Chaulanges, 1961 ; Maréchal, 1956 ; Saucier, 1966), la réflexion (Allard *et al.*, 1968 ; Sorlin, 1969), puis l'action (Le Goff et Nora, 1974). Peu à peu, ces méthodes cèdent le pas à l'étude du milieu qui fait notamment intervenir l'interprétation du vocabulaire (Johnson, 1979) et des lieux historiques (Luc, 1978). Parallèlement à ce mouvement, de nouvelles pédagogies font leur apparition, telles que la pédagogie de la créativité (Beaudot, 1973) et de la découverte (Bruner, 1973). Celles-ci ouvrent la voie à la manipulation d'objets et à la reconstitution de trames et d'événements historiques, notamment par les jeux de rôles, les simulations et les saynettes, pour ne nommer que ceux-là.

À partir de cette époque, l'enseignement de l'histoire cède le pas à l'apprentissage de l'histoire, soit par une approche centrée davantage sur l'élève que sur l'enseignant. Dans la foulée de la pédagogie de la connaissance (Not, 1979), l'approche centrée sur l'élève donne lieu à une démarche d'apprentissage propre aux sciences humaines et sociales, dont s'inspirent largement les ministères de l'Éducation du Québec (MEQ, 1981) et de l'Ontario (MÉFO, 1987). À cette démarche, Allard et Dauphin (1984) préconisent que l'apprentissage par la recherche facilite chez les élèves l'appropriation du passé. C'est également dans ce contexte que s'inscrit la pédagogie du projet (Bordallo et Ginestet, 1993 ; Vassileff, 1990) qui implique notamment la réalisation de projets de recherche en histoire. Cette pédagogie, mieux adaptée à l'élémentaire, représente même le fondement sur lequel reposent les nouveaux programmes d'études québécois, notamment celui du Domaine de l'univers social (MEQ, 2001). Ces changements sont issus du passage d'une pédagogie par objectifs à une pédagogie par compétences (Lasnier, 2000), permettant aux élèves de construire l'histoire (Leduc *et al.*, 1994).

\* Les auteures désirent souligner la précieuse collaboration de M. Stephen Alford, webmestre de la Société du Musée canadien des civilisations de Gatineau (secteur Hull), sans le soutien duquel cette recherche n'aurait pu être réalisée.



Quant aux sorties éducatives dans les musées, les lieux historiques, de même que dans les sites culturels et patrimoniaux, bien qu'elles aient toujours été privilégiées par certains enseignants francophones d'histoire du Canada, leur portée éducative varie grandement d'une époque à l'autre. Par exemple, même si la visite scolaire au musée remonte à 1923 dans les programmes d'études québécois (Allard et Gauthier, 1990), ce n'est que durant les vingt-cinq dernières années qu'elle est considérée réellement éducative (Paquin, 1998). Tel qu'en font foi les programmes d'études des sciences humaines qui se sont succédé dans cette province (MEQ, 1971 ; MEQ, 1981), elle s'impose peu à peu comme un moyen didactique au même titre qu'aller à la bibliothèque (CSÉ, 1986). Cette situation est observable même si, de nos jours, beaucoup de ces enseignants utilisent encore de telles visites comme une récompense de fin d'année, et ce, sans y attacher de valeur pédagogique formelle. Tandis que pour d'autres, elle constitue toujours l'une des étapes fondamentale de la méthode de recherche en sciences humaines et sociales, soit la collecte de données historiques (Allard, 1993).

Au cours des sept dernières décennies, en marge des différentes méthodes, plusieurs stratégies pédagogiques étaient également mises à profit en enseignement de l'histoire. Aux stratégies dites « audio-orales », soit l'exposé magistral, le débat, etc., se superposaient celles dites « scripto-visuelles », qui faisaient largement intervenir les cahiers d'exercices, les dissertations et les recherches dans les livres de référence. Puis, les stratégies dites « médiatisées » mettaient davantage à profit le son, l'image et le mouvement (Mariet, 1981). Depuis une dizaine d'années, ces moyens laissaient toutefois place aux stratégies dites « multimédiatisées » (Soulet, 2001). En ce sens, les technologies de l'information et des communications en éducation (TICE) apportaient dorénavant aux élèves une vision tridimensionnelle de l'objet d'études (Piette *et al.*, 2001), notamment par la construction de parcours historiques (Larouche et Vallières, 2002). C'est dans ce contexte que la visite virtuelle au musée semblait même surpasser la visite traditionnelle (Noël-Cadet, 2003).

## Contexte de la recherche

Selon de récentes recherches (FCÉ, 2003 ; Ipsos Reid, 2002 ; Plante et Beattie, 2004), les enseignants francophones canadiens seraient de plus en plus nombreux à avoir recours aux TICE à des fins d'apprentissage et d'enseignement des matières scolaires. Ce constat rejoint également les conclusions d'une première recherche exploratoire menée par Paquin (2003a), et Paquin et Barfurth (sous presse) portant sur l'utilisation de l'Internet et des musées virtuels par les enseignants francophones d'histoire du Canada. Au terme de cette étude, il appert que le quatre cinquième de leur échantillon était d'avis que les musées virtuels s'avéraient un bon complément à l'enseignement de concepts historiques prescrits au curriculum des différentes provinces et territoires canadiens (DENL, 2002 ; MÉNÉ, 2002 ; MÉS, 1992 ; MÉA, 2002 ; MÉO, 1998 ; MÉJM, 2002 ; NÉMB, 1987 ; MEQ, 2001 ; MEBC, 1999 ; PEIDE, 2003). Ces résultats amenaient à s'interroger plus globalement sur la manière dont les enseignants francophones d'histoire du Canada utilisaient de telles ressources à des fins d'apprentissage et d'enseignement.

*Dans le prolongement de cette première recherche, il était non seulement important de vérifier les perceptions qu'entretiennent ces enseignants au sujet des musées virtuels, mais également de dégager de quelle manière ils utilisent pédagogiquement ces ressources pour l'apprentissage et l'enseignement de concepts historiques. D'où les questions de recherche suivantes : Quelles sont les perceptions des enseignants francophones d'histoire du Canada au sujet des musées virtuels ? De quelle manière ces enseignants utilisent-ils les musées virtuels à des fins d'enseignement et d'apprentissage de concepts historiques, à l'élémentaire et au secondaire ?*

## Méthodologie

Afin de répondre à ces questions de recherche, des données qualitatives ont été recueillies au moyen d'entrevues téléphoniques, à partir d'une grille comprenant des questions ouvertes et semi-ouvertes. Cette grille avait été préalablement élaborée, puis soumise à un comité d'experts formé d'enseignants, de muséologues et de chercheurs. Une fois validée, elle avait ensuite été soumise en pré-expérimentation à six enseignants, puis modifiée suite aux réponses obtenues lors de cette première série d'entrevues téléphoniques.

En tout, 125 enseignants francophones d'histoire du Canada, de l'élémentaire et du secondaire, ont participé à cette recherche sur une base volontaire à partir d'une invitation lancée par le courrier électronique, adressée à leur conseil, leur district ou leur commission scolaire ainsi qu'à leur direction d'école. Afin de recueillir des données, plus de 2 500 courriels ont été envoyés, de septembre 2001 à avril 2003. Sur ce nombre, 548 messages d'erreurs d'adresse ont été enregistrés, ce qui signifie qu'ils ne sont jamais parvenus à leur destinataire. Ceux-ci ont donc été exclus électroniquement de l'échantillonnage.

Tous les enseignants de l'échantillon ont participé à deux entrevues téléphoniques. La première entrevue se terminait au moment où les participants répondaient qu'ils n'avaient jamais navigué dans un musée virtuel. Ils étaient alors invités à le faire, de même qu'à convenir d'un moment pour être appelés une seconde fois. Le contenu de toutes ces entrevues a été enregistré et transcrit. Puis, toutes les données qualitatives recueillies au cours de cette recherche ont été soumises à l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1985) et à l'interprétation, menant à l'analyse et à la synthèse des résultats.

Par ailleurs, afin d'autoriser la collecte de données, une attestation déontologique avait été obtenue par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) en humanités de l'Université d'Ottawa.

En échange de leur participation, tous les répondants se voyaient remettre un livre fourni gracieusement par le Musée canadien des Civilisations.

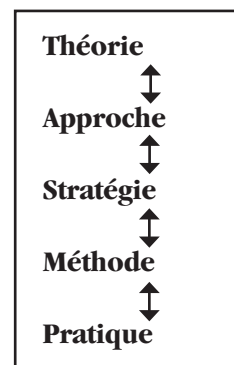
## Cadre conceptuel

À partir des verbatims recueillis, l'analyse du contenu du discours des enseignants interrogés dans la présente recherche se situe très nettement au niveau des stratégies pédagogiques et des méthodes d'enseignement et très peu au niveau des approches et des théories. Ce premier constat est cohérent avec le fait que les préoccupations des enseignants sont davantage de nature pratique que théorique. Selon le diagramme de Legendre (1993), de la théorie découle l'approche, la stratégie et la méthode permettant la mise en œuvre de la pratique pédagogique, tel qu'illustré à la figure 1.

Avant de présenter plus en détail les résultats de la présente recherche, un bref rappel des concepts et définitions propres à chacun de ces termes s'impose.

L'approche signifie une façon générale d'étudier une question, d'aborder un problème ou d'atteindre une finalité (Legendre,

Figure 1  
LE DIAGRAMME DE LA THÉORIE  
À LA PRATIQUE (LEGENDRE, 1993)



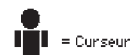
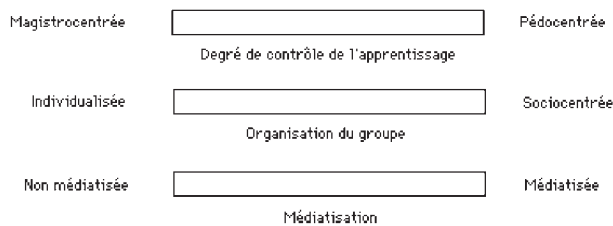
1993). À ce sujet, un seul enseignant de l'échantillon s'exprime sur la question de l'approche privilégiée en apprentissage de l'histoire : « À l'inverse de l'approche cognitiviste, lorsque l'apprentissage est privilégié selon l'approche affectiviste, cela influence grandement la manière dont les enseignants convient les élèves à se servir d'Internet. Pour certains, ça ne favorise pas seulement le développement des habiletés de recherche, de la pensée et du raisonnement, mais permet de rendre l'histoire vivante et de mieux se représenter, sentir, vivre l'univers du passé » [93].

Quant à la stratégie, elle signifie une manière de procéder pour atteindre un but spécifique. C'est un plan bien établi, composé d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue d'agir dans une situation dont les paramètres sont connus. Ce terme vient du grec *strategia*, qui signifie l'art du stratège, et de *strategos*, c'est-à-dire général qui conduit *agei* une armée *stratos*. Le terme stratégie est utilisé à l'origine dans le domaine militaire. Par la suite, il est transposé par analogie dans plusieurs domaines, dont celui de l'éducation. La stratégie découle de l'approche tout en précédant l'étape qui identifie la méthode.

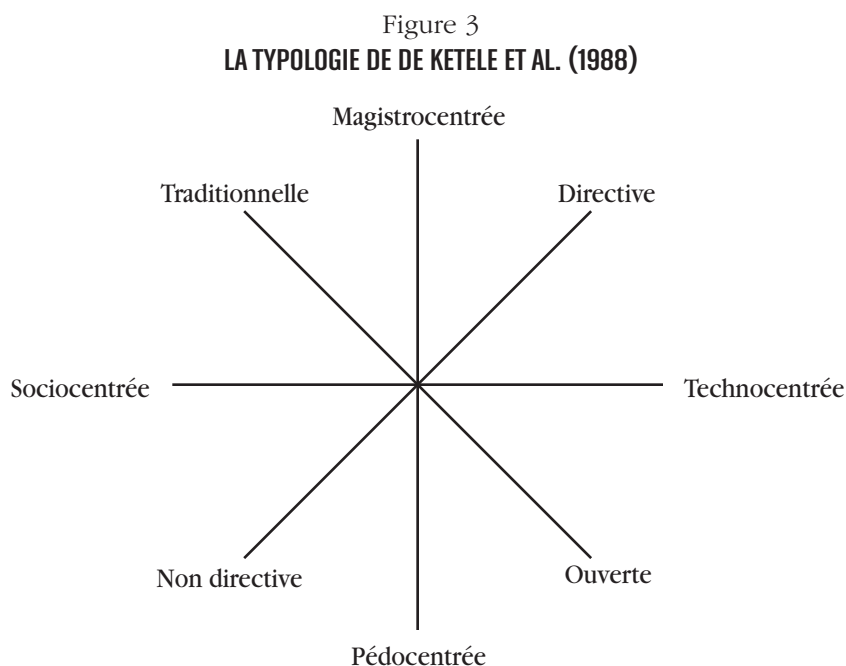
### Typologies de stratégies pédagogiques

Il existe plusieurs typologies de stratégies pédagogiques. La typologie est l'étude des différents critères d'un ensemble de données en vue de les classer. C'est la connaissance de ces critères qui déterminent le choix d'une stratégie plutôt que les goûts, l'intuition ou les habitudes de l'enseignant. Le classement des stratégies pédagogiques s'envisage selon plusieurs axes distincts. Le premier les classe généralement selon qu'elles sont sous le contrôle de l'enseignant ou de l'élève, soit les stratégies dites magistrocentrées ou, à l'opposé, les pédocentrées. Dans le cas des stratégies pédocentrées, Gayet (1995) propose une sous-classe, soit les stratégies compétitives ou coopératives. Pour Tournier (1978), un deuxième axe classe les stratégies en fonction du matériel pédagogique utilisé pour favoriser l'apprentissage, à savoir si ce matériel agit comme intermédiaire ou non entre l'enseignant et l'élève. Ce sont les stratégies dites traditionnelles ou médiatisées. Selon Chamberland *et al.* (1995), un troisième axe peut également répartir les stratégies selon qu'elles s'adressent à un individu ou à un groupe, soit les stratégies dites individualisées ou sociocentrées. Cette dernière typologie en trois axes est illustrée par des « bâtonnets, à l'intérieur desquels un curseur peut se déplacer entre les deux pôles. La position du curseur fait ressortir les dominantes par rapport aux trois axes décrits plus haut, soit au sujet du degré de contrôle de l'apprentissage, de l'organisation du groupe et de la médiation », tels qu'illustrés à la figure 2.

Figure 2  
LA TYPOLOGIE DE CHAMBERLAND ET AL. (1995)



Finalement, un quatrième axe peut servir au classement des stratégies pédagogiques selon le degré d'encadrement ou d'autonomie qu'elles procurent au sujet, que De Ketele *et al.* (1988) nomme les stratégies directives ou participatives. Dans le cas de cette dernière typologie, les axes ci-haut décrits ne sont pas distincts, mais s'entrecroisent pour former huit pôles d'attraction s'opposant deux à deux, tels qu'illustrés à la figure 3.



Parce que les stratégies pédagogiques non médiatisées ou traditionnelles se situent à l'opposé de celles qui sont multimédiatisées, de même que parce que les stratégies individualisées s'opposent à celles qui sont collectives ou de groupe, les auteurs privilégient la typologie de Chamberland *et al.* (1995) afin de procéder à leur classification.

### Méthode de recherche en sciences humaines et sociales

Quant à la méthode, c'est l'ensemble des étapes qui sont utilisées pour rendre la stratégie opérationnelle. Du grec *meta*, avec, vers et *odos*, chemin, voie, elle désigne la voie à suivre, la façon de faire et manière d'apprendre ou d'enseigner.

La méthode désigne également une démarche scientifique, dont les étapes ont été adaptées à la recherche en sciences humaines et sociales. Elle est composée de cinq ou six étapes généralement reconnues, tel qu'en font foi les principaux ouvrages de méthodologie consultés (Angers, 1996; Colin *et al.*, 1995; Dagenais, 1991; Deshaies, 1992). D'après l'ensemble de ces auteurs, un consensus émerge à l'effet que la première étape de la méthode de recherche en sciences humaines et sociales consiste en la formulation d'une question de recherche. Puis, cette étape est suivie de l'identification d'une

hypothèse, soit anticiper une réponse à la question de départ. C'est à partir de la recension des écrits que les chercheurs prennent connaissance de ce que les autres ont découvert. Ensuite, des données sont recueillies afin de vérifier l'hypothèse chez des sujets humains. Cette étape mène à l'analyse et à l'interprétation des données, en vue de déterminer l'accord entre les données recueillies et l'hypothèse. La synthèse des résultats permet d'établir ce que les chercheurs ont appris de nouveau. Finalement, les résultats sont diffusés en vue de partager les résultats avec la communauté scientifique.

## Principaux résultats et leur signification

Dans un premier temps, les résultats de la présente recherche portent sur les stratégies pédagogiques les plus utilisées par les enseignants francophones d'histoire du Canada pour l'apprentissage et l'enseignement à l'aide des musées virtuels. Puis, les résultats portent sur la méthode, soit les étapes de la démarche scientifique qui sont privilégiées par ces mêmes enseignants, suivis des pistes pour la pratique muséologique et pédagogique.

### Stratégies pédagogiques pour l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire

Parmi les stratégies pédagogiques les plus utilisées par les enseignants francophones d'histoire pour l'apprentissage et l'enseignement à l'aide des musées virtuels se trouvent : le projet de recherche sur Internet, le projet de recherche combiné à d'autres stratégies, le quiz électronique, la démonstration assistée par ordinateur, l'apprentissage par les pairs, le rallye Internet, la présentation assistée par ordinateur, l'exposition multimédia, la conception de pages et de sites Web, le forum de discussion, le babillard électronique, le centre d'apprentissage et la visite virtuelle.

Le projet de recherche sur Internet semble, et de loin, la stratégie pédagogique la plus répandue : *«L'an dernier, quand j'enseignais en 4<sup>e</sup> année, mes élèves faisaient des recherches au sujet des régions de la France. Ils ont trouvé de nombreux sites de musées français traitant de leur sujet. Ils ont trouvé de nombreux faits à ajouter à leur recherche»* [72].

Une autre stratégie fort utilisée par les enseignants consiste à combiner le projet de recherche à d'autres stratégies, davantage traditionnelles : *«Je leur ai fait faire un projet de recherche sur la guerre. Je commence par faire une amorce sur la guerre elle-même. Je leur fais ensuite écouter un vidéo qui vient des Anciens combattants. Ça les lance directement dans le sujet et ça pique leur curiosité. Puis, ils doivent faire une recherche sur le site du Musée canadien de la guerre. Lorsque la recherche est terminée, les élèves doivent concevoir un dépliant sur le sujet. Ils collent l'information trouvée. Ils font comme s'ils allaient distribuer le dépliant à tous les citoyens du Canada, dans le but de les informer»* [114].

Le quiz électronique est également très populaire : *«Je conçois des questions auxquelles les élèves doivent répondre en allant fouiller dans le site du Musée canadien des civilisations»* [123].

La démonstration assistée par ordinateur constitue dorénavant une stratégie pédagogique privilégiée par la plupart des enseignants : *«Pour mieux leur faire comprendre comment l'identité canadienne est représentée sur notre monnaie (2<sup>e</sup> année), je leur ai montré le contenu du site Web de la Monnaie royale canadienne»* [75]; *«À l'aide du grand écran dans ma classe, on a comparé l'éducation d'hier et d'aujourd'hui. On s'est rendu sur le site de la Citadelle d'Halifax. Donc, on avait trois périodes de temps pour faire ça. On a utilisé d'anciennes cartes aussi!»* [79].

L'apprentissage par les pairs semble une stratégie davantage utilisée dans les milieux scolaires fortement médiatisés : *« Par exemple, je me suis formée deux experts pour l'utilisation du numériseur, deux autres pour la caméra, etc. [...] Ils ne pouvaient pas le faire pour les autres, mais ils pouvaient les aider! »* [107].

Quant au rallye Internet, il s'agit d'une stratégie pédagogique utilisée surtout dans le but de reconstituer des parcours ou des trajets effectués par des personnages historiques : *« Après le rallye Internet, les élèves devraient être en mesure de comprendre le phénomène des grandes explorations de Jacques-Cartier et cie! (buts, causes, conséquences, etc.) »* [64].

Comme la présentation assistée par ordinateur nécessite l'apprentissage de logiciels, cette stratégie pédagogique semble s'adresser aux élèves les plus âgés : *« J'ai demandé aux élèves de présenter le résultat de leur recherche sur le site du Musée de la guerre à l'aide d'un logiciel de présentation. Je trouve que cette manière de faire a été indispensable pour leur faire comprendre la Première Guerre Mondiale »* [65]; *« Lors de ma dernière activité en classe, j'ai fait une présentation sur les mandalas de sable que j'avais tirés du site du Musée des civilisations d'Ottawa »* [59].

L'exposition multimédia permet aux élèves de mettre en commun et de diffuser les résultats de leurs travaux de manière autonome, par le biais d'une galerie virtuelle : *« Les élèves ont fait une exposition multimédia sur les Grands-Maîtres et leurs œuvres, à l'aide d'informations trouvées dans les sites de musées d'art, dans le cadre d'un projet multidisciplinaire (biographie et reproductions d'œuvres) »* [58].

Quoique la conception de pages et de sites Web représente une stratégie pédagogique privilégiée par assez peu d'enseignants puisqu'elle nécessite passablement de connaissances et d'habiletés, celle-ci permet une réelle intégration des TICE : *« Lorsqu'on a étudié l'histoire de la province, ils sont allés sur le site du Musée du Manitoba. Avec les sources écrites, sonores et graphiques qu'ils avaient trouvées, ils devaient concevoir un site Web sur un thème spécifique. Ils devaient ensuite visiter tous les sites Web conçus par les autres élèves et faire une évaluation par les pairs. Ça nous a vite permis de faire le tour de la question! »* [83].

De même, le forum de discussion est souvent l'objet d'une intégration des matières, combinant la langue et l'histoire : *« Dans le cadre d'un projet de correspondance, notre classe était branchée avec dix autres classes réparties dans l'ensemble du Canada. Dans notre province, les francophones sont isolés. C'est pas facile pour nous de nous identifier à la culture francophone. C'est essentiel de pouvoir être en contact! »* [68].

Le babillard électronique constitue une stratégie pédagogique permettant de mettre en commun des références webographiques : *« Lorsqu'ils découvrent des sites intéressants, ils partagent les adresses avec les autres en les affichant au babillard électronique de la classe »* [74].

Le centre d'apprentissage vise à combiner une stratégie pédagogique traditionnelle avec des données puisées dans Internet : *« Je leur demande d'imprimer les informations importantes et de dégager en surlignant ce qui leur semble utile. Avec ce matériel, ils conçoivent des centres d'apprentissage sur des thèmes particuliers. Avec le site Web du Musée des enfants, ils ont mieux compris certaines inégalités dans le monde. Par exemple, que dans certains pays, les enfants doivent travailler »* [89].

Finalement, la visite virtuelle constitue chez la plupart des enseignants une stratégie pédagogique permettant de mieux préparer la visite réelle au musée : *« Pour couvrir les objectifs du programme portant sur le gouvernement, j'ai eu la chance de combiner une visite virtuelle avec une visite au*

*parlement*» [115]. Dans certains cas toutefois, la visite virtuelle se veut une stratégie pédagogique au service des élèves afin de leur faire réaliser des apprentissages impossibles de manière traditionnelle : *«J'aime faire des visites virtuelles de musées. Par exemple, les élèves avaient de la difficulté à imaginer un temple à partir de ruines. Avec les simulations de reconstitutions, ils pouvaient vraiment voir de quoi avaient l'air les temples dans les civilisations anciennes*» [123].

Parmi d'autres stratégies pédagogiques utilisées, mais de manière moins fréquente, se trouvent : la chasse aux trésors Internet, le travail autonome à l'ordinateur, la séance de clavardage et la production d'une webographie. Ces stratégies multimédiatisées ont été classifiées selon la typologie de Chamberland *et al.* (1995), soit en fonction de la centration par rapport à l'enseignant ou à l'élève, à l'organisation spatiale du groupe-classe et du degré d'encadrement de l'élève par l'enseignant, telles qu'illustrées au tableau 1.

Tableau 1  
**CLASSIFICATION DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES**

Stratégies pédagogiques	Centration	Organisation	Encadrement
Projet de recherche	Pédocentrée	Sociocentrée	Semi-directif
Quiz électronique	Pédocentrée	Individualisée	Participatif
Démonstration assistée	Magistrocentrée	Sociocentrée	Directif
Apprentissage par les pairs	Pédocentrée	Semi-individualisée	Semi-directif
Rallye Internet	Pédocentrée	Individualisée	Participatif
Présentation assistée	Pédocentrée	Sociocentrée	Directif
Exposition multimédia	Magistrocentrée	Sociocentrée	Participatif
Conception de pages/sites Web	Semi-pédocentrée	Semi-individualisée	Semi-directif
Forum de discussion	Semi-pédocentrée	Sociocentrée	Participatif
Babillard électronique	Pédocentrée	Individualisée	Participatif
Centre d'apprentissage	Semi-pédocentrée	Semi-individualisée	Semi-directif
Visite virtuelle	Pédocentrée	Individualisée	Participatif
Chasse aux trésors Internet	Pédocentrée	Individualisée	Semi-directif
Travail autonome à l'ordinateur	Pédocentrée	Individualisée	Semi-directif
Clavardage	Semi-pédocentrée	Semi-individualisée	Participatif
Webographie	Pédocentrée	Individualisée	Participatif

L'étude de ce tableau de classification montre que les enseignants francophones d'histoire du Canada interrogés utilisent surtout des stratégies multimédiatisées dites pédocentrées, de nature individualisée où le rôle de l'élève est davantage actif que celui de l'enseignant. En ce sens, de telles stratégies pédagogiques semblent cohérentes avec les premiers niveaux d'utilisation qu'offrent les TICE (Isabelle, 2002), soit les stratégies centrées sur l'élève, mais qui ne font pas nécessairement appel à la coopération ou à la collaboration. C'est du moins davantage le cas au cycle primaire (Trépanier, 1997) comparativement au cycle secondaire.

Un autre constat émergeant de la présente recherche est à l'effet que les enseignants francophones d'histoire du Canada utilisent beaucoup les TICE sans égard à leur nature profonde, soit un peu comme un prolongement ou même l'équivalent des stratégies traditionnelles. Dans beaucoup de cas, ces enseignants considèrent que l'utilisation de stratégies pédagogiques multimédiatisées constitue

une bonne manière de varier leur enseignement. À ce titre, l'utilisation de ces stratégies permet de laisser un certain contrôle de l'apprentissage à l'élève tout en leur permettant de garder le contrôle de l'enseignement. Par ailleurs, l'utilisation de stratégies pédagogiques traditionnelles combinées à des stratégies multimédiatisées représente le premier pas vers l'intégration des TICE (Isabelle *et al.*, 2001). Toutes ces stratégies visent ultimement à rendre l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire davantage dynamique.

Au niveau de la méthode de recherche privilégiée par les enseignants francophones d'histoire du Canada, les résultats de la présente recherche se révèlent également éloquentes au niveau du degré d'intégration des TICE dans l'apprentissage et l'enseignement à l'aide du musée virtuel.

### Étapes de la méthode de recherche en sciences humaines et sociales

Parmi les étapes de la méthode de recherche en sciences humaines et sociales, la collecte de données virtuelles est de loin la plus utilisée par les enseignants francophones d'histoire du Canada. Il s'agit d'une recherche d'informations effectuée soit par les enseignants, les élèves ou les deux, dans une base de données qui est considérée inépuisable : « *L'Internet, tu en as besoin parce que l'information est là! Tu vas sur GOOGLE et tu tapes des mots-clés. Ça vient tout de suite! Alors, ne pas l'utiliser, c'est impensable! Tu mets juste des mots et là, Internet fouille dans sa bibliothèque virtuelle internationale, des documents qui répondent à tes mots* » [106].

L'information contenue dans des sites Web est considérée comme une source de données au même titre que les livres ou les manuels scolaires à la différence que les premières posent un problème de pertinence et de fiabilité : « *Je me méfie beaucoup des sites interactifs qui contiennent un paquet d'affaires... Bien souvent, c'est pour cacher que les données qu'ils contiennent sont plus ou moins pertinentes* » [99]; « *C'est de l'information comme tu peux en retrouver dans les livres à la bibliothèque. À la seule différence que cette information-là doit être validée avant de t'en servir* » [107].

Pour cette raison, les enseignants aiment travailler avec plusieurs sites Web portant sur le même sujet, afin qu'ils puissent établir un consensus au niveau de la validité des données qui y sont contenues.

La recherche de données sur Internet est parfois complétée par une recherche en bibliothèque scolaire et/ou municipale. L'inverse est rarement vrai car, avec les manuels d'histoire, le savoir est borné et circonscrit, et les références datent souvent de plusieurs années. Pour cette raison, beaucoup d'enseignants délaissent la recherche traditionnelle en bibliothèque : « *La bibliothèque, c'est vraiment la dernière étape parce que je ne crois plus à la bibliothèque traditionnelle! C'est aussi le goût des élèves. Si je leur disais: On va à la bibliothèque, ils me répondraient: Ob! non! Pas encore! Ils ne sont pas habitués à fouiller dans les livres de bibliothèque. Ils me répondent tout de suite: Sur Internet!* » [102].

Malgré tout, la grande majorité des enseignants interrogés ne semblent pas uniquement privilégier les TICE, car les méthodes traditionnelles ont toujours leur place, en ayant prouvé leur efficacité : « *Internet est un excellent outil. Il ne faut simplement pas oublier qu'on a des méthodes traditionnelles qui fonctionnent très bien. Les livres sont une richesse qu'il ne faut pas mettre de côté* » [104].

### Types de collecte de données

Les enseignants utilisent généralement deux types de collecte de données : libre et guidée. Toutefois, ils préfèrent majoritairement la recherche guidée car, selon eux, être mal préparés à faire une collecte de données fait perdre énormément de temps : « *Lorsque les élèves font de la recherche d'informations*



à l'Internet, il est facile pour eux de se perdre. Ils arrivent sur toutes sortes de sites Web. Des fois, c'est trop simple, d'autres fois, trop avancé. En fait, ils peuvent facilement aller dans la mauvaise direction. C'est pour ça que je prépare toujours des plans de recherche guidée pour mes élèves. Par exemple, si je veux qu'ils trouvent des informations précises, il faut que je prépare l'activité d'avance avec des hyperliens les amenant directement là où se trouve l'information pertinente. Si non, ça peut être une perte de temps monumentale» [81].

Se perdre dans un site Web occasionne généralement une perte d'intérêt face à l'objectif de la tâche : « Ils doivent avoir décidé du but de la collecte de données avant de commencer. Si non, ils peuvent perdre toute la période à naviguer. Ça les décourage beaucoup de continuer » [84].

Pour les tenants de la collecte de données guidée, il faut non seulement éviter les pertes de temps, mais c'est aussi une stratégie d'enseignement qui est davantage sous le contrôle de l'enseignant.

Dans certains cas, les enseignants recourent à deux types de collecte de données guidée. Après avoir précisé la question de départ et les mots-clés permettant de trouver de l'information (les données) sur un sujet, une liste de sites Web prévisionnés est fournie aux élèves, dans laquelle ils peuvent fouiller librement. L'enseignant peut également fournir aux élèves une liste de questions et les pages Web où se trouve l'information permettant d'y répondre.

Une fois la collecte de données terminée, on se retrouve devant une mer de données non structurées, redondantes et, parfois même, non fondées. Devant cette situation, une tâche supplémentaire doit être effectuée par l'enseignant, soit d'aider les élèves à structurer les résultats de leur collecte virtuelle de données : « Avec Internet, il faut absolument que j'aide les élèves à démêler tout ça pour qu'ils puissent passer aux autres étapes » [93].

La structuration des données sert à alimenter de manière traditionnelle les étapes subséquentes de la démarche scientifique : « Souvent, ils n'aiment pas approfondir ou aller plus loin dans leur sujet. La recherche de données, ça ne les dérange pas. D'abord qu'il y a des images. Mais le travail d'analyse et de synthèse, c'est une autre paire de manches! » [86].

## Diffusion des résultats

Beaucoup d'enseignants préfèrent revenir en mode technologique pour cette étape et/ou la jumeler avec un moyen traditionnel de diffusion : « Une fois la dernière étape complétée, les élèves préparent un rapport et ils le présentent en classe. Certains utilisent un logiciel de présentation assistée par ordinateur (PowerPoint ou Corel Presentation). D'autres peuvent présenter leurs résultats à partir d'affiches qu'ils conçoivent de manière traditionnelle » [86].

La plupart des enseignants utilisent les TICE à l'étape de la diffusion des résultats comme un prolongement moderne des moyens audio-visuels en vigueur dans les années 1970 : « Ce sont toujours des diaporamas, mais je peux inclure des sons, des musiques, des animations, afin de stimuler plusieurs sens. Et on a pas à courir après les carroussels! » [80].

Bref, les enseignants francophones d'histoire du Canada interrogés utilisent assez peu, pour ne pas dire jamais, quatre des six étapes de la méthode de recherche en sciences humaines et sociales, soit la formulation d'une question de recherche, l'identification d'une hypothèse, l'analyse et l'interprétation des données, de même que la synthèse des résultats. À ce titre, ils semblent préférer de beaucoup ne réaliser que la collecte des données et la diffusion des résultats. Déjà en 1999-2000, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2000) avançait que ces étapes étaient largement utilisées par les enseignants de

cette province. Toutefois, selon Vincent (2002), l'enjeu majeur d'une réelle intégration des TICE au XXI<sup>e</sup> siècle repose sur la combinaison tant des étapes, des méthodes, des approches que des stratégies pédagogiques pour favoriser l'apprentissage chez les élèves. L'histoire ne fait pas exception à cette règle.

## Pistes pour la pratique pédagogique et muséologique

Les résultats de la présente recherche se réinvestissent au niveau de la pratique pédagogique et muséologique dans la mesure où les enseignants francophones d'histoire du Canada se sont exprimés sur ce qu'ils souhaiteraient trouver dans un musée virtuel en relation avec l'enseignement et l'apprentissage.

Au niveau de la pratique pédagogique, ils désirent bénéficier davantage de programmes éducatifs visant l'atteinte des objectifs pédagogiques des programmes d'études d'histoire. Ces constats rejoignent également ceux d'une recherche menée antérieurement par Paquin (2003b).

De plus, ils déplorent le manque de ressources en ligne en français adaptées aux curriculums, de même que lorsque le niveau de langue est trop élevé : *« Certains de mes élèves ne lisent pas assez bien pour profiter du Musée virtuel de la Nouvelle-France. Souvent, il faut que j'imprime des parties pour qu'ils travaillent avec le texte lui-même. J'en ai trois qui sont assez forts. Ceux-là, ils peuvent suivre très facilement sur le site. Mais, ce n'est pas le cas de la majorité de mes élèves. C'est sûr qu'ils sont francophones. Mais ils ont moins de pratique que s'ils vivaient dans une province où le français n'est pas minoritaire. Ce n'est pas que le site n'est pas adapté pour une 4<sup>e</sup> année, c'est seulement qu'en français, mes élèves ne se situent pas au même niveau de langue que celui qui est utilisé dans le site »* [89].

Ces mêmes enseignants déplorent le fait que très peu de musées virtuels contiennent des activités d'apprentissage adaptées à chaque niveau scolaire, de même que des activités d'évaluation ou d'auto-évaluation. Finalement, beaucoup d'entre eux formulent le souhait que des guides pédagogiques visant à faciliter l'utilisation du matériel didactique en ligne soient mis à leur disposition.

Quant à la pratique muséologique, en général, les enseignants ont exprimé qu'ils recherchent l'authenticité de l'information disponible dans un musée virtuel. Ils désirent également que l'organisation des informations soit simplifiée, car il est généralement très ardu de repérer, et ce, rapidement, les informations recherchées.

Au niveau de la recherche de données, il faut promouvoir un très large accès en ligne des collections d'objets numérisées, en plus d'accompagner le tout d'une solide documentation permettant d'exploiter le contenu dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire. Ce constat rejoint les propos formulés par Arseneault (2002).

Par ailleurs, les musées virtuels auraient avantage à publier des pratiques exemplaires d'utilisation de leur contenu pour inciter les enseignants francophones d'histoire du Canada à dépasser les étapes de recherche de données et de diffusion des résultats. Ces pratiques exemplaires pourraient, dans bien des cas, pallier le problème de temps et de formation que beaucoup d'entre eux confient ne pas suffisamment détenir.

## Conclusion

La présente recherche a permis de sensibiliser bon nombre d'enseignants francophones d'histoire du Canada non seulement à l'existence du musée virtuel, mais également à la richesse de leur contenu pour l'apprentissage et l'enseignement. À cet effet, quatre pour cent des répondants admettaient initialement avoir utilisé le contenu d'un musée virtuel d'histoire à des fins d'apprentissage et d'enseignement. Puis, après avoir été appelé une seconde fois en entrevue, ce pourcentage grimpe à 39%.

Au départ, les enseignants de la présente recherche ont donc répondu qu'ils n'avaient peu ou pas utilisé les musées virtuels d'histoire, mais le fait de les connaître permettait d'accroître le désir de les utiliser davantage dans le futur « Je ne l'ai pas utilisé parce qu'avant d'avoir répondu à cette recherche, je ne connaissais pas le Musée virtuel de la Nouvelle-France. Mais j'étais heureuse d'apprendre que le Musée canadien des civilisations offre ce service-là... L'an prochain, j'aurai plus de temps pour aller le visiter avec mes élèves » [107].

Bien que les résultats obtenus montrent que les enseignants francophones d'histoire du Canada en sont encore à leurs premiers pas au niveau de l'utilisation du musée virtuel, ils reconnaissent tout de même que celui-ci demeure une ressource incontournable au XXI<sup>e</sup> siècle afin de rendre l'apprentissage et l'enseignement plus dynamique. De plus, les résultats montrent que le musée virtuel représente une fenêtre par laquelle les enseignants et leurs élèves accèdent au musée. Et le fait de pouvoir regarder par la fenêtre leur permet éventuellement, de mieux en franchir la porte.

## Références

- Allard, M. (1993). Le musée comme lieu d'apprentissage. *Vie Pédagogique*, 84, p. 41-43.
- Allard, M. et Gauthier, C. (1990). Le musée dans les programmes scolaires (1861-1989). *Traces*, 28 (2), p. 34-35.
- Allard, M. et Dauphin, S. (1984). *L'apprentissage à la recherche ou par la recherche dans les programmes universitaires de sciences sociales et de formation des enseignants*. Actes de Colloque, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Allard, M., Archambault, J., Lachance, G., Lefebvre, A. et Lefebvre, B. (1968). *La formation de l'enseignant d'histoire: Recherche d'une pédagogie*. Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 1, Montréal : Boréal Express.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. (2<sup>e</sup> éd.), Montréal : CEC.
- Arseneault, C. (2002). *Que savons-nous des sites Web de musées?* Réflexions et analyses. Montréal : Société des musées québécois (SMQ). <http://www.smq.qc.ca/publicsspec/actualites/analyses/textes/20020513/index.phtml>.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie : À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat Nouveau régime, Université de Lille3 [microforme].
- Beaudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : ESE.
- Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.
- Bouchard, T.D. (1944). L'enseignement de l'histoire. *Mémoires*. Montréal : Beauchemin, p. 231-251.
- Bruner, J.S. (1973). *La pédagogie par la découverte*. Paris : ESE.

- Cavoura, T. (1994). *Modalités de l'appropriation de la connaissance historique, représentations de causalité, du possible et du nécessaire, du basard et de la cause, et de l'interaction chez les élèves de l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat Nouveau régime, Université de Lille3 [microforme].
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chaulanges, M. (1961). *Pour une histoire vivante*. Paris : Delagrave.
- Colin, M., Lavoie, P., Delisle, M., Montreuil, C. et Payette, G. (1995). *Initiation aux méthodes en sciences humaines*. (2<sup>e</sup> éd.), Montréal : Gaëtan Morin.
- Conseil des technologies d'apprentissage du Manitoba. (1999). *Cadre de planification stratégique pour l'intégration des technologies de l'information dans le système d'éducation et de formation du Manitoba*. Winipeg : CTAM. <http://www.cadre.qc.ca/recit/formations/demarche/docs/Visions.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1986). *Les nouveaux lieux éducatifs*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2000). *Éducation et nouvelles technologies : Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : CSÉ.
- Cousinet, R. (1950). *L'enseignement de l'histoire*. Paris : Presses d'Ile de France.
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : Initiation pratique à la recherche*. Laval : Beauchemin.
- De Ketele, J.-M., Chastenette, M., Cros, D. et Thomas, J. (1988). Typologie des stratégies pédagogiques. *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck, p. 125-167.
- Department of Education of Newfoundland and Labrador. (2002). *Social Studies*. St. John : Curriculum Outcomes Divison. <http://www.gov.nf.ca/edu/k12/k12.htm>
- Deshaies, B. (1992). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Laval : Beauchemin.
- Fédération canadienne des enseignants. (2003). *Étude sur l'intégration des technologies de l'information et des communications dans les écoles et les salles de classe du Canada*. Ottawa : Industrie Canada/Rescol, 149 p. <http://ctf-fce.ca/>
- Gal, R. (1952). *L'utilisation du document dans l'enseignement de l'histoire*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Garcia, P. et Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Coll. Formation des enseignants. Paris : Armand Colin.
- Hill, P.C. (1953). *L'enseignement de l'histoire : Conseils et suggestions*. Rennes-Paris : Oberthur.
- Ipsos Reid. (2002). *Enquête nationale sur l'intégration de la technologie en éducation*. [http://www.ipsos-reid.com/media/dsp\\_displaypr\\_cdn.cfm?id\\_to\\_view=1550](http://www.ipsos-reid.com/media/dsp_displaypr_cdn.cfm?id_to_view=1550)
- Isabelle, C. (2002). *Regard critique et pédagogique sur les technologies de l'information et de la communication*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

- Isabelle, C., Desjardins, R. et Desjardins, Y. (2001). Croyances des futurs enseignants et utilisation des technologies de l'information en milieu scolaire. *Revue de la pensée éducative*, 3, p. 35.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal: Boréal Express.
- Larouche, M.-C. et Vallières, N. (2002). *ClioClic, projet muséal pédagogique sur Internet*. Réflexions et analyses. Montréal: Société des musées québécois (SMQ). <http://www.smq.qc.ca/publicsspec/actualites/analyses/textes/20020408/indexp3.phtml>.
- Lasnier, F. (2000). *Stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Latreille, A. (1944). *L'explication des textes historiques*. Paris: Hachette.
- Laville, C. (1979). Place et rôle de l'enseignement de l'histoire dans la formation de l'homme au XIX<sup>e</sup> siècle. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 17(2), p. 30-35.
- L'Écuyer, R. (1985). L'analyse de contenu: Notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (Éd.), *La recherche qualitative: Résurgence et convergences* (p. 65-88). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- Leduc, J., Marcos-Alvarez, V. et Le Pellec, J. (1994). *Construire l'histoire*. Coll. Didactique, CRDP Midi-Pyrénées: Bertrand-Lacoste.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Le Goff, J. et Nora, P. (1974). *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Luc, J.-N. (1978). *L'histoire par l'étude du milieu*. Paris: ESF.
- Maréchal, P. (1956). *Comment enseigner l'histoire locale et régionale*. Bibliothèque pédagogique n° 3, Paris: Nathan.
- Mariet, F. (1981). *L'audio-visuel et les médias à l'école élémentaire: Pédagogie des médias et pédagogie par les médias*. Cahiers de Pédagogie Moderne, Coll. Bourrelier, Paris: Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. (1999). *Vision de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse*. Halifax: Direction des services acadiens et de la langue française. <http://lrt.ednet.ns.ca/>
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. (2002). *Études sociales et Histoire canadienne*. Halifax: Direction des services acadiens et de la langue française. <http://doc-depot.ednet.ns.ca/classroom.html>
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1992). *Études sociales/Histoire*. Regina: Curriculum and Instruction Branch, [http://www.sasked.gov.sk.ca/curr\\_inst/index.html](http://www.sasked.gov.sk.ca/curr_inst/index.html)
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (2002). *Études sociales*. Edmonton: Division des programmes scolaires. <http://www.learning.gov.ab.ca/french/EtudesSociales/default.asp>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1998). *Études sociales, histoire et géographie et Études canadiennes et mondiales*. Toronto: Division des services en langue française. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/elemcurric.html> - <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/seccurric.html>
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1987). *Histoire et Études contemporaines*. Programme-cadre. Toronto: Division des services en langue française.

- Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba. (2002). *Sciences humaines et Histoire du Canada*. Winnipeg: Bureau de l'éducation Française. <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/sh/index.html>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (1987). *Sciences humaines*. Fredericton: Division des services éducatifs. [http://www.gnb.ca/0000/pub\\_teachers-f.asp](http://www.gnb.ca/0000/pub_teachers-f.asp)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Domaine de l'univers social et Histoire du Québec et du Canada*. Québec: Direction des programmes. [http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/prform2001h.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Programme d'études, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1971). *Programme d'études, primaire, sciences humaines: Orientations nouvelles des sciences humaines*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministry of Education of British Columbia. (1999). *Social Studies and History*. Vancouver: Curriculum Division. <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/curric/lo.html>
- Natalis, E. (1955). *Méthodologie de l'histoire*. Liège: Dessain.
- Noël-Cadet, N. (2003). *L'appropriation des sites Web patrimoniaux en milieu éducatif: Des usages aux médiations*. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- Not, L. (1979). *Pédagogie de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Paquin, M. (1998). *La visite scolaire au musée: Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves de l'élémentaire*. Cap-Rouge: Presses Inter Universitaires.
- Paquin, M. (2003a). Utilisation pédagogique du Musée virtuel de la Nouvelle-France par des enseignants d'histoire francophones de l'élémentaire et du secondaire du Canada, In A. Landry et M. Allard (Éds.), *Le musée à la rencontre de ses visiteurs* (p. 394-417). Québec: MultiMondes.
- Paquin, M. (2003b). Le musée virtuel de la Nouvelle-France et les programmes d'histoire en Ontario et au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 38(1), 150-168.
- Paquin, M. et Barfurth, M. (sous presse). Web Sites and Virtual History Museums : Pedagogical Strategies Used by Canadian Francophone Teachers. *International Journal of Instructional Media*, 34(2).
- Piette, J., Pons, C.-M., Giroux, L. et Millerand, F. (2001). *Les jeunes et Internet. Représentation, utilisation et appropriation*. Québec: Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec, 172 pages. <http://mcc.quebecitel.qc.ca/LesEcrits>.
- Plante, J. et Beattie, D. (2004). *Connectivité et intégration des TIC dans les écoles élémentaires et secondaires au Canada: Premiers résultats de l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles, 2003-2004*. Ottawa: Statistique Canada, Collection Documents de recherche, série Éducation, compétences et apprentissages. [http://www.schoolnet.ca/home/documents/Rapport\\_FR.pdf](http://www.schoolnet.ca/home/documents/Rapport_FR.pdf)
- Prince Edward Island Department of Education. (2003). *Social Studies and History*. Charlottetown: <http://www.edu.pe.ca/curriculum/default.asp>
- Reinhard, M. (1957). *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*. Paris: PUF.

- Saucier, R. (1966). *Comment enseigner l'histoire: Guide pour les professeurs de l'enseignement secondaire*. Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie.
- Sorlin, P. (1969). Vues actuelles sur l'enseignement de l'histoire, *Bulletin de la Société française de pédagogie*, 115, p. 54-80.
- Soulet, (2001). *L'informatique dans l'enseignement de l'histoire et la formation des historiens*. Paris: Harmattan.
- Tournier, M. (1978). *Typologies des formules pédagogiques*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Trépanier, R. (1997). *Les TIC à l'école primaire: Les techniques d'information et de communication*. Montréal: Guérin.
- Vassileff, J. (1990). *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*. Lyon: Chronique sociale.
- Verniers, L. (1933). *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école normale*. Bruxelles: Lamertin.
- Vincent, J. (2002). *Les TICE à l'école*, Coll. Pédagogie. Paris: Bordas/VUEF.

# Aux sources de la « nouvelle muséologie » : les conceptions éducatives de la muséologie russo-soviétique et leur intégration occidentale (xix<sup>e</sup>-xx<sup>e</sup> siècles). Approche historienne<sup>1</sup>

ÉTIENNE BERTHOLD

Depuis quelques années, sous l'effet de la hausse des préoccupations sociales liées à l'accessibilité des masses à la culture, certains musées tendent, au Québec comme à l'extérieur, à renouveler leur vision et leur pratique de la muséologie en revendiquant et en occupant un pôle de diffusion accru. De ce fait, ils s'inscrivent dans un mouvement international qui véhicule des principes inspirés par une « nouvelle muséologie » prolongeant, sans les renier, les fonctions de recherche, de conservation et d'exposition traditionnellement associées au musée par des fonctions de communication. À l'intérieur de ce cadre, l'éducation, qui dans sa plus vaste formulation se présente comme une « éducation populaire », gagne le musée et y occupe une place significative.

## Objectif de la recherche

La recherche récente consacrée à l'émergence de l'éducation muséale, de même qu'à sa migration à travers le temps et l'espace, a surtout associé le phénomène à la muséologie anglo-saxonne, traditionnellement innovatrice (Blais, 2000). Par ailleurs, elle l'a aussi présenté comme le fruit de plusieurs siècles de préoccupations occidentales en matière d'accessibilité à la culture (Hooper-Greenhill, 1994). En privilégiant une perspective d'étude propre au musée de l'Homme<sup>2</sup>, cette communication tâchera d'illustrer le développement, l'intégration et la diffusion systématiques de l'éducation muséale russe, aux xix<sup>e</sup>-xx<sup>e</sup> siècles, ainsi que son apport à la « nouvelle muséologie » occidentale.

## Approche méthodologique

Cette communication émane d'un essai produit dans le cadre du Diplôme de Deuxième cycle en muséologie (Université Laval). La production de l'essai a donné lieu à un stage de recherches au Centre Moscou-Québec de l'Université d'État des Sciences humaines de Russie (RGGU; Moscou), de juin à août 2002. De même, il a donné lieu à un échange de documentation avec le Musée régional de Tomsk, situé en Sibérie occidentale. Au cours de la période de stage, nous avons poursuivi des recherches à la Bibliothèque historique russe de Moscou ainsi qu'à la Bibliothèque nationale de la Russie (Moscou). Nous y avons obtenu les textes à la base de l'essai, dont nous avons effectué toutes les traductions (à moins d'avis contraire).

1. Je désire remercier particulièrement les personnes et les organismes suivants : Philippe Dubé, Alexandre Sadetsky et Tatiana Mogilevskaya, Yves Bergeron, le Fonds Ladislav-Gonczarow de l'Université Laval et le Service de la recherche et de l'évaluation du Musée de la civilisation (Québec).

2. Dans cette perspective, voir notamment : Gosselin (1993), Kasparinskaya, dir., (1991) et Zlataoustova, Kasparinskaya et Kouzina dans Yanin, dir., (2001 : 402).



Le stage de recherches au Centre Moscou-Québec poursuivait trois (3) objectifs distincts. De prime abord, il visait à accroître les connaissances se rapportant à l'histoire et aux particularités de la « nouvelle muséologie ». En second lieu, il cherchait à contribuer, à sa façon, au développement des relations entre le Québec et la Russie en s'insérant dans les activités scientifiques du Centre Moscou-Québec. Finalement, il visait à favoriser le développement de l'argumentation régionale russe post-communiste.

Cette communication se base sur une démarche inspirée de l'histoire culturelle contemporaine qui cherche à articuler la construction discursive du monde social avec la construction sociale des discours (Chartier, 1998, p. 129). Pour ce faire, elle recourt à une méthode d'« herméneutique collective » destinée à faire émerger, des textes retenus, les caractéristiques dominantes et, ainsi, à pouvoir relier ces dernières au contexte social à l'intérieur duquel elles s'insèrent (Molitor, 1990, p. 19-35).

En outre, la conception de la culture à la base de la communication s'apparente à celle de l'école historico-culturelle américaine, qui perçoit le monde en termes de construction et de régénération de « cultures dominantes ». Ramenée à l'histoire de la Russie et de l'Union soviétique, cette conception est admirablement mise en œuvre par André Ropert, historien français diplômé de l'École normale supérieure, dans son ouvrage intitulé : *La misère et la gloire. Histoire culturelle du monde russe de l'an mil à nos jours* (Ropert, 1992).

La question de l'éducation muséale russe est ici abordée principalement à partir des écrits émanant de l'Institut russe de culturologie (Moscou), appelé sous l'époque soviétique l'« Institut de recherche scientifique sur la culture » (NIIK). Cette institution représente, à notre connaissance, la première, au plan historique, à s'intéresser aux aspects théoriques, pratiques et historiques de la muséologie et de l'éducation muséale russes. Au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle, elle demeure, avec le Ministère de la culture de la Fédération de Russie, une des principales institutions à approfondir l'étude de l'éducation muséale, dans toutes ses dimensions<sup>3</sup>.

### L'éducation muséale dans la culture russe (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)

En Russie, l'éducation muséale - entendue au sens d'une éducation « populaire » - existe, de façon systématique, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Naissant et cheminant au cœur d'un État autoritaire, puis totalitaire, elle se trouve *intimement liée à la trame culturelle du pays*. De prime abord, sa genèse et son devenir s'inscrivent dans le cadre de la société russe pré-révolutionnaire (celle d'avant 1917), dont certaines élites progressistes opposées au régime autocratique transforment le musée en un instrument destiné à lutter contre l'école, peu accessible et traditionnellement enlignée sur l'idéologie officielle.

Afin de mieux comprendre les bases ainsi que l'essence de l'éducation muséale russe, il importe de s'intéresser à l'histoire de la Russie pré-révolutionnaire. Au XVI<sup>e</sup> siècle, il se produit, en Russie, un rapprochement entre les pouvoirs temporel et spirituel, lequel s'opère autour du tsar. Alors que ce

3. En Russie, l'étude de la « culturologie » occupe présentement une place significative au sein du curriculum universitaire propre aux sciences humaines et sociales. La culturologie, qui peut se définir comme l'étude de la multidimensionnalité de la culture, se présente, en fait, comme une discipline aux prétentions fédératrices en matière de réflexion sur la culture. Pour ce faire, elle propose d'abord une philosophie de la culture englobant la dichotomie « théorie/pratiques » qui était, partiellement du moins, à la base des analyses officielles sur la culture et le patrimoine en URSS. En outre, dans une optique systémique, elle reconnaît l'existence de plusieurs « niveaux » de culture, dont un niveau social et un niveau individuel. De fait, elle propose, en quelque sorte, une synthèse entre l'héritage du marxisme-léninisme - courant encore présent dans certaines universités russes - d'un côté et, de l'autre, les tendances idéologiques (ré)apparues à la suite de la chute de l'URSS et qui mettent l'emphase sur la primauté de la culture de la personne (dont le personnelisme chrétien). Voilà qui, en somme, incite la culturologie, dans un dessein de globalité, à présenter *in extremis* la société comme l'unité de la nature, de la technique et de la sémiologie qui se réalise à travers l'activité humaine (Rojdestvenskij, 2000 : 5-20).

dernier possède un pouvoir émanant directement de Dieu, exerçant ainsi une emprise certaine sur le devenir spirituel de son peuple, il occupe le sommet de la hiérarchie humaine, qu'il contrôle grâce à des prérogatives temporelles absolues. Le sacre d'Ivan IV à titre de tsar, en 1547, s'inscrit à l'intérieur de ce schème; il associe le destin d'une communauté d'esprits à celui d'un seul homme devenant, par sa portée symbolique, l'être le plus important de toutes les Russies, elles-mêmes réunies *de facto* sous l'égide de la Moscovie. Le tsar devient donc celui autour de qui gravite le sens de la vie (Martin, 1995, p. 347). Il projette l'image d'un guide unique conduisant la société russe vers la « vraie foi », c'est-à-dire la connaissance d'une vérité supérieure faisant d'elle une civilisation élue qui évolue en symbiose avec les préceptes divins (Coquin, 1973, p. 262). Ainsi, naît une manière de culture dominante « étatisant » l'esprit russe autour d'une pensée unique personnifiée par les concepts d'« autocratie » et d'« orthodoxie ». La « désétatisation », l'émancipation et l'essor de ce dernier constitueront l'enjeu de la période pré-révolutionnaire.

Avec la montée du tsar, Moscou devient le *centre* géographique de la vie russe. C'est elle qui, à partir de la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle, orchestre le développement de la civilisation russe. Pour ce faire, elle a, entre autres, recours systématiquement, dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, à la Sibérie. D'une part, elle y recourt à titre de bagne destiné aux exilés politiques ainsi qu'aux criminels de « droit commun » - un bagne conférant en l'apparence à la région la forme d'une immense prison humaine. D'autre part, la Sibérie constitue une colonie à qui l'autocratie confie le mandat de faciliter l'extension de la civilisation russe. Les colons qui y arrivent, au nombre de 575 756 en 1797 (Coquin, 1969, p. 16), font preuve d'une grande vitalité : « La Sibérie accueillait des gens jeunes et forts. Aux yeux de plusieurs, l'avenir de la nation reposait entre leurs mains » (Agaeiev, 1997, p. 34). Ceux-ci favorisent la création d'un noyau urbain sur la base de forts autrefois ébauchés par les cosaques, premiers explorateurs de la Sibérie au nom du tsar : Tioumen (1586), Tobolsk (1587), Tomsk (1604), Krasnoïarsk (1628), Irkoutsk (1661), Omsk (1716), etc. Ces villes s'insèrent de prime abord dans un réseau marchand. Puis, au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'« intégration » des villes sibériennes à l'économie centrale favorise leur développement : de marchandes, elles passent, pour certaines, à industrielles. La ville de Tomsk, qui devient le centre administratif et économique de la Sibérie occidentale (Dmitrienko, dir., 1999, p. 412-413), en constitue un brillant exemple; elle devient alors une ville bourgeoise, ce qui, avec la création d'institutions « intellectuelles » au nombre desquelles se trouvent la librairie de Piotr Makouchkine (1873), une bibliothèque publique à l'accès gratuit (1884) - la première au pays -, quelques journaux publics, dont les réputées *Gazette sibérienne* et *Vie Sibérienne* (1881), et, finalement, une université d'État (1892) lui confère un aspect *littéraire*.

Sous l'égide d'une communauté intellectuelle active à l'échelle sibérienne et « dirigée » par Grigori N. Potanine (1853-1920) et Nikolai M. Yadrintsev (1842-1894)<sup>4</sup>, Tomsk se réclame alors, à l'image du réseau des villes, d'une « révolution des esprits » : « La révolution des esprits [en Sibérie] et le renouvellement des esprits [sibériens], voilà la tâche qu'il nous incombe de réaliser » (Potanine, 1992, p. 65. Cité par Dmitrienko, dir., 1999, p. 164). En reprenant les conceptions formulées par certains exilés politiques de la

4. Tous deux natifs de la Sibérie, ces intellectuels « polyvalents » (écrivains, enseignants, botanistes, explorateurs, administrateurs, etc.) manifestent des sympathies idéologiques occidentalistes. De même, ils connaissent bien la Russie européenne pour l'avoir habitée et visitée à plusieurs reprises. Leur action scientifique et sociale tend, en son ensemble, à affirmer la spécificité de la Sibérie à l'égard du reste de la Russie. L'œuvre de Yadrintsev, « La Sibérie en tant que colonie », publiée en 1882 à l'occasion des célébrations impériales entourant les trois cents ans de la conquête de la Sibérie, s'inscrit à l'intérieur de ce cadre : N. M. Yadrintsev, *La Sibérie en tant que colonie. La situation contemporaine de la Sibérie. Ses besoins et ses nécessités. Son passé et son avenir*; Saint-Petersbourg, Stasioulevitch, 1882, 470 p. En russe.

première partie du XIX<sup>e</sup> siècle, et surtout celles de Gavriil Batenkov, les intellectuels sibériens attribuent à leur région un rôle de synthèse entre l'Europe et l'Asie (Kanounov: 202 dans COLLECTIF, 1997), une position qui, une fois liée à la conception – alors bien présente dans l'*intelligentsia* moscovite et pétersbourgeoise – d'un État-continent russe s'étendant à la fois sur l'Europe et sur l'Asie, contribue à présenter la Sibérie comme une entité vivante responsable d'une partie prépondérante de la culture russe.

La «révolution des esprits» passe, aux yeux des intellectuels sibériens, par l'accessibilité des masses à la culture et à l'éducation. À l'intérieur de ce cadre, les institutions socioculturelles développées par l'*intelligentsia* régionale sont appelées à devenir des outils d'éducation. Le musée constitue un de ceux-ci.

En Russie, les musées existent depuis plusieurs siècles. Dès le XVII<sup>e</sup> siècle, les monastères provenant de l'époque médiévale abritent la *riznitsa*, un «cabinet» où sont conservés les éléments et accessoires liturgiques (vêtements et toges, icônes, livres anciens, etc.), «témoins culturels» de la place prépondérante occupée par la religion orthodoxe dans la vie du peuple (Nickishin et Fladmark, 2000, p. 313). À partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, au moment décisif où le pays devient un empire orienté autour de l'ouverture à la culture occidentale (Ropert, 1992, pp. 147-265), un nouveau type de musées gagne St-Pétersbourg, cette Venise du Nord créée en 1703. Il s'agit du *Kunstkammer*, le cabinet des curiosités, dont le premier, fondé par Pierre le Grand en 1714, représente un endroit destiné à permettre aux visiteurs de s'initier aux cultures étrangères (principalement occidentales). L'ouverture du Musée des Beaux-arts de l'Ermitage, dans les années 1760 par Catherine la Grande, s'inscrit également dans un esprit occidentaliste. Il s'agit du premier musée «moderne» de l'histoire de la Russie. Des conservateurs y travaillent. Parallèlement à sa vocation première, le musée ne tarde, à l'image du *Kunstkammer* de Pierre, à se doter d'un nombre significatif d'objets archéologiques et d'objets d'histoire naturelle provenant des expéditions réalisées dans les régions méridionales et orientales de l'empire. Ainsi, il s'adjoint d'une vocation scientifique. Le musée de l'Ermitage est logé directement aux côtés du Palais d'hiver, la résidence du tsar au cours des longs et sinueux mois hivernaux. De même, à certaines occasions précises, il ouvre ses portes au «public», qui, en vertu du contexte autocratique caractérisant alors la Russie, correspond en fait à l'*élite* (Ropert, 1992, p. 315).

Au XIX<sup>e</sup> siècle, la Russie assiste à la multiplication du nombre de ses musées. Celle-ci est attribuable, d'une part, au développement de préoccupations scientifiques, elles-mêmes liées à la fréquence en hausse des expéditions scientifiques et des questionnements sur l'histoire du pays. D'autre part, elle répond à une dynamique scolaire : dans la Russie pré-révolutionnaire, à l'image des autres institutions socioculturelles, tout comme économique-politiques, l'école suit intimement les schèmes d'action inspirés par l'autocratie et l'orthodoxie. À l'époque, l'accès à l'éducation se trouve contrôlé, en dépit des réformes de 1863 et de 1884 (qui en élargissent quelque peu le spectre et la portée). En fait, le système d'instruction a, plus souvent qu'autrement, pour effet de favoriser le renouvellement de l'élite monarchique et bureaucratique. À l'intérieur de ce cadre, le musée devient, sur un plan général et à l'échelle géographique de l'empire, un organe destiné à favoriser l'essor de l'éducation «extra-scolaire», qui représente elle-même, aux yeux des individus et des groupes interpellés, un élément prépondérant permettant l'émancipation de l'esprit ou, selon les termes des historiens soviétiques, la «démocratisation de la culture» (Porkhomenko, p. 27-43 dans Kasparinskaya, 1991).

Parmi les musées qui, à Moscou et à St-Pétersbourg, méritent une place significative au cœur du mouvement d'éducation «extra-scolaire» se trouvent notamment les «musées des connaissances appliquées» que possèdent l'une et l'autre ville. Fondées au début des années 1870 à la suite de foires

commerciales initiées par l'État, ces institutions muséales entretiennent l'objectif de diffuser des connaissances techniques (notamment agricoles) à travers la population de même que de contribuer à l'éducation « professionnelle » de cette dernière : « les musées consacrés aux connaissances appliquées se présentent sous deux types considérablement différents : les uns rassemblent [et exposent] en leur sein de récentes acquisitions de même que les ajouts contemporains de la technique, et ont pour objectif de servir de dépôt d'archives pour les techniciens. Les autres [dont le Musée polytechnique de Moscou] ont pour objectif de diffuser les connaissances fondamentales reliées aux sciences appliquées (...) Ce sont des institutions éducatives (...) » (Levinski, 1883, p. 7-8).

Par ailleurs, à l'égard du développement de l'éducation muséale, Moscou et St-Petersbourg comptent sur la naissance de nombreux musées émanant d'initiatives personnelles. C'est notamment le cas de la Galerie de Pavel M. Tretiakov. Fondée en 1856, l'institution propose à ses visiteurs des pièces de la collection personnelle de Tretiakov consacrées à l'art ancien et moderne. Au moment de sa création, la Galerie comprend 1287 œuvres peintes ainsi qu'une dizaine de sculptures (Petiouchenko, p. 251 dans Yanin, dir., 2001). En mettant sa riche collection à la disposition du « visiteur », Tretiakov s'inscrit dans le groupe des marchands, parfois secondés d'intellectuels, qui permettent d'« ouvrir » le musée à des fonctions d'éducation.

Au moment de la révolution de 1917, la Russie possède près de 500 musées, toutes catégories confondues (Zlataoustova, Kasparinskaya et Kouzina, p. 402 dans Yanin, dir., 2001). Les capitales comprennent assurément les institutions muséales étatiques les plus développées (Musée de l'Ermitage et Musée russe à St-Petersbourg, Musée du Kremlin et Musée historique à Moscou, etc.). De même, elles possèdent manifestement plusieurs musées, au nombre desquels s'inscrivent le Musée polytechnique et la Galerie Tretiakov, menant directement une action éducative auprès de leurs clientèles. La vocation éducative des musées de la Russie pré-révolutionnaire se forge donc, en grande partie, dans les capitales.

Il importe, cependant, de ne pas oublier que le pouvoir arbitraire du tsar s'exprime de façon plus directe à St-Petersbourg et à Moscou qu'en région éloignée, ce qui a notamment pour effet de « confiner » les institutions muséales des capitales aux politiques culturelles – à caractère ponctuel – déployées par l'État (Kasparinskaya, p. 8-95 dans Kasparinskaya, dir., 1991). Par ailleurs, en vertu de la diversité de leurs populations, les villes de Moscou et de St-Petersbourg abritent de nombreuses structures et professions qui, une fois ramenées au monde du musée et de la culture, entretiennent, somme toute, peu de liens entre elles : institutions muséales indépendantes, sociétés scientifiques aux objectifs définis, *intelligentsia* tâchant, pendant le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, de préparer la révolution à partir *du haut*, etc. À l'intérieur de ce cadre, l'univers muséal des capitales semble fort peu apte à conférer, de façon *systématique*, au musée l'image d'un instrument d'éducation populaire et d'accessibilité à la culture. À cet effet, les musées provinciaux se démarquent brillamment.

En raison du fait qu'ils naissent et se développent dans un milieu plus « sobre » et, surtout, plus éloigné, au plan géographique, des capitales de l'empire – donc forcément dans un milieu plus intégré où l'*intelligentsia* locale côtoie l'élite marchande –, les musées provinciaux possèdent, pour ainsi dire, l'opportunité de se « fondre » à la trame culturelle des villes régionales. Leur essor est, la plupart du temps, entièrement pris en main par des sociétés éducatives ou scientifiques locales ; leur financement ne relève pas du centre. Comme le mentionne S.A. Kasparinskaya, l'activité de ces musées s'avère « pour la vie culturelle de la Russie, spécialement pour sa conservation, (...) difficilement sur-estimable » (Kasparinskaya, p. 53 dans Kasparinskaya, dir., 1991).

Entre les années 1861 et 1905, la Russie assiste à la naissance de 45 musées provinciaux au profil « spécialisé ». De ce nombre, plus de la moitié proviennent des régions de la Sibérie, de l'Asie centrale et de l'Extrême-Orient (Kasparinskaya, p. 53 dans Kasparinskaya, dir., 1991). Il ne faut pas s'étonner que la Sibérie recueille la grande majorité d'entre eux, puisque son univers intellectuel est intégré avec son univers culturel et commercial : ceux qui théorisent son devenir s'appuient sur les actions concrètes de marchands bourgeois et, même, participent à celles-ci. Dans la Sibérie pré-révolutionnaire, à l'image du reste de l'empire, des regroupements et des sociétés scientifiques chapeautent le développement des musées locaux. Parallèlement, l'*intelligentsia* sibérienne collabore activement avec les initiateurs des institutions muséales, nonobstant le fait que jusqu'au tout début du XX<sup>e</sup> siècle (soit au moment de la construction du transsibérien) il faille, par exemple, six mois pour parcourir la distance entre les villes de Tomsk et de Irkoutsk ! En fait, en fonction de la « révolution des esprits » alors en vogue, les diverses communautés sibériennes tendent fortement à unir leurs efforts autour de l'éducation populaire et de l'accessibilité de leurs masses à la culture.

En 1877, Nikolai M. Martianov (1844-1904), un botaniste et scientifique originaire de la Russie européenne, fonde, sous les pressions répétées de la communauté locale, le Musée de Minousinsk (une ville située au sud-ouest de Tomsk). Ce dernier, qui une vingtaine d'années plus tard, possède déjà au-delà de 40 000 artefacts principalement liés aux sciences naturelles et à l'archéologie (Ravikovitch, p. 349 dans Yanin, dir., 2001), comprend six « départements » consacrés respectivement à l'histoire naturelle, à l'archéologie et à l'anthropologie, à l'ethnographie, à la technologie et à l'industrie, à l'agriculture et, finalement, il abrite un service éducatif (Watrous, 1970, p. 571). Ouvert à la population plusieurs jours par semaine, le musée ne tarde, au fil de son expansion, à occuper un pôle prépondérant dans le développement culturel de la localité. L'essor de l'institution bénéficie du support de l'ensemble de la communauté intellectuelle et scientifique régionale. Ainsi, dans le cadre de ses démarches d'exploration scientifique tout comme de conceptualisation et de mise en forme du musée, Martianov bénéficie notamment de l'appui des régionalistes Grigori N. Potanine et Nikolai M. Yadrintsev.

En 1891, au moment où il assiste à l'ouverture du Musée régional de Troitkosavsk, une petite localité sibérienne située en bordure de la frontière russo-mongole, Yadrintsev livre ses impressions concernant le rôle et la place du Musée de Minousinsk dans le développement de la muséologie sibérienne et, surtout, la prépondérance du développement des musées dans l'accessibilité des masses à la culture :

La création d'institutions telles que les musées locaux doit s'abreuver à même la société. Les musées doivent unir et instruire les gens ; ils ne représentent pas des dépôts pour les spécialistes, mais ils possèdent leur propre signification scientifique. (...) Ils unissent la société et les gens instruits et éveillent la curiosité chez la masse. Voilà pourquoi ils doivent être publics (Yadrintsev, 1904). Reproduit dans *L'héritage littéraire sibérien*, tome 5, Novosibirsk, 1980, p. 135-139). En russe.

Dans le cadre de ses activités scientifiques, le musée de Minousinsk profite également de la contribution de Dimitri A. Klements (1848-1914). Originaire de la partie européenne de la Russie, Klements reçoit, en 1881, l'ordre de partir pour la Sibérie en raison de son adhésion à des organisations contestataires. Au cours de son séjour en terre sibérienne, il réside à Minousinsk et se rend fréquemment dans les villes sibériennes majeures, notamment à Tomsk, où il participe au développement de la *Gazette sibérienne*. Collaborant activement avec l'*intelligentsia* sibérienne, et par le fait même avec Martianov et Potanine, Klements théorise le musée, dont il subordonne l'aspect éducatif à la dimension scientifique :

Depuis peu, la question des musées locaux intéresse de plus en plus la société. (...) Qu'est donc le musée? Le musée est un [lieu de] rassemblement systématique des productions de la nature ou de tout autre genre de travail humain avec pour but l'étude concrète et expérimentale des objets collectés. Les musées se présentent comme des instruments des sciences expérimentales. Personne ne doute que l'avenir appartient aux sciences expérimentales (...) En Sibérie, nous avons des exemples brillants de développement de la muséologie, des exemples plus près de notre vie et, conséquemment, plus instructifs [comme le musée de Minousinsk] (Klements, 1893, p. 37).

À la suite du Musée de Minousinsk, d'autres musées se développent en terre sibérienne. Parmi ceux-ci se trouvent le musée de Eneisei (Krasnoïarsk), les musées de la Zabaïkalie, et aussi le Musée des connaissances appliquées de Tomsk. C'est notamment autour de lui que A. Adrianov, un membre influent de la communauté intellectuelle régionale, suggère, en 1913, d'ébaucher un musée sibérien à vocation éducative (Adrianov, 1913).

En somme, à l'image des musées moscovites et pétersbourgeois, les musées sibériens se présentent, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, comme des instruments éducatifs. Par leur niveau d'intégration à un « système culturel » où les élites « codifient » et « illustrent » l'essor populaire, ils donnent, cependant, l'impression, à l'encontre de leurs homologues centraux, de participer pleinement et systématiquement à la diffusion d'une préoccupation d'accessibilité des masses à la culture. De même, ils contribuent à faire de la muséologie une activité se mouvant en trame de fond de conceptions scientifiques et éducatives - une caractéristique muséale fortement préconisée par la « révolution culturelle » des années 1920.

L'année 1917 sonne le glas du régime tsariste. En février 1917, alors que l'empire combat aux côtés de la France et de l'Angleterre dans la lutte contre les puissances centrales, une insurrection populaire éclate dans les rues de Petrograd (le nom porté par St-Petersbourg entre les années 1914 et 1924). Quelques jours plus tard, un groupe de révolutionnaires oblige le tsar à renoncer à son pouvoir. L'autocrate n'est plus. Au cours des huit mois successifs, la Russie, qui refuse de s'émanciper de ses obligations à l'égard de ses alliés militaires, chemine sous l'égide de quatre gouvernements provisoires distincts, en plus d'assister au « putsch » manqué du Général Kornilov, en août. C'est finalement en octobre 1917 que son destin tout entier balance, alors que s'amorce la révolution socialiste par le Coup d'État du Parti bolchevique de Lénine.

Au milieu des diverses péripéties entourant l'émergence et la consolidation politiques du Parti bolchevique et de ses idéaux marxistes-léninistes, le développement du système d'éducation mérite une attention particulière. Aux yeux des Bolcheviques, le régime socio-économico-politique en pleine instauration doit absolument favoriser l'accessibilité des masses à la culture dans l'optique d'universaliser la culture prolétarienne. À l'intérieur de ce cadre, les années 1920 sont, à l'échelle de l'URSS tout entière (elle-même créée en 1922), marquées par de vaillants efforts d'alphabétisation. Il est évidemment prépondérant d'éduquer les masses à l'esprit d'un socialisme naissant et, par ailleurs, encore fragile. Ainsi il s'opère, en Union soviétique, une manière de révolution culturelle - un concept de plus en plus remis en question par les historiens contemporains (par exemple, David-Fox, 1991).

Au cours de la décennie 1920, les membres du Parti bolchevique prennent fréquemment position publiquement en faveur de l'essor de l'éducation, à commencer par Lénine, qui le fait notamment au Premier Congrès de Russie sur l'Instruction publique (le 28 août 1918) :

Les travailleurs aspirent à la connaissance parce qu'elle leur est indispensable pour vaincre. Les neuf dixièmes des masses laborieuses ont compris que le savoir est une arme dans leur lutte pour la libération, que leurs échecs s'expliquent par le manque d'instruction, et que c'est d'eux aujourd'hui qu'il dépend de rendre l'éducation effectivement accessible à tous (Lénine, 1976, p. 84).

Dans cet esprit, le Conseil des Commissaires du peuple se dote d'un Commissariat du peuple à l'Instruction publique. Ce poste revient au camarade Lounatcharsky. Né en Ukraine de famille bourgeoise, Anatoli V. Lounatcharsky (1875-1933) possède, à l'image de d'autres camarades bolcheviques comme Lénine et Trotski, de remarquables capacités intellectuelles. Il représente, à partir des premières années du xx<sup>e</sup> siècle, une figure significative de l'*intelligentsia* russe en contribuant à modeler le passage, sur un plan purement intellectuel, de l'idéalisme au marxisme (Landry, 2001, p. 72-73). Tout au cours des années 1920, Lounatcharsky occupe un pôle actif dans le développement de l'éducation en Union soviétique, offrant un solide support à Lénine.

Le développement de l'éducation s'appuie intimement, au cours des années 1920, sur celui du musée. Dans le contexte de la montée d'un État bolchevique bientôt totalitaire, le patrimoine et le musée sont soumis à un rapport plutôt systématique, rapport qui sera l'apanage de l'ensemble de l'histoire de l'URSS. Jusqu'à la chute de l'URSS (1992), le patrimoine et la culture sont appréhendés, en terre soviétique, à travers l'analyse marxiste-léniniste. En son ensemble, le patrimoine se rapporte principalement au *monument (Pamiatnik)*. Celui-ci représente un objet digne de considération du fait qu'il revêt un caractère unique - phénomène qui s'explique par la fin appréhendée, et tant recherchée, du monde capitaliste (D'iatchkov, p. 312 in Yanin., dir., 2001)<sup>5</sup>. Le monument se divise en certaines catégories fixes, principalement l'histoire, l'art et l'architecture. Il se trouve constamment produit sous l'égide de l'État. De même, son processus de production ne comprend pas d'étape de mise en valeur du patrimoine telle qu'on la retrouve en Occident, en vertu du fait que celle-ci est sous-tendue par des notions comme le tourisme culturel et la consommation de masse. Le rapport que l'État soviétique entretient à l'égard du musée est donc systématique.

Afin de permettre aux masses d'accéder à la culture dans l'optique de l'universalisation de la culture prolétarienne, l'État bolchevique procède à la centralisation des musées ainsi qu'à la nationalisation de certains autres. À l'intérieur de ce cadre, le 3 juin 1918, Moscou, redevenue la capitale de l'État quelques mois auparavant, assiste à la nationalisation de la Galerie Tretiakov : « Considérant que la galerie de peinture de Moscou portant les noms de P. et S. Tretiakov est un établissement d'une portée culturelle, artistique et éducative nationale et qu'il est dans l'intérêt de la classe populaire qu'elle figure parmi les musées d'État dont l'activité est supervisée par le Commissariat du Peuple à l'Instruction publique, le Conseil des Commissaires du Peuple décrète [que] la Galerie Tretiakov de Moscou devient propriété de la République Socialiste Fédérative Soviétique de la Russie ; elle dépend désormais du Commissariat à l'Instruction publique au même titre que les autres musées d'État » (*Décrets du pouvoir des Soviets*, 1959. Reproduit dans Lénine, 1975, p. 257-258).

Le développement des musées dans la Russie révolutionnaire s'effectue à un rythme significatif. Il s'accompagne du processus de centralisation des institutions socioculturelles et de leur rassemblement sous l'égide du Commissariat du Peuple à l'Instruction publique (dont le poste directeur revient, en

5. Il faut attendre la fin des années 1970 pour qu'entre en Russie une conception « axiologique » du patrimoine qui relie la production de celui-ci aux valeurs et préoccupations sans cesse en renouvellement de la société. Cette conception occupe aujourd'hui une place importante en Russie au plan de l'analyse patrimoniale. Son importation en provenance de l'Occident serait, au sens de D'iatchkov, principalement liée aux activités internationales des musées soviétiques, des années 1960 à 1980 (D'iatchkov : 312 in Yanin., dir., 2001).

premier lieu, à Anatoli V. Lounatcharsky). Dans cet esprit, en 1919, s'ouvre, à Petrograd, la *Première Conférence pan-russe des questions muséales*. Rassemblant plusieurs dizaines de muséologues et d'intervenants muséaux, la conférence constitue, pour le domaine de la muséologie, un lien vivant entre les périodes pré-révolutionnaire et (post) révolutionnaire. Ces instigateurs, au nombre desquels se trouve Lounatcharsky, désirent élaborer collectivement un programme de développement pour la muséologie soviétique. De même, ils cherchent à consolider la force de l'*intelligentsia* nationale, scientifique et artistique. Les conférenciers discutent de la place de la culture en société de même que du rôle du musée. Ils concluent notamment que le musée doit être ouvert à la masse, en plus de jouer un rôle scientifique (Zlataoustova, Kasparinskaya et Kouzina, p. 403 dans Yanin, dir., 2001 ; Kouzina, p. 81 dans Yanin, dir., 2001). En somme, cette *Première Conférence pan-russe des questions muséales* témoigne bien de la vitalité entourant, au début des années 1920, les questions de culture et de développement des musées. L'accessibilité des masses à la culture représente une préoccupation fondamentale véhiculée par les élites bolcheviques, et le musée, fort d'une vocation à la fois éducative et scientifique héritée de l'Ancien régime, en constitue un instrument privilégié.

Par ailleurs, le développement de l'éducation muséale pendant les années 1920, en Union soviétique, bénéficie de l'apport de plusieurs théoriciens, principalement de Anatoli V. Bakouchinski, Ivan M. Grevs, Boris E. Raikov et Art Y. Zaks. Divisées entre un intérêt manifeste pour l'art et pour l'histoire, les réflexions et les prises de position de ces théoriciens - au caractère parfois polémique - connaissent une vaste diffusion dans l'univers muséal des capitales et savent même atteindre les contrées les plus reculées du pays. À leur façon, elles véhiculent toutes une vision du musée, à laquelle l'éducation se trouve intimement liée. Sous leur égide, la visite guidée (*excursion* selon la terminologie de l'époque), un instrument hérité de la muséologie pré-révolutionnaire permettant de façon particulièrement efficace et rapide l'accessibilité à la culture, connaît un véritable essor. Ainsi, ces théoriciens savent marquer leur temps.

Pédagogue, critique, et muséologue, Anatoli V. Bakouchinski (1883-1939) est passionné par le monde de l'art. Jeune enfant, il souhaite devenir lui-même un artiste. Le destin le pousse, cependant, vers des horizons intellectuels lui conférant, pendant les années 1920 et 1930, un rôle prépondérant dans la théorisation du musée - d'art - et de l'éducation muséale qui l'accompagne. En 1919, il publie, à Moscou, le texte *L'art et les musées: les musées d'art et les musées de l'avenir*, qui contient de solides réflexions pour un univers soviétique misant alors considérablement (comme en témoigne la fondation du Musée Pouchkine des Beaux-arts en 1923) sur l'éducation esthétique des masses :

Au plus profond de l'âme du peuple réside une relation sérieuse, pénétrante et authentique envers l'art et ses conservateurs (...) Il est nécessaire d'accentuer cette relation intérieure, de la rendre plus active et consciencieuse. Conséquemment, il est indispensable d'accentuer le travail éducatif, d'en faire un des outils principaux du musée contemporain (...) (Bakouchinski, 1981, p. 130-131).

Ivan M. Grevs (1860-1941) provient d'une famille noble de la province de Voronej (située au sud de Moscou). Intéressé par l'histoire, la pédagogie et la muséologie, il occupe, au cours de sa carrière, des postes d'enseignant dans quelques collèges et s'illustre à l'Université de St-Petersbourg. Ainsi que le souligne M. Youkhnevitch, Grevs pose les bases d'une méthode de visite guidée concernant l'enseignement de l'histoire (Youkhnevitch, 2001, p. 134). Il définit la visite guidée ainsi :

L'excursion (du latin *excursio, excursus*) interpelle une sortie (spécialement, une sortie scolaire). Dans notre cas, il s'agit d'un exposé... À partir d'un endroit habituel (l'école ou la maison), il s'agit d'un voyage



[peut recouvrir un sens abstrait, E.B.] vers un but déterminé. Il s'agit d'un séjour éducatif (...) Il s'agit d'immerger les élèves dans un vaste monde afin de susciter une étude immédiate du travail indépendant (...) (Grevs, 1902, p. 102 ; Grevs, 1922)<sup>6</sup>.

Boris E. Raikov (1880-1966) est un historien des sciences naturelles, un pédagogue et est, parfois, considéré comme un muséologue. Son œuvre tout entière propose une nouvelle façon d'enseigner les sciences naturelles. À la fin des années 1920, sa prise de position contre les programmes éducatifs étatiques – qu'il juge trop étroits – a pour effet de conduire à sa répression politique. Contraint à l'exil au nord de la Russie, il obtient, à la fin de sa vie, la permission de retourner s'établir dans les capitales afin de recommencer à enseigner. De façon précise, son œuvre contient notamment des réflexions à propos de l'« excursion ». Au « voyage » préconisé par Grevs, Raikov oppose la « capacité motrice du sujet », qu'il présente comme l'âme de la visite guidée (Youkhnevitch, 2001, p. 41).

La visite guidée est un genre de conquête de connaissances à l'aide du déplacement de son corps dans l'espace. Cela confère des marques particulières à la méthode de la visite guidée. Une visite guidée qui ne comporte pas cette marque n'est, en fait, pas une visite guidée (Raikov, 1922, p. 8).

Art Y. Zaks (1878-1938) est un pédagogue. Commencant sa carrière au collège de Tenichevsky à titre d'enseignant, en compagnie de Ivan M. Grevs, il ne tarde à se consacrer plus activement à la théorisation et au développement de la visite guidée. Pour ce faire, il participe directement de la fondation d'un établissement occupant un rôle significatif dans l'essor de la muséologie et de la visite guidée soviétiques pendant les années 1920 et 1930 : l'Institut de méthodologie de l'éducation « extra-scolaire ». En 1915, Zaks publie son « Introduction à la visite guidée », qui s'adresse plus spécifiquement à la jeunesse :

L'école doit adopter toutes les mesures afin de rapprocher l'élève du monde qui l'entoure. Pour ce faire, nous disposons d'un moyen notable parmi d'autres : la visite guidée. La technique à la base de cette dernière doit être envisagée en lien [étroit] avec un but [clairement] formulé. (...) Ainsi, de façon subtile et graduelle, la jeunesse développera une relation culturelle envers la vie : les élèves s'habitueront à respecter et à observer ce qui les entoure, à étudier, à connaître leur patrie et à l'aimer (Zaks, 1915, p. 13-17).

À l'image de celles de Bakouchinski, Grevs et Raikov, les réflexions et contributions de Zaks permettent de développer les concepts de « visite guidée », d'« exposition » et, partant, d'« éducation muséale ». Elles participent également de leur institutionnalisation dans une Union soviétique des années 1920 qui cherche à favoriser l'accessibilité des masses à la culture. Au terme de cette décennie, la muséologie soviétique se meut, de façon *systématique*, en trame de fond de préoccupations scientifiques et éducatives, de même que de préoccupations à l'égard de *ses publics* (Zlataoustova, Kasparinskaya et Kouzina : 403 dans Yanin, dir., 2001 ; Youkhnevitch, 2001, p. 89). Les interventions des participants au Congrès pan-russe des musées, tenu à Moscou en 1930, le confirment. Ces mêmes interventions dénotent le fait qu'« au travail culturel et éducatif du musée » (*Kul'turno-prosvetitel'najia rabota*) – un terme employé jusqu'alors pour désigner l'éducation muséale – s'apprête à succéder l'expression « travail politico-éducatif » (*Politiko-prosvetitel'najia rabota*), qui illustre à merveille la montée de l'État totalitaire et des préoccupations idéologiques en matière d'éducation politique.

Tout au cours de son histoire, l'Union soviétique sait favoriser, par différents moyens, le développement de l'éducation muséale. D'ailleurs, cette dernière reflète constamment, dans sa définition et

6. À noter que le terme « travail » appartient en propre à la terminologie de l'époque.

sa formulation, le cheminement politique de la société soviétique. Ainsi, au « travail politico-éducatif » (*Politiko-prosvetitel'najia rabota*) initié pendant les années 1930, 1940 et 1950 - la période entourant la montée de l'État totalitaire et le « règne » de Staline - succède, au moment de la Guerre froide, un « travail scientifico-éducatif » (*Nauchno-prosvetitel'najia rabota*). Puis, à partir de la fin des années 1980, avec la chute de l'URSS, c'est à l'émergence de l'« activité culturelle et éducative » (*Kul'turno-obrazovatel'najia deiatel'nost'*) que nous assistons (Youkhnevitch, p. 311 dans Yanin, dir., 2001). D'une façon ou d'une autre, à la toute fin des années 1920, en guise de résultat de préoccupations tangibles - déjà bien présentes dans la Russie pré-révolutionnaire - à l'égard de la participation et de l'adhésion des masses à leur propre destin, l'éducation muséale est en plein essor (Zlataoustova, Kasparinskaya et Kouzina, p. 403 dans Yanin, dir., 2001 ; Youkhnevitch, 2001, p. 89). Sa genèse et son devenir sont choses du passé. Elle est maintenant prête à migrer.

### **Migrations d'Est en Ouest : l'intégration occidentale de l'éducation muséale russe**

À la fin des années 1920 et au début des années 1930, l'Union soviétique entretient, en dépit des apparences, certaines relations avec les pays occidentaux - des pays qu'elle dit « impérialistes ». Évidemment, ces relations sont déployées dans une optique idéologique visant l'extension du socialisme. Ainsi, les dirigeants du Parti communiste soviétique accueillent fréquemment des délégations étrangères provenant notamment d'autres partis communistes. Il s'ensuit des conférences, des colloques, des congrès, etc. Par ailleurs, afin d'informer la communauté internationale des processus et des acquis entourant la « révolution culturelle », l'URSS publie, à partir de 1930, un périodique en langue anglaise sous l'égide de la Société pour les relations culturelles (*VOKS*) entre l'Union soviétique et l'étranger. Le premier numéro contient justement un cahier spécial dédié aux musées et à la muséologie soviétiques. Le scientifique Fedor Petrov y illustre le rôle fondamentalement éducatif du musée, de même que la place qu'occupe l'étude des visiteurs dans le processus muséal :

Le musée, comme instrument d'enseignement, se distingue par un trait spécifique : par lui, les connaissances sont transmises avec plus de facilité, elles deviennent plus assimilables, étant accompagnées d'un intérêt accru et de l'acuité des impressions directes. En outre, la méthode d'enseignement du musée touche à la fois un plus grand nombre de personnes. Elle porte un caractère de masse. (...) Il faut mentionner encore une exigence de première importance : c'est l'étude systématique du visiteur ; à l'aide d'enquêtes aussi courtes que possible, à l'aide d'observations attentives (par exemple devant quels objets exposés les représentants des diverses classes sociales s'arrêtent-ils ?), nous pouvons répondre aux principales questions qui intéressent le spécialiste ou le praticien des musées (Museion, 1932, p. 150-152).

À l'intérieur du même numéro, le professeur Sidorov illustre la dimension scientifique du musée soviétique :

Les musées de Moscou vivent : ils se transforment conformément aux exigences de la science, ils déploient [sic] une activité intense. Ce sont d'abord les explications données au musée même, ce sont encore les expositions dans les centres ouvriers, dans les clubs d'usines, même hors de Moscou, dans les villages et les kolkhoz. Autour des musées se groupent les ouvriers, les étudiants, les artistes. Ces relations avec les écoles, les usines, les institutions scientifiques et toute l'opinion publique sont le trait caractéristique de nos musées (Museion, 1932, p. 159).

Ces propos s'insèrent évidemment dans une dynamique de propagande idéologique destinée à susciter la réflexion et l'action du monde scientifique « impérialiste ». Dans leurs principes, ils reflètent,

cependant, la vitalité des institutions muséales soviétiques. C'est ainsi que les rédacteurs du périodique *Mouseion* invitent la communauté scientifique à en retenir l'essence :

Nous assistons ainsi à un vaste mouvement qui atteste tout d'abord l'utilité du musée comme instrument éducatif ; son rôle, ensuite, comme reflet de la pensée contemporaine ; la nécessité, enfin, – si le musée doit véritablement satisfaire à ces deux éléments, – de faire des collections un organisme vivant, actif et réceptif tout à la fois, au service de l'humanité (*Museion*, 1932, p. 159).

C'est à l'aide d'initiatives comme le bulletin de VOKS que l'Union soviétique tente, pendant les années 1930 et au début des années 1940, de diffuser sa position muséale à travers les pays occidentaux. Celle-ci ne tarde d'ailleurs à attirer la curiosité des muséologues, et notamment des muséologues tchèques, qui la « dissèquent » et l'intègrent à une conception renouvelée de la muséologie.

À la suite de la Seconde Guerre mondiale, qui prend fin en 1945, les pays d'Europe orientale passent sous la sphère d'influence de l'Union soviétique, formant un « bloc de l'Est » caractérisé par des régimes socialistes. Unis, pour la plupart, par des organismes économiques et des institutions politiques, comme le COMECON et le Pacte de Varsovie, ces pays sont invités à entretenir des liens plutôt étroits avec l'Union soviétique. Au plan scientifique, cela se traduit notamment par des échanges de chercheurs et des collaborations, parfois actives. À l'intérieur de ce contexte, les muséologues tchèques obtiennent la possibilité de « faire connaissance » avec la muséologie soviétique.

Ainsi, au milieu des années 1940, Jiří Neustupný, un muséologue, théoricien et praticien, spécialiste de la préhistoire, poursuit des travaux de recherche entourant une thèse de doctorat. Intéressé par les fondements de la muséologie, il étudie, bien entendu, la pratique tchèque, mais élargit son horizon aux pratiques étrangères, notamment soviétiques. En 1950, il publie une synthèse de sa thèse sous le titre « Questions de muséologie moderne ». Divisée en 19 chapitres, son étude présente la muséologie comme « une doctrine éminemment utile, indépendante, limitée et poursuivant des buts bien définis », en plus de lui conférer un caractère essentiellement international (Neustupny, 1950, p. 197). Dans le cadre de ses travaux, Neustupný assigne au musée diverses fonctions, soit principalement des activités reliées à l'organisation et à l'administration, des fonctions scientifiques, des fonctions de conservation, d'exposition et, finalement, des fonctions d'éducation auprès des masses. D'ailleurs, la vision intégrée de la muséologie qu'il conçoit gravite grandement autour de l'éducation :

Il ne faut pas contester la mission scientifique des musées afin qu'on puisse prouver qu'ils ont de grands devoirs éducatifs. Chaque musée dont les collections sont accessibles au grand public devient, en même temps, un institut éducatif. Les musées tchécoslovaques ne jouent pas encore dans la vie culturelle du pays le rôle qui leur appartiendrait en proportion avec les richesses conservées. (...) Il y a encore de larges couches de la population qui ne fréquentent pas les musées, et il faut les y attirer. (...) Plusieurs musées étrangers [dont les musées soviétiques] organisent des expositions dans les écoles, dans les fabriques, dans les différents ateliers, ils réalisent des expositions ambulantes, etc. : ainsi, ils vont à l'encontre du public, ils l'attirent. (...) Il faut prêter l'oreille aussi à l'opinion des visiteurs : ainsi on peut constater les vœux du public en ce qui concerne l'idée et la technique des expositions. Les services rendus aux visiteurs sont dans l'intérêt des sciences dont les résultats sont transmis par l'intermédiaire des expositions, au grand public (Neustupny, 1950, p. 200).

À la suite de ses réflexions, Jiří Neustupný conclut que la Tchécoslovaquie doit se doter, dans le cadre de ses musées étatiques à tout le moins, de services éducatifs aptes à « organiser l'activité éducative sur une base spéciale et efficace » (Neustupný, 1950, p. 200). Par ailleurs, bien qu'il manifeste de l'appréciation

à l'égard de la formation des fonctionnaires appelés à œuvrer en région, Neustupný suggère de parfaire la formation scientifique de ceux qui travaillent dans les grands musées. Aussi, affirme-t-il que « tous les spécialistes des musées doivent être capables d'appliquer leur branche scientifique aux musées où ils sont employés, ils doivent connaître les principes de la muséologie générale » (Neustupný, 1950, p. 198). L'œuvre de Jiří Neustupný qui, avec son implication dans plusieurs organismes internationaux (comme ICOM) prend, au fil des années, le format - plus accessible ! - de la langue anglaise<sup>7</sup>, trouve une manière de complément en la contribution d'un groupe de muséologues tchèques, notamment de Zbyněk Zbyslav Stránský, basés autour de l'école de Brno.

À la suite des travaux de Jiří Neustupný, le Musée morave de Brno suggère à l'Université J.E. Purkyně, située elle aussi à Brno, d'établir un département consacré à la formation en muséologie. À l'intérieur de ce cadre, Jan Jelínek, futur président de l'ICOM, s'adresse à Zbyněk Zbyslav Stránský, muséologue qui vient alors de rejoindre le Musée morave, en le priant de lui prêter main-forte. En collaboration avec d'autres intervenants du milieu et après de vaillants efforts, Stránský donne vie, en 1964, au département de muséologie de Brno (logé à même la faculté de philosophie), qui fait aujourd'hui figure d'école internationale. En 1974, au moment des célébrations entourant le dixième anniversaire de fondation du département, Stránský immortalise la conception de la muséologie qui le sous-tend. Cette dernière, qui s'appuie notamment sur l'expérience soviétique tout comme sur les réflexions de Jiří Neustupný, présente la discipline comme une science appliquée gravitant autour d'une théorie, d'un objet, d'une méthode et d'un système spécifiques auxquels la fonction de *communication* vient donner un sens :

La muséologie est une discipline scientifique indépendante. Ce principe est d'abord et avant tout véhiculé par la muséologie soviétique (...), de même que par certains représentants de l'ICOM (...). La muséologie englobe généralement la théorie et la technique reliées au travail muséal (...) il s'agit d'une science appliquée. Ce pilier a été formulé par Jiří Neustupný (1950). Cette opinion n'est pas seulement répandue en Tchécoslovaquie, mais nombre d'auteurs étrangers l'ont également fait leur ([notamment] G.H. Rivière). (...) Les systèmes ont un sens et une utilité seulement si nous les communiquons, si nous rendons accessibles et diffusons leur valeur scientifique, culturelle et éducative. La communication est l'approche dont la muséologie se dote afin de rejoindre la réalité (Stránský, 1974, p. 24-31).

Si elles font assurément avancer les connaissances reliées au domaine de la muséologie, les contributions des Tchèques savent trouver écho en certains endroits d'Europe occidentale de même que d'Amérique du Nord. De façon précise, elles aident à modeler - principalement, mais non exclusivement à l'égard de la recherche - une partie significative de la conception de la muséologie véhiculée par Georges-Henri Rivière (Rivière, 1989, p. 172).

Tout au cours de sa longue carrière de muséologue, Georges-Henri Rivière (1897-1987) élabore, étaye et diffuse une conception précise de la muséologie, que ce soit dans le cadre de son action de membre-fondateur et de conservateur du Musée des Arts et traditions populaires ou à titre de directeur de l'ICOM (un poste qu'il occupe de 1948 à 1966). Sa conception de la muséologie rappelle étonnamment celle des Tchèques. Par son aspect « holistique » ou « intégré », elle subordonne la mise en œuvre des présentations (principalement de l'exposition) aux données émanant de la recherche ainsi qu'à la connaissance du public. Conséquemment, elle présente le musée comme un moyen de communication (donc d'éducation) caractérisé par une circulation de messages à double sens, dont les biens muséaux constituent le support : d'un côté, le musée est saisi par le discours érudit et, de l'autre, il s'enrichit du point de vue des visiteurs en remplissant son rôle d'évaluation (Rivière, 1989, p. 172).

7. Voir notamment Neustupný (1968, 1971).

Déjà en 1949, en pleine carrière, Georges Henri Rivière émet une réflexion articulée sur le rôle et l'organisation des musées, de même que sur les nécessités de leur mise en réseau avec des organismes comme l'Unesco et l'ICOM:

À l'origine, le musée se bornait à des tâches de conservation, au bénéfice d'une société restreinte d'artistes, de savants et d'amateurs. Depuis qu'il a étendu ses domaines au point de recouvrir l'ensemble des techniques, des sciences et des arts, depuis surtout qu'il s'est organisé en vue de participer à l'éducation, son importance n'a cessé de croître dans le monde moderne. L'exposition est le moyen de diffusion que le musée préfère, on serait tenté de dire celui qui lui est propre. C'est en effet au musée que se développe de façon continue un capital de collections, de matériel et de public; c'est au musée que s'élaborent, sous la conduite d'un personnel scientifique et technique, les expériences qui concernent ce mode particulièrement spécialisé (...) [analysables sous l'angle de l'éducation]. (...) La variété et l'efficacité de la contribution que peut apporter le musée à l'éducation sont loin d'être reconnues comme elles le méritent par les organismes et les mouvements intéressés. Il serait utile que ceux-ci développent leurs contacts avec l'Unesco et le Conseil international des musées pour étudier les moyens d'assurer aux musées la place qui leur revient dans leurs programmes d'action. Les premiers bénéficiaires en seraient les musées eux-mêmes, dont les charges ne cessent de croître et auxquels un soutien moral et matériel des collectivités publiques est toujours plus nécessaire (Rivière, 1949, p. 215-225).

À partir de la fin des années 1940 et du début des années 1950, le nombre d'instruments susceptibles de permettre le déplacement des idées et des conceptions muséales à travers l'« espace » augmente sensiblement: création du périodique *Museum* en 1948, création de l'ICOM (1946), stages d'études internationaux consacrés à la muséologie<sup>8</sup>, etc. À l'intérieur de ce cadre, la conception de la muséologie véhiculée par Georges Henri Rivière chemine et en côtoie d'autres. Par la vaste place qu'elle accorde - de façon articulée - à des notions telles que l'éducation, les publics et l'évaluation, sans oublier l'écomusée, sa conception ne tarde pas d'ailleurs à se fondre aux philosophies de la « nouvelle muséologie » (actives dès les années 1970), elles-mêmes centrées sur la définition du musée en tant qu'instrument de diffusion et d'éducation<sup>9</sup>.

Comment des conceptions comme celles de Georges-Henri Rivière arrivent-elles donc à s'intégrer à la dynamique muséale québécoise qui, par le biais d'institutions comme les écomusées du Fier monde et de la Haute-Beauce, sans oublier le Musée de la civilisation, tend, à partir de la fin des années 1970 et du début des années 1980, à emprunter largement aux préceptes de la « nouvelle muséologie » et à sa vocation éducative? De prime abord, il importe de situer les choses dans leur contexte historique. Au début des années 1960, alors que la société québécoise entame sa révolution tranquille, l'éducation devient une priorité publique - elle le restera jusqu'à aujourd'hui, nonobstant les résultats parfois mitigés qui en émanent. Forte de l'héritage scolaire avant-gardiste légué par les communautés religieuses, c'est la fameuse commission d'enquête dirigée par M<sup>gr</sup> Alphonse-Marie Parent, alors vice-recteur de l'Université Laval, qui pose les bases de ce renouvellement en associant, dans son *Rapport* publié en 1963, l'éducation à la recherche de l'unité d'une culture humaniste (québécoise) désormais marquée explicitement par sa pluralité:

8. Notamment en 1958 à Rio de Janeiro, sous l'égide même de Georges Henri Rivière (Rivière, dir., 1958).

9. Rappelons qu'aux fonctions de conservation, de documentation et d'exposition traditionnellement associées au musée, la « nouvelle muséologie » ajoute - sans en diminuer l'importance - des fonctions de diffusion, notamment personnifiées par le désir de participer à l'éducation.

Si considérables soient-elles, les conséquences économiques et sociales de la révolution scientifique actuelle paraîtront peut-être peu de choses aux historiens de l'avenir, en comparaison de la mutation profonde que cette révolution aura déclenchée dans l'homme. L'éducateur se situe au cœur de cette évolution. Pour en dégager un humanisme moderne, il lui faut, sans négliger de puiser dans la tradition, trouver dans la diversité croissante de la connaissance une nouvelle unité de la culture. Partout cette préoccupation inspire les principales réformes pédagogiques (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965, vol 2, p. 4).

La relation établie entre l'éducation (son accessibilité) et la culture a pour effet, au fil des années, de permettre le développement du système scolaire autour du principe de démocratisation de l'enseignement. Même si déjà, à la fin des années 1970, les préoccupations « quotidiennes » entourant le monde de l'éducation dénotent l'idéalisme à la base de l'« humanisme moderne », autrefois projeté, un esprit pédagogique continue évidemment à caractériser l'école québécoise. Le développement de la « formation fondamentale », de l'« approche par programmes » (au collégial) et, plus récemment, de l'« enseignement par compétences » constituent des exemples institutionnalisés par le biais desquels l'éducation est appelée à transmettre l'essentiel (!) d'un savoir en vue de stimuler le développement intellectuel et culturel.

À l'intérieur de ce contexte, le patrimoine est aussi invité, à partir de la seconde moitié des années 1970, à occuper un pôle pédagogique. Au cours de l'année 1976, une « commission d'enquête » sur la culture québécoise est créée. Sa formation constitue une des premières actions posées par le Parti Québécois, porté au pouvoir la même année. De ce fait, en 1978, paraît *La politique québécoise du développement culturel*, un document communément appelé « Livre blanc de la culture ». Produit sous l'égide de Fernand Dumont (1927-1997), un sociologue, philosophe, poète, théologien et, probablement, un des plus brillants intellectuels que le Québec ait produits, le « Livre blanc » s'harmonise à l'œuvre de son instigateur qui propose, en quelque sorte, une pédagogie du développement, voire du devenir culturel.

Anticipant la culture à la fois comme « genres de vie » et « création » - des catégories qui reflètent bien le modèle de dédoublement de la culture élaboré par Fernand Dumont (Dumont, 1968, 1995, 1997) -, le « Livre blanc » insiste, finalement, sur sa propre dimension pédagogique, dans une perspective de transmission des héritages :

La culture est, somme toute, l'édification de l'humanité par elle-même. Elle est une pédagogie, une éducation. L'être humain n'est pas enfermé dans la répétition des réflexes ou des habitudes. Il est sans cesse en croissance, en instance de dépassement. Il serait caricatural de confondre cette composante pédagogique de la culture avec les programmes des écoles. Celles-ci ne sont que des instruments parmi d'autres (Gouvernement du Québec, 1978, vol 2, p. 151. Ce sont les auteurs qui soulignent).

Le « Livre blanc » conçoit le patrimoine dans la même perspective. De prime abord, il le subordonne à la culture :

La culture tout entière est un milieu de vie. Elle ne se réduit pas à des objets de musées ou à des œuvres de création solitaire. Si le patrimoine rassemble des signes qui rappellent un héritage d'humanité, si les œuvres des artistes ou des intellectuels expriment la plus haute conscience de l'homme, l'ensemble de l'existence est produit de culture. Celle-ci appartient à tous les citoyens. Par leur vie, ils la renouvellent ou s'y enlisent. Au fil du quotidien, dans leur travail et leurs loisirs, dans les échanges qu'ils entretiennent entre eux, ils élaborent des façons de concevoir leur existence, de l'interpréter, de lui donner un avenir.

La culture doit être une création commune. À quoi servirait-il de construire un magnifique musée au milieu des taudis ? Quel sens aurait la poésie pour des hommes condamnés à un travail dégradant ? (Gouvernement du Québec, 1978, vol. 1, p. 9).

Finalement, la représentation qu'il émet du patrimoine comporte une puissante dimension pédagogique dans l'optique du développement et de la transmission de la culture :

Une société, une culture ne doit pas (...) voir [en le patrimoine] un secteur conventionnel, relativement limité, des services publics et des préoccupations collectives. Le patrimoine est, en somme, le témoin de notre humanité ; il réunit les signes de l'effort des hommes pour donner un sens à l'existence en commun. Bien loin d'être la cendre d'un passé défunt, il rend présent notre éternelle faculté créatrice. Le patrimoine est une pédagogie. Il incite donc à la création. De même, seule la création d'aujourd'hui peut, par une incitation inverse, redonner au patrimoine valeur de vie. En effet, le patrimoine ne nous conduirait qu'à la nostalgie vaine du passé si, dans la poursuite des créations actuelles, nous ne pouvions l'insérer dans la dynamique de notre propre avenir (Gouvernement du Québec, 1978, vol 2, p. 359. Ce sont les auteurs qui soulignent).

Les conceptions de la culture et du patrimoine véhiculées par *La politique québécoise du développement culturel* témoignent du fait que ces notions entretiennent, au Québec, une étroite relation avec le domaine de la pédagogie et, partant, avec celui de l'éducation. Ainsi, dans le Québec des années 1970, des concepts aussi vastes, globaux et abstraits que ceux-ci sont parfois, en vertu des catégories de pensée ambiantes, envisagés sous un angle didactique. Finalement, de telles conceptions rendent compte du fait que le patrimoine peut, en « terre québécoise », être « muséalisé » à partir d'une optique éducative.

La création des écomusées du Fier monde et de la Haute-Beauce, à la fin des années 1970, de même que celle du Musée de la civilisation (1988), entre autres exemples, illustre le processus par lequel les institutions muséales québécoises se trouvent alors à la croisée d'une double dynamique. D'un côté, elles sont au cœur d'un contexte provincial consistant à interpréter la culture et le patrimoine à la lumière de préoccupations pédagogiques ; de l'autre, elles naviguent au confluent d'une dynamique internationale favorisant l'intégration et le prolongement de conceptions liées à la « nouvelle muséologie », notamment la conception « intégrée » de Georges-Henri Rivière<sup>10</sup>.

Si, au cours des années 1980 et 1990, la « nouvelle muséologie » permet manifestement d'ouvrir le musée aux masses, elle a, d'autre part, pour effet de susciter l'éclatement de ce dernier : le musée tend à faire place *aux musées*. À l'image d'une culture dont on a dorénavant peine à tenter la synthèse tant ses composantes semblent diverses et disparates, la muséologie « éclate ». Le pôle de *diffusion* patiemment développé au fil des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles par les musées occidentaux – lui-même tributaire de diverses contributions, dont un parcours russe – menace dorénavant de se muter en un « supermarché » de la culture et, ainsi, de retirer à l'institution muséale sa spécificité.

À l'intérieur de ce cadre, il y a des muséologues et des théoriciens de la muséologie qui, au Québec comme à l'extérieur, s'emploient à resituer la vocation et l'essence du musée dans une optique de développement culturel et d'éducation. Roland Arpin (1934-) en constitue un. Titulaire de fonctions reliées au domaine public, pédagogue, Roland Arpin occupe, de 1987 à 2000, la tête du Musée de

10. Il importe, par ailleurs, de spécifier que la ville de Québec accueille, en 1984, un groupe d'intervenants qui, dans la *Déclaration de Québec*, contribuent à baliser certaines dimensions propres à la « nouvelle muséologie ».

la civilisation, une institution porteuse des principes de la « nouvelle muséologie » dont il contribue fortement à modeler la vocation éducative. Au milieu de ses actions pratiques, Roland Arpin élabore une réflexion théorique articulée à l'égard des musées contemporains. À l'éclatement de la muséologie, il oppose des musées faisant partie prenante d'un vaste mouvement d'écologie sociale :

La définition du musée, tout comme celle de la culture, connaît un éclatement qui comble d'aise et stimule tous ceux qui attendaient depuis longtemps que le musée « décolle » et qu'il occupe, dans le champ de la diffusion culturelle, la place qu'il mérite plus que jamais en raison de l'esprit d'innovation dont il sait souvent faire preuve. Cet éclatement du musée n'est cependant pas sans susciter des inquiétudes chez certains de ses amants qui craignent de le voir se transformer en auberge espagnole, en supermarché de la culture ou en foire commerciale. Poser la question de la capacité du musée à exercer une fonction sociale, c'est nourrir la réflexion sur l'élargissement du musée. C'est aussi tenir pour acquis que le musée est reconnu en tant qu'institution dans sa fonction de témoin permanent de la culture et comme instrument et lieu de communication. (...) Comment qualifier la nature des musées dans un contexte de changement? Peut-on dire qu'il existe toujours une vraie nature de musée alors que l'institution connaît tant de métamorphoses? En d'autres termes, les musées sont-ils insidieusement en train de dénaturer le musée? (...) La grande mutation du musée au singulier devenu musées au pluriel, c'est probablement d'être passé d'une institution axée sur le patrimoine d'hier à une institution centrée sur le patrimoine d'aujourd'hui ; plus encore d'être passé d'une institution vouée à la conservation de l'objet inerte à une institution centrée sur la personne vivante, présente, sensible. (...) [Les musées s'inscrivent] dans ce vaste mouvement d'écologie sociale auquel ils sont invités à s'associer. (...) Pour de tels musées, poser la question de la pertinence de leur engagement dans la société c'est, à toutes fins utiles, donner la réponse (...) des musées au service de la société ne peuvent qu'être des musées à l'image de la société et, si tel est le cas, les musées sont encore, et pour longtemps, des institutions qui soulèvent plus de questions qu'elles ne donnent de réponse. Des lieux qui placent l'intelligence au plus haut niveau des valeurs à protéger, des valeurs que ni la rouille, ni la poussière, ni l'humidité ne sauraient inéluctablement atteindre (Arpin, 1997, p. 23-49. C'est l'auteur qui souligne).

La réponse apportée par Roland Arpin à l'éclatement de la muséologie accorde une place prépondérante au développement de l'intelligence et de l'expérience humaines. À cet effet, elle assigne au musée, qu'elle reconnaît comme un instrument parmi d'autres, le devoir participer à l'éducation, dans une optique humaniste « moderne » :

L'humanisme, c'est la compréhension du sens de notre aventure humaine collective (...) L'éducation vise à développer, à travers l'acquisition de connaissances et l'élargissement de la culture personnelle, un humanisme adapté aux temps présents. Tous ceux et celles qui prétendent servir le développement culturel et se consacrer aux valeurs de civilisation doivent être pénétrés du désir de contribuer à l'acquisition d'un humanisme adapté aux temps actuels et aux besoins intellectuels d'aujourd'hui. Les musées sont loin d'être l'instrument unique d'un aussi large dessein. Ils sont un instrument parmi plusieurs : la famille et l'école, bien sûr, mais également les arts vivants (théâtre, danse, musique), le cinéma, le design et l'architecture. (...) Si l'humanisme actuel doit répondre aux besoins d'aujourd'hui, il doit d'abord développer chez ceux et celles qui le recherchent, la vigueur et l'autonomie de la pensée. Renforcer les muscles de l'intelligence, telle est la première raison d'être de l'humanisme (Arpin, 2002, p. 159-160).



## Signification des résultats obtenus

Ainsi, à travers le musée de l'Homme, le « parcours russe » rejoint la réalité occidentale et vient alimenter une partie significative de la « nouvelle muséologie ». Façonné par de nombreuses interventions populaires, elles-mêmes « sanctionnées » par des contributions intellectuelles, ce parcours russe marquant la genèse et le devenir de l'éducation muséale a émané directement de la culture, dont il a su affirmer les continuités (Ingerflom, 1988). Au XIX<sup>e</sup> siècle, alors que le tsar se trouvait à la tête d'un empire dont la vie convergeait, sur un plan symbolique, autour de l'autocratie et de l'orthodoxie, des élites entreprirent d'« ouvrir » le musée à la masse, que l'école ignorait. Ayant aussi bien cours dans les capitales qu'en région éloignée, un tel processus connu, cependant, un développement systématique en périphérie, parce qu'il participait d'une dynamique socioculturelle intégrée : les élites intellectuelles se « fondaient » souvent à l'élite marchande, tâtant ainsi le pouls de leur communauté. C'est notamment le cas de la Sibérie, qui se servit du musée afin de permettre aux masses d'adhérer à sa révolution de l'esprit. Ce même dessein d'accessibilité des masses à la culture caractérisa – dans l'optique du développement du socialisme, de la fin du monde capitaliste et de l'universalisation de la culture prolétarienne –, le régime bolchevique des années 1920, qui produisit une muséologie se mouvant systématiquement en trame de fond de conceptions éducatives et scientifiques, en plus d'accorder une vaste attention à ses *publics*.

De prépondérantes interventions tchèques et françaises prirent le relais de ce parcours russe, jusqu'au moment où les sociétés occidentales, notamment le Québec, purent l'intégrer à leur propre dynamique interne, interprétant elles-mêmes la culture et le patrimoine d'après certaines dimensions pédagogiques.

Le « parcours russe » de l'éducation muséale traduit donc un intéressant processus d'interaction culturelle. D'un côté, ce « parcours » met en lumière la prépondérance de certains modes de dialogue – principalement intellectuels – aptes, à l'intérieur du contexte politique propre à la guerre froide, à outrepasser les préoccupations diplomatiques internationales et à permettre aux conceptions culturelles de se déplacer dans le temps et l'espace. De l'autre côté, il met en relief l'interaction entre différents modèles et représentations qui contribuent à la construction de la culture. Ainsi, force est de constater que la « nouvelle muséologie » québécoise, pour prendre un exemple précis, traduit le cheminement de la culture et du patrimoine provinciaux tout comme elle porte en elle-même une petite partie de l'histoire et du destin russes.

## Références

### *Sources imprimées*

#### *En langue russe*

- Adrianov, A. (15 novembre 1913). *Pour un musée régional à Tomsk. Vie Sibérienne*, n° 252.
- Bakouchinski, A. V. (1981). *Recherches et publications*. Moscou ; Sovetski khoudojnik.
- Grevs, I. M. (1902). *De quelques réflexions théoriques sur la signification éducative des visites guidées*. St-Petersbourg ; s. e.
- Grevs, I. M. (1922). *Les récentes visites guidées en « sciences humaines » et leur sens éducatif. L'excursion*, nos 4-6.
- Klements, D. A. (1893). *Les musées locaux et leur signification pour la vie provinciale. Recueil sibérien*. Irkoutsk ; s. e.

- Levinski, V. D. (1883). *Ouverture du Musée polytechnique des connaissances appliquées de Moscou. Assemblées du comité du musée entre les années 1877 et 1892*. Moscou; s. e.
- Potanine, G. N. (1992). *Lettres de Potanine*. Irkoutsk; PUI, 5 t.
- Raikov, B. E. (1922). *Méthode et technique d'introduction à la visite guidée*. Prague, s. e.
- Yadrintsev, N. M. (1882). *La Sibérie en tant que colonie. La situation contemporaine de la Sibérie. Ses besoins et ses nécessités. Son passé et son avenir*. Saint-Petersbourg; Stasioulevitch.
- Yadrintsev, N. M. (16 juin 1904). «La valeur scientifique des musées locaux». *Journal Baikal*, n° 44. Reproduit dans *L'héritage littéraire sibérien*. (1980). Tome 5, Novosibirsk, PUN.
- Zaks, A. Y. (1915). *Introduction à la visite guidée*. Moscou, s. e.

#### *En langues occidentales*

- Anonyme. (1932). L'orientation nouvelle et la réorganisation des Musées dans la Russie soviétique. *Museion*, 19, 150-159.
- Lénine. (1975). *Sur l'art et la littérature*. Textes choisis et présentés par Jean-Michel Palmier. Tome II, Paris; Éditions 10/18.
- Lénine. (1976). *Œuvres*. Tome 28 (juillet 1918-mars 1919). Moscou; Éditions Progrès.
- Québec (Province). (1963-1965). Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. *Rapport Parent*. Québec; Imprimé pour le gouvernement du Québec, 5 v.
- Québec (Province). (1978). Gouvernement du Québec. *La politique québécoise du développement culturel*. Québec; Imprimé pour le gouvernement du Québec, 2 v.

#### **Ouvrages généraux et études spécialisées**

##### *En langue russe*

- Collectif. (1997). *La frontière américaine et sibérienne: actes du colloque international*. Tomsk; Presses de l'Université d'État de Tomsk.
- Dmitrienko, N. M. (éd). (1999). *Tomsk: une histoire de la ville*. Tomsk, Presses de l'Université d'État de Tomsk.
- Kasparinskaya, S. A. (éd). (1991). *Le musée et le pouvoir*. Moscou; Institut de recherche sur la culture, 2 t.
- Yanin, V. L. (éd). (2001). *Encyclopédie de la muséologie russe*. Moscou; Éditions du Progrès. 2 t.
- Youkhnevitch, M. Y. (2001). *Je t'amènerai au musée. Manuel scolaire sur la pédagogie muséale*. Moscou; Institut de Culturologie.
- Rojdestvenskij, I. V. (2000). *Introduction à la culturologie*, Moscou; Dobrosvet.

##### *En langues occidentales*

- Arpin, R. (1997). *Des musées pour aujourd'hui*. Québec: Musée de la civilisation.
- Arpin, R. (2002). *Territoires culturels*. Québec: Bellarmin.
- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris: Éditions Albin Michel.

- Coquin, F-X. (1969). *La Sibérie : peuplement et immigration paysanne au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Institut d'Études slaves.
- Coquin, F-X. (juillet-septembre 1973). Philosophie de la fonction monarchique en Russie au XVI<sup>e</sup> siècle. *Cahiers du monde russe et soviétique*, XIV(3), 253-280.
- David-Fox, M. (avril 1991). What Is a Cultural Revolution. *The Russian Review*, 58(2), 181-211.
- Dumont, F (1968). *Le lieu de l'Homme. La culture comme mémoire et distance*. Montréal : HMH.
- Dumont, F (1995). *Le sort de la culture*. Montréal : Hexagone.
- Dumont, F (1997). *Récit d'une émigration*. Mémoires. Montréal : Boréal.
- Gosselin, A. (1993). *La politique des musées russes, 1917-1991*. Paris : Éditions Découvrir.
- Hooper-Greenhill, E. (éd). (1994). *The Educational role of the museum*. London : Routledge.
- Ingerflom, C. S. (1988). *Le Citoyen impossible : les racines russes du léninisme*. Paris : Payot.
- Landry, T. (2001). *La valeur de la vie humaine en Russie. Construction d'une esthétique politique de fin du monde (1836-1936)*. Québec/Paris : PUL/L'Harmattan.
- Martin, J. (1995). *Medieval Russia, 980-1584*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Molitor, M. (1990). L'herméneutique collective. In Rémy J. et Ruquoy, D. (dirs.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 19-35). Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis.
- Musées* (2000). vol. 22.
- Neustupný, J. (1971). Museology as an Academic Discipline. *MuWop*, I (28).
- Neustupný, J. (1968). *Museum and Research*. Prague, s. e.
- Neustupný, J. (1950). *Otázky dnešního museijnictví* (« Questions de muséologie moderne »). Prague ; Orbis.
- Neustupný, J. (septembre 1971). What is Museology? *Museums Journal*, vol. 71, p. 67-68.
- Nickishin, N. and Fladmark M. (2000). The Museums of Russia : Four Centuries of Development. In Fladmark, J. M. (Ed.). *Heritage and Museums : shaping national identity/papers presented at the Robert Gordon University Heritage Convention 1999*. Shaftesbury ; Donhead.
- Rivière, G.H. (1989). *La muséologie selon Georges Henri Rivière. Cours de muséologie/Textes et témoignages*. Bordas : Dunod.
- Rivière, G. H. (1949). Le rôle et l'organisation des musées. *Museum*, II, 215-225.
- Rivière, G. H. (éd). (1958). Unesco Regional Seminar on the Educational Role of Museums, Rio de Janeiro : Unesco.
- Roport, A. (1992). *La misère et la gloire. Histoire culturelle du monde russe de l'an mil à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Stránský, Z. Z. (1974). *Brno : Education in Museology*. Brno : J. E. Purkyn and Moravian Museum.
- Watrous, S. D. (1970). *Russia's "Land of Future": Regionalism and the Awakening of Siberia, 1819-1894*. Thèse Ph. D non publiée. Washington : University of Washington.

# Musées de sciences et développement durable : militantisme ou changement de paradigme ?

AUDE PORCEDDA, JOHANNE LANDRY ET LAURENT LEPAGE

## Introduction

Longtemps, les musées scientifiques ont été considérés comme des lieux qui présentent les connaissances codifiées et les artefacts qui témoignaient de l'avancement des sociétés. Mais, aujourd'hui, les acteurs des musées se diversifient et sont soumis à des pressions sociales, économiques et environnementales complexes qui interpellent l'institution. Certains musées de sciences ont ainsi inscrit dans leur mission le nouveau référentiel que représente le développement durable. Un référentiel est une représentation du rôle et de la place d'un secteur dans la société à un moment donné (Muller et Jobert, 1987). Il s'agit d'un mode de raisonnement qui ordonne notre façon de poser les problèmes et d'élaborer des solutions dans un contexte d'action. Les référentiels ne déterminent pas l'action, ils servent de repères aux acteurs d'une organisation pour justifier leurs actions, façonner une vision du monde.

Par ailleurs, l'introduction récente de cette notion dans les musées de sciences suscite des débats. Contrairement à l'écologie ou l'environnement, le développement durable ne se présente pas uniquement comme une notion à vulgariser dans les expositions, il appelle un nouveau système de gestion, une autre approche. Dans ce contexte de changement, des logiques commerciales, environnementales, culturelles, scientifiques et sociales sont recomposées pour modifier l'identité propre des musées de sciences.

Pour l'ICOM (International Council of Museums), « *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* ». D'emblée, les musées pourraient jouer un rôle de premier plan dans la mise en œuvre du développement durable, et ce, en interpellant les citoyens.

Parce que les musées sont à la frontière entre la société civile et l'État, ils peuvent faciliter le flux d'information et la concertation, et lancer des débats. Cependant, la prise en compte du développement durable implique des changements organisationnels et une remise en question du rôle des acteurs muséaux dans la diffusion des connaissances.

Depuis son émergence, le développement durable se présente, en effet, comme un effort conceptuel et pratique pour assurer à la fois la satisfaction des besoins humains et le respect de l'écosystème. Il vise à rapprocher les dimensions économiques, environnementales et sociales pour une meilleure gestion des ressources naturelles et humaines. L'importance accordée à l'une ou l'autre de ces dimensions est cependant problématique.

Ces dimensions ne sont pas traitées avec la même priorité en fonction des intérêts et des objectifs de chacun. Il y a donc différentes manières de se représenter, d'appréhender et d'utiliser le référentiel qu'est le développement durable. Aujourd'hui, les porteurs du projet de développement durable favoriseraient non seulement la protection de l'intégrité des écosystèmes, mais aussi l'harmonisation

des intérêts des acteurs sociaux. Ce passage d'une approche biocentrique vers une conception plus axée sur la dynamique sociale se manifeste-t-il dans l'évolution récente des musées scientifiques ?

L'objectif de cet article est donc de comparer l'évolution des approches qui sous-tendent le développement durable avec celle des musées de sciences. En particulier, l'analyse de la muséologie de l'environnement nous permettra de comprendre si le développement durable est une forme de militantisme pour les acteurs muséaux ou au contraire, l'indice d'une mutation des musées.

Pour répondre à ces interrogations, nous dresserons d'abord un aperçu de l'évolution des musées de sciences au regard du médium exposition, puis de son organisation. Dans un second temps, nous retracerons l'évolution du développement durable depuis trente ans afin de voir les convergences entre ces deux mouvements de société. Enfin, dans un troisième temps, nous nous interrogerons sur les conséquences de ces similitudes sur l'identité des musées.

## **De l'exploration scientifique à celle de l'« organisation » culturelle...**

### **Un objet, des collections scientifiques**

En retraçant l'histoire des musées scientifiques, nous remarquons que les choix muséographiques reflètent la culture et l'état de la science de chacune des époques. D'après Michel Van-Praët (1989), l'histoire a commencé au 17<sup>e</sup> siècle lors des premiers voyages d'exploration. Les collectionneurs privés et les scientifiques accumulaient des objets pour leur rareté et leur beauté dans des cabinets de curiosité. Ces cabinets participent ainsi à l'émergence d'un espace scientifique réservé aux savants et aux érudits d'origines sociales et géographiques différentes.

C'est ensuite au siècle des lumières que nous voyons apparaître un premier classement des objets en fonction des théories scientifiques. L'évolution des sciences, en particulier de la classification au début du 19<sup>e</sup> siècle, aboutit à une spécialisation des collections. La muséification des collections savantes se fait alors au détriment de la sociabilité, de la discussion, de l'ouverture sur l'extérieur et de l'échange entre les professionnels, amateurs éclairés et visiteurs occasionnels (Rasse, 1997). Le public n'est toléré dans les musées que s'il n'entrave pas le travail des scientifiques.

Au 19<sup>e</sup> siècle, la théorie de l'évolution suggère une première rupture muséographique (Van-Praët, 1989). Pour expliquer cette théorie, les muséologues doivent dépasser l'unique exposition d'objets pour aller plutôt vers une explication des processus inhérents à cette théorie. On passe d'une muséologie d'objets à une « muséologie d'objets et d'idées ». Cette tendance se poursuivra pendant le 20<sup>e</sup> siècle avec l'utilisation des dioramas et la naissance d'un discours écologique.

D'abord centrées sur des spécimens, les expositions ont, grâce aux dioramas, intégré le concept de milieu, et ce, sous l'impulsion de l'émergence de la discipline scientifique appelée écologie : « *élément du développement des idées synthétiques en sciences naturelles, l'écologie s'affirme comme démarche scientifique et impose une nouvelle thématique muséologique à partir des années trente* » (Van Praët, 1989). C'est donc avec les dioramas que les expositions commencent à représenter les interactions naturelles entre les végétaux, les animaux et parfois le climat d'un milieu donné (Fortin-Debart, 2003b).

Les objets dans les dioramas sont parfois « modifiés » pour faciliter la mise en contexte dans leur environnement. Nous avons donc deux types de collections : celle pour l'exposition et celle pour les collections scientifiques. Les musées conçus autrefois comme des réserves ouvertes affirment, avec l'exposition, une volonté de diffusion des valeurs sociales, artistiques et scientifiques à une part élargie de la population (Van Praët et Eidelman, 2001).

## Un esprit, un espace public

La fin du 20<sup>e</sup> et le début du 21<sup>e</sup> siècle se caractérisent par l'utilisation du musée comme lieu, espace public où des débats de société peuvent naître (Rasse, 1999; Fortin-Debart, 2003a). Rappelons que pour Habermas (1962), l'espace public est un espace de discussion, ouvert à tous, où les individus construisent leurs points de vue de façon critique.

Tramosch illustre cette idée du musée « espace public » de façon similaire. Pour lui, « *le musée se constitue en agora publique où chacun, quelle que soit sa communauté d'origine, pourra explorer le patrimoine culturel et naturel de la nation et puiser les sources de son identité* » (Tramosch, 1997). Ainsi, l'institution n'est plus un diffuseur de savoirs et de vérité objective, il devient un forum dans lequel des débats, des discussions et des réflexions peuvent se confronter. « *De ce fait, les musées se tournent vers le débat plus que vers la connaissance et tendent à servir d'interface sociale entre la société et la communauté scientifique, aux côtés de l'école et des médias* » (Davallon, 1998).

Ainsi, dans le cadre plus spécifique de la muséologie de l'environnement, Davallon, Grandmont et Schiele (1992) estiment que le musée de sciences constitue un véritable espace public lorsqu'il aborde des thématiques contemporaines telles que l'environnement, parce qu'il permet aux visiteurs de confirmer ou d'infirmer leurs opinions sur un sujet scientifique.

Depuis les années 1970, l'environnement est entré dans le discours et le quotidien des scientifiques, des politiciens et des citoyens. Cette démocratisation de l'environnement confère alors aux musées un rôle social à travers la vulgarisation, la présentation interactive de l'information et le partage des connaissances avec les visiteurs.

L'arrivée de l'environnement au musée provoque un double impact (Davallon, 1992). D'une part, elle entraîne des changements dans la muséographie et la muséologie, car elle demande une réactualisation de la présentation des « choses » de la nature. Et d'autre part, elle place le musée devant des missions et des situations qui ne lui sont pas coutumières. Elle lui demande de traiter des sujets qui appartiennent au présent et d'afficher une prise de position. Face à cette « révolution verte », le musée doit revoir sa philosophie du point de vue de sa mission et de ses pratiques pour reconsidérer sa façon de présenter et de développer des activités.

On constate ainsi que l'évolution des musées s'est construite à travers toutes ces étapes diverses soit la présentation d'objets, la mise en exposition et la création d'un forum de discussion. Mais ce constat est-il suffisant pour comprendre la complexité évolutive des musées? Que peut nous révéler l'étude de cette « boîte noire » qu'est l'organisation muséale?

## Un service, une organisation complexe

Les musées se sont multipliés et diversifiés; leurs infrastructures ont été rénovées et développées, leurs activités se sont étendues, leur image a changé, la fréquentation a explosé, leur personnel est bigarré et s'est étoffé; leur gestion s'est rationalisée et leur organisation s'est complexifiée (Ballé, 1996b). En raison de cette évolution contemporaine, Ballé (2002) affirme que les musées ont rejoint le champ des autres organisations industrielles, commerciales ou administratives.

Le musée est un service public géré pour éduquer et divertir le public sans finalité lucrative, dont les vocations premières sont l'éducation, la recherche et la conservation des collections. Or, régi traditionnellement par des normes patrimoniales, où la conservation est l'élément central du musée, celui-ci est de plus en plus confronté à des impératifs culturels, économiques et sociaux. Le musée est devenu une organisation complexe qui, par ses décisions, dessine non seulement son fonctionnement

actuel, mais définit son développement futur (Ballé 1996b). Une véritable mutation s'opère, le modèle traditionnel, conçu par un corps d'experts pour un nombre limité d'amateurs, s'estompe pour donner les musées « modernes » (Gombault, 2003).

Face à la rareté des ressources financières et la nécessité d'augmenter leur autofinancement, les musées développent différentes stratégies. Le marketing et la commercialisation prennent de plus en plus de place dans le choix de la programmation qui, jusque-là, était réservé aux conservateurs et aux éducateurs. L'événementiel prend ainsi le pas sur les expositions permanentes détournant ainsi l'investissement institutionnel que requièrent l'entretien et l'amélioration du permanent (Ballé, 1996a). Les musées cherchent donc de plus en plus de partenaires pour commanditer les événements et les expositions. En plus de cette nouvelle dynamique économique, le succès de la fréquentation du public devient un enjeu majeur. Tout concorde désormais pour suggérer que le succès public est essentiel à la légitimité politique, culturelle, économique et sociale des musées. Ainsi, l'effort porté sur le public redéfinit la culture des musées et le développement de leurs activités.

En définitive, l'arrivée de la dimension économique fait que nous ne parlons plus d'une « muséologie d'objets et d'idées », mais d'une « muséologie du point de vue », c'est-à-dire que les expositions sont centrées non sur l'objet ou le savoir, mais sur le visiteur (Poulot, 2001). Les objets et les savoirs y sont présentés comme dans les autres formes, mais ils sont utilisés comme matériaux pour la construction d'un environnement hyper-médiatique dans lequel il est proposé au visiteur d'évoluer, lui offrant un ou plusieurs points de vue sur les sujets traités par l'exposition (Poulot, 2001).

À cela s'ajoutent une prise de conscience et une sensibilisation des citoyens aux questions environnementales. Ils attendent de plus en plus des institutions publiques et des entreprises qu'elles donnent l'exemple en jouant un rôle pilote dans la protection de l'environnement (OCDE, 1998). Ainsi, aux problématiques économiques (autofinancement) et sociales (diversité des publics et tourisme) s'ajoute la dimension environnementale (gestion environnementale). Pour les musées, il ne suffirait plus alors de diffuser des connaissances, de les débattre et d'exiger des visiteurs qu'ils changent leurs valeurs et leurs comportements pour qu'ils fassent preuve de responsabilité. Les acteurs muséaux doivent aussi agir en tant que citoyens corporatifs responsables, que ce soit au niveau des choix architecturaux, énergétiques ou éducatifs, tout comme dans les choix de partenariats au sein de la communauté.

La transformation de l'infrastructure (rénovation, extension et création), la redéfinition professionnelle, la mise en place de projets culturels, la diversification des expertises, puis le renforcement des liens entre le musée et son environnement font que l'ancrage social du musée est désormais une donnée incontournable (Ballé, 1996a). De conservatoires d'objets à des dimensions sociales, économiques et environnementales, les musées de sciences se transforment. Alors dans cette logique tridimensionnelle, comment interpréter la venue du développement durable dans la mission des musées de sciences ?

## **Un voyage vers le développement durable...**

### **Un millier de définitions**

Le développement durable est apparu progressivement entre 1970 et 1987. Peu après l'apparition du développement durable de croissance zéro avancé par le Club de Rome en 1970, la Conférence de Stockholm de 1972 sur l'environnement humain a amené les Nations Unies à élaborer un modèle de développement respectueux de l'environnement et de la gestion efficace des ressources naturelles (Vaillancourt, 1994). L'expression « *développement durable* » a été proposée pour la première fois en 1980 dans la *Stratégie mondiale de la conservation* publiée par l'UICN (UICN/PNUE/WWF, 1980).

La définition la plus acceptée est celle du rapport Brundtland qui a propulsé à l'époque le terme de développement durable. Ainsi, le développement durable se définit comme : « *Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* ». On peut également utiliser une seconde définition qui aborde plus spécifiquement la dimension environnementale. Cette dimension a marqué les années 1990 au détriment de la dimension plus sociale de la définition précédente. Ainsi, la nouvelle stratégie de conservation de la nature publiée par l'UICN (Union internationale pour la conservation de la nature), le WWF (World Wildlife Fund) et le PNUE (Programme des Nations Unies pour l'environnement) définissent le développement durable comme : « *Le fait d'améliorer les conditions d'existence des communautés humaines, tout en restant dans les limites de la capacité de charge des écosystèmes* » (UICN/PNUE/WWF, 1991).

Le développement durable vise trois objectifs : l'intégrité écologique, l'équité entre les nations, les individus et les générations, et l'efficacité économique. À ces objectifs s'ajoutent un certain nombre de principes : le principe de solidarité, le principe de participation, le principe de précaution et le principe de responsabilité. Pour certains, le développement durable constitue une démarche, un processus d'évolution, une dynamique bien plus qu'un ensemble de normes à atteindre (Brodhag, 2001 ; Comélieu *et al.*, 2001).

Pour certains, le développement durable correspond à la rencontre de deux courants de réflexions (Comélieu *et al.*, 2001) : l'écologie et le développement. Révéret et Gendron (2002) illustrent cette idée d'une double provenance du développement durable de façon similaire. Pour eux, le développement durable trouve ses racines, non pas uniquement dans le concept de développement, mais est porté également par les mouvements écologistes. Par conséquent, il est différent des autres formes de développement proposées jusque-là. En effet, il tient compte de la reconnaissance de l'environnement comme élément de développement d'une part, et d'autre part, de la revendication des pays du Sud pour l'introduction de la dimension sociale. Le développement durable jette les bases d'une conception tripolaire : sociale, économique et environnementale.

Au contraire, pour Rist (1996), le développement et l'environnement sont antithétiques, car pour obtenir l'un, il faut forcément négliger l'autre et parfois même au détriment de l'atteinte de conditions de vie décentes pour tous. « *Le développement correspond davantage à une croyance qu'à un concept scientifique et suppose une croissance indéfinie qui oblige à détruire sans cesse la nature* » (Rist, 1996). Ces contradictions l'amènent à poser cette question éloquent : « *Comment alors concilier le respect de la nature et le souci de la justice ?* ».

Certains diront que l'appel au développement durable témoigne d'un nouveau paradigme de développement et d'une nouvelle conception du progrès dans laquelle la recherche du bien-être et de la qualité de vie prime sur l'atteinte d'un plus haut niveau de consommation (Gendron et Révéret, 2002). D'autres avancent au contraire qu'il ne s'agit là que d'un leurre, d'un slogan facile, et que tout développement se fait nécessairement au détriment de l'environnement. Nous pouvons comprendre aisément que la création de multiples controverses en résulte et remette en cause la mise en application du développement durable.

Cependant, quelle que soit la définition utilisée pour le développement durable et la façon de le mettre en application, l'intégration en un tout opérationnel des dimensions sociales, économiques et environnementales du développement reste toujours le fondement pour l'atteinte d'un développement qui est durable (Ministère de l'Environnement et de la Faune du Québec, 1996). Pour conclure, le développement durable est pour certains une nouvelle idéologie ou modèle de substitution pour le



remplacement de l'actuelle société de marché. Pour d'autres, il représente une nouvelle démarche opérationnelle afin d'augmenter les limites de la durabilité de la société actuelle (di Castri, 2002).

Pour Theys (2000), le développement durable est un « mythe rationalisateur », c'est-à-dire « *qu'il est un principe d'action politique et comme tel ne peut avoir d'autre sens que celui que lui donneront la ou les sociétés concernées, à travers un processus de construction pragmatique et nécessairement politique* ». D'où l'existence de nombreuses définitions et modèles du développement durable en fonction des réalités et des intérêts de chacun des parties.

### Une histoire en évolution

En 1972 à Stockholm, la volonté était de faire le lien entre l'homme et la nature. Au fil du temps, ce lien s'est renforcé et modifié. De l'utilisation du terme « humain », puis de « développement », le vocabulaire est plutôt centré sur la prise en compte du terme « société » :

- 1972 : environnement et humain
- 1992 : environnement et développement
- 2002 : environnement et société

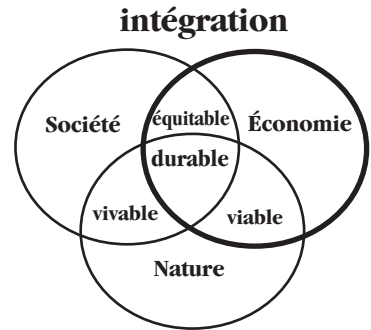
Ainsi, de la protection d'un environnement naturel, le débat s'est élargi vers un environnement englobant les éléments naturels et humains. Il y a alors une évolution de notre rapport avec l'environnement.

En 1992 à Rio, l'élément marquant est l'évolution des acteurs présents. À des chefs d'États, des hauts responsables et des scientifiques s'ajoutent des entreprises, des représentants des pays du Sud, des organisations non gouvernementales et enfin des citoyens. Cette conférence a permis d'élargir le spectre de diversité des acteurs, tout en complexifiant les débats et les compromis étant donné les différents objectifs de chacun. La suite de Rio sera alors marquée par de grands débats sémantiques, conceptuels et stratégiques.

En 2002 à Johannesburg, la volonté est de mettre en place des stratégies efficaces en concertation avec tous les types d'acteurs. Jusqu'à présent, l'accent était mis sur une lutte de la croissance économique et sur une volonté de protéger les écosystèmes négligeant ainsi les dynamiques sociales. Loin de cette prise de conscience, la mise en œuvre du développement durable est souvent contestée. C'est pourquoi Johannesburg a permis de jeter les bases d'un nouvel élan pour le développement durable : d'une dynamique naturelle autour de la connaissance des écosystèmes, les forces et les faiblesses de l'ensemble des sociétés sont explorées pour vivre une expérimentation plus sociale.

Pour conclure sur cette partie, la mise en œuvre du développement durable réside dans l'équilibre entre toutes ces contradictions. Le défi de sa mise en œuvre consisterait alors à faire en sorte que dans nos comportements, nos actions, nos politiques, nos programmes, nos lois et nos règlements, bref, dans l'ensemble des interventions des citoyens, groupes d'intérêt, entreprises ou gouvernements, soit visée l'atteinte simultanée et équilibrée de ces trois objectifs fondamentaux. Comment les musées intègrent-ils cette notion de développement durable dans leur évolution ?

Figure 1  
UN MODÈLE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE (BRODHAG, 2001)



## À la recherche d'une nouvelle identité pour les musées de sciences...

### La muséologie de l'environnement

Rappelons l'objectif de cet article : comparer l'évolution du développement durable avec celle des musées de sciences. En particulier, l'analyse de la muséologie de l'environnement permettra de comprendre si le développement durable est une forme de militantisme pour les acteurs muséaux ou au contraire, l'indice d'une mutation des musées de sciences.

Des récents travaux en éducation relatifs à l'environnement (Fortin-Debart, 2003a) ont mis en parallèle l'évolution des sciences naturelles et des expositions. De cette recherche découle une typologie des représentations de l'environnement dans les musées à travers l'analyse des expositions à caractère environnemental (tableau 1).

Tableau 1

#### LES ÉVOLUTIONS PARALLÈLES DE LA MUSÉOLOGIE DE L'ENVIRONNEMENT ET DES SCIENCES DE LA NATURE (FORTIN-DEBART, 2003a)

Représentations de l'environnement	Muséographie	Science	Époque d'émergence
Biocentrisme	Spécimens naturalisés présentés selon la taxonomie	Taxonomie, histoire naturelle	XVI <sup>e</sup> siècle
Écocentrisme	Dioramas, évocation des interactions homme-nature	Écologie scientifique	Fin du XIX <sup>e</sup> siècle, début du XX <sup>e</sup> siècle
Anthropocentrisme	Évocation des problèmes qui affectent l'homme	Prise en compte des préoccupations sociales dans l'écologie scientifique	Moitié du XX <sup>e</sup> siècle

Fortin-Debart constate également une évolution des représentations de l'environnement : biocentrisme, écocentrisme et anthropocentrisme. L'anthropocentrisme estime que l'homme est le centre du monde et considère le bien de l'humanité comme la cause finale du reste des choses (Lalande, 1996). Le biocentrisme prend en compte tous les êtres vivants au lieu de se restreindre aux animaux. Il est basé sur des principes d'unité biosphérique, d'égalité entre les espèces, de symbiose entre les êtres vivants, d'autonomie locale et de décentralisation. Quant à l'écocentrisme, il est centré sur l'habitat, la maison ou le milieu environnant et fait la promotion des écosystèmes. Il repose sur les mesures de lutte contre la pollution et la préoccupation de la santé humaine tout comme celle des écosystèmes. La qualité de l'environnement est ainsi nécessaire tant à la survie de l'homme qu'à celle des autres espèces.

Fortin-Debart remarque également que la dimension sociocentriste de l'environnement est encore absente dans la médiation muséale de thèmes environnementaux (Fortin-Debart, 2003a). Le sociocentrisme consiste à considérer la société dont on fait partie comme le centre du monde, et à tout y rapporter (Lalande, 1996).

Tout comme Girault (2003), elle conclut que l'évolution des sciences naturelles et les expositions ont évolué de façon convergente : en effet, « *les principales étapes d'évolution des sciences biologiques (de l'histoire naturelle à la révolution darwinienne et à l'avènement de l'écologie) ont trouvé une telle résonance au sein des divers types de présentations muséographiques qu'elles en ont été le moteur de leur évolution* » (Girault, 2003).

De plus, Fortin-Debart se demande si l'exposition en environnement est à même d'offrir un lieu d'expression public, un espace pertinent et efficace pour offrir au public un lieu de débat. Comme elle le souligne : *« le musée a réellement des cartes à jouer, notamment parce qu'aujourd'hui, s'affirme de plus en plus le rôle social d'interface entre la science et la société : les musées tendent à devenir des espaces publics où la sphère scientifique est soumise aux préoccupations de la société... »*. Elle se rapproche de Davallon (1998) qui estime que : *« les musées de sciences se trouvent aujourd'hui confrontés à des thématiques à fortes implications sociales. De ce fait, ils se tournent vers le débat plus que vers la connaissance et tendent à servir d'interface sociale entre la société et la communauté scientifique, aux côtés de l'école et des médias »*.

Or, on peut poursuivre la réflexion et se poser la question : est-ce que la dimension sociocentriste existe au sein des musées, non pas au niveau du média exposition en tant que tel, mais aussi au sein du fonctionnement de l'organisation muséale ? Notre approche vise à compléter cette analyse des expositions par une analyse des institutions au regard du développement durable.

### L'approche patrimoniale

Dans le contexte des années 1970, on remettait en question notre système de développement économique et on repensait le lien entre l'homme et la nature. La notion « **d'écodéveloppement** » est ainsi inventée pour réconcilier deux concepts apparemment antagonistes, le développement et l'environnement, indissociables l'un de l'autre. Cet écodéveloppement respecte simultanément les trois critères suivants : finalité sociale, prudence écologique et efficacité économique (Sachs, 1992, 1997). Pour Sabelli (1995), il est fondé sur une théorie économique renouvelée par des considérations écologiques.

À la même époque, une réflexion similaire s'amorçait dans le monde des musées en créant la notion « **d'écomusée** ». Ce terme est proposé en 1970 par Hugues de Varine pour désigner les musées communautaires français qui adoptaient une approche patrimoniale et communautaire similaire à l'écodéveloppement. À la fois « laboratoire, conservatoire et école », selon Georges Henri Rivière (1975), l'un de ses principaux inventeurs, l'écomusée est « *un miroir* » où une « *population se regarde pour se reconnaître, où elle recherche l'explication du territoire auquel elle est attachée, jointe à celle des populations qui l'ont précédée, dans la discontinuité ou la continuité des générations* ».

L'écomusée, malgré son côté innovateur et avant-gardiste, ne semble pas avoir atteint ses objectifs aujourd'hui. Pour quelles raisons ? Est-ce que la communauté était suffisamment conscientisée par rapport aux enjeux environnementaux et économiques ? Ou encore, est-ce que les paliers gouvernementaux (département, région et nation) ont continué de supporter cette expérience innovatrice au sein de leurs communautés ? Ou alors, est-ce que l'organisation écomuséale était suffisamment mature et « durable » pour poursuivre le développement du concept et le renouvellement des savoirs ?

Un peu plus tard, Desvallées (1998) reprend cette définition : *« l'écomusée exprime un territoire, les relations entre l'homme et la nature à travers le temps et l'espace ; il se compose de biens, d'intérêts scientifiques et culturels reconnus, représentatifs du patrimoine de la communauté qu'il sert »*. Il réaffirme l'importance de ce concept révolutionnaire au regard du développement durable : *« l'écomusée est une institution muséale qui associe, au développement durable d'une communauté, la conservation, la présentation, l'explication du patrimoine naturel et culturel détenu par cette même communauté, représentatif d'un milieu de vie et de travail, sur un territoire donné, ainsi que la recherche qui s'y attache »* (Desvallées, 1998). Que peut changer l'intégration du référentiel du développement durable dans la définition de l'écomusée, voire des musées dans les années 1990 ?

## L'approche écosystémique

Dans les années 1980, suite aux catastrophes écologiques (Exon Valdez ...), la société s'inquiète sur l'état de santé de la biosphère et sur les impacts globaux des activités humaines. Ces réflexions remettent en cause notre mode de développement sans toutefois considérer les différences Nord-Sud.

En 1992, le Sommet de Rio met l'accent sur les notions de biodiversité et d'approche écosystémique avec la mise en place de la Charte de la Terre, de conventions (protection de la biodiversité, des forêts,...) et d'un programme d'actions (l'Agenda 21). Ainsi, la déclaration de Rio fixe les droits et les obligations en matière d'environnement afin de régir les comportements écologiques et économiques des nations et des peuples pour assurer l'intégrité et la viabilité de la Terre et des générations présentes et futures.

L'approche écosystémique repose sur une connaissance approfondie des systèmes naturels et sur une plus grande implication des citoyens désormais jugés capables de participer à la définition de leur cadre de vie (Lepage *et al.*, 2002).

Au même moment à Montréal, était inauguré le Biodôme, musée centré sur cette approche écosystémique. «*À la fois jardin botanique, zoo, aquarium et centre d'interprétation, le Biodôme marque le début d'une nouvelle ère en muséologie... En créant ce musée, une approche totalement différente est utilisée, systémique plutôt que disciplinaire* (Landry, 1992)». Cette institution intègre la notion de protection de la biodiversité telle que préconisée à Rio en 1992.

Or, la présence de l'humain n'est pas représentée directement dans les quatre écosystèmes que ce soit la forêt tropicale, la forêt laurentienne, le Saint-Laurent marin ou le monde polaire. Selon les concepteurs, les visiteurs sur les sentiers deviennent des représentations de la dimension humaine de l'écosystème permanent. La dimension sociale du développement durable est quant à elle traitée dans les activités périphériques telles que l'animation, les expositions temporaires («Café équitable», «Déchets d'œuvre»...) et les actions culturelles et événementielles. Ainsi, l'implication des citoyens se fait sur des projets ponctuels ou par l'intermédiaire des sociétés des Amis du musée.

De la même façon, la mise en œuvre du développement durable, dans les années 1990, s'oriente principalement sur les aspects environnementaux et économiques négligeant partiellement l'aspect social. Malgré la volonté d'éduquer et d'impliquer une diversité d'acteurs pour la mise en œuvre du développement durable, les pays du Sud ont été très critiques sur l'applicabilité des objectifs du Sommet de Rio étant donné le peu d'emphasis mis sur l'équité sociale, sinon au travers de l'éducation relative à l'environnement.

Toujours à Montréal, mais cette fois-ci en 1995, la Biosphère, musée de veille environnementale sur l'eau, renforce cette volonté d'impliquer une diversité d'acteurs (organisations non gouvernementales, écoles, citoyens, etc.) afin de promouvoir les actions environnementales et changer les comportements individuels. «*Par une muséologie chronométrée au temps présent, la Biosphère se transforme en une antenne à l'écoute de l'environnement qui sert d'interface entre les scientifiques, les communicateurs et la population. La Biosphère devient une institution dépositaire d'informations reliées à l'eau et au fleuve. Ces informations évoluent grâce à son centre de monitoring qui peut capter les données amassées par les veilleurs du fleuve (citoyens), les analyser, les distribuer à l'intérieur de sa muséographie et participer activement au réseau auquel se rattache la Biosphère*» (Viel, 1994). Dans le cas de la Biosphère et du Biodôme, les concepteurs ont utilisé l'approche écosystémique différemment. Mais, comment alors rejoindre l'équilibre des trois dimensions sociales, environnementales et économiques?

## L'approche intégrée

Lors du Sommet de Johannesburg en 2002 (Rio+10), les acteurs participants sont arrivés au constat suivant : la dimension sociale du développement durable, négligée jusqu'à présent, est un élément essentiel pour l'opérationnalisation efficace du développement durable au sein des sociétés.

Actuellement, les deux approches, écosystémique et intégrée, coexistent. L'approche intégrée s'appuie davantage sur la participation des communautés plutôt que sur la connaissance des écosystèmes. Elle est donc plus axée sur la dynamique sociale que sur les processus naturels. Dans la recherche des problèmes concrets, l'approche intégrée appelle à la construction de compromis entre des enjeux écologiques, économiques et sociaux (Lepage *et al.*, 2002). L'exemple de l'interactif intitulé « le pique-prune » présenté dans l'exposition « Nature Vive » au Muséum national d'histoire naturelle de Paris, illustre la diversité des représentations, des objectifs et des enjeux divergents et parfois contradictoires (Fortin-Debart, 2003b).

L'interactif du pique-prune aborde la problématique de la construction d'une autoroute aux alentours de Tours (France) qui traverse l'habitation du pique-prune menaçant ainsi sa survie (espèce très menacée en Europe). Le pique-prune est un coléoptère qui vit dans les cavités de vieux arbres et qui constitue pour les scientifiques un bon indicateur de l'état de la biodiversité des milieux forestiers. Le projet de cette autoroute confronte des acteurs avec des intérêts d'ordre économique, éthique, politique, écologique, etc. Certains acteurs abondent dans le même sens, d'autres au contraire s'affrontent. À travers cet exemple, les concepteurs ont souhaité montrer que l'aménagement d'un espace, comme une autoroute, doit intégrer l'ensemble des enjeux et des acteurs. Ainsi, cet interactif invite le visiteur à s'informer, à prendre connaissance des solutions possibles à travers différents témoignages vidéos des personnes impliquées dans ce conflit et enfin, leur offre la possibilité de voter (Fortin-Debart, 2003b). Ainsi, au niveau muséal, cette approche intégrée peut être caractérisée par une représentation de l'environnement dite « sociocentriste ». Il est nécessaire de replacer les préoccupations biocentrique et écocentrique dans une perspective plus sociocentrique avec notamment la prise en compte des populations locales et de leur contexte socioculturel (Fortin-Debart, 2003b).

Finalement, comme le tableau 2 nous le résume, nous observons un parallélisme entre l'évolution des musées et du développement durable vers une approche intégrée dans les institutions muséales. L'approche patrimoniale des écomusées et l'approche écosystémique des musées de l'environnement sont l'empreinte de l'évolution du développement durable. Ainsi, notre représentation de l'environnement tend aujourd'hui à mettre l'accent sur le bien-être de la société sans toutefois négliger la dimension environnementale. Mais nous voyons aussi que la dimension économique prend doucement sa place et n'est pas sans conséquences sur la place, le rôle et les pratiques du musée. Il semblerait que le virage vers le référentiel du développement durable se met doucement en place par l'intégration des dimensions environnementales dans les expositions et parfois dans le fonctionnement du musée (recyclage du papier, économie d'énergie, etc.), mais également par les politiques de partenariat avec les communautés et par les objectifs d'autofinancement des musées.

Par exemple, au niveau des pratiques muséales, les choix se font pour des expositions à thématiques pluridisciplinaires répondant à des questions actuelles, favorisant à la fois le débat et l'action. Cependant, pour arriver à passer à l'action, il ne suffit pas de dire, par les expositions, ce qu'il faut faire, il faut aussi l'appliquer dans son propre fonctionnement. Ainsi, pour répondre aux pressions économiques, environnementales et sociales, des partenariats se créent tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'enceinte muséale, dans le but de mener à bien des opérations intégrant les composantes du développement durable et l'ensemble des acteurs invités à interagir avec le monde muséal.

Tableau 2  
**LE PARALLÉLISME DE L'ÉVOLUTION DE LA MUSÉOLOGIE DE L'ENVIRONNEMENT  
 ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DE 1972 À 2002**

Périodes	Termes du développement durable	Exemples d'institutions muséales	Les approches dominantes
1972	écodéveloppement « environnement et humain »	écomusée	patrimoniale
1992	développement durable « environnement et développement »	Biodôme Biosphère	écosystémique
2002	développement durable « environnement et société »	Musées viables	intégrée

Dans ces conditions, le musée, en tant qu'organisation, remplit un véritable rôle social en prenant une place d'acteur au sein de la communauté, tout comme les autres organisations (ONG, groupes de citoyens, entreprises, administrations publiques, etc.). Ce rôle participatif se matérialise en partie par la diversité des partenariats et par l'élargissement du contenu des expositions à la réalité sociale plutôt que scientifique. Mais est-ce suffisant dans le cadre de l'approche intégrée? Il doit également être au sein même de l'organisation afin que les comportements du personnel tendent vers des valeurs communes en adéquation avec le développement durable. Pour Arpin (2000), « *le plus grand obstacle au changement, c'est la capacité des personnes de prendre acte du projet. Une réforme, c'est d'abord des changements de comportements et d'habitudes dans l'action quotidienne* ». Comment l'organisation muséale peut-elle gérer cette mutation interne en intégrant cette approche renouvelée du développement durable? Quelles seront alors les conséquences sur l'identité des musées de sciences?

## Conclusion

Notre question de départ était : Musée de sciences et développement durable : militantisme ou changement de paradigme? Si nous reprenons les résultats de Fortin-Debart, nous remarquons qu'elle a réussi à montrer une convergence entre l'évolution des représentations de l'environnement et celle de l'exposition. Une de ses conclusions est que l'évolution des sciences naturelles et des expositions ont évolué de façon convergente. L'environnement a alors été un des moteurs évolutifs des pratiques muséales. Mais au regard du développement durable, nous constatons qu'il existe une convergence similaire entre le développement durable et l'évolution de l'institution muséale, élargissant la conclusion des travaux de Fortin-Debart. En effet, l'environnement est une dimension du développement durable tout comme les activités éducatives et culturelles (expositions) le sont au musée.

L'idée de l'arrivée d'un nouveau référentiel, comme le développement durable, suggérerait donc une nouvelle façon de se représenter le secteur muséal pour les acteurs y interagissant. En réponse à notre question, il est donc difficile de conclure que la présence du développement durable est la conséquence du militantisme individuel de certains acteurs muséaux. La position « militante » des concepteurs d'exposition ne peut pas à elle seule expliquer le changement à l'intérieur de la structure organisationnelle du musée ou même la mutation de son identité. Une dynamique sociale est aussi à l'œuvre au sein des musées. En effet, sur le terrain, on constate que des individus et des groupes différents de par leur formation et leur fonction ont des objectifs qui ne se rejoignent jamais exactement. Chaque acteur a sa vision des moyens nécessaires pour assurer le fonctionnement de l'ensemble, voire le développement de l'institution. Ces visions différentes entraînent des tensions organisationnelles

(Crozier et Friedberg, 1977). On observe alors des relations de pouvoir, des échanges qui deviennent régulateurs de conflits.

Cette dynamique interne aux musées pose finalement le problème du changement et implique des tensions internes tout comme celles soulevées lors de la mise en œuvre du développement durable à l'échelle des communautés. Actuellement, la situation des musées est changeante. Les gouvernements favorisent le partenariat public et privé ainsi que le regroupement d'institutions entraînant la disparition de certaines institutions ou des modifications de leurs objectifs. L'introduction d'activités commerciales, le recul des subventions étatiques et la recherche accrue d'autofinancement conduisent à une diversification et une complexification des missions des musées, de leurs objectifs, de leur public, de leur production et par conséquent à une modification de leur identité (Gombeault, 2003). Assistons-nous à un effet de miroir qui nous rassurerait sur l'alignement des musées, sur les grands mouvements de société ?

Finalement, le changement dans les musées implique, d'une part, un remaniement de l'action collective et du jeu de pouvoir dans un cadre organisationnel, politique et législatif déjà existant, questionnant les pratiques. D'autre part, il impose de restructurer le type de gestion des ressources naturelles, économiques et humaines, de démocratiser les prises de décisions. Ces remaniements exigent des « révolutions » qui ne pourront se faire sans heurter des intérêts de toutes sortes. L'enjeu de tout changement social est en fin de compte la modification de la culture civique, des valeurs de la vie en société (Worms, 1994). Le virage vers le développement durable ne pourra donc s'effectuer sans l'engagement et la participation de tous autour de valeurs définies en fonction des réalités sociales, économiques et environnementales de chacun et des musées. La survie à long terme même de l'organisation muséale dépend directement de l'atteinte d'un compromis entre les aspects économiques, environnementaux et sociaux et de l'intégration de ces principes au sein même de l'organisation et non pas uniquement dans l'exposition. Dans ce contexte et d'après l'analyse, le changement actuel est plutôt de l'ordre de la mutation identitaire et représente l'indice de l'émergence d'un nouveau référentiel dans l'évolution des musées, tout comme l'écologie, l'éducation, la commercialisation l'ont été à une autre époque.

## Références

- Arpin, R. (2000). Moderniser l'administration publique : Les contraintes de la vertu, *Canadian public administration/Administration publique du Canada*, 43(3) (fall/automne), p. 343-359.
- Ballé, C. (1996a). Le public : un enjeu des musées contemporains. In *Analyser le musée*, Actes du colloque international organisée par l'Association Suisse de Sémiotique (ASS/SGS), Lausanne 22 avril 1995, Travaux de recherches sémiologiques, Université de Neuchâtel, Suisse, 64, p. 49-67.
- Ballé, C. (1996b). Réflexions sur l'organisation et la gestion. La modernisation des musées : les paradoxes d'une évolution, *Musée. Gérer autrement, Un regard international*, J-M Tobelem (Éd.), Actes du colloque de Grenoble, Paris : La documentation française, p. 306-320.
- Ballé, C. (2002). Le musée, une organisation en changement, *Les institutions culturelles au plus près du public*, Journées d'étude organisées au musée du Louvre, Musée du Louvre, La documentation française, Paris, p. 17-30.
- Brodhag, C. (2001). *Glossaire du développement durable*, Agora 21, École nationale supérieure des mines de Saint-Étienne.

- Comélliau, L. *et al.*, (2001). *Approche territoriale du développement durable*, Repères pour l'Agenda 21, Dossiers et débat pour le développement durable.
- Crozier, M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Davallon, J., Grandmont, G. et Schiele, B. (1992). *L'environnement entre au musée*. Lyon : PUL, Québec, Musée de la civilisation de Québec.
- Davallon, J. (1998). Cultiver la science au musée? B. Schiele et E.H. Koster (dirs.), *La révolution de la muséologie des sciences* (p. 397-434). Québec : Editions MultiMondes, Lyon : PUL.
- Fortin-Debart, C. (2003a). *Contribution à l'étude du partenariat école-musée pour une éducation relative à l'environnement : tendances et perspectives de la médiation muséale pour une approche critique des réalités environnementales*, Thèse de Doctorat du Muséum national d'Histoire naturelle, Paris.
- Fortin-Debart, C. (2003b). Le musée de sciences naturelles, un partenaire de l'école pour une éducation relative à l'environnement : du message scientifique au débat de société, in ERE, Nature et Culture : art et science au service de l'éducation relative à l'environnement. In M. Girard et E. Duchemin (dirs.), *Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Desvallées, A. (1998). Cent quarante termes muséologiques ou petit glossaire de l'exposition. *Manuel de muséographie petit guide de l'usage des responsables de musée* (p. 205-255). M.-O. de Bary et J.-M. Tobeleme (dirs.), Biarritz : Séguier option culture.
- Di Castri, F. (2002). Le développement durable, entre théorie et pratique, entre rêve et réalité. *Liaison Énergie-Francophonie*, numéros 55-56-57 spécial Sommet de Johannesburg, Institut de l'énergie et de l'environnement de la Francophonie, p. 38-45.
- Girault, Y. (2003). Le musée de science : d'un parti pris épistémologique à la prise en compte des publics, Y. Girault (dir.) *L'accueil des publics scolaires dans les musées, aquariums, jardins botaniques, parcs zoologiques*. Paris : L'Harmattan (sous presse).
- Gombault, A. (2003). La nouvelle identité organisationnelle des musées. Le cas du Louvre. *Revue française de gestion, dossier manager les activités culturelles*, 29(142), p. 189-203.
- Habermas, J. (1962). (1<sup>re</sup> édition), 1996, *L'espace public*, Paris, Éditions Payot.
- Jobert, B. et Muller, P. (1987). *L'État en action, politiques publiques et corporatismes*. Paris : PUF.
- Lalande, P. (1996). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.
- Landry, J. (1992). A love story. *Le biodôme ou le passage du temps*, Quatre-temps, 16(2), p. 30-35.
- Lepage, L., Gauthier, M. et Champagne, P. (2003). Le projet de restauration du fleuve Saint-Laurent : de l'approche technocratique à l'implication des communautés riveraines. *Sociologies Pratiques*, 7, p. 65-89.
- Ministère de l'Environnement et de la Faune du Québec (1996). *Développement durable : définition, conditions et objectifs, Déclat pour le développement durable, numéro spécial publié par la Direction de la promotion du développement durable, Gouvernement du Québec*.
- OCDE (1998). *Programme de l'OCDE sur la consommation et la production durable, rapport de l'atelier sur les systèmes de gestion environnementale pour les organismes publics à Stockholm le 14-15 janvier 1998*, OCDE Paris, numéro 60.



- Poulot, D. (2001). *Patrimoine et musée l'institution de la culture*. Paris: Hachette.
- Rasse, P. (1997). *Techniques et cultures au musée: enjeux, ingénierie et communication des musées de société*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Rasse, P. (1999). *Les musées à la lumière de l'espace public. Des collections à la communication*. Paris: L'Harmattan.
- Révérét, J.-P. et Gendron, C. (2002). Le développement durable entre développement et environnement. Numéro spécial Sommet de Johannesburg, *Liaison Énergie-Francophonie*; numéros 55-56-57, Institut de l'énergie et de l'environnement de la Francophonie, p. 33-37.
- Rist, G. (1996). *Le développement, histoire d'une croyance occidentale*. Paris: Presses de Sciences Politiques.
- Rivière, G.H.R. (1975). *L'écomusée, un modèle évolutif*, Vagues, I (1992); p. 440-445.
- Sabelli, F. (1995). *Écologie contre nature: développement et politiques d'ingérence*. Paris: Presses universitaires de France.
- Sachs, I. (1992). Transitions for the 21<sup>st</sup> Century. *Nature et Ressources*, 28(3), p. 4-17.
- Sachs, I. (1997). *L'écodéveloppement stratégies pour le 21<sup>e</sup> siècle*. Paris: Éd. La découverte et Syros.
- Theys, J. (2000). Un nouveau principe d'action pour l'aménagement du territoire? Le développement durable et la confusion des (bons) sentiments. In S. Wachter, (dir.), *Repenser le territoire: un dictionnaire critique* (p. 225-284). Paris: Éditions de l'Aube.
- Tramosch, W.J. (1997). Exact imaginings: the museum as a journey, in *Perspectives nouvelles en muséologie - New trends in museum practice*, ICOM Canada.
- UICN/PNUE/WWF (1980). *Stratégie mondiale de la conservation: la conservation des ressources vivantes au service du développement durable*, Union internationale pour la conservation de la nature et de ses ressources, Programme des Nations Unies pour l'environnement et Fonds mondial pour la nature, Gland, Suisse.
- UICN/PNUE/WWF (1991). *Sauver la planète. Stratégie pour l'avenir de la vie*, Gland, Suisse, p. 250.
- Vaillancourt, J. (1994). Penser et concrétiser le développement durable. *Écodécision*, 15, p. 24-29.
- Van Praët, M. (1989). Contradictions des musées d'histoire naturelle et évolution de leurs expositions, In B. Schiele (dir.), *Faire voir; Faire savoir. La muséologie scientifique au présent* (p. 25-34). Québec: Musée de la Civilisation.
- Van Praët M. et Eidelman, J. (2001). *La muséologie des sciences et ses publics, Regards croisés sur la Grande Galerie de l'Évolution du Muséum national d'histoire naturelle*. Paris: PUF.
- Viel, A. (1995). *Quand souffle l'esprit des lieux, Nature et culture au diapason de la pérennité*, Les actes du colloque Nature Culture, Institut du patrimoine, La Documentation française, Paris.
- Worms, J.P. (1994). Mais si on peut changer la société par décret. In F. Pavé (dir.), *L'analyse stratégique sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels* (p. 255-265). Paris: Éditions du Seuil.



