

Musées – Éducation – Action culturelle

Les fondements
du Comité pour l'Éducation
et l'Action culturelle (CECA)

Description de la collection

Cette collection rassemble les résultats des recherches et expériences professionnelles des membres du Comité pour l'Éducation et l'Action culturelle (CECA) du Conseil international des musées (ICOM).

Édition spéciale

Cette édition spéciale en trois volumes unilingues reprend les articles issus des recherches menées sur les deux thèmes « éducation » et « action culturelle » au nom du comité CECA par le « Groupe Marignan » dont le but était de réfléchir aux thèmes fondateurs du comité. Le volume s'ouvre sur les articles inédits sur l'éducation ainsi que les articles parus dans les n° 28 et 29 sur la place de l'éducation et de l'action culturelle au sein de l'ICOM et du CECA. Les articles sur l'action culturelle des membres du « Groupe Marignan » publiés dans *ICOM Education* 28 dans une seule langue ont été traduits et repris dans chaque version de ce numéro 30.

Membres du « Groupe Marignan » :

Colette Dufresne-Tassé, Université de Montreal, Canada

Anne-Marie Émond, Université de Montreal, Canada

Rosa Maria Hervás Avilés, Universidad de Murcia, España

Margarita Larágnée, Centro cultural Alfonsina Storni, Buenos Aires, Argentina

Marie-Clarté O'Neill, Ecole du Louvre, Présidente CECA

Rédacteurs

Nicole Gesché-Koning et Stéphanie Wintzerith avec l'aide d'Anne-Marie Émond

Révision des traductions en français : Marie-Clarté O'Neill

Note

Les opinions et analyses exprimées dans cette publication sont celles de leurs auteurs. Pour des raisons de simplicité linguistique et de clarté de lecture, le masculin générique est employé dans l'ensemble des articles. Quelle que soit la langue d'origine de chaque article, ce masculin générique désigne toutes les personnes sans aucune distinction de genre.

Tout type de reproduction, même partielle, par quelque type que ce soit, tant pour usage interne qu'externe, est strictement interdit et uniquement autorisé après approbation écrite du comité ICOM CECA.

Couverture, graphisme et mise en page : Antonella Baldini (antonellabaldini.com)
d'après Stéphanie Wintzerith

Mise en page : Antonella Baldini (antonellabaldini.com)

Copyright © ICOM CECA 2022

Sommaire

L'éducation muséale : statut présent, développements et perspectives <i>Marie-Clarté O'Neill</i>	5
Éducation	7
La place de l'éducation au sein de l'ICOM avant la création du comité CECA (1946-1965) <i>Nicole Gesché-Koning</i>	9
Présentation des textes consacrés à l'éducation des adultes en contexte muséal <i>Colette Dufresne-Tassé</i>	23
Théories de l'apprentissage des adultes dans l'élaboration des programmes éducatifs des musées : comprendre les adultes en tant qu'apprenants <i>Anne-Marie Émond</i>	25
Apprendre à penser. Fonctionnement intellectuel, processus et stratégies d'apprentissage dans les musées <i>Rosa María Hervás Avilés</i>	47
L'exposition-apprentissage et l'exposition-production-de-sens ; leur filiation éducative <i>Colette Dufresne-Tassé</i>	81
Fonctionnement affectif dans le musée comme moyen d'apprentissage <i>Margarita Laraignée</i>	113
Action culturelle	127
L'action culturelle et les origines du CECA <i>Nicole Gesché-Koning</i>	129
Action culturelle dans les musées en France ; des intuitions fondatrices à la diffraction <i>Marie-Clarté O'Neill</i>	133
Approche de l'action culturelle des musées en Espagne. De la démocratisation à la démocratie culturelle <i>Rosa María Hervás Avilés, Elena Tiburcio Sánchez et Raquel Tudela Romero</i>	147
Politiques culturelles et développement culturel en République argentine <i>Margarita Laraignée</i>	165
L'action culturelle dans les musées du Canada situés hors Québec : un aperçu historique 1840-2018 <i>Anne-Marie Émond et João Pedro Pais Mendonça</i>	183
Éducation, action culturelle, médiation. Trois concepts, trois groupes d'acteurs, trois silos dans le paysage québécois <i>Colette Dufresne-Tassé</i>	203
Synthèse <i>Colette Dufresne-Tassé, Anne-Marie Émond, Rosa María Hervás Avilés, Margarita Laraignée, Marie-Clarté O'Neill</i>	221
Auteurs	225

L'éducation muséale : statut présent, développements et perspectives

*Marie-Clarté O'Neill
Présidente du CECA*

Statut contradictoire de la fonction éducative dans les musées

La période récente et ses difficultés sanitaires et économiques ont permis de mieux mettre en lumière le statut contradictoire de la fonction éducative dans les musées. L'attention portée au public sous toutes ses formes est, en effet, affichée, de manière croissante, comme la mission ultime des productions du musée et aucune institution n'oserait afficher des buts différents dans ses documents politiques d'orientation. Mais à la fois, lorsque la pandémie a frappé, les équipes d'éducation ont été les plus particulièrement impactées par les mises en congé, les licenciements, les fins de contrat.

On peut s'interroger sur cette contradiction et tenter d'en comprendre les raisons :

- L'intérêt affiché pour les publics fait-il partie du « politiquement correct », quelque chose que l'on communique par opportunisme mais qui ne peut vraiment rivaliser avec les fonctions plus historiquement spécifiques du musée comme le soin porté aux collections ou la mise en exposition ?
- Le musée pressent sa fonction éducative comme essentielle, sans savoir très bien comment prendre en compte son importance, quel parti adopter dans une orientation généreuse mais floue ?
- Les éducateurs eux-mêmes et leurs collègues ont-ils du mal à positionner leur impact possible, malgré la variété de leurs compétences, au sein des multiples fonctions, propositions, propositions du musée du XXI^e siècle ? Sont-ils chargés du guidage des visiteurs, de l'animation des programmes, de la conception de l'offre éducative qui entoure la mise en exposition, ou bien doivent-ils être partie prenante dans toutes les propositions du musée, en particulier autour de ce qui touche à la mise en exposition ?

Ma longue pratique des musées, de leurs équipes, des professionnels qui les composent, ma connaissance plus particulière des milieux internationaux de l'éducation muséale m'a fait réaliser la fragilité de la reconnaissance globale de l'éducation au sein du milieu. Cette fragilité prend plusieurs formes :

Fragilité de la reconnaissance globale de l'éducation au sein du milieu

- Les responsables des musées, de leurs collections, de leurs mises en exposition ne reçoivent à aucun moment de leur formation initiale ou continue un enseignement valide autour des principaux apports des sciences de l'éducation, autour des moyens de rendre leurs productions plus éducatives.

- Ceci est en partie la conséquence du fait que le corpus de l'éducation muséale est encore peu identifié dans une partie du monde, et que donc font défaut, dans ces régions, les formateurs mêmes qui pourraient enrichir cette expertise.

Les éducateurs de musée, génies de l'intuition éducative, manquent d'information sur les grands courants des sciences de l'éducation.

- Les éducateurs de musée sont des génies de l'intuition éducative, développée par leur sensibilité aux publics et par l'expérience de la mise en pratique de l'éducation muséale. Ils manquent néanmoins de cette même manne d'information que pourrait leur apporter la connaissance des grands courants des sciences de l'éducation, éducation formelle mais surtout éducation des adultes et éducation muséale.

Les textes proposés dans ce recueil ont une ambition à cet égard qui est celle d'enrichir les connaissances du milieu autour d'un certain nombre de thèmes liés au fonctionnement psychologique et intellectuel des visiteurs adultes et autour d'une meilleure connaissance des grands courants de l'éducation qui peuvent inspirer ou concerner l'éducation muséale.

Le rassemblement de ces textes et des éléments qu'ils convoquent, jettent une lumière singulière et apportent des éclaircissements structurels sur ce qui constitue ou devrait constituer les compétences expérimentales de tout bon éducateur de musée : la nécessité de s'adapter aux personnes, le fait qu'un participant à un programme n'est pas une cruche vide à remplir, le bienfait des visites répétées, le plaisir et les apports de la sociabilité au sein des galeries, le plaisir des objets, le plaisir des espaces, la recherche à la fois du plaisir et de l'apprentissage, l'importance de l'écoute mutuelle, etc.

Certains des mantras de l'éducation muséale peuvent donc être rapprochés des grandes théories de l'éducation en général. A quoi cela peut-il servir de le pointer de manière plus visible ? A justifier ce qui relève le plus souvent de l'intuition pour rendre l'argument plus fort et plus partageable en cas de discussion ou de négociation avec sa hiérarchie. Les médiateurs savent, ils ont du mal à prouver. Formaliser et justifier la fonction éducative au sein des musées en la hissant au statut de discipline scientifique reconnue, effectuer un rapprochement entre les théories reconnues des sciences de l'éducation et les pratiques jusqu'ici présentées de manière plus expérimentale de l'éducation muséale peut donc avoir deux bénéfices complémentaires :

- Renforcer les intuitions professionnelles des éducateurs de terrain et les enrichir de nouvelles perspectives à explorer
- Positionner l'éducation au sein du musée, non plus comme une nécessaire mais peu glorieuse vulgarisation, mais comme une discipline scientifique au même titre que d'autres, représentées dans les équipes du musée : Histoire du patrimoine, anthropologie, conservation-restauration, économie culturelle, etc.

Il s'agit donc de faire évoluer la fonction et le rôle des éducateurs au sein des musées, quels que soient la culture à laquelle ils appartiennent ou le type de collections au sein desquelles ils opèrent. C'est en tous cas l'ambition de ce recueil de textes fondamentaux sur notre profession, rédigés par des auteurs de fonctions et d'origines diverses, à l'image même des membres du CECA. Il nous a semblé opportun d'y adjoindre ceux du même groupe de réflexion à propos de l'action culturelle parus dans le n° 28 et traduits dans les deux autres langues de l'ICOM ainsi que les deux articles plus historiques remaniés parus dans les n° 28 et 29 sur les origines et le développement du CECA et la place de l'éducation et de l'action culturelle au sein de l'ICOM.

ÉDUCATION

La place de l'éducation au sein de l'ICOM avant la création du comité CECA (1946-1965)¹

Nicole Gesché-Koning

L'ICOM, l'éducation et le rôle éducatif des musées

Le monde au moment de la fondation de l'ICOM, en 1946, soit dans l'immédiat après-guerre, était-il si différent du monde d'incertitude qui est le nôtre en 2020 ? A la lecture des premières publications de l'ICOM (comptes-rendus de conférences et *ICOM News*), l'on est frappé par la similitude des questions posées, des débats qui s'en sont suivis et des recommandations auxquels ils ont conduit. La place de l'éducation dans les musées y joue un rôle primordial et fait l'objet de plusieurs mentions reprises *infra* dans *ICOM News*. En effet, l'éducation figure comme sujet de préoccupation thématique, et ce dès la première conférence générale de l'ICOM à Paris (28 juin – 3 juillet 1948) et la restructuration des premiers comités de 1946 consacrés à des catégories de musées (*ICOM News*, vol. 1, n°1, octobre 1948, p. 1).

Parmi les autres comités liés à des préoccupations propres à tous les types de musées, on compte ceux consacrés au personnel de musée et à sa formation, statuts et échanges, aux techniques muséographiques, à la législation et administration des musées et à la publicité. Ceux liés à une problématique particulière ne verront le jour que très progressivement, voire plus de vingt ans après la création de l'ICOM : la documentation (CIDOC en 1950), la conservation (ICOM-CC en 1967), la formation en tant que telle (ICTOP en 1968), la sécurité (ICMS en 1974), la muséologie (ICOFOM en 1977) (Baghli, Boylan & Herreman, 1998, p. 95-98).

Aussi est-ce avec intérêt et non sans fierté que l'on constate que l'éducation et le travail éducatif dans les musées occupent une place prépondérante. Il nous a semblé opportun de les mentionner dans ce numéro consacré à la signification du mot « éducation ». Si le mot n'y est pas nommé explicitement, il est intéressant d'analyser ici quelles étaient les préoccupations éducatives des musées et ce dès la première conférence générale de l'ICOM : une des cinq sections y était consacrée à l'éducation et aux musées d'enfants ; leurs responsables eurent l'occasion d'y présenter, le premier jour de la conférence, leurs travaux en séance plénière à des sommités telles que André Leroi-Gourhan, René Huyghe, Germain Bazin, Giulio Carlo Argan ou Cesare Brandi. Qui plus est, une des plus anciennes photos de cette conférence conservées dans les archives de l'ICOM (illustration 1) montre les responsables de la section éducation.

Dans le numéro d'ICOM Education 28 consacré à l'analyse des termes « action culturelle », l'histoire du comité CECA a été brièvement évoquée sans toutefois s'attarder sur l'utilisation et les significations données aux termes « éducation » ou « éducatif » (Gesché-Koning, 2018, p. 23-32). L'analyse systématique des premiers volumes d'*ICOM News* et des articles consacrés à l'éducation muséale permettrait-elle de dégager les lignes directrices de la profession de médiateur culturel ?

¹ Cet article publié dans ICOM Education 29 (Gesché-Koning 2020, p. 83-98) a été revu et complété pour cette édition spéciale.



Illustration 1 – La Section E – Conférence biennale de l'ICOM, Paris, juillet 1948
 Au centre Grace McCann Morley (avec le sac), vers la droite Margaret Brayton (en noir)
 et Renée Marcoussé, derrière celle-ci probablement Madeleine Mainstone.
 Source : archives de l'ICOM, cliché de la photo Elisabeth Jani

L'éducation, première responsabilité du musée

Dans la Constitution de l'ICOM, Art. II, section 3 (ICOM, 1946), l'éducation figure parmi la première responsabilité du musée aux côtés des enquêtes et de la recherche : « *promoting and protecting the activity and the welfare of museums generally and their attached responsibilities of education, inquiry and research throughout the world* » (ICOM News, vol.1, n°1, octobre 1948, p. 1) (bien qu'une traduction française eût été annoncée, celle-ci n'a jamais vu le jour).

Deux comités internationaux de l'ICOM consacrés à l'éducation

Dès 1948, deux comités sont créés :

N° 6 : Musées pour enfants et

N°7 : Travail éducatif dans les musées

L'ICOM compte, dès la création des premiers comités internationaux en 1948, deux comités consacrés à l'éducation. L'un est consacré aux musées pour enfants et activités pour enfants au musée (comité n°6), l'autre au travail éducatif dans les musées (comité n°7). Ce dernier donne peu d'information sur la signification à donner au mot « éducatif » ; il y est question d'éducation fondamentale (*fundamental education*) et d'éducation des adultes (*adult education*) (*ibid.*, p. 2), idée que l'on retrouve dans la résolution n°6 de la conférence intérimaire de Mexico (7-14 novembre 1947) mentionnée dans ce même numéro, et à laquelle vient s'ajouter l'idée de musée comme institution d'éducation populaire (*popular educational institutions*), l'éducation étant prise dans son sens le plus large (*broadest sense*) (*ibid.*, p. 7). Le personnel en charge de l'éducation dans les musées y est pour la première fois défini : il s'agit de personnes chargées de l'interprétation du matériel (« *those charged with the interpretation of the material* ») (*ibid.*, p. 4). La notion d'interprétation sera par la suite plus fréquemment utilisée dans le monde anglo-saxon, en complément de celle d'éducation.

Dans l'accord passé en 1948 entre l'UNESCO et l'ICOM, l'ICOM s'engage à soutenir les services éducatifs et leurs programmes, y compris les activités liées à l'éducation formelle et informelle tant pour les enfants que pour les adultes. Il y est également question de formation en éducation, sans plus de précisions, et de prévoir une place pour l'éducation dans les futurs manuels de muséologie prévus par l'ICOM (*ICOM News*, vol. 1, n° 1, octobre 1948, p. 2). G.-H. Rivière y insiste sur « *le rôle prééminent des musées dans le domaine de l'éducation des adultes* » en proposant l'organisation d'expositions sur les « techniques muséographiques appliquées à cet aspect de la pédagogie » (*ibid.*, p. 7-8).

Le deuxième numéro d'*ICOM News* énumère de manière quasi exhaustive toutes les activités éducatives d'un musée : classes et cours pour adultes, conférences et démonstrations, visites accompagnées et commentées, travaux pratiques pour adultes, copies d'objets ou de documents par le public dans les galeries, groupes de discussion, clubs d'études pour adultes, séances de cinéma et de projection, programmes musicaux, représentations théâtrales, travail avec les enfants (qu'il s'agisse de musées d'enfants ou de sections dédiées aux enfants dans les musées en général), service scolaire auxquels viennent s'ajouter des activités extérieures dont le prêt d'objets et l'organisation d'expositions didactiques itinérantes (*ICOM News*, vol. 1, n° 2, décembre 1948, p. 5).

L'éducation lors de la première conférence biennale de l'ICOM (Paris, 28 juin – 3 juillet 1948)

Cinq sections de travaux étaient prévues, les quatre premières (sections A à D) consacrées à des catégories de musées (peinture, musées nationaux, ethnographie, histoire naturelle), la dernière, la section E, aux Musées d'enfants et activités muséographiques concernant l'enfance (*ICOM News*, vol. 1, n° 2, décembre 1948, p. 14). Les séances de travail se déroulaient le matin par sections séparées en différents lieux (pour la section E au Musée Pédagogique) et l'après-midi collectivement en séance plénière à l'École du Louvre. Dans son allocution d'ouverture, le président Chauncey Hamlin de rappeler la 3^e résolution émise lors de la Conférence intérimaire de Mexico de 1947, à savoir la nécessité pour les musées

d'inclure notre temps dans leur programme, voire se tourner vers l'avenir, aidant ainsi les peuples à prendre conscience d'eux-mêmes et à s'intégrer dans la communauté des nations unies [...] ; et de souhaiter que l'ICOM atteigne son but essentiel : aider à la compréhension et à la coopération internationales sans lesquels une paix permanente ne peut régner (ibid., p. 32).

Cette idée se retrouve en 1977 dans la déclaration de la Journée internationale des musées (ICOM, 2020). Elle figure également adaptée au contexte mondial du XXI^e siècle dans la nouvelle proposition de définition du musée présentée lors de la Conférence générale de l'ICOM à Kyoto en septembre 2019. Curieusement, le mot « éducation » a disparu de la proposition, omission qui a soulevé une levée mondiale de boucliers de la part des médiateurs culturels et conduit à repenser cette définition en y réincluant le mot éducation. La nouvelle définition fut adoptée lors de l'Assemblée générale de la Conférence générale de l'ICOM à Prague, en août 2022.

Le rôle éducatif des musées en séance plénière

Tel fut le thème de la première séance de travail collectif (aujourd'hui, séance plénière) du 28 juin présidée par M.W. Milliken (Etats-Unis). Ch. Russell de l'American Museum of Natural History de New York y présenta un rapport intitulé *Philosophie de l'éducation par le musée*, pour qui :

1948 : une séance plénière consacrée au rôle éducatif des musées

la contribution qu'apportent à l'éducation les collections d'un musée, mesure essentiellement l'efficacité de l'institution. Le problème est d'intéresser à un matériel recueilli, étudié et disposé avec le concours et selon les buts de connaisseurs et de savants, la masse de la population, dont le large champ d'intérêt couvre des sujets domestiques, professionnels, récréatifs et sociaux. Ainsi le musée doit-il contribuer à l'enseignement dans ses différents degrés, répondre aux curiosités du public et distraire celui-ci (ibid., p. 33).

Margaret Brayton, conservateur du Children's Museum de Detroit (Etats-Unis), rapporta ensuite le travail réalisé par le comité des Musées d'enfants et son souhait de voir définis « *les moyens muséographiques propres à éduquer les enfants, non seulement en vue d'enrichir les connaissances de ceux-ci mais pour développer entre eux une compréhension amicale* » (ibid., p. 33). Dans son article consacré au travail avec les enfants dans les musées, elle souligne la reconnaissance par l'ICOM de l'appellation « Musée des enfants » comme une section « enfants » dans les musées, élargissant ainsi la place des enfants à tous les musées et non plus à quelques institutions spécialisées (Brayton, 1948, p. 178). S'en suivra une discussion sur la définition et les tâches des musées d'enfants, qu'il s'agisse des activités concernant l'enfance dans tous les musées ou de musées spécialement consacrés aux enfants. Il est alors proposé de la part des Pays-Bas (Dr Van der Stigchel) d'appeler ces derniers « musées pédagogiques ». Parmi les questions débattues et qui dépassent le simple musée d'enfants, on relèvera les relations entre les musées et les écoles ainsi que les méthodes d'évaluation du travail accompli et la recherche de moyens pour adapter les musées à des enfants qui grandissent dans un monde qui change (ICOM, 1948, p. 41). Germaine Cart (qui deviendra en 1958 Conservateur au musée du Louvre), chargée du Service éducatif des musées, insiste pour qu'à l'École du Louvre soient formés des conférenciers ayant pour tâche de s'adresser à la jeunesse – ceci sera le cas dès la rentrée de 1948 (ibid., p. 43).

L'activité didactique des musées est également abordée par l'italien G. C. Argan qui préconise que « *chaque grand musée devrait disposer d'un fonctionnaire spécialisé dans les activités d'éducation et les relations avec l'extérieur* » (ibid., p. 36). Pour A. Leroi- Gourhan, si l'une des

fonctions essentielles du musée est la conservation des objets, une autre est certainement l'éducation du public, la fonction d'éducateur étant pour lui presque une « *innovation dans les musées* » (ibid., p. 39). Sous la direction de G. W. Locher (Pays-Bas), une séance est consacrée à la coordination des problèmes de la recherche scientifique et de l'éducation muséographique des masses (ibid., p. 53). Les musées suédois sont quant à eux

... pourtant, la fonction d'éducateur dans les musées est encore considérée comme une innovation.

loués pour leur « *conception éducative et par le rôle plus complexe du conservateur moderne, non plus seulement un conservateur au sens propre, un homme de science, mais un administrateur, un éducateur, un animateur* » (ibid., p. 52).

La section E consacrée à l'éducation

Sous la direction de Margaret M. Brayton, les travaux de cette section concernèrent « *les musées d'enfants ou plus généralement, le rôle éducatif des musées* » regroupant donc les membres des deux comités n° 6 et n° 7 (ICOM, 1948, p. 7). On retiendra l'importante participation des États-Unis et de directeurs d'éducation de musées d'art et de sciences, de musées d'enfants et de services scolaires. Alma S. Wittlin (1899-1992), à qui l'ICOM a depuis sa conférence générale à Vienne en 2007 dédié des *Memorial lectures*, est reprise dans la liste des participants du Royaume-Uni en tant que représentante du Ministère de l'Éducation (*ibid.*, p. 27). Les relations entre les musées et les écoles firent l'objet des discussions d'une séance entière sous la direction de J.W.B. Van der Stigchel des Pays-Bas, autour du Musée pédagogique de La Haye destiné à éduquer les enfants et à développer leurs facultés d'observation grâce à des « moniteurs spécialisés » ; cet apprentissage du regard est encore souligné par la Hongrie (Dr Lenkei) (*ibid.*, p. 61).

L'éducation dans les autres sections de la première conférence biennale

L'éducation déborde le cadre de la seule section E : il est ainsi question de la coordination des « *problèmes de la recherche scientifique et de l'éducation muséographique des masses* » ; appel est fait à un « *conseil d'éducateurs spécialisés dans la psychologie enfantine* » tout en ne confondant pas la mentalité du visiteur moyen avec celle d'un enfant ! Une remarque de Nouvelle-Zélande (M. Duff) fait aujourd'hui plutôt sourire :

« *il faut faire comprendre au visiteur que sa civilisation n'est pas unique et qu'il sera peut-être avec l'abolition des distances, amené à entrer en contact avec d'autres civilisations* » (*ibid.*, p. 53).

Les discussions qui suivirent la séance de travail de la section C consacrée aux musées d'histoire naturelle ont abordé l'importance à accorder à la composition des textes explicatifs dans les musées qui doivent être pensés en fonction de trois catégories de visiteurs : « *les visiteurs sans formation spéciale, mais désireux d'acquérir quelques connaissances, les élèves en groupe venus pour s'instruire, les autres groupes* » (*ibid.*, p. 71). Une séance a été consacrée à l'organisation du comité des musées d'enfants, dont le premier, fondé par Miss Anna Gallup, remonte à 1899 ; l'accent y est mis sur le caractère international des musées d'enfants et la nécessité d'organiser des expositions circulantes (traduction littérale de l'anglais *travelling*) pour répandre l'idée et les buts des musées d'enfants – aider à promouvoir la compréhension entre les peuples – et ce avec l'appui des éducateurs (*ibid.*, p. 74-75).

Enfin, outre la participation à la première séance collective, tous les participants à cette première conférence biennale de l'ICOM furent invités au Musée pédagogique où différentes délégations présentaient leurs panneaux didactiques appelés « *panneaux et matériel démonstratif* » (*ibid.*, p. 64).

Pour conclure, on retiendra des travaux de cette première conférence biennale de l'ICOM la place consacrée à l'éducation toutes sections confondues, et le fait que les musées doivent à la fois « *éduquer le public et instruire les spécialistes* » (*ibid.*, pp. 52- 53). Quelques divergences de vues apparaissent entre les défenseurs des musées des enfants et du travail éducatif au sein des musées.

L'ICOM rend hommage à Alma S. Wittlin (1899-1992)

Alma S. Wittlin déjà présente à la conférence de Paris en 1948, sera une des représentantes britanniques à l'Assemblée générale de l'ICOM à Paris en 1949. Les contacts qu'elle put y faire la conduisirent par la suite aux États-Unis assurant la diffusion de *The Museum: Its history and its tasks in education* (1949), publié dans la série *International Library of Sociology and Social Reconstruction*. Même si un compte-rendu peu élogieux figure dans *ICOM News* (vol.2, n.3, juin 1949, p. 6), une large part est faite aux fonctions d'un musée public dans l'immédiat après-guerre. Elle y insista sur l'importance pour les musées de prendre leur rôle d'institution éducative plus au sérieux ; elle s'était ainsi lancée dans une « *profession de foi en faveur de l'éducation* » devant une certaine « *inertie des musées européens et le conservatisme de leurs directeurs* » (Poulot, 2009, p. 96).

En véritable pionnière des études des visiteurs (*visitor studies*) (Hein, 1998, p. 44-46) du temps où elle était en poste au Museum of Archaeology and Anthropology de Cambridge, elle avait analysé et évalué l'impact sur différents types de visiteurs de différentes présentations des objets des collections, étudiant leurs réactions et leur comportement (*behavior*) grâce à des interviews et des questionnaires (Kraeutler, 2011, p. 5). Elle contribua encore au troisième numéro de la publication du CECA, *Annales des musées*, insistant sur l'importance d'une formation encyclopédique pour les éducateurs de musée, leur sensibilisation à la sauvegarde du patrimoine – fait trop rarement analysé par les éducateurs de musée –, et le développement de la communication visuelle au départ des objets (Wittlin, 1971, p. 19-20).

L'éducation lors de la deuxième conférence biennale de l'ICOM à Londres (17-22 juillet 1950)

Lors de cette deuxième conférence biennale c'est de la mission éducative des musées et de leur action sociale qu'il sera question : éducation des jeunes par les musées, musées d'art et éducation des jeunes. Est présentée ici la « *méthode essentiellement didactique* » qu'a choisie le Museum of Arte de São Paulo pour analyser un tableau (*ICOM News*, vol. 3, n°3, août 1950, p. 5) afin de donner au public « *une lecture vivante* » (en anglais *living reading*) (*ibid.*, p. 14). Sont également abordés les musées et l'éducation des adultes, les musées centres d'art, les voies et moyens pour développer les relations (dans la version anglaise *public relations*) entre les musées et les communautés qu'ils servent (*ibid.*, p. 7).

1950 : la mission éducative des musées et leur action sociale sont au cœur des discussions.

L'originalité de la conférence de Londres par rapport à celle de Paris a été de montrer l'urgence de développer des comités transversaux au-delà des spécialisations scientifiques (comme l'était le seul comité pour le travail éducatif dans les musées), tels que la gestion de l'éducation des masses (*ibid.*, p. 2), légèrement différent en anglais où il était plutôt question des « *problems created by mass education* » (*ibid.*, p. 12).

La séance consacrée à l'éducation populaire et à la diffusion de la culture verra abordés les points suivants : éducation des jeunes (dans l'édition anglaise *children's education*), éducation des adultes, éducation des jeunes et des adultes (ces deux catégories analysées conjointement).

Au cours des quatre séances du comité n°6 pour les musées d'enfants et les activités concernant les enfants (section F) sous la présidence de P. Floud (Royaume-Uni) en remplacement de G. Cart (France) ont été discutés les thèmes suivants : musées d'enfants, musées et éducation, prêts des musées aux écoles.

Quant au comité pour l'éducation (n°7), il n'a tenu qu'une séance (section H) sous la présidence de Ch. Russell (États-Unis) en remplacement de W. Milliken (États-Unis) : il y fut essentiellement question des relations entre musées et écoles (*ibid.*, p. 12).

La tenue de la conférence biennale de l'ICOM à Londres avait renforcé la position de l'éducation muséale en Grande-Bretagne. Il faut toutefois constater que les nouveaux professionnels de l'éducation dans les musées étaient dans ce pays des personnes issues du monde de l'enseignement. Les sujets de discussion tournaient essentiellement autour des écoles, des enfants, des questionnaires, des prêts aux écoles, des expositions temporaires et de la formation des enseignants. Les éducateurs de musée étaient de ce fait plus proches du Ministère de l'Éducation et des organisations affiliées que de leurs collègues au sein du musée.

Variété des activités éducatives dans les musées

Dans le compte-rendu de la conférence de Londres figurent d'importants renseignements sur la variété des activités éducatives dans les musées et de programmes à venir tels que :

- la Croisade des musées : vu le rôle essentiel que doivent jouer les musées dans l'éducation de la jeunesse et des adultes, l'ICOM avait fait recommandation à l'UNESCO d'entreprendre l'organisation d'une « Croisade des musées » destinée à démontrer l'importance de ce rôle des musées (*ibid.*, p. 4) ;
- les Musées et programmes scolaires : la visite des musées scientifiques et techniques par la jeunesse doit être inscrite dans les programmes scolaires (dans la version anglaise *syllabuses* plutôt que le terme actuel de *curriculum*) (*ibid.*, p. 16), compte tenu des modalités propres à chaque pays ;
- les Musée d'enfants : il est ici question d'organiser des expositions destinées aux enfants, de la nécessité de pouvoir disposer d'un local destiné aux activités pour les enfants – dans la mesure du possible – aménagé dans chaque musée, de la collaboration régulière à établir entre le personnel scientifique des musées et les membres de l'enseignement, afin de faire connaître à ces derniers les multiples possibilités qu'offrent les musées pour l'éducation (*opportunities for educational work*) (*ibid.*, p. 16) ;
- Musées et éducation : proposition d'organiser une exposition circulante (en anglais *travelling exhibition*) pour montrer par des panneaux didactiques les moyens d'utiliser les musées pour l'éducation de la jeunesse (en anglais *young people*) (*ibid.*) ;
- mention de la publication de l'UNESCO, *L'éducation des adultes. Tendances et réalisations actuelles* (*Adult education. Aims and achievements*) (1950) avec une intéressante mise au point de G.-H. Rivière, secrétaire général de l'ICOM, sur le musée et l'éducation des adultes (p. 143-152), idée déjà défendue préalablement dans *ICOM News* (vol. 3, n°1, février 1950, p. 7), où il insistait sur le « rôle prééminent des musées dans le domaine de l'éducation des adultes et de la nécessité de prévoir un stage d'étude international pour les méthodes et les techniques de l'éducation des adultes » (*ICOM News*, proposant que soit organisée au cours du stage une exposition des méthodes et techniques muséographiques (*methods and techniques of adult education*) (*ibid.*, p. 19) appliquées à cet aspect de la pédagogie (*ibid.*, p. 8).

Perceptions du rôle éducatif des musées de 1950 à 1962

Que faut-il entendre par « service éducatif » et comment se définit-il ? Ainsi, l'envoi aux écoles d'un échantillonnage d'objets de musées, via éventuellement le muséobus destiné aux régions rurales isolées en France (*ICOM News*, vol. 5, n°1, février 1952, p. 7), ne constituerait-il pas en lui-même un service éducatif ? Ne devrait-il être accompagné d'une réflexion sur

les moyens les meilleurs et les plus simples de mettre ces petits ruraux en contact avec la culture nationale ou internationale, d'éveiller leurs réactions à ce contact, et enfin d'en contrôler l'influence sur le rythme de leur développement intellectuel et moral et sur leur comportement social (ibid. p. 7) ?

Qu'est-ce qu'un service éducatif ? Avec ou sans actions hors-les-murs ? Centré sur les objets ou sur la société ?

Le but du musée n'est-il pas plutôt de présenter les objets de telle manière que leur origine et leurs rapports avec d'autres objets constituent une démonstration d'ensemble (*ICOM News*, vol. 5, n°3, juin 1952, p. 12) ? Le musée n'est-il pas devenu un

véritable instrument de travail pour l'éducateur (*ibid.*, p. 13) ? Idée soutenue par ailleurs dans la publication sur l'utilisation des musées à l'école active (Dreyfus-Sée, 1952).

Musées des enfants et travail éducatif dans les musées : divergences de vues

Un compte-rendu de la Croisade des musées insiste sur le succès de l'évènement : « *On peut fonder de grands espoirs sur les contacts qu'elle a pu réaliser entre les milieux des musées et ceux de l'éducation, mondes plus fermés l'un à l'autre qu'on ne pourrait croire* » (*ICOM News*, vol. 5, n° 4, août 1952, p. 2). La philosophie et la pratique éducatives dans les musées d'art aux États-Unis (Low, 1952) est mentionnée tout en regrettant que l'ouvrage soit limité aux États-Unis (*ICOM News*, vol. 5 ; n°4, août 1952, p. 15).

L'ouvrage *Musées et jeunesse* annoncé dès la conférence de Paris en 1948 ayant enfin vu le jour (Cart, Harrison & Russell, 1952), il fait l'objet de critiques et de conseils pour l'avenir de l'éducation muséale au sein de l'ICOM. Germaine Cart fut chargée du chapitre *Musées et Jeunesse en Europe occidentale*, qu'il s'agisse de musées d'enfants ou de services éducatifs des musées en général avec leurs diverses activités. Molly Harrison rédigea celui consacré aux *Musées et jeunesse en Grande-Bretagne* et dans les autres pays du Commonwealth britannique basé sur son expérience personnelle. Enfin, Charles Russell, directeur des services éducatifs de l'American Museum of Natural History, analysa les *Musées et la jeunesse en Amérique* en dénombrant trois types de réalités éducatives : les musées pour enfants, les départements de musées spécialement affectés à la jeunesse et les services éducatifs dans les musées en général (*ICOM News*, vol. 5, n°5-6, octobre-décembre 1952, p. 2).

Pour la première fois, le terme « jeunesse » est discuté (en anglais *children* ou *young people*) dans la publication tout en concluant que les limites d'âge varient d'un pays à l'autre et d'une organisation à l'autre (*ibid.*, p. 4). De même, les conservateurs sont invités à s'ouvrir vers les nécessités de l'enseignement, des publics à atteindre et des qualités requises pour ce faire (*ibid.*, p. 20). Dans son avant-propos, G.-H. Rivière est conscient du « *débat ouvert entre les musées et les éducateurs du monde. Les données en apparaissent chargées de contradictions, tel par*

exemple ce foisonnement des musées d'enfants aux Etats-Unis, en regard de leur quasi-absence dans le vieux monde » (Cart, Harrison & Russel, 1952., p. vii).

Et d'espérer que les deux comités de l'ICOM pour l'éducation et la jeunesse réussissent à traiter le problème sur le plan international de manière à ce que leurs « activités unies aident à développer l'affluence de la jeunesse dans les musées » afin qu'elle « y trouve sans cesse plus de profit » (*ibid.*, p. viii). Ces vœux du célèbre muséologue ne seront malheureusement pas entendus et l'ICOM regrettera qu'il ait

fallu laisser se confronter dans une première mise au point les opinions de spécialistes de deux continents où les conditions et les conceptions sont différentes et parfois s'opposent [...] ; il appartient maintenant aux comités de l'ICOM pour l'éducation et pour la jeunesse de placer le problème sur le plan international (ibid., p. 1-2).

Vers une fusion des deux comités de l'ICOM liés à l'éducation ?

Le rôle des musées dans l'éducation avait fait l'objet par l'UNESCO d'un document spécial d'éducation et ce en lien avec l'ICOM (UNESCO, 1952). Un compte-rendu circonstancié et une description des différentes contributions figurent dans *ICOM News* (vol. 6, n°1, février 1953, p. 6) : *Le rôle du musée dans l'éducation scolaire* (en anglais *school curriculum*) (*ibid.*, p. 20), *Les musées et les écoles, Les musées et les écoles à New York, Musées et loisirs*. Il est toujours fait mention de deux comités liés à l'éducation muséale, à savoir les deux comités n°6 et n°7 créés en 1948.

La situation va changer lors de la première conférence triennale de Gênes, Milan et Bergame (6-12 juillet 1953) (*ICOM News*, vol. 6, n°5-6, octobre-décembre 1953, p. 4) : la section Éducation présidée par P. Floud verra la présentation de deux rapports où s'affronteront les partisans des musées des enfants et des services éducatifs dans les musées : *Musée d'art et de jeunesse, Les problèmes des musées pédagogiques*.

1953 Création du comité international de l'ICOM pour l'Éducation

1953 : Fusion des deux comités existants en un seul, le Comité pour l'Éducation

Les deux comités internationaux de l'ICOM Musées des enfants et Travail éducatif dans les musées, décident en 1953 lors de la première conférence triennale de Gênes, Milan et Bergame, de fusionner pour devenir le « Comité international de l'ICOM pour l'éducation de la jeunesse et des adultes » (*ibid.*, p. 5) (en anglais *children and adults*) (*ibid.*, p. 34), fusion à nouveau actée

plus loin dans le rapport de la conférence (*ibid.*, p. 10). Ne sera retenu finalement que le terme « Comité pour l'Éducation ».

La raison de la fusion des deux comités semblait déjà annoncée dans la communication de Margaret Brayton en 1948 (cf. *supra*), heureuse de la reconnaissance de l'ICOM à considérer la place à laisser aux enfants dans tous les musées et non plus uniquement dans les musées d'enfants. Il semblerait, en effet, que trop de cas ait été fait aux musées d'enfants lors des premières réunions au détriment du travail éducatif dans tous les musées, ce qui avait quelque peu heurté quelques conservateurs plus traditionnels. C'est ce qui ressort de l'analyse faite par

V. Woollard en 1998 à l'occasion des 50 ans d'existence du Group of Education in Museums (GEM), dont les origines sont, à en croire l'auteur, à rechercher dans la création d'un sous-comité britannique de la section Enfants dans les musées de l'ICOM ; elle y explique le rôle joué par Peter Floud (Victoria & Albert Museum), président du Comité pour l'éducation de l'ICOM, ayant entraîné dans son sillage des personnes intéressées par l'éducation au sens large, tant au niveau de son musée que de l'ICOM ; une autre branche comprenait plutôt des conservateurs de la Museums Association. A la fin du mandat de P. Floud au sein du Comité international de l'ICOM, les deux branches auraient formé un Group for Children's Activities in Museums, un amalgame qui certes renforçait les deux groupes d'individus intéressés par l'éducation muséale, mais affaiblissait aussi la position des organisations mères, la Museums Association et l'ICOM (Woollard, 1998, p. 1-2).

La dissolution du comité de l'ICOM pour l'Éducation est également expliquée comme étant le résultat de « *différences idéologiques irréconciliables entre d'une part, les conservateurs traditionnalistes et les guides conférenciers et d'autre part, les éducateurs professionnels des musées des enfants et des services éducatifs insistant sur la notion d'éducation muséale centrée sur les enfants* » (Moffat & Woollard, 2004, p. vii).

Le Comité de l'ICOM pour l'Éducation (1953 – 1962)

Éducation formelle à l'américaine et focalisation sur les enfants et les écoles ont ainsi détourné de nombreux services éducatifs du monde des adultes, qui se sont trouvés délaissés. Ce constat vaut pour d'autres pays que la Grande-Bretagne. Par contre, l'engagement envers les écoles se trouva dans ce pays renforcé surtout sous l'impulsion de deux inspectrices britanniques de l'éducation au patrimoine, Mary Bosdet et Hazel Moffat, ainsi que de Renée Marcousé, Madeleine Mainstone et Alison Heath. La notion d'éducation dépassa l'horizon purement scolaire en s'ouvrant à des thèmes tels que le patrimoine au sens large, l'usage éducatif des musées et galeries pour les enfants, pour les adultes, la télévision et autres techniques audio-visuelles, la perception (*visual education*) dans l'éducation muséale, les offres de formation pour enseignants en lien avec les musées. J'ai par ailleurs pu montrer le rôle considérable joué plus tard par Renée Marcousé au sein du CECA en tant que rédactrice des six numéros de la revue du comité *Annales des musées / Museums Annual* du comité (Gesché-Koning, 2006, p. 6).

La notion d'éducation dépasse l'horizon purement scolaire en s'ouvrant à d'autres horizons

Les années qui suivirent la création en 1953 du Comité pour l'éducation laissèrent peu de traces, hormis un séminaire présidé par Grace Morley à Athènes en 1954 (Gesché-Koning, 2018, p. 3-4). Les rares publications émanaient le plus généralement d'activités commandées et/ou organisées par l'UNESCO en partenariat avec l'ICOM (Gesché-Koning, 2006, p.10 & p. 21). Dans le dernier numéro d'*ICOM Education* consacré à l'action culturelle, j'ai évoqué les problèmes rencontrés par le comité afin de mieux se positionner sur la scène internationale ; en effet le comité pour l'Éducation créé en 1953 fut dissout en 1962 lors de la VI^e conférence générale de l'ICOM à La Haye faute de réel plan stratégique et de vision pour l'avenir. Hugues de Varine Bohan joua à l'époque un rôle prépondérant afin de redorer l'éducation muséale sur la base de fondements scientifiques en organisant en 1964 (23-27 novembre) à Paris un colloque

international sur le rôle éducatif et culturel des musées qui jettera les bases du futur Comité pour l'Éducation et l'Action culturelle – CECA (Gesché-Koning, 2018, p. 4 ; *ICOM News*, vol. 18, 1, février 1965, p. 8-9).

1965 : Création du Comité pour l'Éducation et l'Action culturelle

Les nombreuses discussions lors du colloque de Paris en 1964 finirent par conduire à la création lors de la VII^e conférence générale de l'ICOM à New York (22-24 septembre 1965) de l'actuel Comité pour l'Éducation et l'Action culturelle (CECA). Le rapport de ce colloque et les sujets qui y furent discutés sont à la base des développements futurs du CECA :

1. Missions éducatives et culturelles du musée

Le musée doit donner un enseignement

Le musée doit épanouir l'individu et l'intégrer dans la communauté humaine

Le musée doit également être un lieu de loisir

2. Conditions fondamentales de l'action du musée sur son public

Le musée doit s'adresser à l'ensemble du public

3. Moyens d'action du musée : pour être vivant, le musée doit faire appel aux divers moyens d'animation, dont le rôle éducatif et culturel est essentiel (visites guidées, moyens audio-visuels, expositions, activités diverses ...)

4. Personnel responsable de l'action éducative et culturelle du musée : l'activité éducative et culturelle fait partie intégrante des activités scientifiques du musée ; le personnel éducatif doit faire partie du personnel scientifique et à ce titre bénéficier, à qualifications et responsabilités équivalentes, du même statut

5. Supports de l'action éducative et culturelle du musée

6. Connaissance du public – Évaluation

7. Action nationale et internationale

Le colloque recommande à l'ICOM ... de susciter dans les meilleurs délais, la création d'un nouveau Comité international de l'ICOM pour l'éducation et l'action culturelle dans les musées compte tenu des conclusions du colloque.

Au cours de la 7^e Conférence Générale de l'ICOM tenue à New York du 22 au 24 septembre 1965, le Comité international pour l'éducation et l'action culturelle (Comité n°10) a tenu ses premières réunions sous la présidence de M. T.M. Folds, doyen de l'éducation, Metropolitan Museum of Art, New York. Mme I. Antonova a été élue vice-présidente et Mme R. Marcoué (UK) secrétaire.

On retiendra des années précédant sa création l'importance donnée au rôle éducatif des musées lors des conférences biennales et triennales de l'ICOM dont les principaux sujets de préoccupation de ses membres furent dans cet ordre : l'éducation par les musées, les expositions et la circulation internationale des biens culturels, leur conservation et leur restauration (Baghli, Boylan & Herreman, 1998, p.15).

La compilation de toutes les publications du comité en une édition spéciale d'*ICOM Education* grâce à une contribution octroyée à l'occasion des 60 ans de l'ICOM prouve le dynamisme des responsables de l'éducation muséale et leurs nombreux sujets d'intérêt (Gesché-Koning, 2006, *passim*), mais également, dès sa création, du soutien de l'ICOM.

Perspectives

En 57 ans, le comité CECA a bien évolué et nombre de publications sont désormais en ligne, qu'il s'agisse des actes des conférences ou de tous les numéros d'*ICOM Education*, autant de témoins de l'évolution du comité et de ses préoccupations. Des conférences annuelles (à l'exception de l'année 1999) ont été organisées depuis 1968. Le rôle éducatif des musées a été retenu comme thème de la IX^e conférence générale de l'ICOM à Grenoble en 1971. Des groupes de travail ont été constitués entre 1970 et 1988 sur la formation des éducateurs, la communication, l'évaluation, le travail avec les écoles et les musées valises. Menés par des membres convaincus de la mission éducative des musées, ces groupes de travail ont cessé d'exister après la conférence de Nauplie et Athènes (1988), faute de responsables assurés de pouvoir participer à toutes les conférences. Aussi, la mise sur pied en 2020 de groupes d'intérêt spécifique amenés à communiquer par internet ne peut que renforcer l'image du comité et les discussions au sein de ses membres dont seulement 1/10^e a en général la possibilité et les moyens de se rendre aux conférences annuelles.

Les sessions de recherche sur le comportement des visiteurs ont vu le jour dès 1997 grâce à Colette Dufresne-Tassé et la création du Prix de la Recherche éponyme fut créé en 2015. Les activités éducatives se sont professionnalisées grâce à l'outil *Best Practice* et le Prix Best Practice. Aujourd'hui, le CECA dispose d'un site web redessiné et performant. Qu'il est loin et pourtant si riche en mémoires le temps des pionniers qui tapaient leurs rapports à la machine sur du papier pelure et n'avaient d'autre formule que la poste pour contacter ses membres !

L'éducation muséale a-t-elle évolué depuis la création des premiers comités pour l'éducation de l'ICOM ? De la consultation des archives à mon suivi des travaux du comité CECA depuis plus de quarante ans, je dirais que sa place au sein des musées n'a fait que se renforcer. Elle est promise à un bel avenir dont fait preuve le dynamisme de ses membres et du bureau du CECA.

Références

- Baghli, S. A., Boylan, P., & Herreman, Y. (1998). *Histoire de l'ICOM* (1946-1996). Paris : ICOM.
- Brayton, M. (1948). *Children's Work in Museums*. *Museum international*, vol. 1, issue 3-4, 178-182.
- Dreyfus-Sée, G. (1952). *L'utilisation des musées à l'Ecole active*. Paris : Les Presses d'Île de France, coll. L'École nouvelle française, n°4.
- Dreyfus-Sée, G. (1952). *L'utilisation des musées à l'Ecole active*. Paris : Les Presses d'Île de France, coll. L'École nouvelle française, n°4.
- Gesché-Koning (2020). La place de l'éducation au sein de l'ICOM avant la création du comité CECA (1946-1965). In S. Wintzerith (ed.), *ICOM Education 29*, *Museum Education* (pp. 83-98). Disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>
- Gesché-Koning, N. (2018). The roots of CECA and cultural action. In S. Wintzerith (ed.), *ICOM Education 28*, *Cultural action / Action culturelle / Acción cultural*, (pp. 23-30). Disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>
- Gesché-Koning, N. (2006). ICOM-CECA Publications 1952-2006, *ICOM Education 20*, Special issue
Disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>
- Hein G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- ICOM. (2020). *Journée internationale des musées*, consulté le 20 mai 2020 sur : <https://icom.museum/fr/nos-actions/evenements/journee-internationale-des-musees/>
- ICOM. (1948). *Première conférence biennale, Résumé des travaux ; Compte-rendu des manifestations*, Paris. Consulté le 20 janvier 2020 sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1417890r>
- ICOM. [1946]. *Constitution and By-laws of the International Council of Museums*.
- ICOM News. (s.d). Divers numéros de la revue consultés le 10 février 2020 sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6559115c/f7.image.r=education>
- Kraeutler, H. (2011). *The Museologist, Writer, Educationalist Alma S. Wittlin (1899-1992) – A Preliminary Research Report. Fellowship in Museum Practice*, Smithsonian Center for Education and Museum Studies. Washington DC: Smithsonian Institution.
- Low, T. L. (1948). *The educational philosophy and practice of art museums in the United States*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Moffat, H., & Woollard, V. (eds.). (2004). *Museum and Gallery Education. A Manual of Good Practice*. Lanham : AltaMira Press. (1ère publication en Grande-Bretagne, 1999).
- Poulot, D. (2009). *Musées et muséologie*. Paris : La Découverte. (1^{re} édition 2005).
- UNESCO. (1952). *Le rôle des musées dans l'éducation – Aperçu sur le rôle des musées dans l'éducation*. (Documents spéciaux d'éducation n. 13). Paris : UNESCO.
- UNESCO. (1950). *L'éducation des adultes. Tendances et réalisations actuelles (Adult education. Aims and achievements)*. Paris: UNESCO.
- Wittlin, A. S. (1971). Commonsense versus universitology, Involvement and Participation. *Museum's Annual / Annales des musées*, 3, 19-20.
- Wittlin, A. S. (1949). *The Museum. Its History and its Tasks in Education*. London: Routledge.
- Woollard, V. (1998). *50 years: the development of a profession*. *JEM (Journal of Education in Museums)*, n°19, 1-4.

Résumé

Dès sa création, l'ICOM a considéré l'éducation comme un des éléments essentiels de ses missions. Pas étonnant donc que parmi les premiers comités internationaux de l'ICOM créés en 1948, deux soient liés à l'éducation muséale : Musées des enfants (comité n°6) et Travail éducatif dans les musées (comité n°7). Pourquoi deux comités ? Qui était à l'origine de leur création et quelles étaient leurs motivations ? Quelles furent les premières activités de ces comités et surtout comment leurs responsables considéraient-ils le mot « éducation » tant en français qu'en anglais ? A cette époque, l'espagnol n'était pas encore une langue officielle de l'ICOM.

Qu'est-ce qui a conduit ensuite les deux comités à fusionner en 1953 pour ne plus former qu'un seul comité pour l'éducation ? Ici aussi, comment était perçu le mot « éducation » ? Une analyse des premières publications de l'ICOM permet de mieux comprendre les enjeux de l'éducation muséale dans l'immédiat après-guerre. Les problèmes débattus ne différaient guère de ceux auxquels le monde actuel est confronté et l'on est frappé par le nombre de réflexions considérées aujourd'hui comme novatrices qui avaient déjà été abordées à l'époque. Prendre conscience de ces similitudes me semble indispensable pour éviter que le comité CECA ne s'enlise dans des sentiers battus.

Pourquoi les dix années suivantes de ce comité pour l'éducation ont-elles laissé si peu de traces ? L'on se penchera sur la raison de la dissolution du comité et des débats qui s'en sont suivis au sein de l'ICOM. Les nombreuses discussions et réflexions des années qui ont précédé la création du Comité pour l'Éducation et l'Action culturelle (CECA) sont cruciales pour comprendre comment le comité s'est formé et quel était le sens donné aux mots « éducation » et « service éducatif ». Quelle était la formation des « éducateurs » de musée, leur place à l'intérieur du musée ? Ces sujets ont été peu ou pas abordés jusqu'à la création du comité CECA de même que les questions auxquelles tente de répondre ce numéro d'*ICOM Education*.

Cet article se limite aux vingt premières années de l'ICOM et à la place réservée à l'éducation muséale au sein de l'institution à travers ses premières conférences biennales et triennales. Les sources en sont les archives de l'ICOM et du comité CECA rassemblées au cours des quelque quarante années à son service en tant qu'assistante de la secrétaire (1978-1980), rédactrice de la revue *ICOM Education* (1987-2007), secrétaire (1992-1995), présidente (1995-1998) et membre cooptée du bureau (1998-2015, 2022-).

Mots-clés : éducation muséale, enseignement, enfants, jeunesse, adultes, interprétation

Présentation des textes consacrés à l'éducation des adultes en contexte muséal

*Colette Dufresne-Tassé
Université de Montréal, Canada*

Apport théorique de grands éducateurs d'adultes

La série des quatre prochains articles s'ouvre sur un texte de Anne-Marie Émond. Ce texte évoque l'apport théorique de grands éducateurs d'adultes, tels Allen (1981), Hiemstra (1981), Knowles (1980) ou Knox (1981), à la compréhension de l'apprentissage que suscite une expérience significative vécue dans le cadre d'un programme muséal. Elle y ajoute, accompagnés de nombreux exemples, les résultats d'une recherche qu'elle a elle-même menée sur cette expérience : ce que ressent alors l'adulte, la production de sens qui l'exprime et les conséquences qui en découlent.

Perspective de production ou de développement de sens

Dans une perspective de production, ou si l'on préfère, de développement de sens, Rosa María Hervás Avilés examine de près les étapes du processus d'apprentissage et les stratégies qui en favorisent un heureux issu. En fait, elle aborde systématiquement et détaille comment un adulte autonome procède lorsqu'il s'adonne à l'acquisition de connaissances ou au développement d'habiletés. Son article est le premier d'une série qu'elle consacrera à divers aspects de l'apprentissage en milieu muséal en s'inspirant des recherches de pédagogues et de psychologues contemporains qui l'ont examiné dans divers contextes de la vie de l'adulte.

Relation de l'adulte avec l'exposition

Colette Dufresne-Tassé s'intéresse à la relation de l'adulte avec l'exposition. Elle étudie les ouvrages publiés en anglais sur le sujet depuis le début du XXI^e siècle et y observe deux tendances, deux positions. L'une fait d'apprentissages précis le but central et le bénéfice premier d'une visite d'exposition, alors que l'autre privilégie une production de sens optimale chez chaque visiteur. Chacun de ces deux buts donne lieu à des conceptions différentes du soutien qu'une équipe de production doit offrir aux efforts d'un visiteur qui tente de s'approprier le contenu d'une exposition. Quand l'apprentissage est central, ce soutien se traduit dans une structure d'exposition que l'on peut considérer comme fermée, car elle guide pas à pas le visiteur vers une ou des acquisitions précises. En revanche, lorsque c'est la production de sens qui devient essentielle, la structure est dite ouverte, car elle facilite cette production pour que le visiteur apporte sa propre contribution et devienne ainsi le co-auteur de l'exposition.

Synthèse de publications récentes sur le fonctionnement affectif du visiteur

Tout comme les précédents, le dernier article de cette section synthétise des publications récentes. Cette fois, elles portent sur le fonctionnement affectif du visiteur. Margarita Lاراignée privilégie ce fonctionnement plutôt que l'émotion comme thème de son texte. Et c'est heureux. Ce choix, en effet, lui permet de considérer l'émotion et ses multiples formes comme l'une des composantes du fonctionnement affectif, au même titre d'ailleurs que le sentiment, par exemple, et de faire ressortir la complexité de ce fonctionnement. Il présente un second avantage, celui d'aider à percer, déchiffrer la relation du fonctionnement affectif avec le fonctionnement cognitif. Si l'affectif peut apparaître seul, il agit aussi, la plupart du temps, en tandem avec le fonctionnement cognitif, auquel peut se joindre le fonctionnement imaginaire. Enfin la position de Lاراignée aide à distinguer diverses façons dont émotions et sentiments, comme types de fonctionnements affectifs, peuvent favoriser l'apprentissage. L'émotion, la surprise par exemple, à titre de fonctionnement affectif seul déclencherait l'apprentissage, alors que la fierté, comme sentiment et impliquant les fonctionnements affectif et cognitif, soutiendrait l'apprentissage jusqu'à sa complétude.

L'apprentissage de l'adulte : une base obstinée de danses toujours différentes

Ainsi, tout au long du présent ouvrage, l'apprentissage, celui de l'adulte, revient comme une base obstinée de danses toujours différentes. Tantôt il prend la forme d'une acquisition de connaissances, tantôt, celle d'une habileté.

L'une et l'autre de ces formes peut se réaliser au cours de la participation à un programme ou durant une visite d'exposition.

Peuvent y intervenir le fonctionnement affectif seul aussi bien que jumelé au fonctionnement cognitif.

Il dépend enfin de la production de sens, mais celle-ci peut également exister sans lui et donner lieu à des phénomènes plus complexes.

Théories de l'apprentissage des adultes dans l'élaboration des programmes éducatifs des musées : comprendre les adultes en tant qu'apprenants ²

Anne-Marie Émond
Université de Montréal, Canada

Introduction

Une personne familière des musées pourrait les considérer comme des lieux où les adultes peuvent vivre des expériences exceptionnelles ³. Plus précisément, les programmes éducatifs muséaux ont le potentiel d'offrir des possibilités uniques d'exploration et de compréhension aux visiteurs adultes, car le contenu de ces lieux reflète et offre parfois une image restructurée du monde dans lequel ils vivent. Ce faisant, il y a l'espoir de transformer l'institution, comme le propose Gurian (2007), d'un lieu pour une « *activité occasionnelle d'une journée à un service d'accueil* » [traduction libre] (p. 22) où nous pouvons sentir que nous avons une voix et contribuer activement à mieux vivre ensemble et à nous comprendre en tant qu'acteur dans la société.

Dans cette perspective, Talboys (2016) réitère, comme d'autres l'ont fait avant lui dans des ouvrages comme « *Anderson (1999), Hein et Alexander (1998) et Hooper-Greenhill et al. (2007) [...] que la plupart des musées ont encore beaucoup à faire avant de réaliser leur potentiel éducatif* » [traduction libre] (p. 1). Pour ce faire, il serait essentiel d'étudier différents cadres théoriques issus de la recherche sur l'éducation des adultes afin d'informer les professionnels des musées sur la création de divers programmes éducatifs dans leurs approches et leurs résultats, et ce, dans la perspective d'offrir des expériences muséales significatives aux adultes.

Cela est d'autant plus important que de nombreux chercheurs en éducation muséale déplorent le manque de recherches sur l'apprentissage des adultes fondées sur la théorie pour guider la pratique (Anderson, Lucas et Ginns, 2003; Dudzinska-Przesmitzki et Grenier, 2008; McCray, 2016; Monk, 2013). Pour Taylor et Neill (2008), l'étude de l'éducation des adultes a beaucoup à offrir au domaine muséal si l'on veut comprendre comment la théorie peut contribuer à favoriser la réussite des programmes plutôt que de la laisser au hasard (Sachatello-Sawyer, Fellenz, Burton, Gittings-Carlson, Lewis Mahony et Woolbaugh, 2002). Grenier, en 2007, pensait alors que la théorie de l'apprentissage des adultes avait « *le potentiel de transformer les expériences muséales en opportunités d'apprentissage organisées qui se produisent en relation avec l'environnement socioculturel et qui stimulent la curiosité des visiteurs ainsi que leur apprentissage actif et réflexif* » [traduction libre] (p. 2). Dans cet article, nous abordons les théories de l'apprentissage chez l'adulte pour améliorer notre compréhension des adultes en tant qu'apprenants, ainsi que pour fournir des moyens de développer des programmes éducatifs autour des collections des musées, afin que les programmes puissent être adaptés aux participants adultes.

² Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

³ Dans ce texte, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.

Éducation non formelle

Ainsi, l'étude de l'éducation des adultes a beaucoup à offrir aux programmes éducatifs des musées dans le contexte connu sous le nom d'éducation non formelle, c'est-à-dire l'éducation qui a lieu en dehors des cadres éducatifs formels (Taylor et Neill, 2008). De plus, l'éducation non formelle est définie comme « *tout effort organisé, intentionnel et explicite visant à promouvoir l'apprentissage afin d'améliorer la qualité de vie dans des cadres non scolaires* » [traduction libre] (Heimlich, 1993, cité dans Taylor et Neill, 2008, p. 24). Taylor et Neill (2008) classent l'éducation non formelle en trois caractéristiques :

La flexibilité (réactivité du programme aux besoins locaux), la participation (prise de décision partagée entre l'éducateur et l'apprenant) et la contextualisation (degré de standardisation). L'éducation non formelle est généralement considérée comme quelque peu participative, flexible, moins standardisée et plus responsable des intérêts locaux [traduction libre] (p. 24).

Dans leur article, Dudzinska-Przesmitzki et Grenier (2008) ont présenté les caractéristiques des opportunités d'apprentissage non formel et des opportunités d'apprentissage informel. Les possibilités d'apprentissage non formel font référence à des programmes dirigés par le personnel éducatif ou les guides. Ils comprennent également, par exemple, des séries de conférences qui sont « *guidées par les objectifs des activités muséales* » [traduction libre] (p. 10). Quant aux possibilités d'apprentissage informel, elles « *incluent toute sorte d'activité de patronage du musée où l'apprentissage a lieu, mais ne découle pas de programmes ou d'événements d'apprentissage formellement organisés* » [traduction libre] (p. 10). Cette distinction n'est pas à négliger dans le contexte de notre article, car nous nous concentrons exclusivement sur les programmes éducatifs des musées donc, sur les opportunités d'apprentissages non formels.

Comment comprendre le terme éducation

Dans le cadre de cet article, il est important de définir ce que nous entendons par le terme éducation dans un contexte muséal. Cet article étant initialement écrit en anglais et provenant du Canada, il est d'autant plus crucial de clarifier la façon dont le terme est compris, car il existe différentes définitions dans le monde concernant l'éducation muséale. Il y a quelques années, en 2013, Clover et Bell de l'Université de Victoria, dans leur article *Contemporary adult education philosophies and practices in art galleries and museums in Canada and the UK* ont parlé d'un « *changement majeur dans le secteur des galeries et des musées, passant de l'éducation à l'apprentissage* » [...] de loin l'étiquette la plus courante utilisée pour la programmation pour adultes [au Canada] [...] » [traduction libre] (p. 33). Ce changement est né de la compréhension du terme 'éducation' comme représentant une approche descendante (*top-down*) l'associant à l'éducation formelle. Quant à l'apprentissage, il représente une approche ascendante (*bottom-up*) où la personne est auto-motivée et habilitée à faire des choix. Par ailleurs, Clover et Bell (2013) citent Roberts pour expliquer davantage le changement de terminologie. En 1997, elle a écrit : « *l'éducation est devenue trop restrictive et trompeuse pour le cadre du musée... Il y a eu un changement conscient vers l'apprentissage (mettant l'accent sur l'apprenant), l'expérience (mettant l'accent sur le caractère ouvert du résultat) et la création de sens [meaning-making] (mettant l'accent sur l'acte d'interprétation)* » [traduction libre] (p. 31). Ces différents auteurs

nous permettent de comprendre que le terme 'éducation' est perçu de manière très négative, comme représentant quelque chose de restrictif et de contrôlant, limitant les choix d'une personne.

Cependant, n'oublions pas que le terme 'apprentissage' peut être perçu aussi négativement que le terme 'éducation', car il fait souvent référence dans le contexte muséal à une simple acquisition de connaissances de faits, ce qui semble très différent de ce que proposent Clover et Bell dans leur article. Comprendre l'apprentissage comme l'acquisition de fait s'avère très restrictif dans le contexte de l'éducation muséale. Dans le cadre de l'élaboration de programmes éducatifs muséaux destinés aux adultes, nous pensons qu'il est important de réfléchir à l'utilisation de la terminologie 'éducation' afin que les professionnels des musées puissent prendre en compte les théories de l'apprentissage des adultes pour promouvoir l'éducation de ces derniers. Nous proposons donc notre propre manière de concevoir le terme 'éducation' dans le contexte des musées.

Tout d'abord, nous nous référons au document *Excellence and equity report* (AAM, 1992) où il est dit que « l'éducation – dans son sens le plus large – comprend les explorations, l'étude, l'observation, la pensée critique, la contemplation et le dialogue » [traduction libre] (p. 10). Ainsi, nous souhaitons donc comprendre le terme 'éducation' dans le sens d'éduquer qui du latin « ex ducere », signifie sortir de soi, de se développer, de s'épanouir. Le but de l'éducation est l'enrichissement de la personne, celle qui fonctionne dans la société. Avec cette définition, le musée est un lieu qui offre, par ses spécificités, une multitude de voies où une personne peut grandir. Avec cette définition, nous allons au-delà de la simple acquisition de connaissances de faits, qui n'est peut-être pas la manière la plus utile de penser les expériences d'apprentissage dans les musées. Les musées sont des lieux uniques où l'on a la possibilité de faire des découvertes significatives sur soi et sur la société.

Comment comprendre le terme apprentissage

Lorsque nous abordons le terme 'apprentissage', nous le comprenons comme un moyen d'éducation, l'éducation étant le résultat. Les définitions que l'on choisit de donner aux termes 'éducation' et 'apprentissage' auront un impact majeur sur l'application des théories éducatives dans le développement des programmes muséaux pour adultes. Cela signifie qu'en définissant l'apprentissage dans un contexte muséal, et ce dans le sillage des travaux de Falk et Dierking (1997), nous devons penser à l'apprentissage en termes qui vont au-delà de l'acquisition de faits. Comme l'avancent Hohenstein et Moussouri (2018), et comme le proposait précédemment Bloom (1956), « l'apprentissage [doit être compris] comme quelque chose de cognitif, affectif et psychomoteur » [traduction libre] (p. 3). En somme, Hohenstein et Moussouri (2018) proposent que :

[...] l'apprentissage [soit] également émotionnel, attitudinal et aspirationnel, mais aussi corporel [...] Si l'on considère l'apprentissage comme une [conséquence] [...] uniquement cognitive, on négligera les questions liées au développement conceptuel, par opposition à l'"information", qui sont des éléments importants de l'apprentissage [...] L'apprentissage peut être défini comme un changement relativement permanent de la pensée ou du comportement, qui peut inclure la cognition, les opinions, les compétences ou l'état d'esprit [...] [traduction libre]. (p. 3-4).

En 2010, la politique en matière des musées, des bibliothèques et des archives du Royaume-Uni, a considéré l'apprentissage comme un :

processus d'engagement actif dans l'expérience. C'est ce que font les gens lorsqu'ils veulent donner un sens au monde. Il peut impliquer le développement ou l'approfondissement de compétences, de connaissances, de compréhension, de conscience, de valeurs, d'idées et de sentiments, ou une augmentation de la capacité à réfléchir. Un apprentissage efficace conduit au changement, au développement et au désir d'apprendre davantage [traduction libre]. (cité dans Reeve et Woollard, 2013, p. 552).

Il s'agit de comprendre que les musées sont des cadres d'apprentissage distincts, de sorte que l'apprentissage dans un musée peut être considéré comme une expérience interactive, c'est-à-dire en tenant compte du modèle contextuel d'apprentissage (*Contextual Model of Learning*) de Falk et Dierking. Ce modèle reconnaît que l'apprentissage est compris comme l'interaction entre le *Contexte personnel*, le *Contexte socioculturel* et le *Contexte physique* (Dudzinska-Prezesmitzki et Grenier, 2008).

Plus précisément, dans cet article, nous concentrons notre attention sur l'apprentissage des adultes. C'est pourquoi il est important de considérer « *qu'un apprentissage efficace est lié à l'idée que l'adulte se fait de lui-même en tant qu'apprenant; et que les adultes ont tendance à s'autodiriger [self-directed learning] dans leur apprentissage* » [traduction libre] (Anderson, 1995, p. 22), un aspect que nous allons approfondir dans cet article. En outre, Anderson considère le musée comme un contexte « *propice au développement de la pensée divergente et de l'intelligence créative [...]* » [traduction libre] (p. 23). Anderson considère les musées comme des environnements exceptionnels qui ont le potentiel d'offrir une multitude d'expériences riches et significatives.

En considérant la variété de musées tels que les centres des sciences ou les musées des beaux-arts, nous devons penser à l'apprentissage au-delà de la simple acquisition de faits. Nous pourrions plutôt nous concentrer sur l'utilisation de l'offre du musée pour développer les compétences des adultes telles que les compétences de traitement de l'information, les compétences critiques, les compétences créatives, les compétences de prise de décision. De plus, en considérant l'apprentissage comme quelque chose de cognitif, affectif et psychomoteur, nous devrions également penser à l'apprentissage comme développement de l'imagination (Dufresne-Tassé, Marin, Sauvé, et Banna, 2006), dans le contexte des musées et des particularités de leurs collections. Lorsqu'il y a apprentissage dans le contexte muséal, il y a production de sens qui est considéré comme le résultat de l'intervention convergente de trois composantes du fonctionnement humain : l'intelligence (fonctionnement cognitif), la capacité d'être ému (fonctionnement émotionnel) et l'imagination (fonctionnement imaginaire) (Dufresne-Tassé, O' Neill, Sauvé, et Marin-Robitaille, 2015). De manière générale, pour le contexte muséal, la conception de l'apprentissage renvoie au jeu, à l'émerveillement et à la découverte, une définition de l'apprentissage qui s'éloigne de la notion que proposent les formateurs d'adultes qui considère l'apprentissage dans un contexte d'éducation formelle comme moyen pour résoudre un problème immédiat d'un point de vue pratique (Dufresne-Tassé, 1995). Dans le contexte du musée, le concept concernant les objectifs d'apprentissage est beaucoup plus large et inclut la croissance personnelle des adultes, l'apprentissage comme moyen de comprendre l'éducation

comme « ex ducere ». Nous devons donc modifier la compréhension du terme 'apprentissage' considéré comme un produit et accroître l'importance de la création de sens en tant que processus qui donnera accès à un ensemble d'informations utiles pour comprendre comment les adultes bénéficient de leur participation à un programme muséal et ce faisant, nous nous inscrivons dans la lignée de ce qui a été proposé par Clover et Bell (2013), mais sans évacuer le terme 'éducation' de l'équation.

Dans cet article, nous proposons de considérer les théories de l'apprentissage des adultes sous l'angle du caractère unique du contexte muséal et de ce qu'il a à offrir à un adulte qui décide de participer à un programme éducatif.

Les théories de l'apprentissage des adultes prises en compte dans l'élaboration des programmes éducatifs des musées

Dans une approche andragogique, c'est-à-dire la science et la pratique de l'éducation des adultes qui résultent en un enseignement visant leur développement, il est primordial de considérer leurs caractéristiques en tant qu'apprenants. McCray (2016), dans son article intitulé *Gallery educators as adult learners: the active application of adult learning theory*, cite le travail de trois professeurs en éducation des adultes Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007), qui ont présenté une synthèse de la théorie de l'andragogie de Malcom Knowles qui comprenait à l'origine quatre principes, auxquels deux autres ont été ajoutés par la suite. Ces principes présentent les caractéristiques des adultes comme apprenants et sont accompagnés de notes concernant leur utilité dans le développement de programmes éducatifs muséaux pour adultes :

1. *Au fur et à mesure qu'une personne mûrit, le concept qu'elle a d'elle-même passe de celui d'une personnalité dépendante à celui d'un être humain autonome.* [Note : Dans le contexte des programmes muséaux, il est important de se rappeler que les adultes décident eux-mêmes de participer ou non à une activité particulière. Cette décision sera influencée par leur compréhension des offres du musée telles qu'elles sont annoncées par l'institution, et le message délivré est donc particulièrement important. Si la compréhension des adultes de l'offre du musée suggère qu'un programme a le potentiel de répondre à leurs besoins personnels, ils seront prêts à participer. Les adultes ont une idée claire de leurs centres d'intérêt et de ce qui vaut la peine pour eux d'investir de leurs temps personnels comme en participant à un programme muséal. Il faut comprendre que la décision de participer ou non à un programme éducatif muséal se fait bien longtemps avant qu'un adulte ne décide de se rendre au musée même, d'où l'importance de bien planifier la mise en marché d'une telle activité avec les concepteurs de celle-ci.]

2. *Un adulte accumule un réservoir croissant d'expérience, qui constitue une riche ressource pour l'apprentissage.* [Note : Lors de la conception d'un programme muséal, les professionnels du musée doivent anticiper qui seront les participants, car les activités sont censées donner aux adultes l'occasion de se référer à leurs propres expériences pour en créer de nouvelles. Par conséquent, comprendre à qui s'adresse spécifiquement le programme devient une partie essentielle dans la conception de l'activité. Cela signifie que lors de la conception d'un programme muséal, la population adulte ne doit pas être considérée comme un groupe homogène, mais comme un segment très complexe de la population où, par exemple, les besoins et les expériences des adultes qui sont encore dans la vie active peuvent être différents de ceux qui ne le sont pas.]

3. *La capacité d'un adulte à apprendre est étroitement liée aux tâches de développement de son rôle social.* [Note : En décidant de participer à un programme du musée, les adultes tiennent compte de l'impact qu'il peut avoir sur leur propre développement et leur rôle dans la société. Se demander si la participation à un programme muséal offre aux adultes la possibilité d'élargir leur vision et leur compréhension de leurs incidences sur la société est l'une des questions que les professionnels du musée doivent se poser lors de la conception de leur programme et des activités qui seront proposées.]

4. *Avec la maturité, on assiste à un changement de perspective temporelle - de l'application future des connaissances à l'application immédiate. Ainsi, un adulte est plus centré sur les problèmes que sur les sujets dans son apprentissage.* [Knowles, 1980, 44-45] [Note : Les professionnels des musées envisageront, lors de l'élaboration de leurs programmes, de créer des activités qui présentent un avantage immédiat pour les participants adultes. Il est important de comprendre que le but premier de la participation des adultes à un programme de musée ne se situe pas dans le long terme, mais bien dans un avenir immédiat. Les activités doivent être conçues de manière à donner aux adultes l'occasion de retirer un avantage réel qu'ils peuvent clairement identifier. Cela a généralement pour effet de les inciter à répéter l'expérience à court terme, c'est-à-dire à participer à un futur programme proposé par le musée. Cela devient pour eux une expérience muséale significative qui améliore leur qualité de vie. Ainsi, les adultes ont le sentiment de pouvoir réinvestir leurs connaissances dans une nouvelle expérience muséale, d'où leur désir de revenir au musée.]

5. *Les motivations les plus puissantes sont internes plutôt qu'externes* [Knowles et Associés, 1984, p. 12]. [Note : Un professionnel d'un musée tiendra compte des motivations qui poussent les adultes à participer à un programme muséal. Par exemple, les professionnels des musées concevront différentes activités en fonction du public auquel elles sont destinées. À titre d'exemple, s'ils savent que leurs programmes s'adressent à des adultes de 75 ans et plus, retraités, qui veulent découvrir de nouvelles choses et profiter de l'occasion du programme pour partager leurs expériences avec d'autres personnes de leur âge, ils élaboreront des activités très spécifiques pour atteindre cet objectif. Les choix des professionnels des musées seront différents si le programme s'adresse à un groupe qui se réunit pour le plaisir spécifique d'étudier, souvent connu comme étant des groupes d'étude, où l'intention des adultes participants est d'approfondir leurs connaissances d'une collection du musée. Nous devons comprendre l'importance de bien cibler à qui nous voulons proposer le programme muséal.]

6. *Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose* [Knowles, 1984]. [Note : Lors de l'élaboration d'un programme pour adultes, les professionnels des musées doivent veiller à organiser les activités en un ensemble cohérent que les adultes considéreront comme pertinent. Les objectifs du programme doivent être bien définis et pris en compte à toutes les étapes de son élaboration. De cette manière, les activités permettront aux participants adultes de s'engager dans un processus de découverte et de comprendre la finalité de ce qui est proposé, à travers l'adéquation perçue entre les offres du musée et leurs attentes. Cela implique souvent que les participants fassent des découvertes significatives sur eux-mêmes et sur la société et par le fait même perçoivent le musée comme un lieu d'apprentissage accessible tout au long de la vie où ils sont habilités à s'engager dans un développement personnel continu.] [traduction libre]. (McCray, 2016, p. 11)

En étudiant ces principes, nous pouvons reconnaître que l'andragogie se rapporte à l'expérience de vie d'un adulte et n'est pas centrée sur un programme d'études comme c'est le cas plus tôt dans la vie de l'individu, c'est-à-dire pendant ses années d'école. Comme l'explique Knowles, « [...] *l'orientation de l'apprentissage, chez les adultes, est centrée sur les expériences personnelles de la vie, tandis que l'orientation des jeunes (par conditionnement, et non par nature) tend à être centrée sur le sujet* » [traduction libre] (p. 57). Cela revient à résumer les six principes de Knowles comme présentant les caractéristiques des adultes comme apprenants comme étant :

- le concept de soi (se connaître, c'est-à-dire choisir un programme qui résonne pour soi) ;
- l'expérience (profiter de l'expérience passée pour découvrir de nouvelles choses) ;
- la disposition à apprendre (un programme de musée est une activité où les adultes croient qu'elle offre des possibilités d'acquérir de nouvelles connaissances, et ce lorsque des expériences significatives se produisent dans leur compréhension d'eux-mêmes au sein de la société) ;
- l'orientation vers l'apprentissage (pour les adultes participant à un programme de musée, l'activité est considérée comme nécessaire pour maintenir une éducation permanente, pour leur qualité de vie) ;
- la motivation à apprendre (les professionnels des musées, en développant des programmes diversifiés pour les adultes, savent que les adultes qui s'inscrivent à un programme sont conscients de la raison pour laquelle ils le font. Les adultes pensent qu'ils tireront profit de leur participation) et
- les objectifs de l'apprentissage (en participant à un programme muséal, les objectifs des adultes sont généralement bien définis d'où l'importance de bien circonscrire le programme au sein de l'ensemble de l'offre muséale).

Nous devons préciser ici que lorsque nous parlons des objectifs de l'adulte, cela ne signifie pas qu'ils sont liés à la résolution de problèmes spécifiques, comme ce serait le cas dans un contexte d'éducation formelle et comme le conçoivent les éducateurs d'adultes, ainsi que nous l'avons déjà souligné (Dufresne-Tassé, 1995). L'idée de résolution de problèmes doit être comprise comme un objectif personnel qui doit être pris en compte pour atteindre une qualité de vie d'où l'importance de mettre aux profits le contexte muséal dans l'élaboration des programmes éducatifs.

De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, les adultes ont tendance à être autodirigés dans leur apprentissage ; c'est pourquoi la théorie de l'apprentissage appelée *Self-directed learning* (SDL) est importante à considérer dans le contexte de cet article. Les trois principaux objectifs du SDL sont ici présentés accompagnés de remarques concernant leurs pertinences dans la conception même des programmes muséaux :

1. Renforcer la capacité des apprenants adultes à être autodirigé [self-directed] dans leur apprentissage [Note : Lors de la conception de programmes muséaux pour adultes, les professionnels s'efforcent de créer des situations où les adultes sont invités à faire des choix qui auront un impact direct sur l'activité du programme. En d'autres termes, donner aux participants adultes la possibilité de poser des questions est une chose, mais les considérer comme des co-créateurs de l'activité signifie qu'ils peuvent, par exemple, être invités à choisir l'objet de la collection à inclure dans l'activité, et ce pendant que celle-ci se déroule dans le musée. Cela signifie que les professionnels du musée disposent initialement d'une carte conceptuelle de

l'activité à réaliser au cours du programme, mais qu'ils comprennent que pour atteindre les objectifs de celui-ci, le programme pour adultes doit être conçu comme un *work in progress*, adapté aux adultes qui participent activement au programme.]

2. *Pour favoriser l'apprentissage transformationnel comme élément central de l'apprentissage autodirigé [Self-directed learning]*, [ce point sera développé dans cet article] [Note : Les éducateurs de musées ont peut-être déjà été témoins d'une telle expérience d'apprentissage transformationnel lorsque des adultes, à la fin d'une activité éducative, leur disent que le programme a changé leur vie, qu'ils se souviendront de ce qui a été appris et qu'ils appliqueront ces nouvelles connaissances la prochaine fois qu'ils viendront au musée. C'est une révélation qui est significative. Pour les adultes qui ont participé à un programme, et qui disent, en ressortir avec une nouvelle perspective soit à propos d'un certain sujet, ou d'un objet particulier, ou sur eux-mêmes ou en lien avec d'autres aspects de leur expérience muséale, celle-ci est souvent perçue comme un bénéfice inattendu. Cette expérience en soi devient une raison valable pour qu'un adulte décide de participer à nouveau à un programme éducatif, et ce, dans l'optique de vouloir grandir en tant qu'être humain dans un contexte où la possibilité est bien réelle. Afin de favoriser l'apprentissage transformationnel au cours d'un programme muséal, l'éducateur établira un environnement où il est possible de travailler avec les diverses réactions dissonantes que les adultes peuvent éprouver pendant l'activité. Il est nécessaire de créer un contexte dans lequel les adultes peuvent s'exprimer et écouter d'autres points de vue pour tenter de surmonter la ou les divergences qu'ils éprouvent et de là émanera peut-être un apprentissage transformationnel.] et

3. *promouvoir l'apprentissage émancipateur et l'action sociale en tant que partie intégrante de l'apprentissage autodirigé [Self-directed learning]* [Note : Pour que cet aspect soit pris en compte dans l'apprentissage autodirigé, il est nécessaire de créer des programmes éducatifs en rapport avec l'environnement socioculturel du musée lui-même. Les professionnels des musées encouragent la conception de programmes qui répondent aux besoins locaux et qui sont susceptibles de favoriser des découvertes significatives sur soi et la société. La participation aux programmes éducatifs des musées est considérée comme une occasion pour les adultes de se forger une opinion sur des sujets du passé, du présent ou du futur. Il s'agit de donner un sens au monde et pour l'adulte de réfléchir à la contribution qu'il peut apporter dans un avenir proche en tant que citoyen du monde. Cela signifie que les programmes éducatifs des musées ne sont pas déconnectés de la communauté dans laquelle le musée est situé. L'offre du musée, par le biais de ses programmes, doit être considérée comme une entité orientée vers une durabilité économique, sociale et environnementale pour le bien commun.] [traduction libre]. (Merriam, Caffarella et Baumgartner cités dans McCray, 2016, p.12-13)

Les principes de l'andragogie impliquent que nous considérons les adultes comme autonomes dans leurs efforts d'apprentissage. Cela peut être le cas lorsqu'une personne est impliquée dans un processus dans lequel elle prend l'initiative de diagnostiquer ses besoins d'apprentissage personnels et décide de participer à un programme muséal. Ce faisant, l'adulte identifie des objectifs et des ressources (comme le musée) pour l'apprentissage.

Un autre aspect qu'il est important de prendre en compte est celui des expériences passées de l'adulte. Pour donner un sens à une situation d'apprentissage, l'adulte doit sentir qu'il est possible de relier les nouvelles idées aux expériences passées et, ce faisant, d'établir des liens, de construire de nouvelles idées (Knowles, 1981). Cela implique que, dans la mesure

du possible, l'éducateur muséal construise l'expérience en tenant compte des intérêts de l'adulte. Si les adultes participant aux programmes muséaux perçoivent qu'ils ont un impact sur leur croissance personnelle (éducation) en tant qu'individu actif dans la société, le besoin de répéter l'expérience sera d'autant plus fort. Dans cette perspective, nous pourrions dire que les adultes peuvent être considérés comme des individus qui s'orientent vers l'apprentissage comme moyen d'améliorer leur expérience de vie, afin de mieux faire face à l'avenir aux situations qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie quotidienne. Dans le contexte des programmes muséaux, cela signifierait développer la capacité d'un adulte à penser de manière autonome, à développer un sens critique et à développer un esprit créatif (Dufresne-Tassé, 1995).

Comme le rapporte Knowles (1981), l'étude de Houle (1964) sur les apprenants autodirigés (*self-directed learners*) a identifié trois catégories d'apprenants adultes qui sont énumérées ici de la plus importante à la moins importante : les apprenants orientés vers un but (les adultes qui n'entreprennent un apprentissage que s'ils ont également un objectif à atteindre), les apprenants orientés vers des activités (les adultes qui apprennent lorsqu'ils sont accompagnés par d'autres personnes) et les apprenants orientés vers l'apprentissage (les adultes qui veulent apprendre pour le plaisir d'apprendre). Knowles considère que la catégorie la plus importante d'apprenants est celle des apprenants orientés vers un but, c'est dire que « [...] si les adultes voient pourquoi il vaut la peine de comprendre, s'ils veulent acquérir une nouvelle perspective sur un sujet, et s'ils voient que leur vie sera enrichie, ils auront un but pour participer à cet apprentissage » [traduction libre] (Knowles, 1981, p. 52), d'où l'importance de développer des programmes qui utiliseront la spécificité du musée, avec les collections mises en valeur, afin d'offrir à la population adulte un environnement unique propice à la découverte de soi et à la prise en compte de diverses situations de vie à travers les expériences du musée.

Allen (1981) ajoute à ce qui a été discuté précédemment cinq concepts de base pour l'éducation des adultes ce qui justifie la nécessité de les considérer dans la conception des programmes muséaux. Nous les avons adaptés ici pour ces situations. Ces concepts sont les suivants :

1. Les adultes sont autodirigés (self-directing). Cela signifie que les adultes manifestent un intérêt lorsqu'il s'agit de sélectionner leurs propres activités d'apprentissage. Cela implique que l'adulte reconnaîtrait les avantages de participer à un programme muséal et choisirait cette activité.

2. Les adultes sont intéressés par l'immédiateté. Cela implique que les adultes sont intéressés par des expériences muséales qui sont agréables et qui créent un sentiment de compétence.

3. L'éducation des adultes est volontaire. Les adultes ne sont pas obligés de participer à un programme offert par un musée d'où l'importance de bien identifier les besoins émanant de la collectivité.

4. Les adultes ont des expériences différentes. Les adultes possèdent une multitude d'expériences dans lesquelles ils peuvent puiser pour créer une nouvelle signification dans une situation donnée, comme un programme muséal.

5. Les adultes sont prêts à apprendre. Ce concept est basé sur l'idée que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est lié aux intérêts d'un adulte. En choisissant le programme du musée auquel ils veulent participer, les adultes tiennent compte de leurs besoins.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons résumer les caractéristiques de l'apprenant adulte comme représentant une personne en croissance constante, où les expériences précédentes sont mises de l'avant pour atteindre des objectifs personnels spécifiques dans une situation donnée.

L'importance de la reconnaissance des théories de l'apprentissage des adultes pour le développement des programmes éducatifs des musées peut être facilement comprise, car l'andragogie concerne l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) des adultes qui ne sont pas obligés de visiter un musée, mais qui choisissent de le faire. Si les adultes participent à un programme muséal, c'est parce que ce programme est susceptible de les aider dans leur développement personnel, en s'appuyant sur leurs expériences, et en répondant à une préoccupation ou à un objectif pertinent pour leurs besoins immédiats.

En utilisant les principes développés par Knowles, Hiemstra (1981) résume leur application pour les éducateurs dans leur planification et leur conduite de programmes muséaux développés pour répondre aux besoins des adultes :

1. Les éducateurs doivent tenir compte des expériences des adultes participant au programme du musée. Ils doivent aider les participants à exploiter leurs propres expériences. De même, les éducateurs doivent essayer de faire le lien entre la nouvelle expérience d'apprentissage et l'expérience passée de l'adulte. Cela est nécessaire pour que l'expérience d'apprentissage au musée soit significative et durable, et ce, grâce aux spécificités des collections du musée.

2. Les éducateurs doivent accompagner les adultes pour qu'ils aient le sentiment de progresser dans la réalisation de leurs objectifs, car nous avons vu qu'il s'agit de la principale raison de participer à une situation d'apprentissage. Ils doivent percevoir que les objectifs du programme correspondent à leurs propres objectifs d'apprentissage.

3. Les adultes, qui sont pour la plupart d'entre eux identifiés comme étant des apprenants orientés vers un objectif, les éducateurs doivent leur faire sentir que ce qu'ils apprennent est important pour eux, qu'il y a une application immédiate de l'apprentissage dans le but de se réaliser, et de s'épanouir, et ce afin de mieux participer à la société, c'est-à-dire s'éduquer.

4. Les adultes sont prêts à apprendre lorsque cela concerne leurs préoccupations. Ils doivent être des participants actifs lors d'une situation d'apprentissage pour que celle-ci ait un sens. Pour être des participants actifs, les adultes doivent partager la responsabilité du processus d'apprentissage où l'éducateur est davantage « *un facilitateur du processus d'apprentissage plutôt qu'un dispensateur de connaissances* » [traduction libre] (Hiemstra, 1981, p. 63). L'adulte est un partenaire qui désire mettre ses expériences personnelles à contribution lors de l'activité, il n'est pas en attente de recevoir de l'information, mais bien dans le partage de celle-ci. Il s'agit de considérer et de maximiser l'inclusion de tous les intervenants.

5. Le contexte du musée doit également être considéré comme un facteur important dans le processus d'apprentissage des adultes. Cela implique que lors de la planification et de la mise en œuvre d'un programme muséal, l'environnement physique et l'ensemble du personnel du musée doivent être impliqués dans la création d'un espace d'apprentissage confortable où différentes idées peuvent être partagées dans un climat de confiance mutuelle. Ainsi, l'ensemble du personnel œuvrant dans un musée doit être sensibilisé sur l'importance de leur rôle et tous sont mis à contribution dans le succès de l'entreprise muséale, et ce, afin de maximiser l'accueil des participants pour qu'ils puissent dès leurs entrées se sentir à l'aise, dans un environnement inclusif où ils ne sont pas là pour se faire imposer un contenu, mais plutôt pour participer à part entière aux échanges multifactoriels.

Parmi ces cinq éléments à prendre en compte dans la planification et l'exécution des programmes des musées, une attention particulière doit être accordée à l'environnement et à l'éducateur en tant que facilitateur. Hiemstra (1981) suggère que les éducateurs de musées prennent également en compte les différents styles d'apprentissages cognitifs des apprenants adultes.

Il fait référence aux apprenants caractérisés comme étant *Dépendants du champ* (*Field-dependent learners*) et aux apprenants considérés comme *Indépendants du champ* (*Field-independent learners*). Les premiers ont besoin de plus de conseils, d'une activité d'apprentissage plus structurée, tandis que les seconds sont plus à l'aise lorsqu'il est possible « *de construire leur propre structure dans une expérience d'apprentissage* » [traduction libre] (Hiemstra, 1981, p. 65). En tant que facilitateur, l'éducateur de musée doit envisager de planifier des activités pour les deux types d'apprenants. Le terme « facilitateur » illustre donc toute l'étendue du rôle de l'éducateur : « *gérer les activités du groupe de manière à garantir, dans la mesure du possible, que l'apprentissage se déroule dans une atmosphère conviviale* » [traduction libre] (Jones, 1995, p. 67).

Un programme muséal pouvant bénéficier aux apprenants adultes se doit de considérer les principales caractéristiques du processus andragogique qui est d'être non prescriptif tout en :

- Incluant une négociation continue ;
- Favorisant une responsabilité individuelle et collective partagée de l'apprentissage ;
- Valorisant une démarche inclusive comme étant partie prenante de l'apprentissage ;
- Instaurant un respect mutuel (Jones, 1995).

En assurant le déroulement d'un programme éducatif muséal pour adultes, l'éducateur-facilitateur doit comprendre que :

L'une des définitions de l'éducation des adultes est qu'elle développe le processus d'enquête d'une manière mutuelle et autodirigée. Premièrement, il faut susciter l'intérêt des visiteurs; deuxièmement, les besoins et les expériences des visiteurs doivent être évalués; troisièmement, un programme est planifié en fonction des intérêts et des besoins compilés; quatrièmement, les visiteurs doivent suivre le programme par auto-découverte. (Allen, 1981, p. 74)

Comme Allen (1981) l'a signalé, les apprenants adultes « aiment une variété d'expériences » [traduction libre] (p. 116) et n'aiment pas « *qu'on leur fasse la morale tout le temps* » [traduction libre] (p. 116), ils veulent que leur voix soit entendue. Ils ne participent pas à une activité pour être dans une posture passive en attente d'être nourris par une tierce personne comme un éducateur.

Les composantes de base de la mise en place d'un programme basé sur les principes andragogiques

Pour Knox (1981a), dans une activité éducative, un adulte cherchera « *un sens plus complet de lui-même, et ce, comme être humain* » [traduction libre] (p. 80), mais aussi de la communauté dans laquelle il vit. C'est plus important que jamais, car, au cours de la dernière décennie, les musées ont activement promu leur valeur sociale en tant qu'atout pour la communauté. En considérant que la population est vieillissante, et souhaite rester active le plus longtemps possible, il est clair que des programmes innovants doivent être mis en place pour répondre aux besoins des apprenants adultes. Des programmes muséaux pour adultes bien conçus et pertinents pour eux peuvent contribuer à créer un sentiment de solidarité communautaire.

Dans cette perspective, Knox (1981b) propose cinq composantes de planification et de mise en œuvre des programmes d'éducation pour adultes :

Première composante : l'évaluation des besoins.

Cette composante prend en compte la compréhension générale des adultes en tant qu'apprenants et visiteurs de musée afin de mieux informer les éducateurs de musée sur les objectifs des adultes pour leur participation au programme du musée. Ce que l'apprenant adulte sait déjà et son sentiment sur le sujet ;

Deuxième composante : le contexte dans lequel les activités éducatives se dérouleront.

Cela signifie qu'il faut examiner le cadre général dans lequel l'activité se déroulera, comme les expositions, les objets, les informations et les ressources générales disponibles. Il est également nécessaire de prendre en compte l'éducateur-facilitateur qui conduira le programme ;

Troisième composante : les objectifs du programme.

Il est important de connaître les objectifs éducatifs que le programme cherche à atteindre. Il s'agit ici de prendre en compte les caractéristiques de l'apprenant adulte. Savoir à qui s'adresse le programme ;

Quatrième composante : les activités d'apprentissage.

Avec cette composante, il importe que de faire en sorte que l'apprenant adulte soit un participant actif du processus. L'objectif tant à ce que les apprenants adultes s'engagent activement dans leur apprentissage au cours de l'activité, mais aussi vise à créer un besoin d'implication future dans d'autres programmes du musée ;

Cinquième composante : L'évaluation.

Il s'agit pour toutes les personnes impliquées de trouver un moyen de juger de l'efficacité de l'offre du musée. Une évaluation approfondie est nécessaire au-delà des « notes de satisfaction » pour tirer parti de l'expérience et améliorer la programmation. Il est important d'envisager des moyens d'évaluer un programme de manière continue, car les apprenants adultes sont à être considérés comme des participants actifs dans leur processus d'apprentissage et peuvent diagnostiquer leurs propres besoins.

Les cinq composantes élaborées dans la mise en place de programmes pour adultes émanent également de la notion d'"expérience" de l'apprenant adulte. C'est-à-dire que « *la théorie de l'apprentissage par l'expérience de John Dewey implique l'intégration égale des domaines cognitif [connaissances], affectif [attitudes] et psychomoteur [habiletés]* » [traduction libre] (Sternberg, 1989, p. 156), tout comme cela a été cité précédemment avec Bloom (1956), Hohenstein et Moussouri (2018) et la fonction imaginative des adultes telle que proposée par Dufresne-Tassé et al. (2006). La théorie de Jerome Bruner est également une théorie qui pourrait être prise en compte dans le développement de programmes muséaux significatifs. Cette théorie, « *fondée sur la méthode de la découverte, s'appuie sur la philosophie de l'apprentissage par l'expérience de Dewey [...] où l'on apprend par le biais d'intuitions, en réorganisant ou en modifiant des idées, des perceptions et des expériences antérieures qui conduisent à de nouveaux schémas de pensée* » [traduction libre] (Sternberg, 1989, p. 156). Cela nous incite à explorer davantage la production de sens en tant que processus au cours d'une expérience entreprise par un adulte participant à un programme muséal, ainsi qu'à présenter un aperçu des résultats possibles qu'un adulte pourrait tirer d'un tel programme éducatif.

Programmes muséaux significatifs : exemples de processus et de résultats d'apprentissage

Dans le cadre d'une recherche en cours sur le fonctionnement psychologique des adultes dans un contexte muséal, quatre étapes ont été identifiées qui pourraient être prises en compte dans notre compréhension des processus et des résultats au cours de la quête de production de sens d'un adulte lors de sa participation à un programme. Nous présentons ici les quatre étapes qui ont été développées à partir du modèle psychologique de l'expérience esthétique de Pelowski et Akiba (2011) pour décrire l'expérience d'un adulte participant à une activité dans le cadre d'un programme muséal dédié à l'engagement des adultes dans leurs rencontres avec des œuvres d'art : Étape 1 : Attentes, intérêts, et motivations ; Étape 2 : Correspondance entre l'offre muséale et les intérêts personnels ; Étape 3 : Réévaluation expérientielle ; et Étape 4 : Capacité à réexaminer les préconceptions. À ces étapes, six résultats sont identifiés. Ces étapes et résultats sont présentés comme des exemples de ce qu'un adulte peut vivre en participant à un programme muséal.

Étape 1 : Attentes, intérêts, et motivations

Les participants adultes à un programme muséal ont des attentes et des intérêts qui influencent leur décision de s'engager dans une telle expérience. Ils savent également, avant même d'arriver au musée, ce qu'ils aiment ou pas. C'est-à-dire qu'avant même d'arriver au musée pour participer à un programme, les adultes possèdent leur pré-classement personnel concernant les objets ou les collections à explorer, ayant un ensemble de postulats qui guident leur comportement et leurs attentes dans le contexte du musée. Nous faisons référence à l'image de soi d'un individu, à son image mentale. De plus, l'image de soi de l'adulte est généralement résistante au changement, et l'individu sera confronté à la collection du musée qui peut ou non correspondre à ses goûts et constituer une menace pour l'image de soi existante si une divergence survient lors de l'observation des objets explorés au cours d'un programme muséal.

Le **Résultat 1** concerne la motivation à se découvrir soi-même et à se sentir connecté à son environnement. Se reconnaître dans l'expérience développe l'estime de soi. Pour qu'une expérience d'apprentissage se produise, il faut que la personne soit motivée. La motivation est influencée par plusieurs facteurs liés aux aspects cognitifs, émotionnels et psychologiques (Leder et al., 2004). Ryan et Deci (2000) affirment qu'« être motivé signifie être poussé à faire quelque chose. Une personne qui ne ressent aucune impulsion ou inspiration pour agir est donc qualifiée de non motivée, alors qu'une personne qui est énergisée ou activée vers une fin est considérée comme motivée » [traduction libre] (p. 54). Dans le contexte de nos programmes muséaux, la motivation des participants pourrait être qualifiée comme étant l'espoir de remplir le but de sa propre satisfaction, la situation présentant des aspects qui les intéressent. N'oublions pas que les adultes sont autodirigés dans leurs choix d'apprentissage. Ils choisissent de participer à cette expérience d'apprentissage non formelle qu'est le programme du musée. Il y a une distinction fondamentale à établir dans la discussion sur la motivation, « entre la motivation intrinsèque, qui se réfère à faire quelque chose parce que c'est intrinsèquement intéressant ou agréable, et la motivation extrinsèque, qui se réfère à faire quelque chose parce que cela mène à un résultat séparable » [traduction libre] (Ryan et Deci, 2000, p. 55). On peut penser que la motivation des gens à participer à un programme muséal est intrinsèque, mais pendant l'expérience, ils peuvent

être moins motivés si ce qu'ils vivent ne répond pas à leurs attentes. Dans une telle situation, il est nécessaire de gérer les moments de dissonance. Un des indices du changement en ce qui concerne le niveau d'intérêt d'un participant adulte lors d'une activité en salle d'exposition, est celui où un individu quitte le groupe et se met à papillonner ici et là ne se concentrant pas sur l'activité en court, mais qui est en quête d'autre chose. Dans ces circonstances, un éducateur-facilitateur ajustera ses interventions afin d'inclure à nouveau cet adulte dans les échanges et tentera de comprendre ses besoins particuliers au sein du groupe.

Étape 2 : Correspondance entre l'offre muséale et les intérêts personnels

Au contact d'un objet dans un contexte muséal, une identification ou une classification initiale est effectuée par un individu, et ce, en fonction de ses pré-attentes et de son image de soi. À ce stade de la production de sens, l'adulte identifie ce qui est perçu comme étant intéressant ou non, à explorer davantage. Cela s'explique par le fait que l'objet peut correspondre ou non aux attentes préalables et, selon la correspondance, l'image de soi de l'adulte peut en être affectée. S'il y a correspondance, l'adulte aimera l'objet et se sentira en confiance lors de la rencontre (Émond, 2002, 2017; Weltzl-Fairchild et Émond, 2000). Au moment même de la réponse consonante, le participant adulte ressent une connexion avec l'objet. Il est possible qu'à ce moment-là, la correspondance avec l'objet et l'environnement du musée soit si fortement ressentie par l'adulte qu'une expérience de flow se produise (Csikszentmihalyi, 1990). L'individu est alors totalement plongé dans l'activité, en harmonie totale avec l'environnement du musée. C'est le **Résultat 2**, où l'adulte se sent presque en symbiose avec l'objet et l'environnement du musée. Cela peut être vécu comme une surprise totale pour un participant qui se rend compte que l'objet et l'environnement du musée correspondent à l'image qu'il a de lui-même, ce qui, en soi, encourage l'adulte à poursuivre son exploration et à être ouvert à d'autres découvertes. La personne est alors motivée à poursuivre l'expérience du programme muséal, car elle est perçue comme gratifiante et importante. Lorsque l'adulte apprend à se sentir en confiance avec les actions à entreprendre au cours de l'expérience du programme muséal, cet individu cherchera à répéter des occasions similaires.

En contrepartie, lorsque l'objet muséal ne correspond pas aux pré-attentes ou à l'image de soi de l'adulte, il y a dissonance entre l'objet et le contexte muséal ou les composantes du programme. Si la dissonance est trop importante et que l'adulte a l'impression qu'il n'y a aucun moyen de la résoudre, la seule solution est de se retirer physiquement de la situation, car continuer constituerait une menace pour l'image de soi. Il est important pour l'éducateur-facilitateur d'être conscient de cette divergence et d'adapter la médiation pour aider l'adulte à poursuivre son exploration.

Si l'individu est convaincu que la divergence perçue peut être résolue sans porter atteinte à l'image de soi, l'exploration de l'objet sera poursuivie à travers l'activité du programme muséal. Pour ce faire, la recherche d'informations sur l'objet, c'est-à-dire à travers ce qui est fourni par le professionnel du musée, devient essentielle pour surmonter la dissonance. Si l'individu trouve les informations pertinentes, l'expérience se poursuit. Cependant, si le participant au programme muséal ne trouve pas les informations nécessaires, l'état de dissonance demeure (Émond, 2016).

Si l'adulte est convaincu que la dissonance peut être résolue et pense qu'il est possible de regarder l'objet d'une manière différente, il poursuit l'expérience. Dans cette circonstance, le musée est perçu comme un lieu où la collection existe dans un but précis. Ensuite, sans craindre

de porter atteinte à l'image de soi, l'adulte continuera à explorer l'objet présenté dans le cadre d'un programme muséal, et ce, en collaboration avec l'éducateur-facilitateur. Ceci résume le **Résultat 3**.

Dans les programmes muséaux, l'éducateur-facilitateur intervient sur le contenu de l'exposition, mais aussi sur les compétences de l'individu afin que des connexions avec les objets exposés soient possibles. Pour aider à atteindre l'un des résultats d'apprentissage (Résultat 3), l'éducateur-facilitateur ne se limite pas à communiquer des informations spécifiques au participant, il offre l'opportunité à l'adulte de développer différentes compétences qui pourraient être appliquées à la situation muséale, mais aussi à la vie quotidienne de l'adulte. Pendant l'expérience du programme muséal, l'adulte est encouragé à organiser les informations présentées dans le musée par l'éducateur-facilitateur. Cela est vrai tout au long de l'expérience, mais plus particulièrement au cours de l'Étape 2 où, comme nous venons de le présenter, l'adulte peut être en dissonance par rapport aux informations disponibles. En travaillant avec les informations fournies par l'institution, l'adulte est encouragé à observer, comparer et à organiser les informations nécessaires pour en faire la synthèse afin de participer pleinement au programme du musée.

Il est important de rappeler que les informations fournies dans le contexte muséal peuvent prendre différentes formes (écrites, verbales, sonores, olfactives, tactiles et visuelles), ce qui permet à l'éducateur-facilitateur d'exploiter différents outils, y compris des outils technologiques tels que les tablettes numériques, pour communiquer avec les adultes dans le cadre d'un programme éducatif muséal. À cette fin, une variété d'outils sera conçue lors de l'élaboration du programme, et ce afin que l'éducateur-facilitateur puisse répondre rapidement aux différentes situations qui pourraient être rencontrées lors des activités. C'est aussi de comprendre que certains des outils envisagés lors de la conception de l'activité ne seront peut-être pas employés par un groupe en particulier, car ne répondant pas aux besoins de celui-ci. C'est ainsi qu'au cours d'un programme muséal, l'éducateur-facilitateur aide à compenser les difficultés de l'adulte à organiser l'information et, ce faisant, fournit à l'individu diverses stratégies qui pourraient être répétées lors de futures expériences muséales ou dans des circonstances de la vie quotidienne de l'adulte.

Étape 3 : Réévaluation expérientielle

Dans une situation où l'adulte n'a aucun moyen de résoudre facilement la dissonance, il pourrait entrer dans une période de réévaluation expérientielle (Pelowski et Akiba, 2011). Si l'adulte décide de poursuivre une réévaluation expérientielle, « *cet événement est souvent accompagné ou précédé d'une attention aiguë centrée sur soi* » [traduction libre] (Steele et al., 1993, cité dans Pelowski et Akiba, 2011, p. 89), ce qui semble avoir un impact sur les situations dissonantes (Pelowski et Akiba, 2011). L'individu abandonne alors le contrôle total et révisé ses attentes pour reconnaître la présence de la dissonance ou du conflit et passe à une approche métacognitive. La métacognition

englobe trois facettes principales : les connaissances métacognitives, les expériences métacognitives et les compétences métacognitives [...]. Les connaissances métacognitives font référence aux conceptions d'une personne sur les processus cognitifs, comme les pensées sur les images mentales, les croyances et les intuitions. L'expression « Je suis un apprenant

visuel» en est un bon exemple. Les expériences métacognitives comprennent la conscience qu'a une personne de ses pensées ou de ses sentiments, comme la frustration ou l'excitation, pendant une tâche cognitive. Par exemple : « Je m'ennuie tellement à lire cet article sur [...] [les programmes des musées] ». Les compétences métacognitives impliquent des stratégies visant à contrôler la cognition, comme l'orientation, la planification et l'évaluation. Prenons l'exemple suivant : « Lorsque je ne suis pas sûr de comprendre quelque chose, j'essaie de poser une question » [traduction libre] (Gutwill et Dancstep, 2017, p. 73).

Pour le **Résultat 4**, l'adulte participant au programme muséal acquiert des stratégies métacognitives dans lesquelles il découvre comment entrer en relation avec les objets et les sujets présentés au musée. Par conséquent, l'adulte prend conscience de son fonctionnement personnel, de son propre processus de construction de sens lorsqu'il participe à un programme qui a une signification personnelle.

Étape 4 : Capacité à réexaminer les préconceptions

Lorsque l'adulte est capable de comprendre les éléments divergents ou dissonants de son expérience et de les intégrer comme une nouvelle connaissance de soi, cela influencera ses futures rencontres avec des objets similaires. Le rôle de la dissonance cognitive est significatif dans la production de sens, comme le présente Radford (2004), il contient « [la] *notion de tension et de réconciliation, et de l'acte créatif comme parlant à quelque chose 'en nous' et nous révélant quelque chose sur nous-mêmes [...]* » [traduction libre] (p. 56). L'adulte qui relève les défis proposés dans un programme muséal semble mettre en action un exutoire créatif (Sternberg, 1989). Dans ces circonstances, l'individu semble tolérer l'ambiguïté et est prêt à aller au-delà de sa zone de confort. En outre, le fait d'être dans un processus créatif permet à l'adulte d'explorer son identité et de construire de nouvelles connaissances dans le processus de découverte de soi.

Concernant le **Résultat 5**, les interactions d'un adulte avec les objets dans le contexte du musée peuvent devenir un véhicule pour construire et comprendre le soi (Brinck, 2007). Cela implique, dans la perspective d'un programme muséal, que le participant crée du sens en explorant les objets par des expériences répétées. L'exploration des objets devient un travail en continu, où chaque rencontre contribue à la découverte de soi, d'où l'importance pour l'adulte de participer à plusieurs programmes éducatifs offerts par le musée. Comme le dit Carr (1985) : « *Dans l'institution culturelle, les apprenants autodirigés deviennent des modèles pour eux-mêmes. Apprendre à utiliser l'institution culturelle dans la poursuite d'une recherche offre une alphabétisation ou un processus durable qui est utile dans d'autres tâches futures* » [traduction libre] (p. 57).

De même, lorsque l'adulte peut comprendre les éléments divergents ou dissonants de l'expérience d'apprentissage et les intégrer comme une nouvelle connaissance de soi, cela influencera son exploration future des musées. Kokkos (2010) fait référence à Mezirow (2000) en disant que :

[...] l'apprentissage transformateur se produit lorsqu'il y a une transformation dans notre ensemble de croyances, de sentiments et d'attitudes spécifiques (points de vue) ou dans notre prédisposition d'orientation plus large (habitude d'esprit). [...] Le point d'entrée d'un processus de transformation est le dilemme désorientant—une sorte de trouble de l'apprentissage ressenti par une personne [...] [traduction libre] (pp. 173-174).

À ce stade, la production de sens exige que l'adulte prenne plaisir à se trouver dans un état d'ambiguïté. La théorie de l'apprentissage transformateur de Mezirow (2000) considère qu'une expérience d'apprentissage peut remettre en question et transformer les perspectives d'un adulte et se concentre sur la production de sens en tant que processus. Nous pouvons considérer qu'une expérience muséale transformatrice correspond au [Résultat 6](#).

Nos résultats préliminaires indiquent que pour aider les adultes à vivre une expérience muséale transformatrice, les éducateurs-facilitateurs sont appelés à développer des programmes éducatifs, accompagnés d'une médiation qui aiderait les adultes à remettre en question leurs idées préconçues sur les objets, les collections, et l'offre du musée dans son ensemble.

Conclusion

Nous reconnaissons qu'il est très difficile de décrire les expériences exactes qu'un programme muséal peut susciter chez les participants adultes, car il semble y avoir autant de voies différentes que d'individus. Cependant, n'oublions pas que l'expérience muséale comporte des éléments qui sont communément partagés et qui peuvent être compris, comme nous l'avons vu dans cet article, à travers le prisme des théories de l'apprentissage des adultes en éducation.

Toutes les expériences muséales ne sont en aucun cas transformatrices, car c'est l'un des nombreux résultats possibles qu'un adulte peut rencontrer. De notre point de vue dans cet article, l'adulte qui participe à un programme muséal s'efforce de produire du sens au cours de cette expérience. Ce processus de production de sens doit être considéré comme un voyage continu, dans lequel les intérêts, les idées préconçues, les motivations, les dissonances, les consonances, la métacognition, la créativité, l'ambiguïté et la découverte de soi sont autant de composantes de l'expérience dynamique qui informe continuellement l'apprenant adulte.

Ainsi, la participation à un programme muséal est multifactorielle et nécessite une multitude d'approches élaborées sous l'angle de la théorie de l'apprentissage en éducation des adultes. L'éducateur-facilitateur, dans l'élaboration de stratégies de médiation, visera alors à ce que les adultes éprouvent le plaisir de la découverte de soi en participant à un programme éducatif muséal.

Références

- Allen, L. (1981). Basic concepts and assumptions about adult learners. Dans Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 73-78). Washington, DC: American Association of Museums.
- American Association of Museums (1992). *Excellence and equity: Education and the public dimension of museums*. Washington: DC.
- Anderson D. (1995). Gradgrind driving Queen Mab's Chariot: What museums have (and have not) learnt from adult education. Dans A. Chadwick et A. Stannett (dir.), *Museums and the education of adults* (pp. 11-33). Leicester, UK: NIACE.
- Anderson, D. (1999). *A commonwealth: Museums in the learning age*. London, UK: The Stationery Office.
- Anderson, D., Lucas, K. B. et Ginns, I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177-199.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.10071>
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, NY: David McKay.
- Brinck, I. (2007). *Situated cognition, dynamic systems, and art: on artistic creativity and aesthetic experience*. *Janus Head*, 9(2), 407-431.
https://www.researchgate.net/publication/279943018_Situated_Cognition_Dynamic_Systems_and_Art_On_Artistic_Creativity_and_Aesthetic_Experience
- Carr, D. (1985). Self-directed learning in cultural institutions. *New directions for Adult & Continuing Education*, 25, 51-62. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ace.36719852507>
- Clover, D. E. et Bell, L. (2013). Contemporary adult education philosophies and practices in art galleries and museums in Canada and the UK. *Adult Learner: Irish Journal of Adult and Community Education*, 1(1), 29-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016078.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow; the psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.
- Dudzinska-Przesmitzki, D. et Grenier, R. S. (2008). Nonformal and informal adult learning in museums: A literature review. *The Journal of Museum Education*, 33(1), 9-22.
<https://www.jstor.org/stable/40479601>
- Dufresne-Tassé (1995). Andragogy (adult education) in the museum: a critical analysis and new formulation. Dans E. Hooper-Greenhill (dir.), *Museum, media, message* (245-259). London, UK: Routledge.
- Dufresne-Tassé, C., Marin, D., Sauvé, M. et Banna, N. (2006). L'imagination comme force dynamisante du traitement des objets muséaux par des visiteurs occasionnels. Dans C. Dufresne-Tassé (dir.), *Familles, écoliers et personnes âgées au musée : Recherches et perspectives/Families, schoolchildren and seniors at the museum: research and trends / Familias, escolares y personas de edad en el museo : Investigaciones y perspectivas* (160-176). Québec, QC : Éditions MultiMondes.
- Dufresne-Tassé, C., O' Neill, M.-C., Sauvé, M., et Marin-Robitaille, D. (2015). Un outil pour connaître de minute en minute l'expérience d'un visiteur adulte. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 3 (6), 187-204.
- Émond, A.M. (2002). *The effects of viewing historical art and contemporary art on cognitive dissonance and consonance as verbalized by adult visitors in a fine arts museum* [Thèse de doctorat, Concordia University]. Spectrum. <http://spectrum.library.concordia.ca/1763/>

- Émond, A.M. (2016). La pertinence pour les musées de développer des outils de médiations écrites pour l'appréciation de l'art contemporain. Dans A. Savoie, A.M. Émond, F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (pp. 26-32). Montréal, QC : CRÉA.
- Émond, A.M. (2017). La voix des visiteurs en contexte muséal : matière première dans l'élaboration d'instruments permettant d'analyser et de cartographier le fonctionnement intellectuel d'adultes lors de leur traitement d'œuvres d'art contemporain. Dans C. Dufresne-Tassé et A.M. Laroche (dir.), *Numéro spécial sur la recherche, Volume 2 ICOM Éducation 27* (13-44).
<https://drive.google.com/file/d/1H4RsNSMKOtiqhGSz2rf9wVBF3CRAeC4W/view>
- Falk, J. et Dierking, L. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal*, 40, 211-218.
- Falk, J. et Dierking, L. (2013). *The museum experience revisited*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Grenier, R. S. (2007). How do museums fit into our notions of adult education? *Adult Education Research Conference*.
<http://newprairiepress.org/aerc/2007/roundtables/7>
- Gurian, E.H. (2007). The potential of museum learning: The essential museum. Dans B. Lord (dir.), *Manual of museum learning* (pp. 21-41). Lanham; ON: Rowman & Littlefield.
- Gutwill, J.P. et Danstep, T. (2017). Boosting metacognition in science museums: Simple exhibit label designs to enhance learning. *Visitor Studies*, 20(1), 72-88.
- Hein, G. E. et Alexander, M. (1998). *Museums – places of learning*. Washington, DC: American Association of Museums Education Committee.
- Hiemstra, R. (1981). The state of the art. Dans Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 62-72). Washington, DC: American Association of Museums.
- Hohenstein, J. et Moussouri, T. (2018). *Museum learning: Theory and research as tools for enhancing practice*. New York, NY: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Creaser, C., Sandell, R., Jones, C. et Woodham, E. (2007). *Inspiration, identity, learning: The value of museums – Second Study*. London, UK: DCMS.
- Houle, C. O. (1964). *Continuing your education*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.
- Jones, D. (1995). The adult learner. Dans A. Chadwick et A. Stannett (dir.), *Museums and the education of adults* (pp. 65-72). Leicester, UK: NIACE.
- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177.
<https://pdfs.semanticscholar.org/5934/7b9e3b38154e84884162439feac8e2f21147.pdf>
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (revised and Updated edition). Westchester, NY: Follett Pub. Co.
- Knowles, M. (1981). Andragogy. Dans Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 49-60). Washington, DC: American Association of Museums.
- Knowles, M. et Associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Knox, A. B. (1981a). Motivation to learn and proficiency. Dans Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 79-91). Washington, DC: American Association of Museums.
- Knox, A. B. (1981b). Basic components of adult programming. Dans Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 95-111). Washington, DC: American Association of Museums.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489-508.
- Mezirow, J. et Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McCray, K. H. (2016). Gallery educators as adult learners: The active application of adult learning theory. *Journal of Museum Education*, 41(1), 10-21. <http://dx.doi.org/10.1080/10598650.2015.1126058>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. et Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Monk, D. F. (2013). John Dewey and adult learning in museums. *Adult Learning*, 24(2), 63-71. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1045159513477842>
- Pelowski, M., et Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas Psychology*, 29, 80-97. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732118X10000413>
- Radford, M. (2004). Emotion and creativity. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(1), 53-61. https://www.jstor.org/stable/3527362?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Reeve, J. et Woollard, V. (2013). Learning, education, and public programs in museums and galleries. Dans C. McCarthy (dir.), *The international handbooks of museum studies: Museum practice* (551-575). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118829059.wbihms989>
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
- Sachatello-Sawyer, B., Fellenz, R., Burton, H., Gittings-Carlson, L., Lewis-Mahony, J., et Woolbaugh, W. (2002). *Adult museum programs: Designing meaningful experiences*. New York, NY: Altamira.
- Sternberg, S. (1989). The art of participation. Dans N. Berry et S. Mayer (dir.), *Museum education history, theory, and practice* (154-171). Reston, VA: The National Art Education Association.
- Talboys, G. K. (2016). *Museum educator's handbook* (3^e édition). New York, NY: Routledge.
- Taylor, E. W. et Neill, A. (2008). A nonformal education perspective. *The Journal of Museum Education*, 33(1), 23-32. <https://www.jstor.org/stable/40479602>
- Weltzl-Fairchild, A., et Émond, A.M. (2000). A Piagetian view of aesthetic experience: Adult visitors in a fine arts museum. Dans C. Dufresne-Tassé (dir.), *Cultural diversity, distance and learning* (pp. 115-135). Ottawa: ICOM.

Résumé

Dans cet article, nous nous concentrons sur l'éducation non formelle, c'est-à-dire l'éducation qui se déroule en dehors des cadres éducatifs formels sous la direction d'un éducateur-facilitateur et guidée par des objectifs propres au contexte muséal. Nous présentons un échantillon de différents cadres théoriques issus de la recherche sur l'éducation des adultes afin d'éclairer la création de divers programmes éducatifs dans leurs approches et leurs résultats, en vue d'offrir aux adultes des expériences muséales significatives.

Les théories de l'apprentissage en éducation des adultes sont étudiées sous l'angle du caractère unique du contexte muséal. Nous pouvons résumer les caractéristiques de l'apprenant adulte en une personne qui est en développement continu, où les expériences antérieures sont valorisées dans la réalisation d'objectifs personnels spécifiques dans une situation donnée.

Si les adultes participent à un programme éducatif muséal, il est probable que celui-ci favorise leur croissance personnelle, en fonction de leurs expériences, et répond à une préoccupation qui correspond à leurs besoins immédiats.

Les étapes et les résultats sont présentés comme des exemples de ce qu'un adulte pourrait vivre en participant à un programme muséal. Il faut y voir un voyage que le visiteur entreprend et dans lequel des éléments tels que les intérêts, les idées préconçues, les motivations, les dissonances, les consonances, la métacognition, la créativité, l'ambiguïté et la découverte de soi sont autant de composantes du processus qui informe en permanence l'adulte en tant qu'apprenant dans le contexte d'un programme muséal.

Mots-clés : programmes de musée, théories de l'apprentissage des adultes en éducation, éducateur-facilitateur, éducation muséale

Apprendre à penser. Fonctionnement intellectuel, processus et stratégies d'apprentissage dans les musées

*Rosa María Hervás Avilés
Universidad de Murcia, España*

Introduction

L'apprentissage implique un changement presque permanent dans le comportement des personnes, il est le résultat de la capacité ou de l'expérience obtenue ou acquise par la réalisation continue d'une activité. Que faisons-nous lorsque nous apprenons ? Nos processus d'apprentissage sont l'épine dorsale d'une structure qui comprend de nombreuses variables qui influencent la manière dont nous apprenons ainsi que les résultats de notre apprentissage. Quel est le fonctionnement intellectuel des visiteurs de musées, quelles ressources et variables peuvent-ils utiliser au cours de leur expérience muséale ?

Pour répondre à ces questions, nous nous allons nous intéresser à l'étude des processus et stratégies d'apprentissage qui facilitent l'organisation mentale des personnes et leur application dans la vie quotidienne ainsi que dans leur comportement au musée. Il s'agit de la manière dont les connaissances et les capacités réflexives sont utilisées. Il s'agit de voir comment la visite d'un musée peut devenir une expérience qui aide les visiteurs à réfléchir et contribuer à leur développement personnel.

Cet article décrit d'abord quelques concepts clés qui décrivent le fonctionnement intellectuel des personnes (opérations mentales, fonctions, comportements, capacité intellectuelle, aptitudes).

Voici donc les principaux processus et stratégies d'apprentissage que nous utilisons pour l'acquisition de connaissances lors d'expériences éducatives dans les musées.

1. Fonctionnement cognitif

Le fonctionnement intellectuel des visiteurs de musées peut être étudié à trois niveaux : les ressources qui sont physiquement à leur disposition, les fonctions qui découlent de ces ressources et les implications comportementales (Castelló, 2001). Ces trois niveaux d'analyse sont interdépendants.

Nous avons tous des ressources cognitives physiques qui varient d'une personne à l'autre. Ils constituent l'ensemble des organes, leur organisation et leurs possibilités de fonctionnement physique. Ils sont dépendants des propriétés du système nerveux central, en particulier celles de certaines zones du cerveau.

Les ressources cognitives disponibles dépendent des caractéristiques biologiques de l'individu et de la manière dont elles sont configurées. Elles comprennent l'héritage biologique, les processus de maturation et certaines interactions avec l'environnement (Plomin, Owen & McGuffin, 1994). Bien que nous ayons tous un cerveau, tous les cerveaux ne sont pas les mêmes et leurs ressources ne sont donc pas les mêmes. Il existe un potentiel individuel et personne ne peut fonctionner cognitivement au-delà de ses limites physiques de fonctionnement.

1.1. Opérations mentales et fonctions cognitives

Les opérations mentales sont les actions internalisées, organisées et coordonnées par lesquelles nous traitons les informations que nous recevons. Chaque personne peut effectuer un ensemble d'*opérations mentales*, elles sont ses ressources de base et ont différents niveaux de complexité (identification, comparaison, analyse, synthèse, classification, codage, décodage, protection des relations virtuelles, différenciation, représentation mentale, transformation mentale, raisonnement divergent, raisonnement hypothétique, raisonnement transitif, raisonnement analogique, raisonnement progressif...) (Castelló, 2000) Les opérations mentales requises pour une activité peuvent aller de la simple reconnaissance ou identification d'objets à des opérations mentales telles que la classification, la sériation, la comparaison... (Prieto, 1989) (Dufresne-Tassé, 2015, 2016).

Les combinaisons possibles d'opérations mentales donnent lieu aux *fonctions cognitives* que chaque individu peut développer. Ils deviennent les ressources qu'il peut utiliser pour répondre aux exigences de l'environnement, par exemple lorsqu'il visite une exposition et tente d'interpréter les objets qui s'y trouvent. Elles constituent les conditions de base de l'intelligence et expliquent comment chaque personne peut utiliser son expérience antérieure pour s'adapter à de nouvelles situations (Feurestein, 1979). La caractéristique la plus frappante de ces fonctions est que, dans la plupart des cas, il n'existe pas de formule unique pour les constituer : différentes combinaisons de ressources peuvent conduire à des fonctions identiques ou similaires.

Les fonctions cognitives nous permettent de réaliser n'importe quelle tâche. Elles permettent aux visiteurs de jouer un rôle actif dans les processus de réception, de sélection, de transformation, de stockage, de traitement et de récupération des informations. Par exemple, lorsque le visiteur perçoit les informations de l'exposition de manière précise et claire, qu'il planifie sa visite de manière systématique, qu'il exprime verbalement et identifie les objets et les souvenirs qu'il en a, qu'il s'oriente dans l'espace pendant la visite, qu'il enchaîne temporellement divers faits ou qu'il met en relation deux ou plusieurs sources d'information, il utilise ses ressources intellectuelles en convoquant les fonctions dont il a besoin pour tout cela.

1.2. Fonctions cognitives, environnement et culture

Le fait de disposer de ressources cognitives ne signifie pas a priori que nous les utilisons. L'environnement et la culture déterminent quelles ressources sont significatives et quelles opérations sont utiles dans le milieu dans lequel vit une personne (Collins, 1989). Pour Sternberg (1985), le potentiel de ressources physiques de l'organisme est utilisé uniquement en fonction des *exigences de l'environnement*. Les ressources permettent de construire la fonction, mais elles ne sont pas suffisantes pour en garantir la construction. Il en va de même pour les pressions de l'environnement : elles sont nécessaires mais, à elles seules, elles sont incapables de générer une fonction chez les personnes qui manquent d'une ressource indispensable.

Pour Castelló (2000), les conditions environnementales qui favorisent la construction des fonctions cognitives sont :

1. Plus nous aurons accumulé d'expériences dans un musée, plus nous aurons d'occasions de construire les fonctions liées à une visite ce qui favorisera connaissance, développement personnel et autonomie.
2. La valorisation individuelle ou sociale d'un comportement favorise la construction de certaines fonctions. Par exemple, la valeur sociale accordée à la visite des expositions encourage le public à visiter les musées et facilite la probabilité de la construction des fonctions associées à la visite.
3. Les fonctions doivent être culturellement significatives, c'est-à-dire qu'elles doivent avoir un sens dans le contexte. En pratique, cet argument implique ce qui précède, puisqu'une fonction qui est significative pour un contexte culturel donné aura tendance à rencontrer opportunités et pressions pour sa construction.

Il n'existe pas de formule unique pour construire les fonctions cognitives et il est possible d'obtenir une fonction identique ou similaire en combinant différentes ressources. Par exemple, la façon dont chaque personne prépare une visite au musée met en œuvre différentes formes de représentation ou d'organisation de l'information, différents plans... alors qu'ils remplissent la même fonction.

1.3 Fonctions et comportements cognitifs

Les visiteurs dévoilent les fonctions cognitives qu'ils sont capables de construire au travers de leurs comportements. Cependant, l'apparition d'un comportement dépend en partie de variables telles que la motivation... Ainsi, par exemple, la participation active des visiteurs aux activités du musée ne montre pas seulement que ces visiteurs ont besoin d'être actifs. Des aspects tels que l'intérêt pour le sujet proposé, l'empathie avec l'éducateur du musée et l'affinité qu'ils ressentent avec le groupe avec lequel ils partagent l'activité sont des facteurs de conditionnement tout aussi importants, voire plus, pour qu'un visiteur se comporte activement lors d'une visite au musée.

En revanche, la manifestation par le comportement de processus mentaux complexes nécessite la maîtrise de certains systèmes symboliques, comme le langage. Pour prouver qu'un raisonnement a eu lieu lorsqu'un visiteur regarde un objet et essaie de lui donner du sens, celui-ci doit être capable de l'exprimer. Les visiteurs ayant de bonnes aptitudes verbales sont capables d'exprimer ce qu'ils pensent et se souviennent de la visite du musée ou bien de ce qu'ils ont vécu au cours de la visite.

En résumé, nous pouvons dire que lorsqu'une personne adopte un comportement, cela montre qu'elle est capable d'utiliser certaines fonctions cognitives, mais l'absence de ce même comportement n'indique pas qu'elle ne soit pas capable de les utiliser.

Le comportement des visiteurs de musées et leur discours lorsqu'ils regardent un objet et tentent de lui donner du sens met en évidence le fonctionnement cognitif de chaque visiteur au travers des fonctions de : saisir le sens de ce qui est vu ; y réagir rapidement ; vérifier l'exactitude du sens produit ; enrichir, clarifier ou critiquer le sens produit ; saisir, comprendre le sens global de divers éléments (Dufresne-Tassé, 2015 ; Dufresne-Tassé, O'Neill, Sauvé & Marin, 2015).

1.4. La capacité et l'aptitude à apprendre

La capacité, la motivation et le temps passé sont les trois éléments qui expliquent les différentes manières dont les gens acquièrent des connaissances ou apprennent. Alors que la motivation et le temps passé sont des variables circonstancielles et changent selon l'activité et le moment, la capacité est généralement considérée comme stable et indépendante des circonstances extérieures à l'individu (Genovard & Gotzens, 1990). Il s'agit d'une caractéristique structurelle individuelle qu'il est difficile de modifier.

En quoi consiste la capacité d'apprendre ? Pour Castelló (2000), la capacité synthétise l'ensemble des ressources cérébrales de base qu'une personne peut utiliser, dans les conditions environnementales appropriées, pour développer les fonctions et les comportements impliqués dans l'apprentissage. La capacité se résume aux processus et fonctions, différents et combinés, que chaque personne utilise pour aboutir à un produit final similaire. Par exemple, la capacité de lire un texte recouvre une grande variété de processus et de fonctions qui se combinent chez chaque individu pour produire cependant un produit final similaire.

Comme nous l'avons vu plus haut, les capacités ne sont pas facilement identifiables par le comportement. Cependant, les compétences recouvrent l'ensemble des fonctions et des comportements élaborés par une personne (opérations, fonctions et conduite) qui sont facilement observables car elles font référence à ce qu'une personne est capable de faire correctement et avec facilité. Il existe différentes classifications des aptitudes à la réflexion, classées selon les principes suivants : aptitudes nécessaires pour clarifier et comprendre l'information (leur but est la précision dans la collecte de l'information pour analyser les idées, analyser les arguments) ; pensée créative (pour générer des idées originales, générer des alternatives possibles, combiner des idées) ; pensée critique (pour développer un jugement critique, évaluer les informations de base, évaluer les déductions en s'appuyant sur des preuves ; justifier des déductions par déduction) (Swartz & Park, 1994). Ce concept de compétences nous permet d'identifier et de mettre en relation les objectifs de l'exposition et les compétences que nous voulons développer pendant la visite.

2. Processus et stratégies d'apprentissage dans une perspective constructiviste

La perspective constructiviste de l'apprentissage repose sur l'importance de l'éducation en tant que moyen de tirer parti de notre intelligence. Nous apprenons lorsque nous connectons nos connaissances existantes à de nouveaux contenus de manière transversale et contextuelle. Apprendre, c'est établir de nouvelles connexions. Nous apprenons quelque chose autour de ce que nous savons déjà, en activant les connexions que nous avons déjà et en remodelant et en élargissant nos modèles. Pour cette raison, organiser l'information en mettant en relation et en imposant un ordre entre ses différents éléments favorise l'acquisition de connaissances et facilite l'apprentissage.

Nous apprenons par l'expérience, en nous servant de ce que nous faisons bien. Le cerveau ne retient pas ce qu'il apprend simplement pour lui-même, il retient ce qu'il peut utiliser. Cette théorie considère l'apprentissage comme un processus actif, par lequel les gens produisent des idées qui donnent un sens au monde dans lequel ils vivent et un sens à leur expérience personnelle (Hein, 1998).

2.1 Processus d'apprentissage

Les processus sont le véritable cœur de l'apprentissage constructiviste. L'apprentissage dépend de ce que la personne fait, des processus qu'elle met en œuvre. Ils comprennent tous les événements, tout ce qui se passe et qui est lié à l'apprentissage de chaque personne.

Chacun de ces processus constitue une partie essentielle de l'apprentissage et peut être réalisé de nombreuses manières différentes. Chacun des processus doit également être réalisé par l'apprenant. Les processus impliquent la manipulation d'informations.

Il n'y a pas de consensus sur ce que sont les processus d'apprentissage et sur la façon de les appeler. Différents auteurs (Gagné, 1974 ; Cook & Mayer, 1983 ; Thomas & Rohwer, 1986 ; Shuell, 1988) ont défini des processus d'apprentissage qui coïncident en grande partie avec la classification suivante proposée par Beltrán (1993) :

1. Sensibilisation

Le processus de sensibilisation intègre, entre autres processus affectifs-motivationnels, la motivation et l'émotion de qui dépendent l'activation et la persistance du comportement d'apprentissage.

2. Attention

L'attention est un mécanisme de discrimination sélective qui filtre les informations perçues qui nous intéressent. Nous ne stockons que ce qui attire notre attention, car cela a un sens pour chacun d'entre nous. Son intérêt et sa signification seront donnés par nos expériences antérieures et les connaissances organisées et enregistrées dans notre esprit.

L'attention peut être **globale** ou **exhaustive** lorsque nous sommes intéressés à percevoir de manière exhaustive la structure organisée des données informatives d'un lieu ou d'un texte. Elle s'adresse à la totalité des stimuli, prenant en compte l'ensemble des informations disponibles, ouvrant une perspective générale sans limitations préalables, prenant en compte le maximum de données possibles. Cette stratégie favorise la synthèse.

L'attention peut également être **sélective** lorsque nous nous concentrons sur une partie seulement des informations et percevons un objet de différents points de vue, en ignorant le reste. C'est une façon d'atténuer la surcharge d'informations à laquelle nous sommes exposés. La capacité humaine à traiter l'information est limitée. La versatilité de l'attention nécessaire pour ignorer les stimuli qui nous bombardent continuellement nous permet de diriger, alterner et contrôler intentionnellement notre centre d'attention. Cette attention sélective est déterminée par l'intérêt, les attentes et les connaissances qui rend possible de nous concentrer sur les éléments pertinents. L'attention sélective concerne l'exploration des détails et la perception analytique des objets.

Enfin, l'attention **permanente et soutenue** est celle qui est maintenue pendant une activité qui progresse graduellement. Pour favoriser ce type d'attention, les exigences de l'activité doivent être réglées de manière séquentielle par rapport à sa complexité. De même, il est nécessaire de maintenir la motivation et l'attention face à d'éventuels facteurs externes de distraction et face à des facteurs internes tels que la fatigue, le manque d'intérêt ou la faiblesse qui peuvent compromettre ce processus d'attention soutenue.

L'attention, en tant que processus, nous permet de choisir un élément d'information particulier tout en ignorant les autres. Il s'agit d'un contrôle sélectif qui nous permet de percevoir sensoriellement une partie de la réalité qui nous affecte tout en ignorant les autres. L'attention nous permet de choisir certains des nombreux stimuli informatifs qui nous entourent.

Ses fonctions sont les suivantes : a) s'assurer que nous ne sommes conscients que d'une petite partie des informations potentiellement disponibles dans la mémoire à long terme pendant une courte période ; b) sélectionner les éléments du stimulus et de la mémoire qui soient pertinents pour l'expérience ; c) changer de centre d'intérêt et de contexte lorsque des stimuli soudains sont reçus. L'attention nous permet d'interrompre le traitement des informations afin de nous adapter à l'environnement en répondant à des stimuli inattendus (Beltran, 1993).

L'attention est responsable du traitement des informations qui nous parviennent de l'extérieur. Cette information est déposée dans le registre sensoriel où elle reste pendant quelques secondes. Le canal de traitement de la mémoire de chaque personne est limité. Nous filtrons donc ce que nous sommes intéressés à traiter, c'est-à-dire la quantité d'informations qui parviendront à la mémoire et le type d'informations qui y arriveront. Ainsi, l'esprit sélectionne et décide, en fonction des caractéristiques physiques de l'objet et des critères attitudinaux de chacun, ce qu'il faut faire de l'information : a) la rejeter, b) la stocker dans la mémoire à court terme, c) la transformer pour l'adapter aux informations précédentes, d) l'apprendre en l'intégrant, l'assimilant, la différenciant ou l'associant dans la mémoire à long terme. Le résultat final est la modification de la pensée (Letteri, 1985).

En conclusion, nous pouvons dire que l'attention est limitée et qu'elle ne peut pas appréhender l'ensemble de la réalité en une seule fois. L'efficacité dans une tâche requiert une attention sélective et exclusive, ignorant les stimuli inconfortables présents et les informations temporairement disponibles. L'attention ne se manifeste pas toujours spontanément ; elle exige un effort.

3. Acquisition

Il est temps de comprendre l'information d'une manière qui fasse sens. Pour ce faire, elle doit être encodée en mettant en relation les nouvelles informations avec les informations existantes dans la structure mentale. Pour Jenkins (1974) et Anderson (1984), l'information est organisée et représentée dans des schémas qui comprennent tout ce qu'un individu sait sur un sujet. Ces informations sont organisées et chaque personne peut les activer et les transformer par des processus cognitifs et métacognitifs en faisant des déductions et en évaluant son propre apprentissage. L'acquisition comprend des processus de *compréhension* (sélection et organisation), de *rétenion* ou de disponibilité des informations en mémoire (répétition et élaboration) et de *transformation* des connaissances au cours de processus à long terme par le biais de tâches significatives liées aux intérêts de la personne qui les exécute et les contrôle (Marzano, 1991).

4. Personnalisation

Au cours de ce processus, la personne assume la responsabilité de son apprentissage en s'assurant de la validité et de la pertinence des connaissances acquises, en recherchant de nouvelles possibilités au-delà de ce qui est établi. Pour Marzano (1991), il s'agit de la pensée dispositionnelle car elle concerne la pensée qui active des dispositions favorables pour contrôler, sécuriser et étendre de manière créative les connaissances acquises. Elle inclut la *pensée*

critique (analyse réfléchie de l'information). Pour Willingham (2007), l'esprit critique implique de voir les deux côtés d'une question, d'être ouvert à de nouvelles preuves qui ne confirment pas ses propres idées, de raisonner de manière impartiale, d'exiger que les affirmations soient étayées par des preuves, de déduire et d'inférer des conclusions à partir des faits disponibles. Sur le plan cognitif, l'esprit critique comprend le raisonnement, le jugement et la prise de décision, ainsi que la résolution de problèmes.

Dans les processus de personnalisation, il y a aussi la *pensée créative* liée à l'originalité (pensée qui n'est pas prévisible, inhabituelle et qui provoque la surprise parce qu'elle n'est pas logique) et à la pertinence (utilité) Sternberg & Lubart, 1997).

Enfin, la personnalisation comprend également la *métacognition*, c'est-à-dire la capacité à prendre conscience de sa propre pensée et à utiliser cette prise de conscience pour provoquer un changement rendu sensible au travers de la réflexion et pour améliorer les résultats de ses actions. Flavell (1978, 1987) cité par Prieto & Hervás (1992, p.64) inclut deux composantes métacognitives : *la connaissance de la personne de ce qu'elle fait et de la manière dont elle le fait*.

5. Récupération

Ce processus consiste à accéder aux informations stockées dans la mémoire à long terme en les rendant conscientes. Elle comprend deux moments : tout d'abord, la recherche en mémoire, qui consiste à examiner les contenus stockés jusqu'à ce que l'information souhaitée soit retrouvée. Pour ce faire, il est préférable d'utiliser de manière sélective les indices disponibles qui nous aident à nous souvenir (par exemple, nous nous souvenons des choses associées à une image de l'environnement et associées à des émotions, ce qui explique pourquoi les événements surprenants ou choquants sont plus faciles à mémoriser que les autres, et si nous sommes capables de nous souvenir du lieu où une expérience s'est produite, nous pouvons également nous souvenir du reste des détails). Le deuxième moment consiste à décider si l'information récupérée est acceptée comme suffisante (Beltrán, 1993).

6. Transfert

L'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition et à la rétention de connaissances. Le transfert concerne l'application des connaissances (compétences et contenu) apprises dans des contextes différents. Par exemple, apprendre à conduire une voiture aide une personne à apprendre plus rapidement à conduire un camion. Pour Perkins & Salomon (1988), il s'agit de l'apprentissage dans un contexte donné et de son impact au-delà de ce contexte. Bien que cela puisse sembler un processus simple, ce n'est pas le cas. Le transfert ne se fait pas spontanément. Normalement, nous ne transférons pas nos connaissances à de nouvelles situations de vie, il est donc nécessaire d'utiliser des stratégies qui nous aident à appliquer ce que nous avons appris à d'autres contextes.

7. Évaluation

Le but de ce processus est de vérifier si les objectifs proposés ont été atteints. Lorsque le retour est positif, lorsque nous vérifions ce que nous avons réalisé, motivation et image de soi augmentent. L'évaluation est la justification ou la gratification de ce qui a été réalisé et nous informe de si les objectifs fixés ont été atteints. L'évaluation clôt la chaîne des processus d'apprentissage qui commence par l'ouverture des attentes (conscience) qui sont confirmées ou non par l'évaluation.

Ces processus d'apprentissage sont une chaîne d'événements cognitifs dans lesquels chacun des moments du processus est lié avec une continuité diachronique et synchronique puisque tous les processus sont impliqués dans chaque moment. De plus, la relation entre les processus est bidirectionnelle puisque l'attention influence la compréhension et la compréhension influence l'attention, et il en est de même pour le reste des différentes phases du processus (Pérez & Beltrán, 1991).

3. Les stratégies d'apprentissage liées aux processus de sensibilisation et d'attention dans les musées

Les stratégies sont des plans d'action au service des processus. Ils utilisent des techniques (activités spécifiques au service d'une stratégie) et déclenchent une série de fonctions cognitives qui favorisent l'acquisition, la rétention et la récupération d'informations. La mise en œuvre de stratégies peut conduire à une compétence qui, avec la pratique, devient automatisée, augmentant ainsi les ressources cognitives de chacun (Jones et al. 1987) (Beltrán, 1993).

Les stratégies font référence aux ressources cognitives qui facilitent et développent les différents processus d'apprentissage. Grâce à des stratégies, nous pouvons traiter, organiser, conserver et récupérer des informations. Les stratégies nous permettent également de planifier, de réguler et d'évaluer ces mêmes processus en fonction de nos objectifs.

3.1 Stratégies d'apprentissage liées au processus de sensibilisation et d'attention au musée

3.1.1. Motivation

La motivation initie le processus de sensibilisation menant à l'apprentissage. Pour Dufresne-Tassé (2015), l'un des principes à prendre en compte lors de la planification d'une exposition temporaire thématique est d'assurer une motivation optimale des visiteurs en renforçant l'intérêt et les attentes qui ont conduit à leur visite, en favorisant la production de sens par l'observation des objets.

L'apprentissage nécessite un effort et surtout que le visiteur contrôle mentalement la connaissance. Sans participation active, un apprentissage significatif ne peut avoir lieu.

Le public explore les musées sur une base volontaire et chaque visiteur décide de la durée et de ce à quoi il prête attention. Pour Gottesdiener (1992), l'interprétation par le public de ce qu'il voit dépend de ses attentes, de ses besoins et de ses idées préconçues.

Loomis (1987) soulignait déjà que le fait de monter une exposition sans tenir compte des intérêts des personnes auxquelles le message est censé être transmis n'incite qu'un seul type de public à fréquenter les expositions, celui qui partage les approches des concepteurs, conservateurs et commissaires du musée. La participation active du public visiteur dépend de ses connaissances, de ses attentes et de sa compréhension de ce qu'il recherche.

Pour Beltrán (1993), les fonctions ou stratégies qui contribuent à rendre une activité intéressante et motivante sont les suivantes :

a. Le défi

La fonction la plus évidente et permanente de la motivation intrinsèque est de défier efficacement les capacités des visiteurs. Selon Dufresné-Tassé (2015), il est important d'encourager un apprentissage maximal, le développement psychologique, le plaisir et l'apprentissage. À cette fin, il convient de choisir un thème d'exposition aussi peu familier que possible, mais qui permette au visiteur : de faire le lien avec ses connaissances antérieures sur le sujet en donnant un sens aux nouvelles informations et en acquérant ainsi des connaissances ; de renforcer ses fonctions cognitives et imaginatives.

b. La curiosité

Elle est déclenchée par des activités qui surprennent les visiteurs et comportent des informations quelque peu incongrues. La conception d'une exposition consiste à poser des questions au public afin d'accroître sa curiosité et de provoquer l'incertitude quant aux réponses possibles. Le conflit cognitif augmente la motivation des visiteurs. Berlyne dans son livre *Conflict, arousal and curiosity* décrivait déjà les avantages et l'importance de la surprise, du doute, de l'incongruité et de la perplexité comme des stimuli nouveaux, inattendus et surprenants qui provoquent un conflit cognitif qui augmente la motivation (Berlyne, 2014).

De plus en plus, l'idée selon laquelle la controverse doit être explicitement présente dans les musées, en particulier dans les musées d'art moderne et contemporain, gagne du terrain, ce qui conduit à des situations où le musée doit affronter directement l'interrogation du public sur ses décisions et processus, clairement évidente et souvent incomprise. L'engagement croissant du musée auprès de ses communautés soulève des questions : comment les musées peuvent-ils gérer la controverse, ainsi que les musées peuvent-ils apprendre de la controverse pour découvrir de meilleures façons de travailler avec leurs publics (Davis, 2015 ; Lorente, 2015) ?

c. Le contrôle

La motivation est renforcée lorsque les visiteurs contrôlent l'environnement dans lequel ils se trouvent et peuvent être autonomes car ils connaissent et reconnaissent l'organisation de l'exposition, ils peuvent localiser les pièces qu'ils souhaitent visiter, etc. Le visiteur espère et veut se sentir en contrôle, faire des choix et prendre des décisions (Perry, 2012). En ce sens, les brochures d'information doivent aider les visiteurs à s'orienter dans l'espace et à maîtriser le cadre dans lequel ils se trouvent. Cependant, étant l'une des ressources les plus utilisées par les visiteurs, une recherche récente du Laboratoire permanent des publics du ministère espagnol de la Culture indique qu'elle est l'une des ressources les moins valorisées (2013). Les musées commencent à remplacer ces brochures d'information par des cartes faciles et pratiques. L'objectif de cette mesure est de permettre au visiteur d'atteindre une plus grande autonomie lors de la visite du musée, la localisation des pièces clés sélectionnées et une plus grande efficacité dans la compréhension des contenus du musée. Les plans doivent être simples et contenir les informations essentielles, en évitant les codes complexes et difficiles à comprendre. Des couleurs significatives pour différencier les différents espaces d'exposition ; des références spatiales clairement identifiables dans l'environnement facilitent également l'orientation et l'autonomie du visiteur.



Figures 1 et 2 - Fournir des informations sur les endroits à visiter par des panneaux indicatifs LPPM. Dépliants et plans en lecture facile. © Musée national d'archéologie (Espagne)

d. L'utilité et le rapport effort-bénéfice

Selon Bitgood (2013), lorsque le public perçoit que le contenu d'une exposition est hautement utile (pertinence, importance, bénéfique, satisfaction), il se sent motivé pour la visiter car il la met en relation avec la forte valeur personnelle qu'elle lui apporte par rapport à l'effort qu'il doit fournir.

e. Le confort physique

De même, le confort physique qu'éprouvent les visiteurs dans des salles d'exposition spacieuses qui permettent une circulation fluide des visiteurs et une muséographie adaptée à une visualisation confortable des objets facilitent la motivation (Dufresne-Tassé ; O'Neill, Marin, 2015).

3.1.2. L'émotion

Les émotions ont toujours été présentes dans les musées, bien que reléguées au second plan et disqualifiées pendant longtemps dans la sociologie des arts et de la culture comme des phénomènes irrationnels.

Cependant, comme le souligne Bennett (2012), l'émotion est présente dans la promotion des lieux, dans le marketing des produits de *merchandising* et dans l'amour pour une ville. Nous nous fâchons contre les expositions subjectives qui ne reflètent pas la réalité de l'histoire d'un territoire ou nous nous enthousiasmons lorsqu'une exposition capte notre attention et provoque des sensations de contemplation, de réconfort, calmes et agréables.

Les musées sont des lieux d'émotion. Nous trouvons des émotions dans les interactions entre les visiteurs qui se déplacent dans le musée, commentent les expositions ou discutent autour d'un café. Les interactions avec les objets de musée sont également empreintes d'émotions : nous parlons souvent d'«aimer» certaines expositions et d'en «détester» d'autres. Il y a aussi des émotions dans les réserves et les ateliers de restauration des œuvres d'art, des objets d'une

exposition, dont les conservateurs prennent soin parce qu'ils y tiennent. Cependant, la manière dont les émotions sont «intégrées» dans notre compréhension des musées n'est toujours pas claire (Munro, 2014).



Figures 3 et 4 - Musée juif de Berlin. Muséographie évoquant le souvenir à travers les émotions des victimes de l'Holocauste. Photos de l'auteur.

Les stratégies émotionnelles qui aident les visiteurs à utiliser leurs fonctions cognitives dans le musée pour activer et dynamiser leurs mécanismes d'apprentissage et pour obtenir et traiter les informations entrantes sont les suivantes :

a. Connaître les raisons de la visite et les expériences qui satisfont et enthousiasment les visiteurs.

Il est certain que les professionnels des musées tiennent beaucoup compte du rôle des émotions dans l'expérience muséale. Pour Falk (2020), nous visitons les musées pour satisfaire un besoin qui peut être émotionnel, social, pour apprendre... L'émotion motive la décision d'aller au musée. Pour cet auteur, l'expérience du musée n'est pas un processus linéaire. La visite est un continuum émotionnel dans lequel chacun des moments est lié aux autres et tous sont médiatisés par les émotions que le visiteur ressent. Ce sont les émotions et non la raison qui poussent le public à visiter les musées, la satisfaction des visiteurs dans le musée et, en fin de compte, les souvenirs à long terme et les futures visites dans les musées.

Falk (2020) considère que la décision de se rendre dans un musée est une expérience acquise, car pour choisir de visiter un musée, il faut avoir appris, à un moment donné de sa vie, que les musées sont des lieux qui peuvent satisfaire positivement ses besoins. En l'absence de cette perception principalement inconsciente et émotionnelle, personne ne visiterait volontairement un musée.

Il est bien connu que, grâce à leurs expériences passées et aux recommandations de bouche à oreille de leurs amis et de leur famille, de nombreuses personnes (mais pas toutes) considèrent

les musées comme de bons endroits pour passer du temps libre. Les musées sont d'excellents excellents espaces à visiter en famille, mais ils permettent également de satisfaire des intérêts personnels en matière d'art, d'histoire ou de science. Ainsi, lorsque nous cherchons comment occuper notre temps libre pendant un week-end, consciemment ou non, nous commençons à réfléchir aux endroits qui pourraient le mieux répondre à nos besoins. Nous évaluons les endroits appropriés et c'est alors que les expériences passées et les recommandations de bouche à oreille fonctionnent. Si une personne se souvient que son ou ses besoins du jour pourraient être «mieux» satisfaits en visitant un musée, l'idée surgit que la visite de l'un d'eux est la meilleure chose à faire (Falk, 2020).

De nombreux chercheurs ont tenté de répertorier les attentes et les intérêts que les visiteurs recherchent dans les musées. Les résultats des recherches de Falk (2006, 2020) lui ont permis de les classer en 7 catégories :

1. La curiosité liée à un intérêt générique pour le contenu du musée : il s'agit de trouver quelque chose qui attire l'attention, attire leur attention et stimule leur apprentissage.
2. Des expériences socialement satisfaisantes d'apprentissage, d'interaction et d'échange au sein d'un groupe, d'une famille.
3. Satisfaire un objectif précis lié au contenu spécifique de l'exposition.
4. Aller dans un endroit intéressant. Être là, dans le musée et avoir vu l'exposition.
5. Une expérience contemplative, spirituelle ou réparatrice. Le musée devient un havre de paix loin du travail où il est possible de se détendre entouré de choses belles et inspirantes.
6. Se rendre dans un lieu important, c'est éprouver le sentiment de l'importance d'être dans un lieu respecté.
7. Réaffirmer sa propre identité car, dans le musée, on peut en apprendre davantage sur soi-même, qui on est, d'où on vient et ce qui rend différent des autres.

Les résultats ont montré que les raisons les plus importantes pour l'apprentissage à long terme étaient celles associées à l'identité du visiteur et à la satisfaction de ses besoins personnels et de sa curiosité, tandis que les personnes qui ont visité le musée, motivées par une expérience de nature sociale, avaient moins de souvenirs associés au contenu. Cependant, les seconds ont été capables de se souvenir de plus de détails de la visite que les premiers (Falk, 2020).

Lorsque les visiteurs viennent au musée pour voir les expositions, ils parlent aux personnes qui arrivent, observent les gens et utilisent les boutiques et les cafés. Pour Falk (2020), l'attention des visiteurs se porte sur :

- a. des objets et des œuvres qui les motivent parce qu'ils sont liés à eux-mêmes, y compris des choses dont on leur a parlé ou dont ils ont entendu parler et qui ont de la valeur,
- b. des objets et des œuvres qui, bien que potentiellement éloignés d'eux, coïncident avec leurs intérêts et expériences antérieures.

Bien qu'il soit impossible de prévoir ce qui se passera au cours d'une visite, il existe des moments particulièrement significatifs qui rendent l'expérience fondamentalement émouvante, comme lorsqu'un parent établit un lien avec son enfant à travers un objet ou lorsqu'un visiteur découvre soudainement quelque chose qui pique son intérêt et satisfait sa curiosité. Les visiteurs trouvent souvent ces expériences particulièrement satisfaisantes.

Après la visite, ces expériences émotionnelles augmentent non seulement la satisfaction des visiteurs du musée, mais entraînent également des souvenirs à long terme. Les gens se souviennent d'expériences qu'ils trouvent très satisfaisantes. Le fait que pratiquement tous

les visiteurs de musées rapportent des expériences positives et que presque tous puissent se rappeler et décrire ces expériences positives des mois, voire des années plus tard, témoigne de la valeur et de l'importance émotionnelle de ce type d'expériences mémorables, qui sont exactement le genre de choses que les visiteurs partagent avec d'autres par la suite, c'est-à-dire des expériences qui conduisent à des recommandations positives de bouche à oreille. Ainsi, les expériences satisfaisantes sur le plan émotionnel sont le moteur des visites futures dans les musées.

Comme nous pouvons le constater, l'expérience muséale commence et se termine par des émotions, et les professionnels des musées peuvent appliquer les résultats de cette recherche pour concevoir des stratégies visant à améliorer les pratiques. Les émotions positives sont un moteur pour la motivation, pour se rappeler des souvenirs. Les expériences satisfaisantes du public sont fondamentales pour les visites répétées et les recommandations à la famille, aux amis et aux connaissances.

b. Planification des émotions. Hospitalité

Feldman (2018) a montré que les émotions sont construites dans l'instant par des systèmes centraux qui interagissent dans tout le cerveau à travers les expériences individuelles et les apprentissages acquis. Ainsi, les émotions sont uniques à chaque personne et leur réponse émotionnelle unique à leur expérience du musée.



Figure 5 - Provoquer des émotions avec la lumière et l'obscurité - Tour de l'Holocauste au Musée juif de Berlin. Photo de l'auteur.

Pour Owen (2020), l'expérience muséale est essentiellement sensorielle. Les muséographes peuvent positionner le contenu de manière à créer des expériences émotionnelles. Ils utilisent l'éclairage, la musique, les odeurs... pour obtenir l'impact qui favorise les différentes expériences. Passer d'un endroit sombre à un espace très éclairé, par exemple, provoque une excitation et un petit plaisir, ce qui est approprié pour éveiller la curiosité des visiteurs et attirer leur attention. Une transition progressive entre un éclairage extérieur vif et une galerie relativement sombre

pourrait provoquer un effet calmant et relaxant... Il s'agit de rendre l'expérience mémorable.

Cet auteur considère que les moments de l'expérience muséale qui nécessitent le plus une planification émotionnelle sont l'arrivée et le départ du musée.

Pour beaucoup de visiteurs qui se rendent au musée pour la première fois, l'arrivée au musée peut être quelque chose dont ils n'attendent rien. En revanche, d'autres visiteurs font preuve d'excitation et d'enthousiasme, ils sont heureux, leur joie est atténuée par les longues files d'attente pour acheter un billet, le froid ou la chaleur, les mesures de sécurité, la distance sociale, les mesures d'hygiène, le besoin d'aller aux toilettes, la fatigue du voyage ou de l'attente... Cette première impression peut conduire à une première évaluation de la visite avant d'entrer dans le musée : cela vaut-il le temps, l'effort et le coût du billet ? Ces circonstances gênantes engendrent une insatisfaction qui peut être atténuée mais pas totalement éliminée. Dans ce cas, les professionnels du musée peuvent organiser l'arrivée en les aidant dans ces moments d'incertitude, en créant une première impression positive qui sous-tendra le reste de la visite. Comment ? En organisant l'arrivée des visiteurs, en gérant de manière satisfaisante les temps d'attente et la délivrance des billets ; en les recevant avec des messages de bienvenue, en favorisant le confort et la commodité avec le dépôt de leurs objets personnels, en facilitant l'entrée aux expositions.

Pour Owen (2020), l'hospitalité est peut-être le plus important de tous les moments de la planification émotionnelle. Il s'agit d'accueillir et de recevoir avec gentillesse et générosité les invités du musée, ses visiteurs. L'hospitalité est une exigence culturelle à laquelle les musées doivent donner la priorité pour réussir. Même la plus petite mesure doit être anticipée et planifiée comme un bon hôte.



Figures 6 et 7 - Les médiateurs accueillent les visiteurs
Tate Modern Art Gallery, Londres. 2017. Photos de l'auteur.

Lorsque le public termine une expérience dans laquelle il a pu s'impliquer parce qu'il a été en sécurité et à l'aise et qu'il a pu comprendre, vient alors le moment du «et après ? C'est généralement lorsque la fatigue, la faim, le besoin d'aller aux toilettes ou de vérifier le temps écoulé

ou de s'orienter dans le musée requièrent l'attention du personnel du musée qui, connaissant ces cycles de la visite, les prévient et planifie des moments de satisfaction émotionnelle.

Aujourd'hui, les recherches sur les visiteurs des musées et la reconnaissance de la valeur des émotions comme élément essentiel de la planification de l'expérience sont importantes. Les musées peuvent utiliser cet outil puissant et mieux servir leurs visiteurs.

c. Les émotions dans les musées pour améliorer la santé et le bien-être

Les études muséales contemporaines s'intéressent de plus en plus à la manière dont les musées peuvent contribuer aux objectifs de la politique sociale et, par conséquent, les conservateurs s'intéressent aux émotions liées à la santé et au bien-être. Les expériences des musées de Glasgow montrent que l'engagement social des musées peut être bénéfique au développement de stratégies d'inclusion sociale et peut avoir un impact positif sur le bien-être physique et émotionnel des personnes. Les activités culturelles peuvent influencer l'estime de soi et la confiance en soi des individus (Munro, 2014). De même, chez les patients atteints de la maladie d'Alzheimer, l'art a été utilisé comme un moyen de communication, un stimulus visuel et un catalyseur émotionnel qui réveille des souvenirs et des sensations, auxquels ces personnes ne peuvent plus accéder spontanément, ce qui leur permet d'exprimer plus facilement leurs émotions lorsqu'elles reçoivent des stimuli artistiques évocateurs (Delgado, Hervás, Arnardottir, 2013).

Grâce à l'art, et à son potentiel thérapeutique, des projets de recherche et d'intervention pour les personnes atteintes d'Alzheimer ont été développés, comme ARTZ dirigé par John Zeisel, TimeSlips d'AnneBasting, Dementia Positive de John Killick, ou encore la recherche menée par Delgado (2016) à l'Université de Murcia à partir de l'expérience «Art et culture comme thérapie contre Alzheimer» au Musée des Beaux-Arts de Murcia (Espagne).

Cette recherche sur les émotions et les patients atteints de la maladie d'Alzheimer conclut que l'expérience dans un musée est significative sur le plan émotionnel pour ces patients, provoquant des émotions positives telles que la joie par l'évocation de souvenirs. Les musées deviennent des espaces inclusifs en accueillant des activités et des ateliers qui facilitent ce type de thérapies non pharmacologiques qui améliorent la qualité de vie de ces patients grâce à des expériences émotionnellement enrichissantes. En outre, la visite médiatisée facilite la participation partagée des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer et de leurs proches aux activités de loisirs culturels de leur ville, en dehors de l'environnement familial quotidien, générant un sentiment de compétence sociale chez les participants, et un motif de conversation et de mémoire par la suite. Pour les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, le fait de partager une activité muséale peut éveiller leur curiosité et leur enthousiasme à raconter des souvenirs communs aux autres participants, laissant de côté l'apathie, améliorant ainsi leur estime de soi et leur qualité de vie. L'observation du comportement des participants et de leur niveau d'estime individuelle de soi a confirmé l'idée que la perception que chaque personne a d'elle-même n'est jamais construite de manière isolée, mais est conditionnée par le contexte social, l'histoire individuelle, les préoccupations, les attentes et l'environnement direct. La médiation culturelle, essentielle pour instaurer la confiance et éviter le sentiment de peur de l'erreur, a facilité la communication verbale et non verbale de manière spontanée (Delgado, 2016).



Figures 8 et 9 - L'art pour stimuler les émotions et les souvenirs chez les patients atteints de la maladie d'Alzheimer. Musée des beaux-arts de Murcie (© Delgado, 2016).

Grâce aux ateliers prévus précédemment pour améliorer le bien-être des patients atteints de la maladie d'Alzheimer, des liens ont été établis entre l'émotion facilitant l'évocation des souvenirs, la perception artistique et la médiation culturelle. Il est apparu que le rappel et l'évocation des histoires de vie, stockées dans la mémoire lointaine, stimulaient les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer à converser et à partager leurs expériences de vie, leurs souvenirs et leurs sentiments communs, ce qui constituait une stratégie pour renforcer des capacités qui commençaient à dégénérer et pour améliorer la communication et l'interaction sociale.

3.2 Stratégies attentionnelles pour l'apprentissage dans le musée

Les processus d'attention sont très importants dans la conception des expositions. Les travaux de Bitgood (2000,2013) sur le rôle de l'attention dans les processus d'apprentissage des musées ressortent dans son modèle de « valeur de l'attention ». Ce modèle est basé sur un rapport coût (effort)/bénéfice selon lequel si l'attention du visiteur n'est pas suffisamment récompensée, il est « désengagé » et l'apprentissage n'a pas lieu.

Pour Bitgood (2013), il est pratiquement impossible de soutenir l'apprentissage sans que l'attention soit une condition préalable, et si prêter attention ne garantit pas l'apprentissage, celui-ci est irréalisable sans attention. En d'autres termes, les visiteurs doivent concentrer leur attention pour que l'expérience soit significative.

Comme mentionné précédemment, l'attention est sélective et limitée et il n'est pas possible d'effectuer plusieurs tâches significatives en même temps (Johnson & Dark, 1986) cité par Bitgood (2000, p.32). De plus, l'attention des visiteurs n'est obtenue que lorsqu'ils sont motivés (Rand, 1990) cité par Bitgood (2000, p.34).

De même, le traitement de l'information est également limité, nous ne pouvons traiter que quelques éléments simultanément (Beltran, 1993). Pour Kahneman (1973) cité par Bitgood (2000, p.33) le temps et l'effort diminuent l'attention disponible. Les visiteurs sont souvent submergés par plus d'informations qu'ils ne peuvent en traiter mentalement.

Dans ce modèle, nous trouvons deux idées principales : 1. Le succès d'une exposition dépend de la façon dont elle gère l'attention de ses visiteurs. 2. La motivation du public à participer est

proportionnelle à la valeur qu'il perçoit en le faisant, c'est-à-dire le bénéfice qu'il retire de l'effort (coût) fourni à une étape d'attraction, de concentration ou d'engagement. Cela se traduit par la formule : utilité (ou bénéfice) divisée par le coût (Bitgood, 2000,2013). Les résultats de la recherche indiquent que « les visiteurs semblent faire ce calcul, parfois inconsciemment, avant de décider de s'impliquer dans une activité dans l'exposition » (Bitgood 2013, p. 60).

Bitgood (2013) définit l'attention des visiteurs dans les musées comme un continuum de trois étapes interconnectées (attraction, concentration et engagement). Chaque étape est influencée par une combinaison de facteurs interdépendants : personnels (valeurs, intérêts, expériences, ressources cognitives et affectives), psycho-physiologiques (prise de décision et condition physique) et environnementaux (stimuli sociaux, conception muséale et architecturale).

Les indicateurs de la réaction des visiteurs se manifestent de différentes manières à travers des actions telles que : l'approche de l'objet, l'observation prolongée en interrompant la déambulation, le temps passé par le visiteur à contempler une œuvre ou un objet, la lecture des textes, la relation et les commentaires faits avec les autres visiteurs. La réaction du visiteur à chaque étape dépend de la combinaison unique de ces variables qui influencent les processus d'attention.

Les stratégies permettant de maintenir l'attention des visiteurs d'une exposition sont liées aux caractéristiques attentionnelles de chacune des différentes étapes du modèle d'attention valorisée de Bitgood (2013), qui, comme indiqué ci-dessus, sont interconnectées. C'est pourquoi nous examinerons les implications que les étapes interconnectées de l'attention ont pour la conception d'expositions (Bitgood, 2000, 2013).

3.2.1. Attirer l'attention

Que se passe-t-il pendant la phase d'attraction de l'attention ?

Pendant cette phase initiale, l'attention du public est ouverte et n'est pas fixée sur un seul objet. Le visiteur observe ou cherche ce qui est exposé dans la pièce comme s'il s'agissait d'une vitrine avec une attention globale (Beltrán, 1993). Comment capter l'attention pendant cette phase ? Par l'orientation et la recherche (Bitgood, 2013).

L'orientation est une réponse automatique à un stimulus puissant, tel qu'un bruit fort. L'attention du visiteur est guidée par les stimuli (Corbetta & Shulman, 2002), elle n'est pas focalisée et est sensible aux éléments extérieurs qui détournent cette attention. Dans ce cas, le public se déplace en réponse à des stimuli sensoriels tels que de grands objets qui se distinguent des autres ou qui bougent, des sons forts...

La recherche est un processus d'exploration de l'environnement de l'exposition dans lequel le visiteur cherche quelque chose qui pourrait être utile (quelque chose d'intéressant, de familier...). Il s'agit d'une attention ciblée. Pendant le processus de recherche, le public regarde un élément de l'exposition, s'approche de l'objet et s'arrête pour le regarder. Souvent, un stimulus puissant les perturbe et les détourne de la recherche systématique qu'ils effectuent. Une fois distraits, les visiteurs ramènent rarement leur attention sur l'élément initial de l'exposition (Posner et Cohen, 1984). La fatigue et le niveau d'énergie peuvent influencer le processus de recherche. Un niveau d'énergie plus faible ou un niveau de fatigue plus élevé peut diminuer la volonté d'attention du visiteur. La recherche peut être séquentielle (étape par étape) ou simultanée liée à une perception globale.



Figures 10 et 11 - Le visiteur observe ou cherche ce qui est exposé dans la salle.
Petit Palais. Paris.2018, National Gallery. Londres.2019. Photos de l'auteur.

Il existe deux stratégies principales qui permettent de **capturer l'attention du visiteur** :

a. **La saillance ou le caractère distinctif du stimulus**

Cela fait référence au fait que des stimuli puissants captent automatiquement l'attention des visiteurs dans le cadre du réflexe d'orientation. À ce stade, il faut tenir compte de la manière dont les objets de grande taille, l'isolement des objets par rapport aux stimuli concurrents, le contraste entre la forme et l'arrière-plan, la stimulation multisensorielle, influencent la captation d'attention des visiteurs.



Figure 12 - Objet proéminent. Exposition «Art et mathématiques. Chances».
Salle d'exposition de l'Université du Pays basque. 2021. Photo de l'auteur.

Certaines stratégies visant à améliorer la saillance des objets sont résumées dans le tableau 1.

Tableau.1

Stratégies d'attraction de l'attention par la visibilité des objets

- En isolant l'objet que l'on expose des autres objets, on augmente les chances d'attirer l'attention des visiteurs.
- La taille des objets est importante pour capter l'attention du public. Plus un objet se distingue par sa taille, plus il est susceptible d'attirer l'attention.
- Un contraste élevé avec le fond environnant facilite la mise en évidence de l'objet.
- L'incorporation de stimuli multisensoriels tels que le son, l'odeur ou le toucher, qui sont complémentaires de l'objet exposé, aide à capter l'attention.
- Le contraste produit par l'éclairage ponctuel est un autre moyen de mettre en valeur le caractère distinctif d'un objet.
- Placer des objets dans la ligne de mire des visiteurs permet de mieux capter leur attention.

Adapté de Bitgood (2013, 2020)



Figure 13 - Contraste entre la forme et le fond. Exposition Tornaviaje. L'art ibéro-américain en Espagne. Museo del Prado. 2021. Photo de l'auteur.

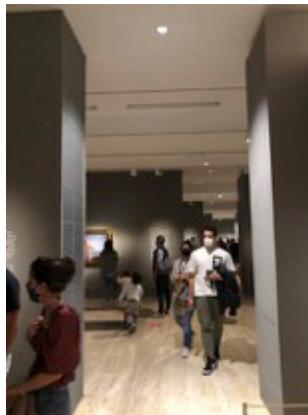


Figure 14 - Circulation organisée des visiteurs. Exposition La Machine. Magritte. Musée Thyssen Bornemisza. 2021. Photo de l'auteur.

b. Modèles de flux dans l'environnement

Il s'agit de l'accès visuel et physique des visiteurs. Il s'agit de la proximité physique de l'objet le long du chemin de circulation. Très peu d'objets exposés « emblématiques » sont suffisamment attrayants pour justifier l'abandon de la voie la plus efficace en termes de temps et d'efforts.

Les stratégies qui favorisent la circulation dans une exposition sont résumées dans le tableau 2.

Tableau 2
Stratégies visant à faciliter la circulation des visiteurs

- Lorsqu'ils entrent dans un hall d'exposition, les visiteurs sont attirés par des objets qui se distinguent par leur taille, leur éclairage, etc. Le public peut ignorer les objets non proéminents et s'approcher pour mieux voir les plus frappants et les plus emblématiques.
- En concevant l'espace d'exposition avec une seule porte d'entrée et de sortie, il est plus facile pour les visiteurs de parcourir une plus grande partie de l'espace d'exposition, et donc de prêter plus d'attention aux objets exposés (Melton, 1935).
- Créer un itinéraire clair pour l'observation des objets et encourager ainsi l'attention des visiteurs. La disposition des objets dans une exposition détermine la manière dont le public va se déplacer. Un trop grand nombre d'«îles» dans la salle peut créer un chaos dans le flux du public, l'amenant à négliger de nombreux objets exposés (Bitgood, Hines, Hamberger & Ford, 1991).
- Soutenir l'attention sur tous les objets exposés, en gardant à l'esprit qu'en entrant dans un hall d'exposition, le public a tendance à suivre un chemin en ligne droite et vers la droite, à moins qu'un stimulus plus important ne capte son attention.

Adapté de Bitgood (2013, 2020)



Figure. 15- Attirer l'attention par l'illumination d'objets.
Exposition La Machine :
Magritte. © Musée Thyssen
Bornemisza. 2021

3.2.1.1. Implications pour la conception des expositions

Les concepteurs d'expositions doivent comprendre le processus impliqués dans la phase d'attraction de l'attention comme faisant partie d'un continuum.

Les mécanismes d'orientation et de guidage permettent de planifier la manière dont les visiteurs sont censés répartir leur attention et comment ils la répartissent lorsqu'ils se déplacent dans les différents espaces d'exposition.

Les stimuli sont en concurrence les uns avec les autres. Ce qui attire peut aussi détourner l'attention sur un élément particulier de l'exposition. C'est pourquoi il est important de répartir spatialement les objets dans l'exposition en éliminant les stimuli puissants qui peuvent distraire les visiteurs et détourner leur attention d'un élément cible.

L'organisation des objets dans une exposition doit faciliter l'orientation des visiteurs en leur indiquant clairement comment faire passer leur attention d'un élément à un autre, d'une partie de l'exposition à une autre.

Les dispositifs d'interprétation, tels que ceux proposés par les audioguides, lorsqu'ils sont conçus efficacement, aident à gérer l'attention en permettant aux visiteurs de se concentrer visuellement sur un élément de l'exposition tout en écoutant des informations pertinentes. Ces techniques éliminent la nécessité de faire passer l'attention successivement des étiquettes de texte aux objets exposés.

Le flux de circulation doit être conçu avec soin afin de garantir que les visiteurs disposent de voies de passage claires et que tous les éléments importants de l'exposition aient une chance égale d'attirer l'attention.

3.2.2. Focaliser l'attention

Après l'étape de la saisie, l'étape suivante du continuum est celle de la focalisation ou concentration. Elle consiste à limiter son attention à un seul objet à la fois, en ignorant les autres. C'est l'attention sélective qui augmente (Beltran, 1993, Bitgood, 2000). Les visiteurs ont besoin d'être guidés pour décider de ce qui est important grâce aux étiquettes qui fournissent des informations sur l'objet. Les intérêts, les attentes et la familiarité avec l'activité favorisent l'attention portée à certains objets ou à d'autres dans un musée.



Figure.16 - La concentration de l'attention implique la lecture d'informations d'identification.
L'Art du Pastel. Petit Palais. Paris. 2018. Photo de l'auteur.

La focalisation implique un traitement superficiel et l'attention peut facilement être détournée de l'objet par différents stimuli. Les visiteurs lisent les informations d'identification sans traitement mental. Ce niveau d'attention n'implique pas une attention soutenue liée au contenu de l'exposition. Cependant, il est nécessaire de se concentrer afin d'avoir un niveau d'attention engagé.

L'attention focalisée requiert de la motivation. Il n'est pas facile de motiver le public à concentrer son attention. Rand (1990) a identifié quelques idées sur la manière de motiver les publics par

le biais du langage tandis que Screven (1992) s'est concentré sur les variables qui augmentent l'intérêt des visiteurs lors de la lecture des textes d'exposition.

Outre les stratégies possibles lors de l'étape précédente de captation de l'attention, il existe celles qui permettent d'améliorer l'attention focalisée, telles que: augmenter la stimulation cognitive-émotionnelle (provoquer l'intérêt pour le sujet s'il n'est pas déjà présent), minimiser les facteurs de distraction (lorsque le visiteur perd son attention, il est difficile de la récupérer) et atténuer la baisse d'attention pendant la visite.

a. Augmentation de la stimulation cognitive émotionnelle

L'objectif est de provoquer l'intérêt et la réflexion du visiteur afin qu'il soit plus conscient et enclin à concentrer son attention en lisant les panneaux et en réfléchissant au contenu de l'exposition. Les stratégies qui peuvent être utilisées sont résumées dans le tableau 3.



Figure 17 Suscitez l'intérêt par des questions. Musée Geffrye. Londres. 2017. Photo de l'auteur



Figure 18 Un défi stimulant. Galerie d'art Tate Modern, Londres. Photo de l'auteur

Tableau 3

Stratégies visant à stimuler les processus cognitifs motivationnels

- Le fait de poser des questions provoque la lecture des textes (Hirshi&).Screven, 1988 ; Litwak, 1996).
- Mettre en évidence les éventuelles contradictions dans les textes.
- Utiliser le défi pour susciter la réflexion.
- Susciter l'intérêt avec un style narratif clair, familier, communicatif et direct, proposant des analogies et des images mentales.
- Il est important de connaître les intérêts du public avant de planifier l'exposition.
- Les brochures contenant des descriptions détaillées réduisent la fatigue des musées (Robinson, 1928).
- De préférence, afficher des objets tridimensionnels.
- Expliquer la séquence envisagée par le commissaire de l'exposition avec une disposition bien organisée des éléments et des signes facilitateurs ou des indicateurs graphiques.
- Encouragez l'interaction sociale en incitant les visiteurs à partager des informations, des idées...

Adapté de Bitgood (2013, 2020)

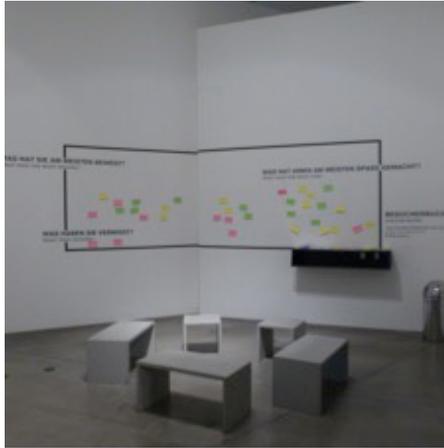


Figure. 19
Saisir l'opinion du public
afin de connaître ses
intérêts...
Musée juif de Berlin.
Photo de l'auteur.

b. Réduire au minimum les facteurs de distraction

Les distractions sensorielles les plus fréquentes proviennent de sons tels que les pleurs d'un bébé ou les bruits provenant de l'extérieur du hall d'exposition.

Certaines stratégies visant à réduire les distractions sont résumées dans le tableau 4 :

Tableau 4

Stratégies pour minimiser les distractions

- Réduire au minimum les distracteurs tels que les images et les sons puissants qui détournent l'attention de l'auditoire.
- Répartir dans l'espace les éléments d'une exposition permet d'éviter qu'ils ne se fassent concurrence et ne troublent l'attention.
- Réduire la désorientation lorsque l'on arrive dans un lieu pour la première fois en fournissant des informations sur les endroits à visiter grâce à des guides ou des panneaux indicateurs.
- Éviter les conversations des visiteurs sans rapport avec l'exposition qui détournent l'attention des visiteurs du contenu de l'exposition.
- Utiliser des ressources qui permettent de focaliser l'attention simultanément sur les objets et sur les informations associées sur les affiches.

Adapté de Bitgood (2013, 2020)

c. **Parer à la baisse d'attention** pendant la visite passe par des stratégies qui permettent de maintenir l'intérêt des visiteurs en évitant les répétitions, en prévoyant des lieux de repos, en réduisant le niveau de complexité des contenus grâce à des étiquettes faciles à lire...



Figure 20 - La saturation d'objets similaires détourne l'attention.
Tate Modern Art Gallery, Londres. 2017. Photo de l'auteur.

Certaines stratégies visant à maintenir l'attention du public sont résumées dans le tableau 5.

Tableau 5

Stratégies pour atténuer la baisse d'attention pendant la visite

- Concevoir des expositions au contenu et aux objets variés et hétérogènes pour maintenir l'intérêt.
- Réduire l'effort mental par tous les moyens possibles.
- Accroître l'intérêt des visiteurs afin de freiner la satiété de l'objet et de renouveler les réservations.
- Faire des pauses et se nourrir permet de renouveler les ressources cognitives et donc de réduire la fatigue.

Adapté de Bitgood (2013, 2020)



Figure. 21-Importance de faire des pauses pendant la visite.
Musée Pergamo. Berlin. Photo de l'auteur.

3.2.2.1. Implications pour la conception des expositions

Les éléments de l'exposition sont-ils organisés de manière à ce que le visiteur sache clairement comment organiser et répartir son attention d'une partie d'un élément de l'exposition à une autre ?

Les concepteurs d'expositions doivent être conscients de ce qui favorise la focalisation de l'attention, comprise comme faisant partie d'un continuum : concentrer séquentiellement l'attention des visiteurs en mettant en évidence un objet et en le rendant plus visible.

L'éclairage ponctuel stimule la concentration sur un élément d'une exposition, suggérant ainsi son importance.

Une autre stratégie pour indiquer l'importance d'un objet est de l'isoler des autres ou de magnifier son importance en lui donnant une valeur qui encourage la participation des visiteurs. On peut également répartir dans l'espace les éléments de l'exposition afin qu'ils ne se fassent pas concurrence pour attirer l'attention.

Les audioguides destinés aux visiteurs, lorsqu'ils sont conçus de manière efficace, aident à gérer l'attention en permettant aux visiteurs de concentrer leur attention sur un objet tout en écoutant une explication pertinente, et les brochures d'information sont également efficaces (Bitgood et Patterson, 1992). Ces ressources permettent de focaliser l'attention simultanément sur les objets et sur les informations associées à l'objet.



Figure. 22 - L'utilisation de guides audio aide à gérer l'attention.
Nationalgalerie (Berlin). Photo de l'auteur.

Bien que la plupart des expositions tendent à utiliser une forme de dispositif de focalisation de l'attention, elles ne parviennent souvent pas à contrôler un grand nombre des distractions qui nuisent à la concentration. Il convient de les identifier et de les éliminer autant que possible.

Il n'est pas facile de maintenir une attention soutenue pendant un certain temps sans que la fatigue ne s'installe. Des lieux de repos et de contemplation doivent être prévus le long du parcours de l'exposition.

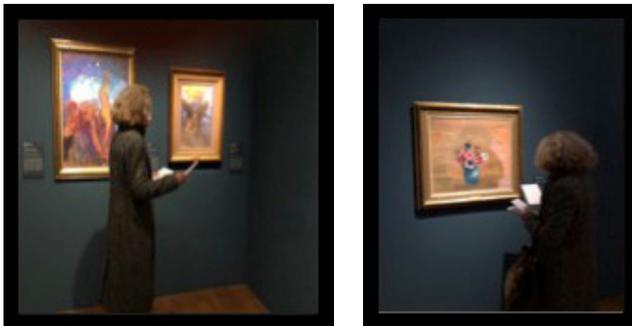
3.2.3. Phase d'engagement

Dans ce dernier stade, l'attention soutenue est maintenue sur une séquence complète tout le long de son développement (Beltran, 1993, Bitgood, 2000). L'engagement nécessite un traitement de l'information plus approfondi que pour les étapes précédentes.

Pour Easterbrook (1959) cité par Bitgood (2000, p.32) si nous sommes très motivés, nous pouvons nous concentrer avec un haut niveau d'attention. Le degré de concentration est lié au niveau de motivation.

L'engagement implique une profonde implication sensorielle-perceptive, mentale et affective avec le contenu de l'exposition. Celle-ci nécessite généralement un effort et un temps d'engagement suffisant (plus de quelques secondes). Par exemple, lire un texte pendant plus de 10 secondes est un signe d'attention car la lecture nécessite un traitement mental plus profond que l'observation passive d'un objet. À ce stade, les visiteurs font un effort parce qu'ils attendent une récompense. Le public traite généralement les informations en profondeur et parvient à une interprétation personnelle du contenu de l'exposition, ce qui crée du sens.

Lorsque le visiteur a mobilisé son attention, il peut utiliser des fonctions et des processus cognitifs liés à la pensée critique, qui se manifestent par des discussions et une analyse réfléchie du contenu de l'exposition avec les autres membres du groupe, en parvenant, par le raisonnement, à déduire et à inférer de manière originale des conclusions à partir de faits et de preuves qu'ils trouvent dans l'exposition.



Figures 23 et 24

Visiteur avec une attention soutenue. L'Art du Pastel. Petit Palais. Paris. 2018. Photos de l'auteur.

Il fait également appel à des processus liés à la créativité :

- Le codage sélectif, en reconnaissant l'importance d'informations qui ne sont pas pertinentes pour les autres ;
- la combinaison sélective, en rassemblant des éléments d'information dont la relation n'est pas évidente;
- la comparaison sélective, en déchiffrant comment les informations du passé peuvent influencer les problèmes actuels. Elle fait appel à la pensée analogique car le visiteur engagé voit que quelque chose du passé est analogue à quelque chose existant dans le présent (Sternberg & Lubart, 1997).

Pour Bitgood (2013), l'engagement est un ensemble de processus qui conduisent à des résultats inférés que nous qualifions d'apprentissage, de changement d'attitude, de sentiment d'être à un moment et un endroit particulier...

Les stratégies visant à maintenir engagée l'attention des visiteurs sont liées à l'épuisement ou à la fatigue mentale qu'implique le maintien de cette concentration, étant donné que les ressources de l'attention ont une capacité limitée et s'épuisent avec le temps et l'effort fourni. Les réserves se renouvellent lentement avec des périodes de repos. Comment stimuler le renouvellement de ces ressources ? Pour Bitgood (2000), cela peut être obtenu en prenant en compte la taille de la réserve, le taux d'épuisement et le taux de renouvellement.

La taille de la réserve d'attention de chaque personne est limitée et différente. Elle dépend de l'énergie physique disponible, de l'état de santé et de l'attitude mentale. Les recherches de Serrell (2010) suggèrent que la durée d'attention pour une seule exposition non extraordinaire est d'environ 20 minutes, alors que Falk et al (1985) cités par Bitgood (2000, p. 38) les réserves d'attention semblent être épuisées au bout de 30 à 45 minutes.

En ce qui concerne le rythme d'épuisement et de renouvellement, Bitgood (2000) affirme que les ressources attentionnelles peuvent être épuisées par un effort mental et physique ou parce que, bien que la capacité attentionnelle soit élevée, un certain mécanisme inhibiteur la diminue.

Les stratégies qui permettent de maintenir un niveau d'attention engagé sont liées à la nécessité de minimiser l'effort perçu et donc d'augmenter les ressources cognitives et la motivation.

a. Minimiser l'effort perçu et augmenter les ressources cognitives et la motivation

La difficulté de maintenir les ressources cognitives après un effort prolongé et la fatigue associée à la lassitude sont liées au principe de la capacité limitée. Les principales sont résumées dans le tableau ci-dessous 6.

Tableau 6.

Stratégies visant à minimiser l'effort perçu pendant la visite

- La rédaction de textes courts les rend plus faciles à lire (Bitgood & Patterson, 1993).
- Placez les cartouches à proximité de l'objet de manière qu'elles puissent être vues et lues en même temps.
- Faciliter le traitement cognitif de l'information au moyen d'organismes graphiques, de cartes conceptuelles... plutôt que de longs fragments d'information.
- Favorisez le contraste entre l'arrière-plan et le texte pour réduire l'effort perceptif.
- Réduisez autant que possible le nombre d'objets et d'étiquettes pour éviter la surcharge et la saturation sensorielles.
- Concentrer son attention simultanément sur les objets et les informations qui leur sont associées. Les guides auditifs pour visiteurs, lorsqu'ils sont conçus efficacement, aident à gérer l'attention en la focalisant sur un objet tout en écoutant une explication pertinente, et les brochures d'information sont également efficaces (Bitgood & Patterson, 1992).

Adapté de Bitgood (2013, 2020)

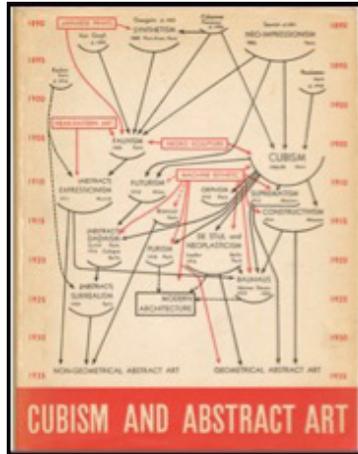


Figure. 25- Importance des organisateurs d'information pour le traitement cognitif-Exposition «Généalogies de l'art, ou l'histoire de l'art comme art visuel». © Musée Picasso de Malaga

3.2.3.1 Implications pour la conception des expositions

Il est important de redistribuer l'attention du visiteur en combinant la sélectivité, la concentration par la motivation et l'attention à l'épuisement des réserves de ressources cognitives.

La muséographie d'une exposition doit concentrer l'attention des visiteurs sur les messages et objets importants tout en minimisant leur effort mental.

Les commissaires d'exposition doivent veiller à ce que les messages éducatifs communiquent avec tous les publics. Il faut éviter les lacunes dans la compréhension qui réduisent les ressources cognitives dues à la fatigue et à l'effort fourni pour comprendre les messages. Un texte difficile à comprendre décourage les visiteurs.

Les processus cognitifs de l'attention sont parmi les facteurs les plus importants pour une conception d'exposition réussie.

Comprendre le fonctionnement des processus d'attention permet d'améliorer l'efficacité de la conception des musées.

Les stratégies mentales visant à capter l'attention sont variées. Par exemple, la façon de poser des questions, l'organisation de la visite, les modèles comportementaux appris tels que la persistance, contribuent à façonner la façon dont les visiteurs effectuent leur visite. En outre, d'autres facteurs tels que les états physiques/mentaux, le niveau d'énergie, la « fatigue muséale », la « satiété des objets » et l'« épuisement de la capacité d'attention » ont une influence (Bitgood, 2013.) (Dufresne-Tassé, 2015).

Une fois l'attention focalisée, les visiteurs décident si l'objet ou le contenu de l'exposition mérite d'y engager leur attention. L'engagement nécessite un traitement approfondi du contenu et implique un effort mental qu'il est difficile de maintenir pendant de longues périodes sans fatigue. Il n'est pas réaliste de penser que tous les messages affichés recevront une attention engagée, ni que tous les visiteurs peuvent être également engagés.

Conclusions

L'environnement et la culture déterminent quelles ressources cognitives sont significatives et quelles opérations mentales sont utiles dans l'environnement dans lequel vit une personne. Le potentiel intellectuel n'est utilisé qu'en fonction des exigences de l'environnement. C'est pourquoi les expériences significatives vécues dans le musée ou lors de la visite d'une exposition temporaire offrent aux visiteurs une occasion extraordinaire d'appliquer et d'utiliser leurs ressources intellectuelles et de développer leur potentiel mental. En d'autres termes, plus les visiteurs vivent d'expériences significatives dans le musée, plus ils acquièrent des possibilités de construire les fonctions qui favorisent la connaissance, le développement personnel et l'autonomie

L'apprentissage se produit lorsqu'une personne établit un lien entre de nouvelles informations et des informations existantes dans sa structure mentale. Les informations sont organisées et représentées dans des schémas qui comprennent tout ce qu'un individu sait sur un sujet. Il est important de provoquer des expériences qui aident les visiteurs à faire le lien entre le contenu présenté et leurs idées préexistantes. L'auditoire peut être poussé à comparer les informations nouvelles avec d'autres informations dont il dispose déjà et à construire de nouveaux schémas de pensée.

Le niveau de réflexion dans les musées est lié à la manière dont les informations présentées dans une exposition sont structurées afin de pouvoir les utiliser de manière pertinente.

Lorsqu'un texte est structuré, il est plus facile de le comprendre et de l'assimiler, en faisant des extrapolations autour de ce qui a été appris ; au contraire, si le texte est désorganisé et vide de sens, le spectateur a du mal à établir les relations appropriées et ne peut pas trouver le sens et se l'approprier.

L'apprentissage dans les musées implique un engagement des visiteurs qui utilisent des processus de pensée et les stratégies qui développent ces processus. Il nécessite l'exécution de certaines activités mentales qui doivent être planifiées de manière adéquate afin de répondre aux attentes initiales.

L'apprentissage dans les musées exige également un engagement de la part des concepteurs d'expositions pour intégrer les connaissances et les résultats de la recherche sur les processus et les stratégies d'apprentissage et à les appliquer pour soutenir la réflexion et le développement intellectuel de leurs visiteurs.

L'application de stratégies liées à différents processus d'apprentissage est un moyen d'activer des opérations et des fonctions cognitives qui, avec le temps, s'automatisent et se transforment en compétences, augmentant ainsi les ressources cognitives et améliorant la réflexion des visiteurs.

Voluptam dolore, sinus endisci istrumet unt aut dio et diti imin nempore pudandi odisit, si id mod expliqui sae ilis simus dellabores simagnam dolupta quae nonem ex et voluptati te dolescil imus re, sedigni reriossit, consectios re lit es qui sunt verum eossunt alisiment, apitatem quiaie. Unt imi, nihitatust, cusaperum faccust, iusam, quas ped earum repellaboro quanto ipsanim asperum sam quis eiur, nimet accume nones nulparu mquiae nonse rescissin rae rae. Ut mi, tendit eium essum dollenis simi, sit ium reici unt quatemp orumque lab is idunt qui dolorer oratemporum nos alignis aniam nem hicipsam, is abo. Evel molupta temosti nus sus escia dolut fugiam quam quam expliqui invello reperferere nustios dipsus es sint reperfereped ut vende perem utat diant aborem ium quo et et elit ut es doluptate escimo et facesci psamet, cum inum aut volorum voluptatenis

Références

- Anderson, R.C. (1984). Some Reflections on the Acquisition of Knowledge. *Educational Researcher*, 13 (10), 5-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X013009005>
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bennett, K. (2012) Emotion and place promotion: passionate about a former coalfield. *Emotion, Space and Society*, 8, 1-10 - <https://cyberleninka.org/article/n/910036>
- Berlyne, D.E. (2014). *Conflict, Arousal and Curiosity*. Eastford: Martino Fine Book
- Bitgood, S., Hines, J., Hamberger, W., & Ford, W. (1991). Visitor circulation through a changing exhibits gallery. In A. Benefield, S. Bitgood, & H. Shettel (Eds.), *Visitor Studies: Theory, Research, and Practice*, (4) 103-114. Jacksonville, AL: Center for Social Design
https://www.informalscience.org/sites/default/files/VSA-a0a5b2-a_5730.pdf
- Bitgood, S. & Patterson, D. (1992). Using handouts to increase label reading. *Visitor Behavior*, 7(1), 15-17.
- Bitgood, S. (2000). *The role of attention in the designing effective interpretive labels*. *Journal of Interpretation Research*, 5(2), 31-45. DOI: 10.1177/109258720000500205 https://www.researchgate.net/publication/251182204_The_Role_of_Attention_in_Designing_Effective_Interpretive_Labels
- Bitgood, S.C. (2006). *An Analysis of Visitor Circulation: Movement Patterns and the General Value Principle*. *Curator*, 49, 463-475.
- Bitgood, S. (2009). Museum fatigue: A critical review. *Visitor Studies*, 12(2), 93-111.
DOI: 10.1080/10645570903203406
- Bitgood, S.C. (2013) *Attention and Value : Keys to Understanding Museum Visitors* . Walnut Creek, California: LeftCoastPress.
- Castelló, A. (2000). Limitaciones del concepto de «capacidad» en la explicación del aprendizaje académico. *Educar*, 26, 19-38.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Masson: Barcelona.
- Collins, H.M. (1989). Learning through Enculturation. En A. Gellatly; D. Rogers; J.A. Sloboda (ed.). *Cognition and Social Worlds*. (pp. 205-215). Oxford: Clarendon.
- Cook L.K., Mayer R.E. (1983) Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose. In: Pressley M., Levin J.R. (eds), *Cognitive Strategy Research*. Springer Series in Cognitive Development. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5519-2_4
- Corbetta, M., & Shulman, G. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 201-215 - file:///Users/mac/Downloads/corbetta.pdf
- Davis, A. (2015). Learning through Museum Controversies. Three Canadian Examples. *Complutum*, 2015, Vol. 26 (1), 67-76. http://dx.doi.org/10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50425
file:///Users/mac/Downloads/50418-Texto%20del%20art%C3%ADculo-89725-3-10-20151111-4.pdf
- Delgado, M., Hervás, R.M. & Arnardottir, H. (2013). Identificando emociones en el museo: Arte vs Alzheimer. *EARL*, 4, 33-47.
- Delgado López, M. (2016). *Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia: Editum.

- Dufresne-Tassé, C. (2015). Du visiteur à l'exposition. Vingtsans de recherche en éducation des adultes et en action culturelle. *Éducation et francophonie*, 43(1), 163-179. <https://doi.org/10.7202/1030187a>. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2015-v43-n1-ef01833/1030187ar.pdf>
- Dufresne-Tassé, C. (2016). Distinguer une expérience intense courte à propos d'un objet d'art d'une expérience rudimentaire de même longueur. *Canadian Review of Art Education*, 43(1) 7-16. <https://doi.org/10.26443/crae.v43i1.14>
- Dufresne-Tassé, C., O'Neill, M.C. & Marin, D. (2015). L'exposition temporaire thématique comme lieu de rencontre de la créativité des visiteurs et du conservateur. *Complutum*, 2015, Vol. 26 (1), 147-156. http://dx.doi.org/10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50425
- Dufresne-Tassé, C., O'Neill, M.C., Sauvé, M. & Marin, D. (2015). Un outil pour connaître de minute en minute l'expérience d'un visiteur adulte. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 3 (6), 187-204 <https://doi.org/10.26512/museologia.v3i6.16736>
- Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66, 183-201.
- Falk, J. H., Koran, J., J., Dierking, L. D., & Dreblow, L. (1985). Predicting visitor behavior. *Curator*, 28(4), 249-257
- Falk, J.H. (2006). The impact of visit motivation on learning: Using identity as a construct to understand the visitor experience. *Curator*, 49 (2), 151-166
- Falk, J. (2020). The Role of Emotions in Museum-Going. In Paolo Mazzanti and Margherita Sani (Eds.), *Emotions and learning in Museums* (pp.55-60). The Network of European Museum Organisations. https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Emotions_and_Learning_in_Museums_WG-LEM_02.2021.pdf
- Feldman Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós: Barcelona.
- Feuerstein, Reuven. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive Development. In J. M. Scandura, & C. J. Brainerd (Eds.), *Structural/Process Theories of Complex Human Behavior* (pp. 213-245). Alphenaan den Rijn: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagné, R.M. (1974). *Essentials of Learning for Instruction*. NY: Dryden Press
- Genovard, C., Gotzen, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gottesdiener, H. (1992). La lecture de textes dans les musées d'art. En: *Publics et Musées.1*, (pp.75-89). Lyon: Presses universitaires de Lyon. https://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1992_num_1_1_1008
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London, UK: Routledge.
- Hirschi, K.D., and Screven, C.G. (1988). Effects of Questions on Visitor Reading Behavior. *ILVS Review*, 1/1, 50-61 - https://www.informalscience.org/sites/default/files/VSA-a0a1w0-a_5730.pdf
- Jenkins, J. J. (1974). Can we Have a Theory of Meaningful Memory? In R. L. Solso (Ed.), *Theories in Cognitive Psychology: The Loyola Symposium*. Lawrence Erlbaum.

- Jones, B.F.; Palincsar, AS.; Ogle, D.S. y Carr, E.G. (1987) (Ed.). *Strategic Teaching: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, VA: ASCD. - <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286858.pdf>
- Johnson, W. A., & Dark, V. J. (1986). Selective attention. *Annual Review of Psychology*, 37, 43-75.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Laboratorio Permanente de Público de Museos (2013). Una evaluación sobre planos de mano en museos. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
file:///Users/mac/Downloads/Una_evaluacion_sobre_planos_de_mano_en_museos-2.pdf
- Letteri, C. A. (1985). Teaching Students How to Learn. *Theory Into Practice*, 24(2), 112–122.
- Litwak, J.M. (1996). Visitors Learn More from Labels that Ask Questions. *Current Trends in Audience Research and Evaluation*, 10, 1-5.
- Loomis, R. (1987). *Museum visitor evaluation: New tools for management*. Nashville, TN: AASLH.
- Lorente, J.P. (2015). Estrategias museográficas actuales relacionadas con la museología crítica. *Complutum*, 2015, Vol. 26 (1): 111-120 — <https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/50422/46844>
http://dx.doi.org/10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50425
- Marzano, R. J. (1991). Fostering Thinking across the Curriculum through Knowledge Restructuring. *Journal of Reading*, 34(7), 518.
- Melton, A. W. (1935). Problems of installation in museums of art. *Publications of the American Association of Museums*, 14, 269.
- Munro, E. (2014). Doing emotion work in museums: reconceptualising the role of community engagement practitioners. *Museum and Society*, 12 (1), 44-60. <http://eprints.gla.ac.uk/98817/1/98817.pdf>
- Owen, T. (2020) Planing for Emotions in Museums. In Paolo Mazzanti and Margherita Sani (Eds), *Emotions and learning in Museums* (pp.61-65). The Network of European Museum Organisations [https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Emotions_and_Learning in_Museums_WG-LEM_02.2021.pdf](https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Emotions_and_Learning_in_Museums_WG-LEM_02.2021.pdf)
- Pérez, L. F., Beltrán, J.A. (1991). *El aprendizaje de la instrucción. Una perspectiva integradora*. Primer Symposium INFAD de Psicología Evolutiva y Educativa. Alicante.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1988). Teaching for Transfer. *Educational Leadership*, 46 (1), 22-32. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_perkins.pdf
- Perry, D.L. (2012). *What Makes learning Fun? Principles for the Desing of Intrinsically Motivating Museum Exhibits*. Plymouth: AltaMira Press.
- Plomin, R., Owen, M. & McGuffin, P. (1994). The Genetic Bases of Complex Human Behaviors. *Science*, 264, 1733-1739.
- Posner, M., & Cohen, Y. (1984). Components of visual attention. In H. Bouma, D. G. Bouhuis (eds.), *Attention and Performance* (pp.531-556). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prieto Sánchez, M.D. (1989). Modificabilidad cognitiva y P.E.I. Madrid: Bruño
- Prieto Sánchez, M.D. & Hervás Avilés, R.M. (1992). *El aprendizaje estratégico en las Ciencias Sociales*. Valencia: Cossio.

- Rand, J., & Center for Social Design (Jacksonville, Ala.). (1990). Fish stories that hook readers: *Interpretive graphics at the Monterey Bay Aquarium*. Jacksonville, Ala: Center for Social Design.
- Robinson, E.S. (1928). *The Behavior of the Museum Visitor*. American Association of Museums: Washington, D.C. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044919.pdf>
- Serrel, B. (1998). *Paying Attention: Visitors and Museum Exhibitions*. Washington: American Association of Museums.
- Shuell, T. J. (1988). The Role of the Student in Learning from Instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276–295. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(88\)90027-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(88)90027-6)
- Screven (1992). Motivating visitors to read labels. *ILVS Review*, 2(2), 183-221
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenberg, R.J. & Lubart, T.I (1997). *La creatividad en una cultura inconformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Swartz, R., Park, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Thomas, J. W., & Rohwer, W. D. (1986). Academic Studying: The Role of Learning Strategies. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 19–41. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2_2
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8-19. Consultado en https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf

Résumé

Dans une perspective de production, ou si l'on préfère, de développement de sens, cet article examine de près les étapes du processus d'apprentissage et les stratégies qui en favorisent un heureux issu et comment ces derniers sont appliqués dans le contexte muséal. Est ici abordé systématiquement et de manière détaillée comment un adulte autonome procède lorsqu'il s'adonne à l'acquisition de connaissances ou au développement d'habileté à partir des recherches de pédagogues et de psychologues contemporains qui l'ont examiné dans divers contextes de la vie de l'adulte.

À partir de ces notions, est questionné le fonctionnement intellectuel des visiteurs de musées : quelles ressources et variables peuvent-ils utiliser au cours de leur expérience muséale ?

Pour répondre à ces questions, afin d'étudier les processus et stratégies d'apprentissage utilisés pour l'acquisition de connaissances lors d'expériences éducatives dans les musées, sont successivement abordés les facteurs cognitifs dans leur ensemble, les processus et stratégies d'apprentissage dans une perspective constructiviste, les stratégies d'apprentissage liées aux processus de sensibilisation et d'attention dans les musées telles que la motivation et l'émotion, ainsi que les stratégies attentionnelles pour l'apprentissage dans les musées.

Comment les musées répondent-ils aux attentes et intérêts que les visiteurs recherchent ?

Enfin, comment la visite d'un musée peut-elle devenir une expérience qui aide les visiteurs à réfléchir et contribuer à leur développement personnel ?

Mos-clés : processus d'apprentissage, motivation, émotion, attentes des visiteurs

L'exposition-apprentissage et l'exposition-production-de- sens ; leur filiation éducative

*Colette Dufresne-Tassé
Université de Montréal*

Introduction

La muséographie d'une exposition, ou si l'on préfère, sa facture, influe sur la production de sens de ses visiteurs ; des objets mal éclairés ou des textes difficiles à déchiffrer, par exemple, freinent cette production, alors qu'un cartel qui réfère directement aux caractéristiques visibles d'une œuvre la favorisent. Et il va sans dire que plus la production de sens est élevée et reliée au sujet de l'exposition, plus le musée peut s'enorgueillir d'avoir rempli son rôle éducatif auprès de ses visiteurs.

Or, on admet généralement que l'éducation possède des règles et des façons de faire qui favorisent l'apprentissage et le développement des personnes. Elle offre donc des moyens qui permettent, si l'on s'en sert habilement, d'atteindre des buts importants. Le concepteur d'exposition a donc tout intérêt à s'en servir. De cette position découlent les trois questions suivantes qui orientent le présent texte :

- Le concepteur-producteur d'exposition - qu'il s'agisse d'un conservateur, d'un commissaire ou de toute une équipe - s'inspire-t-il des travaux des grands éducateurs, par exemple de Jerome Bruner, John Dewey, Philippe Meirieu, Jack Mezirow, Jean Piaget ou Alfred North Whitehead ?
- Si oui, à qui emprunte-t-il ? Quelle conception de l'éducation guide son travail et qu'en retient-il ?
- Avec quels résultats, ou de façon équivalente, à quel type d'exposition cette conception donne-t-elle lieu ?

Pour répondre à ces questions, j'ai analysé un ensemble d'ouvrages sur la relation visiteur-exposition, car cette relation est le principal lieu de la muséologie où l'on utilise les théories sur l'éducation.

Je décrirai en premier lieu le corpus étudié, répondrai aux questions précédentes et terminerai en proposant des suites à offrir aux observations réalisées.

Un corpus un peu compliqué

J'ai analysé 15 des 22 ouvrages écrits en anglais de la bibliothèque de l'Université de Montréal (voir à l'appendice 1 la liste de ces ouvrages). Ce corpus est représentatif de ceux qu'on a publiés de 2000 à 2020. Ils donnent accès à la conception actuelle de la relation visiteur-exposition et à

la contribution de l'éducation au succès de ce rapport, aussi bien chez les théoriciens que chez les professionnels des musées. Ces ouvrages se divisent en deux groupes : d'un côté, neuf livres signés par un ou deux auteurs plus un collectif ; d'un autre côté, cinq collectifs.

Le premier de ces groupes présente des modèles qui précisent ce que devrait être la relation visiteur-exposition. En outre, il offre de nombreuses recommandations sur la façon de concevoir des expositions qui attirent l'attention du visiteur, la retiennent, assurent les apprentissages prévus par le producteur d'exposition, tout en procurant au visiteur une expérience agréable. Le second étudie plutôt les composantes de la relation visiteur-exposition et se montre avare de conseils pratiques. Toutefois, les deux ensembles partagent une caractéristique commune : ils utilisent de la recherche comme base ou en appui à leur contenu ⁴.

UNE SITUATION COMPLEXE ET INTÉRESSANTE

Les responsables de la préparation d'une exposition s'inspirent-ils des grands auteurs dont les travaux nourrissent le monde de l'éducation ?

Non

On cite, mais peu souvent, un très petit nombre de grandes figures qui ont été importantes et qui continuent de marquer le milieu de l'éducation. C'est le cas de John Dewey et de Jerome Bruner ⁵. Apparaissent aussi, ça et là, les noms de David Ausubel, Robert Gagné ou Jean Piaget. Mais ni ces derniers, ni Dewey ou Bruner n'influencent directement les auteurs des ouvrages analysés. À vrai dire, ces auteurs se limitent à signaler de temps en temps la parenté de leurs écrits avec l'un ou l'autre des grands théoriciens. Ils traitent de la même manière une myriade de spécialistes de l'éducation des adultes : Alan Chadwick, Paulo Freire, Alan Knox, Malcolm Knowles, Sharon Merriam, Jack Mezirow ou Annette Stannett. Il semble donc que la pensée éducative ne trouve guère d'écho chez les responsables de la production d'expositions. Toutefois, il y a lieu de signaler que, dans les ouvrages étudiés, on réfère aussi à des éducateurs muséaux, à des chercheurs qui ont disséqué le public, mais également à des muséologues, et à des spécialistes d'un grand nombre d'autres domaines.

Mais les deux groupes de publications utilisent ces sources de manière différente. Le premier fait une place de choix à George Hein et à Eileen Hooper-Greenhill, des éducateurs muséaux d'orientation constructiviste, et à des chercheurs qui étudient empiriquement l'un ou l'autre des aspects de la relation visiteur-exposition. Il intègre aussi le concept d'interprétation de Tilden (1957) qui, en fait, inclut implicitement l'approche constructiviste et plusieurs principes de l'éducation des adultes.

⁴ Presque tout ce qui est présenté dans les 15 ouvrages s'appuie sur de la recherche réalisée par l'auteur du livre ou du chapitre et, bien entendu, par d'autres chercheurs. Quoi qu'il en soit, elle sert soit à établir le contexte conceptuel de l'investigation, soit à appuyer l'interprétation des données présentées. Elle est surtout inductive, rarement déductive. Elle appartient enfin à des types ou à des domaines variés. En effet, il peut s'agir de recherche empirique quantitative ou qualitative, de recherche action, analytique ou critique, développée en éducation muséale, dans le domaine des études de publics, de la sémiologie, de la psychologie, de l'anthropologie ou de la sociologie.

⁵ Les grands penseurs de l'éducation sont souvent des philosophes - c'est le cas de Dewey - ou des psychologues - c'est le cas de Bruner.

Par contre, le second groupe cite, de loin en loin, et en leur accordant peu d'importance, Hein, Hooper-Greenhill et Tilden, ainsi que des chercheurs qui étudient la relation du visiteur à l'exposition. Toutefois, dans un grand mouvement d'exploration conceptuelle, il prend en considération les travaux de muséologues d'orientations diverses, et surtout de spécialistes de domaines comme l'anthropologie, l'économie de l'expérience, l'histoire, l'histoire de l'art, la narratologie, la philosophie, la psychologie ou la sociologie.

Oui, mais ...

Empruntant à Dewey et à Bruner, Hein (1998*)⁶ et Hooper-Greenhill (1994*) s'en font les passeurs vers le milieu muséal. Chacun à sa façon, l'un et l'autre les reformulent dans des textes qui expriment clairement et avec un sens pédagogique marqué l'orientation constructiviste en éducation.

Vu ce qui précède, il est évident que les textes de Hein et de Hooper-Greenhill jouent des rôles différents auprès des auteurs des deux ensembles de publications. Pour le premier, ils constituent une espèce de socle conceptuel, une base patente et puissante, alors que pour le second, ils ne sont qu'un ensemble d'idées qui font partie de la *Zeitgeist*, l'esprit du temps. Quoi qu'il en soit, l'omniprésence de Hein et de Hooper-Greenhill signifie que l'orientation cognitiviste de l'éducation, sous sa forme d'éducation muséale, irrigue l'ensemble des publications sur la relation visiteur-exposition de la première partie du XXI^e siècle.

Quelle conception de l'éducation guide actuellement le travail du concepteur-producteur d'exposition ?

On vient de le voir, c'est le courant constructiviste, adapté au monde muséal par Hein et Hooper-Greenhill. Cette situation m'amène à décrire brièvement quelques aspects pertinents de leur apport. Je le ferai à partir de leurs propres textes, puis je préciserai comment chacun des deux groupes de publications se les approprie.

Pour Hein, l'apprentissage est un processus de production de sens (1998, p. 88*⁷). Hooper-Greenhill, qui emprunte sa définition à Bruner (1960), la situe à un niveau plus macroscopique. En effet, pour elle, l'apprentissage, c'est l'acquisition et l'assimilation d'information nouvelle, d'habiletés ou d'expériences, et le fait de leur donner du sens par rapport à ce qu'une personne sait déjà (1994, p. 146*). En somme, la production de sens est centrale dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés.

En ce qui concerne le rôle du musée, Hein et Hooper-Greenhill s'expriment à nouveau de manière complémentaire. Hooper-Greenhill dit :

« Les musées peuvent être des environnements idéaux d'apprentissage à tous les âges. [...] Ils peuvent offrir une variété de situations d'apprentissage formel et informel, de participation active ou d'observation. [...] Leurs professionnels possèdent une expertise dans une variété impressionnante de domaines. Leurs bâtiments offrent de nouveaux lieux où l'on peut apprendre et de nouveaux sujets à explorer » (p. 169*).

⁶ Les publications de Hein et de Hooper-Greenhill sont nombreuses; celles qui sont indiquées ici sont majeures et sont les plus souvent citées par les auteurs des 15 ouvrages analysés.

⁷* Traduction personnelle.

Quant à Hein, il affirme :

« Dans un musée, les visiteurs produisent du sens, ils apprennent en construisant leur propre compréhension. Si les musées reconnaissent ce principe, le point important pour eux est de déterminer quel sens les visiteurs tirent de leurs expériences, puis de façonner le plus possible cette expérience en manipulant l'environnement. Tout bâtiment muséal envoie un (ou des messages), toute exposition suscite des impressions, des souvenirs et des images ; tout contact avec un objet suscite une réaction (même si c'est de l'incompréhension et de la frustration) ; toute interaction sociale renforce des liens, en suscite de nouveaux ou déclenche de l'anxiété. Nous savons que l'éventail des réactions des visiteurs à leur expérience est phénoménal ; nous savons que des moments puissants, enrichissants et qui peuvent même changer des vies sont possibles dans les musées. Les visiteurs apprennent vraiment au musée. Le résultat cumulatif de ces expériences dépend des futurs concepteurs d'exposition et de leur collaboration à la fois avec les éducateurs muséaux et avec leur public ». (p. 179*).

Le premier groupe de publications et l'héritage Hein-Hooper-Greenhill

Les rédacteurs du premier groupe de publications adhèrent à la double définition de l'apprentissage proposée ci-haut de la façon suivante. Ils utilisent régulièrement le niveau de l'acquisition de connaissances et d'habiletés où se situe Hooper-Greenhill et réfèrent de temps en temps au niveau inférieur de la production de sens adopté par Hein. En outre, ils emploient intensément l'ensemble des publications des deux éducateurs muséaux. Non seulement ils les détaillent, mais ils développent 10 modèles plus ou moins explicites⁸ qui donnent lieu à des principes et à des recommandations concernant divers aspects de la relation visiteur-exposition ou visiteur-dispositif. Plus précisément, ces modèles énoncent les facteurs qui influent sur l'apprentissage ; ils identifient une condition sine qua non de son occurrence, l'engagement du visiteur, en détaillent plusieurs aspects, et en précisent les bénéfices lorsque la condition est respectée ; finalement, ils visent l'exposition elle-même, son processus de production et son contenu. Voici ces modèles, présentés chacun avec les éléments qui le caractérisent.

Modèle 1 : Les facteurs qui influent sur l'apprentissage (Falk et Dierking, 2000)⁹

Trois facteurs, trois dimensions d'une visite influent sur son bénéfice majeur, l'apprentissage, soit :

- Les caractéristiques du visiteur : son potentiel intellectuel ou émotionnel et son utilisation durant la visite, ses attentes, et le temps qu'il peut consacrer à l'exposition ;
- Le contexte social de sa visite, c'est-à-dire la présence ou l'absence de compagnons, leur type et leur comportement, mais aussi les règles qui dictent la conduite à adopter dans un musée ;
- Le lieu même où se produit la visite, ses qualités et particularités, surtout celles de l'architecture intérieure du musée et de la muséographie de l'exposition.

⁸ Parfois, le modèle est carrément présenté dans le texte, mais la plupart du temps, il n'a émergé qu'à l'issue d'une analyse.

⁹ Les références aux auteurs des ouvrages analysés sont en italique dans le texte. On les retrouve par ordre alphabétique à l'Appendice 1.

Une série de cinq autres modèles explicite le principe suivant : sans engagement de la part du visiteur, son expérience n'a pas de sens, et l'apprentissage n'est pas possible (*Bitgood, 2014*).

Modèle 2 : L'engagement se manifeste à travers l'attention du visiteur (Black, 2005)

L'attention porte tantôt sur un objet, un texte, un interactif ; elle peut même viser une partie d'exposition.

Idéalement, l'attention est intense et prolongée, et lorsque ces deux conditions sont réunies, il peut arriver que le visiteur connaisse une expérience de visite importante.

Modèle 3 : L'engagement dépend de la motivation du visiteur (Perry, 2012)

La satisfaction de cinq besoins ou attentes suscite ou soutient la motivation du visiteur soit : se sentir en sécurité et compétent, donner du sens à ce que l'on observe ou lit, mais également être surpris ou intrigué, être excité, mis au défi par ce que l'on découvre et, finalement, gérer soi-même ses apprentissages.

Modèle 4 : Les comportements qui traduisent l'engagement (Monti et Keene, 2013)

L'engagement s'exprime à travers un ensemble de comportements qui devraient apparaître dans l'ordre suivant :

- Le visiteur s'arrête devant un dispositif, un objet ou un texte ;
- Durant l'arrêt, il décide s'il est intéressant ou non ;
- Il l'examine, l'explore et y prend plaisir ;
- Il tire profit de son exploration.

Modèle 5 : Les opérations mentales produites à l'occasion des comportements d'engagement (Roppola, 2012)

Contrairement à Monti et Keene, Roppola propose un modèle non linéaire ; les opérations mentales qu'elle identifie peuvent, théoriquement, se produire à l'occasion de l'un ou de l'autre des comportements identifiés dans le modèle précédent. Ces opérations sont au nombre de quatre :

- Cadrer (*framing*) : Quand il «cadre», le visiteur utilise ses propres schèmes, c'est-à-dire ses manières de penser ou de voir pour traiter une partie d'exposition ou une exposition entière, conçue il va sans dire, selon les schèmes de son concepteur ;
- Résonner (*resonating*): Le visiteur «résonne» quand, mentalement, il réussit à être suffisamment en harmonie avec le contenu de l'exposition pour créer du sens (ou apprendre) à partir de ce contenu et en accord avec lui;
- Canaliser (*channeling*): Le visiteur «canalise» quand il oriente sa production de sens; il peut le faire de manière autonome ou sous l'influence de la muséographie de l'exposition;
- Élargir (*broadening*): Le visiteur «élargit» lorsqu'il s'appuie sur l'information qu'il manipule ou sur ce qu'il comprend pour aller plus avant, c'est-à-dire pour approfondir ou élargir la signification de ce qui l'intéresse.

Une pause

De modèle en modèle, on vient d'identifier des éléments qui, chez le visiteur, permettent, favorisent ou au contraire font obstacle à l'apprentissage. Tout au long de cette chaîne, ce dernier

s'est avéré le grand but, ou si l'on préfère, le grand bénéfice d'une visite. Que deviennent alors les «autres» bénéfices, tel le plaisir, la détente, la sensation délicieuse de laisser son imagination associer les images de la mémoire profonde avec celles de l'exposition ? Trois possibilités se présentent : ils facilitent l'apprentissage, ils l'accompagnent ou encore ils en dérivent. Le modèle suivant retient cette dernière possibilité.

Modèle 6 : Les «autres» bénéfices ne sont en fait que des sous-produits de l'apprentissage-bénéfice-central. Ces «autres» bénéfices forment deux grands groupes : des bénéfices individuels et des bénéfices sociaux (Paddon, 2014).

Les bénéfices individuels comprennent :

- Des changements d'attitudes et de valeurs ;
- Du plaisir, l'inspiration, la créativité ;
- Des projets et de nouvelles formes de comportement.

Quant aux bénéfices sociaux, ils englobent :

- L'accroissement de la force du milieu et de sa sécurité ;
- Le renforcement de la participation à la vie civique et politique ;
- L'amélioration de la santé et du bien-être des individus.

Commentaire

En fait, Paddon reprend les deux catégories de bénéfices, GLO (Generic Learning Outcomes) et GSO (Generic Social Outcomes), proposées en 1973 par le UK Museum, Libraries and Archives Council. Ces bénéfices-résultats sont maintenant largement employés par les musées britanniques et par ceux de plusieurs autres pays pour établir leur rentabilité à la demande de l'État. (Black, 2005 ; Sas et Smit, 2011) ¹⁰.

Dans leur formulation initiale par Hooper-Greenhill (2002 ; 2004), ces bénéfices-résultats sont l'aboutissement d'une logique managériale bien connue, soit : objectif-moyen-résultat. Il s'agit d'une rationalité qui reprend, en durcissant ses exigences de rentabilité, une logique mise en place dans le milieu scolaire à l'issue des travaux de Robert Gagné (1965), soit : buts-objectifs-évaluation. Cette logique sera popularisée dans le milieu muséal anglophone puis francophone notamment par Chandler Screven (1974 ; 1992).

Ainsi, l'apprentissage du visiteur correspond à une attente précise du musée, induite en partie au moins par des exigences de rentabilité. Le concepteur devra donc mettre en œuvre tous les moyens à sa disposition pour l'obtenir. Quoique œuvrant dans une institution culturelle et non dans une école, il se trouve tout de même à intervenir dans des conditions d'éducation formelle, tout comme l'instituteur qui, dans sa classe, doit faire apprendre la date de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb.

Par ailleurs, au musée, le visiteur sait qu'il ne sera pas puni s'il n'apprend pas ou apprend de travers, tandis que le concepteur d'exposition sait que son institution sera sanctionnée s'il échoue ! La situation qui en découle est donc une situation hybride d'éducation non formelle et d'éducation formelle.

¹⁰ Aux États-Unis, par exemple, tout musée qui reçoit des fonds de l'État doit réaliser une évaluation de résultats (Outcome-based evaluation ou OBE).

Introduction aux modèles 7, 8 et 9

Jusqu'ici, on s'est intéressé au premier membre de la relation visiteur-musée. Les publications du premier groupe offrent également des modèles qui précisent le second. Ils en traitent trois aspects correspondant aux trois questions suivantes :

- Qui réalise la conception et la mise en espace d'une exposition ?
- Comment procède-t-il ?
- Quels principes, quelles recommandations balisent son travail de développement du contenu de l'exposition et de la muséographie qui soutient ce contenu ?

Modèle 7 : Qui réalise la conception et la mise en espace d'une exposition?¹¹

Black (2005), *Chicone* et *Kissel* (2016) ainsi que *Paddon*(2014) répondent à cette question et n'hésitent pas: c'est une équipe. *Paddon* justifie cette position de la façon suivante. Les musées britanniques qu'elle a étudiés à l'occasion du renouvellement de leurs expositions permanentes grâce à des fonds de la Loterie nationale, veulent à la fois «raconter des histoires vraiment nouvelles» et favoriser la participation des visiteurs (comprendre leur engagement). Ils considèrent que le conservateur, dans son rôle traditionnel de seul maître d'œuvre d'une exposition, ne peut pas satisfaire toutes ces exigences et ils en font le simple membre d'une équipe.

Composition d'une équipe (selon Paddon)

Une équipe de conception et de réalisation d'exposition comprend : un gestionnaire de projet, un conservateur, un éducateur et un muséographe (designer).

Description de chacun des rôles (*Black, Chicone et Kissel, Paddon*)

Remarque : *Paddon*, se fiant à ce qu'elle a observé, décrit schématiquement chacun des rôles, alors que *Black*, ainsi que *Chicone* et *Kissel*, les ayant considérés plutôt théoriquement et idéalement, ajoutent parfois des détails.

Le *gestionnaire de projet* jongle avec les exigences de la direction du musée, les limites du budget alloué à l'exposition, les demandes de l'équipe et l'obligation d'ouvrir l'exposition à une date précise. En outre, il décide de la meilleure façon de procéder pour réaliser un projet de qualité et assure l'intervention ponctuelle de spécialistes, comme l'architecte du bâtiment lorsqu'il faut modifier ce dernier pour loger l'exposition.

Le *conservateur* présente à l'équipe les collections disponibles, celles du musée, mais également celles qu'il peut emprunter. Il informe ses coéquipiers de leurs forces, mais aussi des exigences de leur conservation et de leur sécurité en salle. En outre, le conservateur est, dans l'équipe, le garant de l'exactitude de l'interprétation de chaque objet, de la justesse de l'ensemble du contenu de l'exposition et de sa correspondance aux données scientifiques les plus récentes.

L'*éducateur* est le représentant des visiteurs. À ce titre, il aide l'équipe à préciser les publics ciblés, l'encourage à en considérer de nouveaux, la sensibilise aux besoins des handicapés et à la variété des styles d'apprentissage. Il intervient aussi lors du choix des moyens utilisés pour «dire» le contenu de l'exposition, certains devant rencontrer les attentes des enseignants et des

¹¹ Le développement de dispositifs est habituellement traité à l'occasion de la production d'une exposition

programmes scolaires. En outre, il se prononce sur la rédaction des textes. Enfin il s'occupe de l'évaluation formative et sommative de l'exposition, ainsi que du développement de programmes ou d'activités périphériques à l'exposition.

Chicone et Kissel réduisent sensiblement cet ensemble de tâches. En fait, de manière tout à fait traditionnelle, ils les limitent à la préparation des programmes et des activités éducatives ou culturelles qui accompagnent l'exposition et distribuent les autres tâches identifiées par Paddon à divers membres de l'équipe, par exemple au spécialiste de la rédaction des textes ou de l'évaluation.

Le *muséographe* (designer) crée le style et l'apparence générale de l'exposition. De plus, il conçoit et réalise (ou fait réaliser) le mobilier de présentation des objets, des dispositifs et des textes. Son apport à l'exposition mise en place dépend du degré d'ouverture de l'équipe à ses propositions.

Aux rôles permanents précédents, Black ainsi que Chicone et Kissel en ajoutent trois autres qui peuvent n'être que ponctuels : un agent communautaire, si l'équipe envisage la contribution de la collectivité locale ; un spécialiste des communications, responsable de la promotion de l'exposition et éventuellement de la recherche de fonds ou de mécènes ; un spécialiste des nouvelles technologies lorsque l'équipe décide d'en intégrer dans l'exposition.

Quelques remarques et des questions

On comprend aisément la nécessité de créer une équipe, car une exposition ne se limite presque jamais plus au simple accrochage d'œuvres sur des cimaises ou à la mise en vitrine d'objets accompagnés de simples cartels. Ces gestes s'accompagnent maintenant d'interventions multiples et variées, réalisées par une grande variété de professionnels. On saisit aussi l'importance d'offrir à l'équipe un gestionnaire de projet, car ce professionnel est susceptible de faciliter le travail de chacun et de le rendre à la fois plus productif et plus agréable.

Mais les tâches confiées au conservateur et à l'éducateur suscitent plusieurs questions. Par exemple, pourquoi dévaloriser et restreindre le rôle du conservateur comme on l'a vu plus haut ? Connaissant ses collections et les recherches les plus récentes sur le sens qu'on peut leur attribuer, il semble tout à fait habile à renouveler le discours créé à partir d'un ensemble d'objets, c'est-à-dire à « raconter de nouvelles histoires ». Il semble aussi le plus apte à écrire des textes lumineux sur le sens de chaque objet ; si nécessaire, l'éducateur pourrait suggérer des modifications pour en faciliter la compréhension par les futurs visiteurs.

En ce qui concerne l'éducateur, pourquoi, sous prétexte qu'il représente le public, lui confier, tel que l'a observé Paddon, des tâches aussi nombreuses et variées ? Aucune formation universitaire ne peut lui permettre d'acquérir les compétences pour les réaliser adéquatement toutes.

La tâche assignée au conservateur et à l'éducateur, et leurs possibilités de collaboration conjointe, en somme leurs rôles respectifs, gagneraient sans doute à être revus. Mais avant de procéder à quelque remaniement, il y aurait lieu de réaliser au moins les trois recherches suivantes : une enquête auprès de directeurs d'institutions pour comprendre les motifs qui les poussent à répartir les rôles comme on vient de le voir ; un sondage auprès des équipes qu'ils créent pour connaître la façon dont elles vivent et voient les rôles qui leur échouent et, finalement, une étude critique des expositions créées par ces équipes.

Modèle 8 : Une équipe a été constituée, elle va s'engager dans la mise en espace d'une exposition, comment procède-t-elle ? Elle adopte une démarche précise.

Black (2005) ainsi que Chicone et Kissel (2016) proposent des démarches plutôt semblables. Toutefois, Black insiste sur des préliminaires, alors que Chicone et Kissel soulignent l'importance des étapes qui précèdent la rédaction d'un cahier des charges.

Préliminaires

Avant de s'engager dans la réalisation d'une exposition, l'équipe doit procéder à la série de vérifications suivantes : Les collections mises à sa disposition sont-elles adéquates ? Les publics ciblés sont-ils précisément identifiés ? La population locale a-t-elle été consultée ? Les salles disponibles conviennent-elles ? Les résultats de la recherche académique récente sont-ils accessibles ? Le budget alloué est-il satisfaisant ?

Démarche proprement dite

La méthode à suivre est la suivante :

- Déterminer le concept central de l'exposition (the Big Idea), son message principal, c'est-à-dire la grande idée que les visiteurs «devraient emporter avec eux» en sortant de l'exposition ;
- Préciser les buts de l'exposition, en d'autres termes, les concepts et le contenu qui explicitent le message principal et que les visiteurs devraient retenir ;
- Détailler les buts expérientiels, autrement dit ce que devrait vivre le visiteur et qui engendrera les comportements attendus ;
- Déterminer le type d'engagement attendu des visiteurs et le moyen de l'obtenir ;
- Concevoir le « discours » de l'exposition, ses thèmes ou concepts principaux, ses thèmes secondaires et tracer le diagramme de leurs relations ;
- Planifier la rédaction des textes et la production de l'ensemble de l'exposition ;
- Vérifier au moyen d'évaluations formatives si les textes et la muséographie suscitent les réactions et les apprentissages attendus ; apporter les modifications nécessaires ;
- Établir le cahier des charges.

Préambule au modèle suivant

Durant sa démarche de conception et de matérialisation d'une exposition, l'équipe s'appuie sur des recommandations issues de la conception constructiviste de l'apprentissage de Hein et de Hooper-Greenhill vue plus haut. À ces recommandations s'ajoutent la notion d'interprétation telle que formulée par Freeman Tilden (1957) et un principe, celui d'investissement en fonction des bénéfices, développé par Bitgood (2013).

Tilden, ce journaliste de métier, qui se fait le promoteur du patrimoine naturel des grands parcs nationaux des États-Unis, publie un ouvrage où il détaille ce qu'il entend par interprétation. Il s'agit de présenter le patrimoine de manière à engager et à impliquer des visiteurs confrontés à de «vraies choses», d'encourager leur participation et, à travers elle, le développement de compétences nécessaires à une exploration autonome de l'offre d'une institution culturelle et à sa compréhension.

En fait, Tilden formalise pour le milieu muséal l'orientation humaniste américaine, reprise à la même époque par des psychologues, tels Abraham Maslow (1962) ou Karl Rogers (1951), ou

des éducateurs qui prennent leurs distances par rapport à l'éducation formelle et s'intéressent à l'éducation des adultes, comme Malcolm Knowles (1950 ; 1973). Pour ces tenants de l'éducation informelle ou non formelle, l'apprentissage est autonome (self directed), et ceux qui tentent de le favoriser doivent prendre en compte les besoins intellectuels et affectifs de la personne (*learner*).

La parenté et la complémentarité de cette mouvance avec l'orientation constructiviste sont à ce point grandes que les auteurs du premier groupe d'ouvrages n'éprouvent aucune difficulté à les utiliser conjointement. Tilden joue ainsi un rôle semblable à celui de Hein et de Hooper-Greenhill, de sorte que tous trois peuvent être considérés comme des passeurs vers le milieu muséal d'un même grand courant qui caractérise les sciences humaines nord-américaines de la deuxième moitié du XX^e siècle.

Modèle 9 : Quelles recommandations orientent la conception du contenu et de la muséographie d'une exposition ?

Les recommandations formulées dans les 10 ouvrages du premier groupe de publications sont finalement assez semblables, leurs différences dépendant du poids accordé à des variantes des composantes de la relation visiteur-exposition, par exemple le type de groupe visé en priorité. Voici, à titre d'exemple, la série que propose Perry (2012, p. 203-207*¹²). On s'y préoccupe tout particulièrement du groupe familial.

Recommandations

Remarque : Les recommandations sont regroupées autour d'un principe qui les précède.

Principe général : Les visiteurs veulent donner un sens aux objets, aux phénomènes et aux expériences qu'on leur propose.

Importance de la collaboration entre visiteurs

Principe : La communication entre visiteurs est d'autant plus efficace qu'ils collaborent en groupe à une tâche ou à une entreprise de création de sens.

- Concevoir des espaces qui encouragent les membres d'un groupe à rester ensemble et proches les uns des autres.
- S'assurer que tous ont quelque chose à faire.
- Proposer un problème qui encourage le travail en commun.

Importance de guider les visiteurs

Principe : Les visiteurs connaîtront une expérience de communication d'autant plus significative qu'ils s'engageront dans un processus d'enseignement/apprentissage ;

- Guider le groupe afin que son processus d'enseignement/apprentissage soit réussi ;
- Modéliser des stratégies d'enseignement/apprentissage appropriées ;
- Utiliser le langage des visiteurs.

Importance de la curiosité

Principe : Les visiteurs veulent être surpris et intrigués.

¹² * Traduction personnelle.

Curiosité perceptuelle

Principe : Les visiteurs sont attirés par une exposition lorsque leur curiosité perceptuelle est éveillée.

- Stimuler la curiosité perceptuelle en utilisant des moyens auditifs, visuels ou faisant appel à d'autres capacités sensorielles ;
- Utiliser de manière pertinente une variété de ces moyens.

Curiosité intellectuelle

Principe : Les visiteurs s'intéressent et s'engagent dans le traitement d'une exposition lorsque leur curiosité intellectuelle est piquée.

- Offrir de l'informations qui contredit ce que les visiteurs savent déjà ;
- Présenter des informations incomplètes ;
- Utiliser une divulgation progressive ;
- Formuler des questions qui stimulent la curiosité intellectuelle ; le faire avec prudence.

Importance de l'intérêt

Principe : Les visiteurs sont attirés par une exposition qui traite d'un sujet qui les intéresse déjà ; ils s'y engagent.

- Présenter des sujets qui intéressent les visiteurs ou qui sont pertinents pour eux ;
- Mettre en relation les nouvelles informations avec ce que les visiteurs connaissent et les choses qui leur sont déjà familières ;
- Utiliser la métaphore et l'analogie, mais les choisir avec soin et les utiliser avec sagesse ;
- Donner un contexte à l'artefact ou à l'objet exposé ;
- Équilibrer le familier avec le nouveau ;
- Veiller à ce que l'exposition soit personnellement significative et pertinente pour les visiteurs ;
- Faire en sorte que l'exposition comporte des éléments intéressants pour tous.

Importance de la confiance

Principe : Les visiteurs veulent se sentir en sécurité et intelligents.

Confiance et succès

Principe : Les visiteurs se sentent confiants et compétents lorsqu'ils réussissent l'expérience qu'on leur propose.

- Utiliser un texte clair, simple et facile à lire ;
- Utiliser un vocabulaire simple et qui n'exclut personne ;
- Présenter l'information en y aménageant des espaces ;
- Faire des phrases courtes ;
- Minimiser la densité des concepts ;
- Définir les termes peu familiers et inclure des guides de prononciation ;
- Utiliser les indices de lisibilité, tout en reconnaissant leurs limites ;
- Offrir des réponses ;
- Répondre aux questions des visiteurs ;
- Concevoir des cartels de manière à ce qu'au moins un membre du groupe accède aux questions et aux réponses ;

- Fournir de la rétroaction ;
- Guider les visiteurs à travers une série de mini succès ;
- Ne jamais laisser les visiteurs dans une impasse ;
- Diriger les visiteurs vers d'autres expositions qui traitent un sujet similaire ou connexe.
- Développer des salles de découverte qui accompagnent chaque exposition ;
- Développer des relations avec les bibliothèques publiques locales et les autres ressources communautaires ;
- Capitaliser sur les ressources informatiques et sur Internet. ;
- Ne pas craindre d'être redondant ; présenter le même contenu de différentes manières ;
- Éliminer les informations inutiles ou étrangères qui pourraient confondre ou intimider les visiteurs ;
- Anticiper les besoins physiques des visiteurs et y pourvoir.

Importance de la rapidité

Principe : Les visiteurs se sentent confiants et compétents s'ils ont rapidement du succès.

- Faire en sorte que l'exhibit soit immédiatement compréhensible ;
- Développer des cartels que l'on peut lire d'un seul coup d'œil ;
- Répondre d'abord aux questions : «Qu'est-ce que c'est» ? et «Que suis-je censé faire» ?
- S'assurer qu'aucun obstacle ne s'interpose entre les visiteurs et le contenu ;
- Faire en sorte que les visiteurs «mangent d'abord leur dessert» ;
- Utiliser ce qui sert à guider la démarche des visiteurs (advanced organizer) avec soin et prudence.

Importance du défi

Principe : Les visiteurs veulent être mis au défi.

Défi et attentes

Principe : Les visiteurs se sentent mis au défi de manière appropriée lorsqu'ils savent ce que l'on attend d'eux.

- Présenter un objectif clairement défini ;
- S'assurer que le titre d'un exhibit est descriptif et relié à un objectif ;
- Dire directement aux visiteurs ce qu'ils sont censés faire et/ou apprendre ;
- Utiliser des objectifs implicites (non verbaux) soigneusement conçus chaque fois que c'est possible ;
- Attirer l'attention des visiteurs sur les parties importantes de l'exhibit, de l'objet ou de l'artefact.

Défi et incertitude

Principe : Les visiteurs se sentent mis au défi de manière appropriée lorsqu'ils perçoivent que le succès n'est pas automatique.

- Poser des questions ;
- Tenir des informations cachées (qui ne sont révélées qu'après un investissement) ;
- Utiliser des cartels dont on ne découvre le contenu qu'après avoir soulevé un panneau ;
- Profiter de la taille limitée des écrans d'ordinateur ;
- Utiliser les textes «peu visibles» (*less noticeable*).

Importance du contrôle

Principe : Les visiteurs veulent sentir qu'ils contrôlent leur expérience.

Contrôle et choix

Principe : Les visiteurs sentent qu'ils ont le contrôle quand on leur propose des choix appropriés.

- Veiller à ce que les visiteurs disposent des bonnes informations pour qu'ils puissent faire des choix judicieux ;
- Vérifier que l'exposition comporte bien des choix d'activités ;
- Offrir une variété de types d'activités ;
- Se familiariser avec le chiffre magique « 7 plus ou moins 2 ».

Contrôle et pouvoir

Principe : Les visiteurs se sentent en contrôle lorsque, dépensant peu d'énergie, ils produisent des effets importants.

- Permettre aux visiteurs de manipuler les objets ou les artefacts ;
- Permettre aux visiteurs d'interagir avec un exhibit à leur propre rythme.

Importance du jeu

Principe : Les visiteurs veulent sentir qu'ils s'amuse.

Jeu et imagination

Principe : Les visiteurs sentent qu'ils s'amuse lorsqu'ils font appel à leur imagination.

- Veiller à ce que les exhibits comportent des activités qui font appel à l'imagination ;
- Incorporer de la fantaisie endogène (par opposition à exogène) chaque fois que c'est possible.

Jeu et exploration sensorielle

Principe : Les visiteurs sentent qu'ils s'amuse lorsqu'ils utilisent plusieurs sens face à un exhibit.

- Inclure des moyens ludiques que peuvent utiliser des visiteurs de tous âges pour explorer un exhibit.

Commentaire

On vient de le voir, le musée, par l'entremise de son équipe de production d'exposition, met tout en œuvre pour atteindre le but qu'il s'est donné - souvent en réponse aux exigences de son bailleur de fonds - l'apprentissage de ses visiteurs. Il tient compte de leurs dispositions, de leurs attentes, et joue de tous les moyens muséographiques pour que le chemin vers l'apprentissage soit parcouru sans anicroches, de manière gratifiante et même ludique.

Ainsi, on n'est pas bien loin de ce que l'on observe dans une bonne école contemporaine où l'élève qui accepte de jouer le jeu acquiert facilement les connaissances prévues. Mais celui dont la démarche spontanée ne correspond pas à celle que propose l'institution, ou la «tête forte» qui prend au sérieux le musée comme lieu d'éducation non formelle et décide d'agir à sa guise, risquent de buter sur un système bien peu permissif, bien peu accueillant, car refermé sur des apprentissages précis, réalisés selon des modalités décidées à l'avance.

La liberté de « commencer là où l'on veut » n'améliore aucunement la situation des deux visiteurs «déviant», car ils croisent partout le même système. Cette liberté cache en fait un problème d'un autre ordre. En effet, elle implique qu'un exhibit, un dispositif ou une partie d'exposition est indépendant conceptuellement des autres et que le musée prévoit une superposition des apprentissages, en fait leur empilage, plutôt que leur organisation et leur intégration. Dit de façon un peu imagée, le musée joue les supermarchés où l'on accumule pêle-mêle dans son panier : des œufs, des conserves, des papiers mouchoirs et de la nourriture pour son chien ! Ne vaudrait-il pas mieux jouer les théâtres où, de scène en scène, on construit, inspiré par le texte de Molière, la relation d'Harpagon à ses 10 000 écus d'or, et où l'on saisit finalement le parallèle entre l'attachement à l'argent du père et l'attachement amoureux de ses enfants à leur fiancé !

Introduction au dernier modèle

Tout en partageant avec les autres auteurs du premier groupe de publications leur préoccupation centrale, l'apprentissage, Wood et Latham (2014) la traitent autrement.

Modèle 10 : Des objets auxquels on donne d'emblée une multitude de significations (Wood et Latham, 2014)

Lors de la préparation d'une exposition, les membres de l'équipe s'efforcent de trouver, pour chaque objet, le nombre maximum de significations pertinentes. L'éventail produit est important, car chaque membre possède une formation et une expérience différentes. Leur exposition consiste alors en une série d'objets, tous assortis de plusieurs significations. Selon Wood et Latham, cette abondance stimule les visiteurs, qui s'adonnent à une luxuriante production de sens, source de multiples apprentissages, eux-mêmes gage d'une expérience intense et plaisante.

En somme, un métamodèle

Si l'on exclut le modèle 10, les neuf autres constituent, articulés les uns aux autres et assortis de recommandations, un métamodèle d'inspiration constructiviste de la relation visiteur-exposition et de sa production centrale, l'apprentissage. Mais ce métamodèle détourne le sens original du courant constructiviste en éducation ; ce n'est plus le visiteur lui-même qui élabore son apprentissage, unité de sens après unité de sens. C'est le musée qui le lui fait réaliser par l'assemblage de mille astuces. S'il en est ainsi, doit-on penser qu'à l'occasion de cet apprentissage instrumentalisé, pour ne pas dire obligé, le musée vole au visiteur son initiative et le plaisir du cheminement personnel vers l'acquisition d'une connaissance ? Doit-on plutôt considérer que le musée joue le rôle prodigieux du coffrage en bois qui soutient la construction d'un arc, pierre par pierre, jusqu'à l'introduction de la dernière, la clef, qui le ferme, et en le fermant, le crée, solide et autonome ? En d'autres termes, le musée ne ferait-il que soutenir le visiteur pendant qu'il bâtit son apprentissage ?

Quoi qu'il en soit, le métamodèle est d'un haut niveau d'achèvement. Si son utilisation connaît encore des ratées, c'est-à-dire des expositions où les visiteurs n'apprennent pas ou n'acquièrent pas les connaissances prévues, ce n'est pas, semble-t-il, à cause de faiblesses particulières, mais d'une interprétation fautive de ses exigences ou d'un contexte d'application particulièrement ingrat.

Mais tout modèle, lorsqu'il atteint un haut niveau de perfection, Thomas Kuhn l'a montré dans *The Structure of Scientific Revolutions* (1970), suscite des attentes déraisonnables. Déçus, les chercheurs se mettent alors à «produire à côté» du modèle. Serait-ce ce qu'ont commencé à faire Wood et Latham en proposant le Modèle 10 et les chercheurs qui se sont exprimés dans le second groupe de publications ?

Le second groupe de publications et l'héritage Hein-Hooper-Greenhill

Le second groupe de publications compte cinq collectifs dont le but diffère grandement de ce que l'on vient de voir ; on ne souhaite pas y formuler de recommandations précises sur la muséographie ou plus généralement sur la manière de traiter le visiteur. On s'y propose plutôt de scruter quatre notions, à la fois pour les détailler et pour en dégager le potentiel de significations. On cible ainsi :

- L'interprétation : Fritsch (2011) coordonne 17 articles qui, tantôt critiquent la notion telle que diffusée par Tilden, tantôt essaient d'obtenir de meilleurs résultats de son utilisation ;
- L'objet dans sa matérialité : Dudley (2010) dirige un ensemble de 17 textes qui examinent l'objet muséal, ses caractéristiques matérielles et sa capacité de susciter certaines réactions ;
- La collaboration conservateur-éducateur : Mörsch, Sachs et Sieber (2017) rassemblent 17 articles autour de cette collaboration, ainsi que sur la cooptation du public-visiteur à l'occasion d'une production d'exposition ;
- L'exposition elle-même, envisagée sous diverses formes :
 - Des formes rares, leurs caractéristiques et leur intérêt, explorés dans 10 textes colligés par Macdonald et Basu (2007) ;
 - L'exposition d'art contemporain explorée sous l'angle du conservateur ou du commissaire à travers 15 articles réunis par Marincola (2006).

Le traitement de ces notions amène les auteurs qui s'expriment dans les cinq collectifs à aborder les mêmes thèmes que les auteurs du premier groupe de publications, soit : l'engagement, l'apprentissage, l'interprétation, les bénéfices et l'exposition. Cette heureuse coïncidence permet de multiplier les mises en regard. Et celles-ci ne cessent d'être intéressantes car, ici, l'approche constructiviste n'inspire plus directement les textes ; tout au plus, leur sert-elle de décor, de fonds de scène.

L'engagement du visiteur

Alors que le méta modèle tout juste présenté envisage l'engagement sous trois de ses aspects: sa définition, la motivation du visiteur comme condition à son occurrence, et les comportements qui en témoignent, les collectifs traités maintenant se limitent au premier de ces aspects. Ils y ajoutent toutefois de l'information nouvelle sur les types d'engagements.

En-deçà de l'attention

Pour Dudley (2010a), Basu et Macdonald (2007), ainsi que pour Sachs (2017), l'attention est le produit d'un fonctionnement psychologique intense. Celui-ci intervient par le biais de ses trois

composantes cognitive, imaginaire et affective. Et la composante affective s'exprime de manière complexe à travers non seulement l'émotion, mais également l'affect, l'empathie et le désir.

Ainsi conçu, l'engagement devient une expérience en soi, l'expérience que Csikszentmihalyi (1990) appelle «flow», et que Dufresne-Tassé (2014) nomme immersive. Or ce fonctionnement-expérience est important non seulement parce qu'il permet l'apprentissage, mais aussi, parce que, source première de développement cognitif et affectif (Csikszentmihalyi, 1990), il constitue un moment essentiel en soi. Ainsi, de moyen, l'engagement passe au statut de fin.

Les types d'engagement

Alors que la grande préoccupation des auteurs du méta modèle est de distinguer entre un engagement purement physique et un engagement psychologique, Dudley (2010 a) en propose quatre types. Il y aurait des engagements cognitifs, des engagements sensoriels, des engagements esthétiques et des engagements affectifs. Si les identifications de Dudley sont justes, on aurait donc des expériences «flow» (ou immersives) cognitives, sensorielles, esthétiques et affectives. Cette catégorisation, qui prend directement appui sur des composantes du fonctionnement psychologique, est particulièrement intéressante pour les chercheurs qui s'intéressent au contenu de l'expérience immersive, car ils en distinguent encore mal les variations (Engeser, 2012).

L'apprentissage

Chez les auteurs du méta modèle, l'apprentissage était le maître mot parce qu'il était à la fois but et grand bénéfice d'une visite au musée. Ici, c'est un concept peu souvent utilisé et qui joue un rôle presque insignifiant. Par contre, celui de production de sens, sans grande importance ci-avant, devient l'expression de choix pour désigner le résultat de l'interaction du visiteur avec l'exposition.

Qu'est-ce que la production de sens ?

Nakashima Degarrod emprunte la réponse à Roland Barthes (1977) : le sens des textes et des images se trouve «à destination»; il provient des interprétations des lecteurs et des spectateurs et non des intentions comme telles de l'auteur. Au musée, le sens se crée dans l'interaction entre le public et les objets (Nakashima Degarrod, 2010, p. 136). Et la production de sens donne idéalement lieu à la fascination, à l'enchantement, à un moment d'émerveillement, de concentration, mais aussi au désir « d'atteindre » l'objet, de le « toucher » dans son essence même (Wingfield, 2010). Finalement, si la production de sens donne lieu à un approfondissement qu'elle réalise par l'ouverture aux impressions ressenties, aux sentiments éprouvés et à l'accueil de «l'autre» à travers l'empathie, c'est-à-dire grâce au travail de l'imagination (Witcomb, 2010, p. 40).

Commentaire

Et si l'on met en rapport apprentissage et production de sens, qu'arrive-t-il ? Quand le concept central de la relation visiteur-exposition est l'apprentissage, on a vu que l'aboutissement de la relation est un produit précis, soit une connaissance, soit une habileté à laquelle on parvient par un cheminement finement tracé, autrement dit, prédéterminé. Vue sous cet angle, l'exposition est un système contraignant. L'atmosphère ludique et plaisant dans lequel le cheminement est

plongé ne change rien au caractère fermé du système. Par contre, lorsque le concept central est la production de sens, on se trouve face à un foisonnement où l'on distingue à peine des jalons, et où manquent douloureusement les articulations qui les organisent.

Face à cette constatation, il faudrait d'abord se demander si l'impression de profusion faiblement organisée ne tient pas simplement au fait que les auteurs recensés avaient d'autres préoccupations que de structurer précisément un propos concernant la production de sens. Si c'est le cas, il y aurait lieu de penser que la production de sens spontanée survient préférablement dans un contexte ouvert. Et si c'est juste, des expositions conçues en fonction de la production de sens devraient donner lieu à des conditions et des expériences de visite tout à fait différentes d'expositions produites en fonction de l'apprentissage.

Interprétation

Le collectif de textes consacré à l'interprétation (*Fritsch, 2011*) adapte celle-ci à la présentation de divers types de collections, et plus spécialement aux collections d'œuvres d'art ancien et d'art contemporain. Ce faisant, il reprend des aspects déjà explorés dans le premier groupe de publications et en traite d'autres.

Définition et buts

Ici, on donne d'abord une définition négative de l'interprétation : ce n'est pas un discours sur des objets ou des phénomènes, puis une définition positive : c'est le sens (le message) à transmettre. Reprenant cette dernière définition, le collectif lui attribue les mêmes buts que Tilden : offrir de l'information qui rejoint le bagage de connaissances et d'expériences du visiteur, obtenir son engagement et développer chez lui les compétences nécessaires à un traitement autonome des objets.

Mais le collectif ajoute un but qui lui est propre : améliorer la capacité de lire la muséographie et d'en tirer de l'information utile à un traitement des objets qui satisfasse les exigences intellectuelles du visiteur. Cette addition est importante, car l'interprétation ne passe pas que par les textes. Elle résulte en effet de tout ce qui entoure un objet : les autres objets, leur regroupement et la façon dont ces regroupements sont délimités et organisés, les textes, le mobilier, l'éclairage, la distribution de l'espace, en somme, tous les éléments de la muséographie, y compris l'architecture du bâtiment.

Sources

Les auteurs du collectif précisent de façon substantielle les sources de l'interprétation en identifiant les trois suivantes :

- Les résultats de la recherche des spécialistes qui ont travaillé et travaillent encore à la compréhension des collections ;
- Les connaissances, les habiletés et la sensibilité du « connaisseur » qui réussit à adapter cette dernière au « goût » d'une époque ;
- La démarche d'une personne qui tente, au mieux de ses ressources, de donner du sens à ce qui est nouveau pour elle.

Types

Enfin, les mêmes auteurs identifient trois types d'interprétation :

- L'interprétation « laisser-faire » : le sens est donné par le visiteur et il se limite à ce que celui-ci ressent, pense ou exprime spontanément ;
- L'interprétation fermée (aussi appelée pédagogique) : le sens est donné par le musée, qui transmet de manière catégorique l'information à retenir sur la nature de l'objet, son contexte, sa signification et éventuellement sur la façon de le regarder et de le comprendre ;
- L'interprétation ouverte : le sens est de nouveau offert par le musée, mais il est multiple, car il comprend les discours possibles sur l'objet, y compris les discours sur ce qui semble incertain ou sur ce que l'on ignore. Le visiteur utilise cette information pour développer un sens qui lui semble satisfaisant. C'est le type d'interprétation nettement privilégié par les auteurs des cinq collectifs.

Commentaire

Tout compte fait, les collectifs empruntent à Tilden l'aspect ouvert de sa conception de l'interprétation en insistant sur l'acquisition par le visiteur d'habiletés de traitement autonome des objets, puis ils l'étoffent. Pour aider le visiteur, le musée lui offre, dans toute sa complexité, l'information la plus à jour possible. Cette information, il la coule non seulement dans ses textes, mais également dans l'ensemble de la muséographie qui entoure les objets qu'il expose. En s'aidant de cette information et de ses capacités d'affronter l'inconnu, le visiteur crée une profusion d'unités de sens qui, idéalement, aboutissent à une connaissance des objets correspondant à ses exigences de précision, de justesse, mais aussi à l'avidité de sa curiosité. Ainsi se trouve esquissée une relation visiteur-exposition de type ouvert.

Bénéfices

Les auteurs des textes des cinq collectifs considèrent comme des acquis les catégories de bénéfices individuels et sociaux proposées par Paddon. Ils en font une base à partir de laquelle ils interviennent de diverses façons :

- Ils ajoutent deux catégories à celles de Paddon : a) Les bénéfices que le musée tire de ses visiteurs lorsque ceux-ci offrent des expériences ou des « histoires de vie » susceptibles d'enrichir le contenu d'une exposition (Sachs, 2017); b) Le développement professionnel dont profite le conservateur (ou le commissaire) qui élabore une exposition de manière réflexive (Färber, 2007) ;
- Ils explorent des répercussions de bénéfices personnels, par exemple l'accroissement de pouvoir et le renforcement de l'identité issus de l'acquisition de connaissances et d'habiletés, mais aussi l'apparition de nouveaux questionnements qui stimulent le besoin de savoir et de se développer tout au long de la vie (Continho, 2017 ; Pearce, 2010) ;
- Ils rattachent - certains explicitement, d'autres implicitement - les « autres » bénéfices directement à la production de sens, alors que Paddon, on s'en souvient, en faisait un sous-produit de l'apprentissage.

Remarque

Les deux dernières interventions ont des conséquences importantes. En effet, elles font de la production de sens en tant que telle une source d'« *empowerment* » ou de développement des capacités du visiteur et, de façon plus générale, de tous les bénéfices d'une visite (y compris l'apprentissage). La production de sens devient donc ainsi le pivot central de la relation visiteur-

exposition, de sorte que cette proposition, qui n'était plus haut qu'une affirmation, découle maintenant d'une déduction.

Exposition

Les auteurs des collectifs traitent plusieurs thèmes déjà examinés par le premier groupe d'ouvrages, dont la démarche de réalisation d'une exposition, l'entité qui en a la responsabilité et l'engagement du visiteur. Ils en explorent aussi de nouveaux, en particulier, certaines caractéristiques de l'exposition et la place qu'elles font au visiteur, ainsi que quelques formes de recherche qu'elle pourrait susciter.

La démarche de réalisation d'une exposition

En gros, les auteurs qui s'expriment dans les collectifs adhèrent à la position de Black vue plus haut : la conception et la mise en place d'une exposition exigent une planification et une concrétisation rigoureuses (Fritsch, 2011).

Le responsable de la création d'une exposition

Ici encore, la position adoptée dans les collectifs ne diffère guère de celle qu'on a vue dans le premier groupe d'ouvrages. Quand on expose des œuvres d'art, le responsable est un conservateur ou un commissaire. Dans les autres cas, c'est une équipe, qui inclut maintenant un éducateur. Cette innovation, longuement commentée par Graham (2017), Paillalef (2017) et Ware (2017), semble une source de tensions. En effet, elle oblige le groupe à revoir « qui est qualifié pour faire quoi », « qui est maintenant responsable de quoi », et « comment on attribue les ressources aux divers membres de l'équipe ». Ces tensions s'accroissent lorsque le musée invite la population locale à fournir une partie de l'information diffusée dans une exposition, car c'est l'éducateur qui encadre habituellement cette collaboration. Son statut s'en trouve accru, de sorte qu'il menace plus fortement celui des membres les plus influents de l'équipe.

Certaines caractéristiques de l'exposition et la place qu'elles font au visiteur

Les collectifs s'intéressent aux trois caractéristiques suivantes :

- L'objet constitue l'élément central d'une exposition, car il possède un potentiel évocateur sans pareil. Il sollicite en effet l'imagination du visiteur et sa capacité de rappeler souvenirs et connaissances, mais aussi son habileté à fantasmer toutes sortes de possibilités (Dudley, 2010b, p. 99-102). Il suscite donc une production de sens abondante. Sans compter que cette production s'accompagne de sensations, d'affects et de désirs qui, lorsqu'ils sont « nommés », participent aussi à la production de sens (Dudley, 2010a, p. 1-18 ; Fritsch, 2011, p. 1-13). Ce faisant, d'ajouts personnels en ajouts personnels, le visiteur se trouve à développer sa propre perception du sujet de l'exposition. Au point de se transformer en co-auteur (Dudley, 2010b ; Fritsch, 2011).

Le discours de l'exposition ne saurait donc être un discours clos (Basu et Macdonald, 2007). On devrait plutôt le concevoir comme un thème à partir duquel chaque visiteur, tel un musicien, développe une série de variations qui, « in fine » constituent une œuvre personnelle originale. Et pour favoriser cette production, Continho (2017) suggère de ménager dans l'exposition des moments d'arrêt que le visiteur emploie à réfléchir et enrichir ce qu'il vient de produire.

- Basu (2007) aborde un autre aspect du discours de l'exposition, soit son caractère labyrinthique. Comme dans un labyrinthe, le visiteur ne connaît de l'exposition que la partie qu'il en a déjà parcourue. Il est donc amené à donner du sens à ce qu'il observe en fonction de ce qu'il a vu. On peut donc penser que ce lien assure une certaine continuité à la production de sens du visiteur.
- Selon Nash (2006), Rugoff (2006) et Schaffner (2006), le contexte dans lequel le concepteur-producteur plonge son exposition influe non seulement sur ce que le visiteur regarde, mais également sur la façon dont il le regarde et sur l'information qu'il recherche à son propos¹³. Cette intervention du concepteur est susceptible d'aider le visiteur à saisir le contenu de l'exposition et, une fois celui-ci compris, à l'utiliser comme point d'ancrage du développement de contenus personnels.

Commentaire

À l'issue de l'examen des caractéristiques précédentes, l'exposition apparaît comme une œuvre ouverte telle que la conçoit Umberto Eco (1965). En effet, le visiteur se voit offrir une base (un ensemble d'objets) qui lui donne accès au contenu de l'exposition. Et à partir de ce contenu, il produit librement du sens qui, éventuellement, prend la forme de variations personnelles. Cette production est à la fois stimulée et balisée.

Stimulée, la production de sens l'est par le caractère évocateur des objets, car cette propriété invite le visiteur à utiliser son bagage de connaissances et d'expériences. Balisée, elle l'est à la fois par le contexte qui oriente la perception des objets (et de l'information qui les entoure) et par la continuité qui s'installe d'une production de sens à l'autre à cause du caractère labyrinthique de l'exposition.

Il y a lieu de se demander si ces caractéristiques suffisent à assurer une production de sens optimale chez le visiteur, car toute œuvre ouverte vise ce type d'aboutissement. La réponse ne saurait être positive, car on sait que la seule présence d'un objet dans une salle d'exposition ne suscite pas nécessairement une production de sens. On sait en outre que si une production de sens influe sur la suivante, elle n'assure pas sa production, c'est-à-dire le maintien de la production. Il faut donc se préoccuper du démarrage de la production de sens, de son maintien et de sa persistance jusqu'à la fin de l'exposition. Je propose d'exprimer ces trois exigences sous la forme des trois questions suivantes :

- Comment, dans une exposition, favorise-t-on le déclenchement de la production de sens ?
- Une fois la production démarrée, comment appuie-t-on son maintien ? Plus précisément :

Comment soutient-on la production de sens issue de l'interaction du visiteur avec le discours de l'exposition ?

Comment soutient-on la production de sens personnelle qui fait du visiteur un véritable co-auteur de l'exposition ?

- Comment supporte-t-on la production de sens jusqu'à la fin de l'exposition, de sorte qu'en la quittant, le visiteur, s'il le désire, connaît l'ensemble de son contenu et a créé en dialogue avec ce contenu, un discours parallèle personnel ?

Les trois questions précédentes constituent autant de repères qui pourraient faciliter le travail du concepteur-producteur d'exposition. Toutefois, on ne saurait adopter ces repères avant qu'ils n'aient été passés au crible de la recherche empirique. Cette vérification est cruciale, car ils sont nécessaires au succès de toute forme d'exposition et surtout à celui des formes rares, car les visiteurs n'ont habituellement pas développé les habiletés qui facilitent leur traitement.

¹³ Bien que pouvant s'appliquer à une présentation de collection (exposition permanente), les positions de Nash, Rugoff et Schaffner semblent davantage convenir à une exposition temporaire thématisée.

La recherche sur l'exposition

Les auteurs des collectifs analysés attachent une grande importance à la recherche sur l'exposition et ils l'envisagent sous les deux formes suivantes.

Bien que pouvant s'appliquer à une présentation de collection (exposition permanente), les positions de Nash, Rugoff et Schaffner semblent davantage convenir à une exposition temporaire thématisée. L'étude du médium lui-même et des façons d'exploiter les ressources de la muséographie. Francis, Slack et Edwards (2011) présentent l'exemple d'une série systématique d'essais de «matérialisation» du contenu d'un panneau introductif trop copieux pour être lu par des visiteurs qui parcourent en moins de deux heures un immense musée (le British Museum). Après plusieurs expérimentations, la matérialisation adoptée est un objet phare, dont les caractéristiques brièvement traitées, offrent l'information dont un visiteur a besoin pour comprendre l'ensemble de ceux qui l'entourent.¹⁴

- La mise à l'épreuve de formes rares d'exposition comme :
 - L'exposition métaphore où un thème, par exemple, les collections de la Tate Modern de Londres présentées à travers une analogie ; la Banque d'Angleterre, son capital, les revenus qu'il génère et la gestion de ces derniers (Cummings et Lewandowska, 2007) ;
 - L'exposition à voix multiples, qui traite le même sujet vu par divers acteurs, tels le scientifique, l'artiste, le conservateur et l'historien (Carolyn et Haynes, 2007) ;
 - L'exposition réflexive, qui propose des questions plutôt que des faits (Färber, 2007) ;
 - L'exposition partage d'incertitudes où l'on explore les zones d'ambiguïté qui entourent les connaissances authentifiées par les experts (Kraeftner, Kroell et Warner, (2007).

Les auteurs des collectifs considèrent facile et souhaitable la recherche sur les formes rares d'exposition. Elle est facile, car si l'on procède rigoureusement, on peut aisément apprécier leur valeur (Weibel et Latour, 2007). Elle est souhaitable parce qu'elle contribue à la fois à l'élargissement de l'éventail des types d'exposition disponibles et au développement professionnel du concepteur-producteur d'exposition (Färber, 2007).

En somme, un modèle en puissance

Une esquisse de nouveau modèle découle de l'analyse des cinq collectifs étudiés. Son concept central est la production de sens en réponse à une exposition de structure ouverte. Le bénéfice majeur pour le visiteur est son propre développement psychologique.

Plus précisément

L'exposition

Une équipe, un commissaire ou un conservateur, responsable du développement d'une exposition, procède selon une démarche rigoureuse. Le résultat est à double titre une œuvre ouverte. D'une part, le contenu de l'exposition est multiple, car il englobe à la fois les connaissances des scientifiques, leurs questions et leurs doutes. D'autre part, à cause de leur caractère évocateur, les objets stimulent fortement l'intelligence, l'imagination et l'affectivité. Les multiples unités qu'ensemble produisent ces trois entités aboutissent à la fois à la connaissance du contenu de

¹⁴ Il va de soi que la solution adoptée a été conçue pour la présentation d'une collection (exposition permanente).

l'exposition et à l'élaboration d'un contenu personnel qui transforme le visiteur en co-auteur de l'exposition.

Dans une telle situation, des balises sont nécessaires, car le contenu personnel peut à tel point dériver et s'éloigner du contenu de l'exposition que la production de sens se trouve sans base, sans point d'appui, et risque de se tarir.

Le visiteur

Pour sa part, le fonctionnement du visiteur qui vient d'être esquissé équivaut à un engagement fort, à une expérience qui peut facilement prendre la forme du « *flow* » de Csikszentmihallyi (1990). Le dialogue avec l'objet est alors si serré, si intense, que le visiteur s'introduit dans l'univers de l'exposition, l'explore et oublie le temps qui passe aussi bien que la fatigue de ses pieds.

Un tel engagement-expérience n'est accessible qu'à certaines conditions. En premier lieu, posséder des habiletés, comme celle de tirer de l'information de l'ensemble de la muséographie, celle d'affronter la nouveauté et aussi celle de « jouer » avec elle jusqu'à ce qu'elle prenne du sens. Puis, faire preuve d'une agilité intellectuelle suffisante pour organiser l'ensemble plaisant et rutilant de sensations, d'images et d'idées produites en une représentation articulée du contenu de l'exposition.

Lorsque ces conditions sont réunies, l'engagement-expérience apporte au visiteur de nombreux bénéfices qui concourent à son développement psychologique ou si l'on préfère, à son « *empowerment* », autrement dit, à sa capacité d'être et d'agir.

En somme, les idées précédentes partagent toutes une même orientation : l'ouverture. On peut donc les considérer comme une esquisse plutôt cohérente d'un modèle. Reste à les détailler, à les approfondir et surtout à les retravailler jusqu'à ce qu'elles s'ajustent finement les unes aux autres. Cependant, cet exercice ne saurait être vraiment profitable tant que manquera une définition de production de sens adaptée à la situation de visite d'exposition. C'est malheureusement encore le cas, car les auteurs des cinq collectifs éludent cette besogne¹⁵. Ils se contentent en effet d'identifier l'origine de la production – le visiteur – ou le lieu de sa réalisation – la relation visiteur-exposition – ou encore son aboutissement – des bénéfices, tels l'enchantement.

Et comme dans les bonnes histoires, à la fin, le lecteur n'a pas à choisir entre un bon et un méchant

Synthèse et perspectives

La pensée des grands éducateurs pénètre le milieu muséal du début du XXI^e siècle sous la forme de l'un de ses grands courants, l'approche constructiviste. Hein et Hooper-Greenhill s'en font les passeurs dans des ouvrages d'éducation muséale. Ces ouvrages, celui de Tilden et quelques emprunts à des éducateurs d'adultes, servent de base conceptuelle à un ensemble de 15 publications du début du XXI^e siècle sur la relation visiteur-exposition et à une série de recommandations sur la façon de concevoir cette relation. Deux modèles s'y côtoient, aussi différents l'un de l'autre qu'on puisse l'imaginer. L'un, très perfectionné, en fait, un métamodèle qui, telle une poupée russe, en contient plusieurs ; l'autre, à l'état d'ébauche, un modèle en puissance presque, tellement les jalons qu'il offre sont peu nombreux.

¹⁵ Et il semble que ce soit aussi le cas des auteurs du premier groupe de publications, et même de Hein, qui se limite à faire dériver l'apprentissage de la production de sens, sans préciser ce que représente cette production.

Je rappellerai rapidement chacun, en ferai une critique et terminerai sur deux réflexions personnelles.

Les modèles

Le *premier modèle* a pour clef de voûte l'apprentissage, et pour l'assurer, l'engagement du visiteur.

Préparée par une équipe, l'exposition constitue une structure directive et fermée. Tout est prévu, non seulement les apprentissages à réaliser, mais le cheminement qui mène à chacun, et même ce que le visiteur devrait ressentir à chaque étape. Tout se déroule dans une atmosphère agréable et même ludique, et les bénéfices qu'en tire le visiteur découlent de ses apprentissages.

L'exigeant travail de conception d'un tel type d'exposition est soutenu par des recommandations nombreuses et détaillées, car les visiteurs doivent apprendre, et apprendre ce qui a été prévu. Le succès de l'équipe de conception en dépend, de ce succès dépend celui du musée et, éventuellement, l'agrément de ses bailleurs de fonds.

Le *second modèle* a pour point central la production de sens suscitée par la matérialité des objets et sa puissance évocatrice. La démarche qui aboutit à cette production n'est pas prévue. Elle dépend en effet totalement de l'engagement du visiteur qui, à son tour, dépend de multiples facteurs. Les bénéfices qui découlent de ce dynamisme sont le développement psychologique du visiteur et son « empowerment », c'est-à-dire, l'accroissement de ses capacités de vivre et d'agir.

Alors, l'exposition est une œuvre ouverte. Son concepteur - un conservateur, un commissaire ou une équipe - est guidé par une unique préoccupation, une production de sens abondante, et son maintien à l'aide de quelques balises.

Critique

Modèle 1

Le *premier modèle* présente plusieurs avantages, plusieurs bénéficiaires, mais il est également problématique à plus d'un titre.

Il offre au concepteur-producteur d'exposition une façon de faire et une marche à suivre simples, articulées, sûres et, de ce fait, attractives. Il suffit en effet d'établir des buts, de choisir des moyens et de vérifier si les apprentissages prévus se produisent. En outre, ces moyens et leur emploi font l'objet de mille recommandations précises et amplement justifiées. Leur utilisation est donc rassurante.

Quant au visiteur, une fois quittées l'école et même l'université, il sent souvent encore le besoin d'apprendre. Par exemple, cerné par la pandémie de Coronavirus 19, il veut savoir s'il existe d'autres types de vaccins que ceux dont on parle dans les journaux ; il se questionne sur leur composition, leur mode d'action, et leur production. Comme la plupart des adultes, il dispose de peu de temps et veut obtenir rapidement de l'information juste et détaillée. Pour peu que les dispositifs que le visiteur manipule dans le musée ou le centre de sciences (science centre) soient correctement séquencés, l'information qu'ils génèrent satisfait habituellement ses attentes.

Mais l'apprentissage, qui constitue l'élément central du modèle, est extrêmement difficile à identifier. En effet, les manières employées jusqu'à présent, qu'il s'agisse de l'observation

du visiteur à son insu (*tracking*), d'un questionnaire ou d'un entretien, toutes s'avèrent insatisfaisantes ¹⁶. En outre, mais dans un tout autre ordre d'idées, pour satisfaire les exigences du visiteur curieux et pressé déjà évoqué, l'exposition doit se dépouiller de tout élément marginal qui pourrait attirer son attention et le distraire. Elle devient alors sèche comme un manuel, et insipide comme du porridge, somme toute fort peu attrayante. Et si l'on en croit Andrew Pekarik (2010), elle n'attire plus que des publics restreints : celui qui a déjà développé de l'intérêt pour le sujet de l'exposition ou encore celui qui, attiré par l'aspect ludique de ses dispositifs, ne se soucie guère d'apprendre !

Les observations précédentes suggèrent au moins les questions suivantes : La « sécheresse » de certaines expositions, plus particulièrement de certaines expositions scientifiques, tient-elle simplement à l'emploi de dispositifs manipulés par le visiteur ? Dépend-elle plutôt de l'obligation de générer des apprentissages précis, alors que les dispositifs pourraient être employés de multiples manières ? Enfin peut-on imaginer une forme d'exposition scientifique où, tout en s'appropriant le contenu de l'exposition, le visiteur pourrait jouer avec ou autour de façon personnelle, créatrice ? Le bénéfice serait alors triple : une acquisition de connaissance, l'exercice d'une capacité fort importante chez l'adulte, et le plaisir de jouer avec des idées.

Modèle 2

Le concept central est, cette fois, la production de sens. Celle-ci aboutit à une appropriation toute personnelle du contenu de l'exposition. Le but du concepteur n'est plus, comme on l'a vu plus haut, l'acquisition de connaissances précises, mais une production de sens optimale ; vu les caractéristiques du visiteur, c'est le développement de la plus grande quantité possible d'unités de sens articulées entre elles et satisfaisant ses intérêts.

Une autre notion importante du second modèle, celle d'engagement, correspond à une expérience cognitivement, imaginairement et affectivement intense, prenante, et qui occasionne, c'est connu, plusieurs bénéfices : élimination (temporaire) des préoccupations et des tracas (Berto, 2014 ; Packer 2008*), restauration de l'énergie (Packer, 2014 ; Soren, 2009*), sensation de bien-être (Taylor et Brown, 1998 ; Thompson et Chatterjee, 2014*).

L'exposition capable de ces bienfaits est d'orientation ouverte. Elle présente un contenu que le visiteur découvre selon son humeur et utilise à sa convenance. Mais cette modélisation comporte également des facettes problématiques, en particulier, une structure encore faible et qui ne comporte que quelques jalons.

¹⁶ L'*observation* du comportement offre une information peu valide parce que les gestes du visiteur sont équivoques. Par exemple, quand il s'arrête longuement devant un objet, est-il en train d'assimiler de l'information, c'est-à-dire d'apprendre, ou plutôt de se débattre avec une difficulté qui l'empêche de comprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances ?

Le questionnaire ne peut viser tous les apprentissages dont des visiteurs sont capables. Il se limite habituellement à cerner ceux qui correspondent aux buts envisagés par le concepteur d'exposition et se trouve ainsi à laisser de côté une quantité inconnue d'acquisitions. Par ailleurs, si le chercheur procède par comparaison des connaissances à l'entrée et à la sortie de l'exposition, il surestime presque toujours les acquisitions. En effet, la vue d'objets suscite le rappel de savoirs « en dormance ». « Réveillés », ceux-ci apparaissent à la fin de la visite et accroissent ainsi de façon indue et trompeuse le nombre d'apprentissages véritablement réalisés.

L'entretien permet au visiteur de s'exprimer librement et, mené une fois la visite terminée, il donne en principe accès à tous les apprentissages effectués. Mais pour plusieurs raisons, ce n'est malheureusement pas le cas. Par exemple: a) Certaines acquisitions se réalisent si facilement ou sont si proches de ce que le visiteur savait déjà qu'il ne pense pas à en parler; b) Pour peu que le passage dans une salle excède quelques minutes, le visiteur peut penser tellement de choses nouvelles qu'il ne peut les retenir toutes ; c) En s'accumulant, l'information traitée par le visiteur se transforme, de sorte qu'en quittant l'exposition, ce qu'il livre diffère sensiblement de ce qu'il a appris au fur et à mesure de son parcours.

Un dernier aspect s'avère à la fois intéressant et problématique. C'est le rôle central assigné aux objets et à leur matérialité, bien entendu mis en relief par les textes et le reste de la muséographie. L'un après l'autre, les objets se trouvent à «dire» le contenu de l'exposition. Du coup, ils favorisent une intimité profonde avec leurs aspects tangibles aussi bien qu'avec l'information savante qu'ils véhiculent et ce corps à corps mobilise aussi bien les capacités sensorielles qu'intellectuelles du visiteur. Toutefois, bien qu'attrayante, cette position à elle seule ne suffit pas au concepteur d'exposition. Il lui faut les recommandations précises qui en découlent. Celles-ci ne semblant pas encore avoir été développées, je suggère que l'on parte à leur recherche en s'inspirant du questionnement suivant.

- De manière générale, comment la présentation des objets et leur agencement doivent-ils être conçus pour assurer le corps à corps évoqué et que ce corps à corps se solde par une expérience intense, garante, on le sait, d'une production de sens abondante ?
- Plus précisément, comment favoriser le démarrage de la production de sens ? Puis comment, de proche en proche, la maintenir jusqu'à la fin de l'exposition ?
- Finalement, comment adapter les recommandations issues de ce questionnement à diverses formes d'exposition, et plus particulièrement à des formes rares comme l'exposition métaphore, à voix multiples, réflexive ou partage de doutes ?

Il va de soi que ce questionnement ne saurait être productif si l'on n'a pas au préalable défini ce que l'on entend par production de sens et si l'on n'a pas déterminé les formes qu'elle peut prendre dans une salle d'exposition.

Voilà qui termine l'analyse d'un ensemble représentatif d'ouvrages écrits en anglais au début du XXI^e siècle. Cette étude offre une première compréhension de la relation visiteur-exposition. Pour en vérifier la fidélité et pour la détailler ou la nuancer, on aurait intérêt à étudier les articles parus en anglais et, surtout, ce qu'on l'on a publié au même moment dans les deux autres langues officielles de l'ICOM.

Et pour clore, deux réflexions personnelles

Il semble acquis qu'un éducateur fasse maintenant partie de l'équipe de conception et de mise en place d'une exposition. Toutefois, son rôle oscille, on l'a vu, entre «trop peu» et «beaucoup trop». Une connaissance approfondie du fonctionnement psychologique du visiteur dans les deux types d'exposition explorés lui permettrait, d'une part, de faire le tri parmi les multiples recommandations que lui offrent les tenants de l'exposition-apprentissage, et d'autre part, d'apprécier les nouvelles suggestions que pourraient lui fournir les partisans de l'exposition-production-de-sens. L'éducateur pourrait ainsi offrir à l'équipe dont il fait partie des connaissances qui manquent à deux de ses personnages centraux, le conservateur et le responsable de la muséographie (designer). Sans cette capacité, il y a fort à craindre que l'éducateur ne déçoive, que son statut n'en souffre, et que le musée confie à d'autres catégories de professionnels les services que l'éducateur aurait pu offrir avec davantage de compétence.

Dans un tout autre ordre d'idées, l'adulte du début du XXI^e siècle profite de la fréquentation des deux types d'exposition correspondant aux deux modèles explorés ici. En effet, souvent, il désire acquérir de nouvelles connaissances et le faire rapidement. Souvent aussi, il souhaite découvrir un phénomène ou une production humaine et s'amuser à y greffer des idées, des images, des rêves et des désirs qui se forment gracieusement. L'adulte trouve profit à l'un et à l'autre, car ils lui offrent d'un côté des connaissances qui lui permettent de suivre et de critiquer

la marche actuelle du monde et, d'un autre côté, l'entretien de ses capacités créatrices pour répondre à la complexité de ce monde et en profiter (Bourgeault, 2019 ; Sennett, 2019). Il ne faudrait donc pas succomber à la tentation partisane de privilégier un type et de dévaloriser l'autre. Il serait plus judicieux de travailler à l'amélioration des deux modèles au moyen d'une investigation systématique.

Références citées dans le texte

- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text. Essays Selected and Translated by Stephen Heath*. London: Fontana.
- Bourgeault, G. (2019). Solidarité et souci du bien commun ou les irréductibles tensions de l'éthique. Dans N. Bouchard (dir.), *Pour une éthique ouverte à l'inattendu. Libérer la face lumineuse de l'incertitude* (p. 15-59). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Basu, P. (2007). The Labyrinthine Aesthetic in Contemporary Museum Design. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p. 47-71). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Basu, P. and Macdonald, S. (2007). Introduction: Experiments in Exhibition, Ethnography, Art and Science. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p. 1-25). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Berto, R. (2014). The Role of Nature in Coping with Psycho-Physiological Stress: A Literature Review on Restorativeness. *Behavioral Sciences*, 4, 4, 394-409.
- Bitgood, S. (2013). *Attention and Value: Keys to Understanding Museum Visitors*. Walnut Grove, CA: Left Coast Press.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Learning*. New York, NY: Vintage Books.
- Carolyn, C. and Haynes, C. (2007). The Politics of Display: Ann-Sofi Siden's Warte Mall Art History and Social Documentary. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p.154-175). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Continho, B. (2017). Curatorial Work. Towards a New Relationship Between People, Places and Things. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 65-76). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Cummings, N. and Lewandowska, M. (2007). From Capital to Enthusiasm: an Exhibitionary Practice. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p.132-154). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Dudley, S.H. (2010a). Engagements. In S.H. Dudley (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. 9-102). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Dudley, S.H. (2010b). Museum Materialities: Objects, Sense and Feeling. In S. H. Dudley (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. 1-18). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Dufresne-Tassé, C. (2014). Experiencia intensa e experiencia de imersão : Relatório de Observações diretas. *Museion, Revista do Museu e Arquivo Histórico La Sallem*, 19, 27-42.

- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte* (traduit de l'italien par Chantal Roux de Bézieux avec le concours d'André Boucourechliev). Paris: Éditions du Seuil.
- Engeser, S. (Ed.) (2012). *Advances in Flow Research*. New York, NY; Dordrecht, NL; Heidelberg, DE; London, UK: Springer.
- Färber, A. (2007). Exposing Expo: Exhibition Entrepreneurship and Experimental Reflexivity in Late Modernity. In S. MacDonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p.219-240). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Francis, D., Slack, S. and Edwards, C. (2011). An Evaluation of Object-Centered Approaches to Interpretation at the British Museum. In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p. 153-165). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Fritsch, J. (2011). Introduction. In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p. 1-13). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Gagné, R.M. (1965). *The Conditions of Learning*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Galarza, V.R. (2017). Education in Museums, Community Mediation and the Right of the City in the Historic Centre of Quito. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 243-255). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Graham, J. (2017). The Anatomy of an AND. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 187-203). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London, UK; New York, NY: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2002). *Developing a Scheme for Finding Evidence of the Outcomes and Impact of Learning in Museums, Archives and Libraries: The Conceptual Framework. Learning Impact Research Project, Leicester*. University of Leicester, Department of Museum Studies, Research Centre for Museums and Galleries.
- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10 (2), 151-174.
- Kling, S. (2010). Assessing Heritage Learning Outcomes. How do we do it? – and why? Paper delivered to the International Conference *Heritage, Regional Development and Social Cohesion*. Östersund, SE, June 22-24.
- Knowles, M. (1950). *Informal Adult Education*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner, a Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Kraeftner, B., Kroell, J. and Warner, I. (2007). Walking on the Storyboard, Performing Shared Incompetence: Exhibiting «Science» in the Public Realm. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p. 109-132). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd edition). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lahav, S. (2011). The Seeing Eye: The Seeing «I». In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p. 80-94). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Latimer, S. (2011). Art for Whose Sake? In J. Fritsch (Ed.) *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p.67-80). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.

- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Toronto, ON: Van Nostrand.
- Meszaros, C., Gibson, T. and Carter, J. (2011). Interpretation and the Art Museum: Between the Familiar and the Unfamiliar. In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p. 35-50). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- MLA (2013). *Inspiring Learning for All*. London; disponible sur : <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk> [accessed: 5 August 2018].
- Nakashima Degarrod, L. (2010). When Ethnographies Enter Art Galleries. In S.H. Dudley, (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. 128-143). New York, NY ; Abingdon, UK : Routledge.
- Nash, M. (2006). Questions of Practice. In P. Marincola (Ed.), *What Makes a Great Exhibition?* (p. 142-154). Chicago IL: Reaktion Books, distributed by the University of Chicago Press.
- Packer, J. (2008). Beyond Learning: Exploring Visitors' Perceptions of the Value and Benefits of Museum Experiences. *Curator: The Museum Journal*, 51, 1, 33-55.
- Packer, J. (2014). Visitors' Restorative Experiences in Museums and Botanical Gardens Environments. In S. Filep and P. Pearce (Eds.), *Tourist Experience and Fulfilment: Insights from Positive Psychology* (p. 202-222). London, UK : Routledge.
- Paillalef, J.C. (2017). The Decolonisation of the Mapuche Museum in Carrete. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 211-243). Zurich : Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Pearce, S. (2010). Foreword. In S.H. Dudley (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. XIV- XIX). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Pekarik, A. J. (2010). From Knowing to Not Knowing. Moving Beyond «Outcomes». *Curator: The Museum Journal*, 53, 1, 105-116.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy; its Current Practice, Implications and Theory*. Boston, MA; Houghton and Mifflin.
- Rugoff, R. (2006). You Talking to Me? On Curating Group Shows that Give You a Chance to Join the Group. In P. Marincola (Ed.), *What Makes a Great Exhibition?* (p. 44-52). Chicago IL: Reaktion Books, distributed by the University of Chicago Press.
- Sachs, A. (2017). Introduction. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 15-19). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Sas, J. and Smit, R. (2011). Measuring Generic Learning Outcomes in the Netherlands. A Pilot Study. Paper delivered to the *ICOM MPR Annual Conference* in Brno, Czech Republic.
- Schaffner, I. (2006). Wall Text. In P. Marincola (Ed.), *What Makes a Great Exhibition?* (p. 154-168). Chicago, IL: Reaktion Books, distributed by the University of Chicago Press.
- Screven, C. G. (1974). *The Measurement and Facilitation of Learning in the Museum Environment: An Experimental Analysis*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Screven, C.G. (1992). Comment motiver les visiteurs à la lecture des étiquettes. *Publics et Musées*, no 1, p. 33-57 (version française de: Motivating Visitors to Read Labels. *ILVS Review: A Journal of Visitor Behavior*, 2 (2), 183-211).
- Sennett, R. (2019). *Bâtir et habiter. Pour une éthique de la ville*. Paris: Albin Michel. (Traduction française de Building and Dwelling. Ethics for the City. London, UK: Allan Lane; New York, NY: Farrar, Strauss and Giroux, 2018.)

- Soren, B. (2009). Museum Experiences that Change Visitors. *Museum Management and Curatorship*, 24, 3, 233-251.
- Taylor, S.E. and Brown, J.D. (1998). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103, 2, 193-210.
- Tilden, F. (1957). *Interpreting our Heritage*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Thompson, L. and Chatterjee, H. (2014). Assessing Well-Being Outcomes for Arts and Heritage Activities: Development of a Museum Well-Being Measures Toolkit. *Journal of Applied Arts & Health*, 5, 1, 29-50.
- Ware, S.M. (2017). Who's Gallery? In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 203-213). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Weibel, P. and Latour, B. (2007). Experimenting with Representation: *Iconoclash* and *Making Things Public*. In S. Macdonald and P. Basu, (Eds.), *Exhibition Experiments* (p. 94-109). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Wingfield, C. (2010). Touching the Buddha: Encounters with a Charismatic Object. In S.H. Dudley, (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations*. (p. 52-71). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Witcomb, A. (2010). Remembering the Dead by Affecting the Living: The Case of a Miniature Model of Treblinka. In S.H. Dudley, (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. 39-53). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.

Appendice 1

Ouvrages analysés

- Black, G. (2005). *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Bitgood, S. (2014). *Engaging the Visitor. Designing Exhibits that Work*. Edinburgh, UK; Boston, MA: MuseumsEtc.
- Chicone, S.J. and Kissel, R.A. (2016). *Dinosaurs and Dioramas. Creating Natural History Exhibitions*. Abingdon, UK; New York, NY: Routledge.
- Dudley, S.H. (Ed.) (2010). *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations*. New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Falk, J.H. and Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Fritsch, J. (Ed.) (2011). *Museum Gallery Interpretation and Material culture*. New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Macdonald, S. and Basu, P. (Eds.) (2007). *Exhibition Experiments*. Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Marincola, P. (2006). *What Makes a Great Exhibition?* Chicago IL: Reaktion Books, distributed by the University of Chicago Press.
- Monti, F. and Keene, S. (2013). *Museums and Silent Objects: Designing Effective Exhibitions*. Farnham, UK: Ashgate.
- Mörsch, C., Sachs, A. and Sieber, T. (Eds.) (2017). *Contemporary Curating and Museum Education*. Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- MuseumsETC (Ed.) (2014). *10 Must Reads. Interpretation*. Edinburgh, UK; Boston, MA: Museums Etc.

- Paddon, H. (2014). *Redisplaying Museum Collections*. Farnham, UK; Burlington, VT; Ashgate.
- Perry, D.L. (2012). *What Makes Learning Fun? Principles for the Design of Intrinsically Motivating Museum Exhibits*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Roppola, T. (2012). *Designing for the Museum Visitor Experience*. New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Wood, E., and Latham, K.F. (2014). *The Objects of Experience. Transforming Visitor-Object Encounters in Museums*. Abingdon, UK; New York, NY: Routledge.

Appendice 2

Ouvrages non analysés

- Coleman, L.E. (2018). *Understanding and Implementing Inclusion in Museums*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
L'inclusion, les raisons pour lesquelles les musées doivent la pratiquer, les théories qui la justifient, ainsi que les instruments pour en assurer la réalisation et l'évaluation.
- Cooks, B.R. (2011). *Exhibiting Blackness: African Americans and the American Art Museum*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
Une historienne de l'art analyse et critique deux orientations des expositions d'art afro-américain :
1) Une approche ethnologique qui s'attarde aux artistes plutôt qu'à leurs œuvres ; 2) Une approche «réparatrice» qui tente de corriger les omissions commises dans le passé.
- Daniels, I. and Andrews, S. (2019). *What Are Exhibitions For? An Anthropological Approach*. London : Bloomsbury Academic.
Qu'arriverait-il si les visiteurs pouvaient profiter des collections autrement qu'en fréquentant des expositions telles qu'on les connaît maintenant ? Par exemple, des expositions qui correspondent vraiment à leurs goûts et à leurs attentes tels qu'on a pu les obtenir à l'occasion d'une recherche ethnographique réalisée à l'occasion d'une exposition sur le Japon présentée dans un musée d'histoire londonien.
- Dudley, S, Barnes, A.J., Binnie, J., Petrov, J and Walklate, J. (2011). *The Thing about Museums. Objects and Experience, Representation and Contestation*. Abingdon, UK; New York, NY: Routledge.
Vingt-cinq textes explorent à partir d'études de cas, comment des objets entrent dans un musée, ce qu'ils y deviennent, comment ils peuvent être utilisés pour traiter des sujets difficiles ou controversés et comment enfin des visiteurs en font l'expérience.
- Lubar S.D. (2017). *Inside the Lost Museum: Curating, Past and Present*. Cambridge, MA; London, UK: Harvard University Press.
Exploration de la chaîne d'opérations qui débute avec l'acquisition d'objets, la constitution de collections, leur conservation et finalement leur exposition au profit du visiteur, de son expérience esthétique et de son développement personnel.
- McSweeney, K. and Kavanagh, J. (2016). *Museum Participation: New Directions for Audience Collaboration*. Edinburgh, UK: MuseumsEtc.
Trente textes explorent au moyen d'exemples ce que devrait être une véritable participation du public, c'est-à-dire une collaboration qui implique un partage du pouvoir et la disparition de la démarcation entre professionnel de musée et public.
- Villeneuve, P. and Rowson Love, A. (2017). *Visitor-Centered Exhibitions and Edu-Curation in Art Museums*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield, Ebook Central collection.
Ouvrage collectif où sont rassemblées 18 contributions organisées autour des trois thèmes suivants :
1) Les bases de «l'edu-curation» ; 2) Les divers types de collaboration et leur mise en œuvre ;
3) Des cas et des exemples.
Ouvrage collectif où sont rassemblées 18 contributions organisées autour des trois thèmes suivants :
1) Les bases de «l'edu-curation» ; 2) Les divers types de collaboration et leur mise en œuvre ; 3) Des cas et des exemples

Résumé

Cet article analyse la relation de l'adulte avec l'exposition à partir d'ouvrages publiés en anglais sur le sujet depuis le début du XXI^e siècle. Les responsables de la préparation d'une exposition s'inspirent-ils des grands auteurs dont les travaux nourrissent le monde de l'éducation ?

Deux tendances et deux positions se dessinent. La première fait une place de choix aux éducateurs muséaux d'orientation constructiviste George Hein et Eilean Hooper-Greenhill, et à des chercheurs qui étudient empiriquement l'un ou l'autre des aspects de la relation visiteur-exposition.

La deuxième par contre prend en considération les travaux de muséologues d'orientations diverses, et surtout de spécialistes de domaines comme l'anthropologie, l'économie de l'expérience, l'histoire, l'histoire de l'art, la narratologie, la philosophie, la psychologie ou la sociologie.

Ainsi, parmi les deux tendances : l'une fait d'apprentissages précis le but central et le bénéfice premier d'une visite d'exposition, alors que l'autre privilégie une production de sens optimale chez chaque visiteur.

Chacun de ces deux buts donne lieu à des conceptions différentes du soutien qu'une équipe de production doit offrir aux efforts d'un visiteur qui tente de s'approprier le contenu d'une exposition.

Quand l'apprentissage est central, ce soutien se traduit dans une structure d'exposition que l'on peut considérer comme fermée, car elle guide pas à pas le visiteur vers une ou des acquisitions précises.

En revanche, lorsque c'est la production de sens qui devient essentielle, la structure est dite ouverte, car elle facilite cette production pour que le visiteur apporte sa propre contribution et devienne ainsi le co-auteur de l'exposition.

Mots-clés : visiteurs, apprentissage, exposition, production de sens

Fonctionnement affectif dans le musée comme moyen d'apprentissage

*Margarita Laraignée
Centro Cultural Alfonsina Storni*

À titre d'observation, je souhaite préciser que cet article n'est pas une étude de recherche sur le sujet, mais plutôt une tentative de compiler modestement dans l'espace autorisé pour la publication, l'immense travail réalisé par d'éminents professionnels sur le sujet, tels qu'ont été les différentes publications présentées par Colette Dufresne-Tassé, Marie-Clarté O'Neill, Hélène Barucq, Monique Sauvé et bien d'autres experts.

Premières réflexions

Au XIX^e siècle, les premiers jugements sur le rôle de l'éducation dans l'environnement muséal ont commencé. Ces réflexions provenaient de spécialistes, mais elles étaient focalisées sur les objets. Ce sera au XX^e siècle que les fondements de la fonction éducative des écoliers et des adultes seront posés. Si nous partons de notre histoire évolutive, les émotions sont les protagonistes de nos vies. Traditionnellement, l'éducation a eu pour objectif de contrôler et pourquoi pas de réprimer les émotions en les subordonnant à la raison. La culture occidentale a non seulement donné la priorité à la raison sur les émotions, mais celles-ci ont été considérées comme des perturbations et des obstacles, ce qui a également amplifié une conception unique de l'épistémè ou de la science qui révèle les vérités objectives du monde réel. (Salcedo Ballesteros, M.E., Pérez Pérez, T. p.63).

Grâce aux grandes avancées qui se font chaque jour dans la connaissance du cerveau humain, des expériences se sont accumulées qui nous permettent de comprendre le rôle essentiel de nos facultés mentales. La curiosité et l'étonnement, qui interviennent dans la motivation, sont les ingrédients essentiels de l'apprentissage, puisque nous gardons mieux dans notre mémoire les informations liées aux émotions. Comme l'a annoncé Charles Darwin, l'un des précurseurs des neurosciences affectives, les émotions sont là, car elles remplissent une fonction de survie de l'espèce. Alors pourquoi devrions-nous les refuser dans le monde des musées et surtout quand nous réfléchissons à apprendre en eux ?

Manifestations affectives

Le mot « émotion » dérive du mot latin *movere*, qui veut dire « ébranler », « mettre en mouvement » avec l'ajout du préfixe « e » -de- de sorte que l'origine du terme révèle que toute émotion garde en elle l'idée d'agir, de bouger ; on ne peut pas parler d'apprentissage sans émotion.

Le concept d'émotion nous renvoie au terme « sentiment » ; dans la vie de tous les jours, même si ces deux concepts ne sont pas toujours clairs. Le sentiment serait une représentation mentale de l'état dans lequel se trouve le corps, tandis que l'émotion serait la réaction au stimulus et au comportement associé. Dans le domaine des neurosciences, on parle d'« émotions » quand on se réfère à un ensemble de changements physiologiques, cognitifs, subjectifs et moteurs qui résultent de l'évaluation (consciente ou inconsciente) d'un stimulus, dans un contexte spécifique et en relation avec les objectifs d'un individu à un moment précis de la vie. Treize ans après l'apparition de « L'origine des espèces », Darwin publie un livre intitulé «L'expression des émotions chez l'homme et les animaux», où, à partir de la théorie de l'évolution, on tente de comprendre le chemin que les humains, nous avons exprimé nos émotions.

Les idées originales de Darwin ont été développées par le théoricien de l'évolution Robert Plutchik (1927-2006), professeur émérite de psychiatrie et de psychologie à la Albert Einstein School of Medicine, dans son célèbre article *The Nature of Emotions* (2001), où il a manifesté le nombre de définitions qui ont été proposées tout au long du XX^e siècle du terme « émotion ». Plutchik a proposé d'intégrer les principaux apports des différents courants existant dans ce domaine, de l'évolutionnisme de Darwin, de la psychanalyse de Freud aux approches neurologiques les plus récentes, en passant par le courant psychophysiologique de William James, celui neurologique de Cannon ou au point de vision cognitive des années 50. Il a proposé un schéma avec son nom dans lequel le point de vue fonctionnel du comportement émotionnel est analysé. Paul Ekman, entre 1960 et 1970, avec ses collègues a mené des expériences similaires à celles menées par Darwin. De ces observations, ils ont conclu que les six émotions de base proposées (colère, joie, peur, surprise, dégoût et tristesse) sont universellement reconnues, quel que soit l'âge, le fait d'être un homme ou une femme et la culture à laquelle on appartient. Certains ont remis en question les six émotions et d'autres n'en ont considéré que quatre : la peur, la colère, la tristesse et la joie.

Dans ce travail, différents termes tels que l'émotion, le sentiment, l'affectivité seront abordés dans l'environnement muséal. Mais qu'entend-on par affectivité ? On pourrait définir succinctement l'affectivité comme *l'ensemble des réactions psychiques d'un individu vis-à-vis du monde extérieur* (Malacarne. 2017, p.11). Le terme contient en lui-même toutes les émotions, tous les sentiments et tous les états perçus par un individu, devant un objet, une personne ou un événement.

L'interrelation entre le fonctionnement affectif, cognitif et imaginaire constitue le fonctionnement mental de l'individu. Le muséologue américain John Cotton Dana (1856-1929) a été le premier à faire référence au plaisir esthétique et aussi sans vouloir considérer les émotions qui seraient produites dans le public au contact des objets de musée. Mais il faudra attendre 1980 pour que les différents types de publics muséaux, leurs caractéristiques et leurs besoins et le début de la « médiation culturelle ».

Selon le type d'exposition, les émotions ressenties par le public peuvent aller bien plus loin qu'un simple plaisir pour devenir une expérience muséale intense, inoubliable et insolite. La désignation « expérience » fait référence à la manière dont chacun perçoit ou réagit à une situation, un environnement, une manifestation ; c'est quelque chose de complètement personnel, qui dépend exclusivement de chaque personne en particulier, de sa situation ou de son état psychologique, spirituel au moment de l'expérience. Par conséquent, lorsqu'elle est réalisée dans un cadre muséal, elle est beaucoup plus difficile et complexe.

Parmi les fonctions les plus importantes du comportement humain est l'affectivité, qui est un aspect important de la vie psychique. Pour le développement social de l'individu, toutes les manifestations affectives sont essentielles (Goleman, 1996).

Tous les établissements d'enseignement (quel que soit l'âge des étudiants) devraient avoir tendance à privilégier le domaine des intelligences émotionnelles, car ils améliorent les connaissances affectives, émotionnelles, personnelles et sociales. Le lien reconnu avec celui de « l'attachement » est un besoin primordial important de l'être humain, qui sert à créer un pont entre l'individu et son groupe social (dans ce cas, le domaine des musées).

Le terme affectivité trouve son origine dans la philosophie grecque avec Aristote, qui désignait les «passions», comme le mouvement de l'appétit sensible, y compris les émotions, les motivations et autres manifestations affectives. Actuellement, la psychologie voit l'affectivité en relation avec les expériences ou les expériences internes avec la réalité externe. Aujourd'hui, l'être humain est considéré comme une :

1. Unité psychophysique (vie sensible et psychique).
 2. Unité psychosomatique (corps et esprit).
 3. Unité psychosociale (vie individuelle et sociale)
- (Revista digital para profesionales de la enseñanza. 2009)

Émotions, sentiments, passions, désirs, sensations, bref, l'affectivité est sociale et donc, elle aura des répercussions sur la visite du public aux musées. L'affectivité englobe toutes les émotions, tous les sentiments et tous les états perçus par un individu, devant un objet, une personne ou un succès.

L'humeur sera un état affectif qui influence le comportement général de l'individu. Le sentiment est une prise de conscience progressive de quelque chose qui s'est produit en raison d'un épisode émotionnel, c'est un état physique complexe qui a un aspect cognitif et affectif.

La première publication sur l'analyse du fonctionnement affectif dans une salle d'exposition a été réalisée par un groupe de chercheurs de l'École du Louvre et de l'Université de Montréal. La publication, « *Psychologie du visiteur de musée : contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*, », a été conçue en 1996 par Colette Dufresne-Tassé et André Lefebvre, avec l'intention de comprendre la complexité de la visite du musée et les réponses mentales à la présence d'objets. Les études menées sur le sujet, l'activité affective dans le cadre d'une visite au musée, se sont basées sur l'expérience globale du visiteur adulte. L'espace du musée et le temps que chaque visiteur y passera seront à la discrétion du visiteur adulte. Le musée est un espace privé entre le visiteur et l'œuvre, mais c'est aussi un espace social, où différents comportements interagissent. Chacun des individus, adultes, adolescents, enfants vient à l'exposition avec une richesse de connaissances, de souvenirs, de motivations qui interagiront avec l'exposition (objets, textes, visites guidées, etc.).

La cognition implique des processus tels que la mémoire, l'attention, la perception, le langage, la résolution de problèmes et la planification à moyen et long terme. L'état émotionnel conditionne les processus cognitifs. Aujourd'hui, grâce aux études menées dans les régions du cerveau, on sait que celles-ci sont impliquées à la fois dans la cognition et l'émotion.

En France, la première enquête menée sur l'identification des visiteurs d'un musée d'art dans six pays européens a été réalisée en 1966 par les sociologues Pierre Bourdieu et Alan Darbel, on parle aujourd'hui de « publics » et non de public. Compte tenu des recherches menées

par Bourdieu et Darbel, l'idée a été émise qu'il n'y a pas de visiteur type, mais qu'il existe de nombreuses individualités qui diffèrent les unes des autres. Il faudra alors segmenter le public pour apprécier les multiples spécificités. Ainsi apparaît la pluridisciplinarité, des psychologues, des pédagogues, des spécialistes de différentes natures qui traiteront des études publiques sous des questions et des outils différents. De cette manière, les méthodes des Anglo-Saxons et celles utilisées par les chercheurs européens se sont manifestées.

Robinson et Arthur W. Melon (1925-1926) ont développé la notion d'intérêt du visiteur et le pouvoir d'attraction des objets. L'évaluation de ses visiteurs par le musée est liée à la politique publique et au marketing. Le comportement du visiteur lors de son entrée dans le musée est évalué, comment il structure sa visite, quelles sont les structures de médiation (panneaux d'affichage, images, vidéos, etc.). En général, l'évaluation qui est réalisée, est centrée sur ce qui a été utilisé et comment elle s'est approprié les contenus de l'exposition.

L'apprentissage dépend entièrement d'une relation intime, c'est le visiteur qui la construit. Ce sera lui-même qui créera les modèles de communication et acceptera les codes de l'espace où il sera le seul à donner du sens à la visite ou non ; il construit un sens de ce qu'il voit et de ce qu'il touche. Il est actif à partir du moment où il entre en contact avec l'objet et commence à élaborer un sens pour lui-même, correct ou non.

L'affectivité est l'un des éléments clés pour comprendre une exposition vécue par le visiteur. L'étude de ces effets permettra aux muséologues et aux muséographes d'effectuer un travail plus productif et de pouvoir ainsi reconnaître les facteurs qui feront de l'expérience muséale quelque chose de satisfaisant.

D'après les travaux d'Hélène Barucq, en « *Caractérisation du fonctionnement affectif de l'adulte au musée Le cas des musées d'art : étude au Musée des Beaux-Arts de Montréal* » (2011). L'affectivité contient en elle toutes les émotions, tous les sentiments et tous les états perçus par un individu, devant un objet, une personne ou une manifestation qui se produit. Selon le type d'expositions, les émotions ressenties par le public peuvent aller bien plus loin qu'un simple plaisir pour devenir une expérience muséale intense, inoubliable et insolite. L'expérience est basée sur le contact du visiteur avec tout ce qui lui est disponible (objets, textes, muséographie), avec l'idée d'étudier de manière systématique le comportement du visiteur adulte lors de la visite du musée et le temps qu'il observe.

Selon Emeline Trion (2011, p.20), sur la base des recherches menées par Colette Dufresne-Tassé, Marie-Clarté O'Neill et Hélène Barucq, le comportement affectif constitue une part non négligeable, 25% de la production produite lors de la visite fait directement référence au « comportement affectif ». Si l'on considère que le fonctionnement affectif occupe une place prépondérante au moment de la visite de l'exposition, selon l'auteur, il pourrait s'appuyer sur deux axes :

1. Le musée est celui qui éveille l'affectivité (l'environnement) ;
2. Le musée est celui qui le provoque à travers l'exposition.

Le musée et la portée de l'exposition sont des espaces qui ont des caractéristiques bien définies et qui ont aussi une situation « intemporelle ». L'espace physique et le temps qui peut s'écouler lors de la visite seront conditionnés par l'intérêt et la motivation du visiteur. Le musée présente des objets qui auraient pu être quotidiens à une certaine heure, mais à la place qu'ils prennent dans le cadre du musée, ils prennent une autre dimension. Mais pas seulement les objets, mais aussi le support technique, le discours, l'interaction entre toutes les composantes

de l'exposition. Bien que l'exposition soit constituée d'un espace physique, l'espace social ne doit pas être exclu. La relation de chacun avec l'objet est individuelle, particulière et unique. C'est une expérience où le visiteur ne pourra pas le toucher, le manipuler, le voir sous des angles différents, sauf dans le cas de montages spéciaux, le visiteur disposera des moyens techniques et technologiques qui lui permettront de «se délecter» pendant celui-ci. Le visiteur devra se construire du sens, à travers ce qu'il voit ou peut percevoir en utilisant tous ses sens.

L'expérience qui se déroule dans l'espace muséal n'est pas vue comme un « produit » (apprentissage ou plaisir), mais plutôt comme le début ou le démarrage d'un processus. Le visiteur découvrira au cours de la visite, ce qu'il pense, ce qu'il ressent, ce qu'il imagine, ce qu'il transmet se traduira par son fonctionnement psychologique.

Il est donc important de comprendre la complexité d'une visite dans un musée et par le fait même, les réponses mentales aux objets qui sont présentés au visiteur. Certaines réactions qui se produisent dans le domaine muséal peuvent être de diverses natures :

1. Ceux qui sont liés au dégoût, au rejet et à l'indifférence ;
2. Celles qui correspondent aux phénomènes affectifs qui peuvent être déclenchés avant, pendant et après les visites, loin de l'aspect esthétique ou artistique.

Quel est le fonctionnement de l'opération mentale effectuée par le visiteur du musée ? Est-ce cognitif, imaginaire ou affectif ? Le fonctionnement est cognitif lorsqu'il traite la réalité comme un fait, au contraire il est imaginaire, lorsqu'il consiste en une évocation d'une réalité perçue par le sujet ; le visiteur évoque un souvenir ou quelque chose qui se construit et enfin, le fonctionnement affectif est la réaction du sujet avec ses souhaits et ses réactions.

Monique Sauvé (2011) affirme dans son travail de recherche que « *L'émotion est une expérience de quelque chose ou de quelque chose et c'est cette même émotion qui produit un déclencheur qui permet à l'individu de réagir face à d'autres situations, en lui attribuant une signification personnelle* ». Cela se fait dans un délai très court et son évaluation est difficile, spécifique à chaque individu et diffère selon le contexte dans lequel elle se produit. Selon les instruments utilisés pour l'évaluation, le comportement affectif-cognitif est celui qui est le plus présent et le moins, l'affectif-imaginaire. Les émotions positives sont très bien représentées par les instruments utilisés, car elles sont liées aux expériences esthétiques qui se déroulent dans un espace muséal. En revanche, le plaisir est moins représenté puisqu'il s'agit d'un champ social. L'interrelation entre le fonctionnement affectif, cognitif et imaginaire constitue le fonctionnement mental de l'individu. Selon l'étude réalisée par Sauvé (2011), quatre types de fonctionnement affectif sont distingués :

1. *Purement affectif*, une exclamation impulsive qui exprime un comportement que le visiteur ne peut contrôler ; les onomatopées qui suggèrent une forte réaction, un sourire ou un soupir, lorsque le visiteur se réfère à un autre événement déjà vécu ;
2. *Affectif-cognitif*, le visiteur exprime un sentiment comme un fait, un jugement évaluatif qui affirme ce qu'il pense ressentir ;
3. *Affectif-imaginaire*, le visiteur exprime un état ou une réaction comme une réalité évoquée, que ce soit dans le futur, dans le passé ou quelque chose de possible ;
4. *Affectif-cognitif-imaginaire*, le visiteur exprime des commentaires en réponse à une réalité passée, quelque chose dans le futur ou possible, un souvenir qui est associé à quelque chose dans l'exposition.

Il existe des limites qui empêchent d'évaluer les émotions associées à une réaction affective, car les méthodes utilisées ne sont pas suffisamment fiables. Des appareils portables capables de détecter des réponses physiologiques ont été récemment développés avec le traitement du signal correspondant et l'utilisation d'algorithmes qui mesurent la réaction affective des personnes à partir des signaux. L'avantage le plus important de cette pratique est qu'elle est « inconsciente et objective », ceux qui travaillent avec ces appareils détectent les « expressions faciales », les « gestes corporels » et certaines réactions biologiques du système nerveux autonome telles que « conductivité cutanée », « fréquence cardiaque », etc. Ces méthodes ont été utilisées dans le domaine du divertissement : musique, films, vidéos, etc., mais ils n'ont pas été utilisés dans le domaine des musées, où cela pourrait être une grande contribution. Le Moodscope est une plateforme en ligne conçue pour suivre les humeurs d'une personne pendant un certain temps, en demandant à l'utilisateur d'évaluer ses sentiments dans différents états émotionnels. Il existe d'autres méthodes telles que *Thinking aloud* ou « la méthode Daniel Schmitt ».

Si nous partons de la genèse des émotions, celles-ci se produiraient dans des structures sous-corticales, telles que le thalamus et l'hypothalamus, tandis que leur élaboration et leur contrôle seront sous la responsabilité du cortex cérébral.

Selon la théorie de Paul Mac Lean¹⁷ le cerveau est composé de trois structures, la première la plus ancienne était le cerveau dit reptilien, siège des émotions les plus primitives, par exemple la peur, la seconde structure, le cerveau viscéral, correspondait à un état évolutif ultérieur, typique des premiers mammifères et c'est celui qui nous a permis d'élargir l'éventail des émotions parmi eux, ceux qui nous intéressent aux émotions sociales. Le neurologue américain James Papez¹⁸ qui a développé le cœur de la théorie de Cannon-Bard en proposant le premier schéma des circuits nerveux centraux responsables des émotions. Celui-ci est composé du thalamus, de l'hypothalamus, de l'hippocampe et du cortex cingulaire, du cortex préfrontal et de l'amygdale. Les études les plus récentes présentent le néocortex qui a pour fonction de confronter les processus émotionnels et cognitifs, de contrôler les réponses émotionnelles.

Les mémoires

Emilio García-García (2018), dans « *Nous sommes notre mémoire, souvenons-nous et oublions* » établit que le programme génétique en nous est dans une relation étroite entre la stimulation de l'environnement et l'environnement social, où la culture et l'éducation donnent lieu à des souvenirs uniques et spécifiques en chacun de nous. Parmi eux : la mémoire déclarative ou explicite, dans laquelle notre conscience est impliquée, la mémoire procédurale ou implicite où la conscience ne participe pas. García-García, cite Michel Gazzaniga dans son ouvrage (p.14) : « Tout dans la vie est mémoire, sauf le bord mince du présent ».

¹⁷ **Paul Mac Lean** (1913-2007) Il a été un médecin et neuroscientifique américain qui a apporté des contributions significatives dans les domaines de la psychologie et de la psychiatrie. Sa théorie évolutionniste du cerveau trinitaire propose que le cerveau humain soit en fait trois cerveaux en un : le reptilien, le système limbique et le néocortex.

¹⁸ **James Papez** (1883-1958) Il a été un neurologue américain. Diplômé de l'Université du Minnesota, sa principale contribution à la science et en particulier à la neurologie et à la psychobiologie est la description du circuit dit de Papez, qui est la voie neurale dans laquelle le cortex cérébral contrôle les émotions ; Papez a été le premier à proposer le système limbique comme système de contrôle des émotions, ce qui était une grande avancée dans la biopsychologie de l'émotion.

La mémoire explicite est constituée de « souvenirs épisodiques » qui sont ceux qui nous permettent la capacité consciente de se souvenir d'expériences spécifiques que nous avons personnellement vécues, comme la visite d'un musée ou la réalisation d'une activité culturelle... Cela nécessite des systèmes neuronaux qui permettent à l'expérience spécifique d'être codée, séparée de l'autre et stockée de manière durable. La « mémoire épisodique » nous permet de voyager dans le passé, non seulement pour le revivre, mais aussi pour construire et élaborer notre propre identité, certains l'appellent aussi « mémoire autobiographique ». Ce sont les souvenirs du « je » qui constituent notre identité. Dans la « mémoire implicite » se réfère aux habiletés motrices, cognitives, comme le calcul mental est celle qui est inconsciente et récupère par l'action.

Toutes les expériences et tous les apprentissages de notre vie, issus d'une conversation, sans importance ou d'une visite d'un musée ou de toute autre activité éducative ou agréable, façonnent notre « cerveau ». C'est ce qu'on appelle la « plasticité neuronale », c'est un processus pour le bon fonctionnement de la mémoire, la capacité de notre système nerveux à stocker et récupérer de nombreux stimuli.

Dans les mémoires se trouvent : les souvenirs sensoriels, la mémoire à court terme, la mémoire à long terme et la mémoire de travail. Ce dernier fait référence aux opérations mentales que nous effectuons avec les informations que nous recevons, en les élaborant et en les réorganisant pour résoudre des problèmes. On pourrait dire que cela ajoute un supplément à la mémoire à court terme. Nous utilisons cette mémoire lorsque nous parlons, écoutons les autres, lisons, écrivons et dans toutes sortes d'opérations mentales et surtout lorsqu'elles sont effectuées simultanément. Cette mémoire est très importante lors de la visite d'un musée, d'une exposition ou de toute autre activité qui implique notre attention. Lire un panneau d'affichage, comprendre, répondre aux questions sur ce qui est présenté, participer à une visite guidée, exécuter une activité, dans ces domaines, nécessite une grande composante émotionnelle.

Un groupe de neuroscientifiques de l'University College London, dirigé par Eleanore Maguire ¹⁹, en 2007, elle a utilisé différentes techniques d'IRM pour cartographier les caractéristiques physiques du cerveau des chauffeurs de taxi londoniens, concluant que le cerveau est continuellement modifié en fonction des expériences de l'individu. Dans ce cas, en raison de la demande des chauffeurs de taxi de se souvenir des milliers de rues de la ville et de leurs points emblématiques (hôpitaux, musées, temples, etc.). Des recherches ont montré que ce type de formation professionnelle peut réduire les troubles de la mémoire chez les personnes âgées.

Selon García-García (2018), plusieurs études établissent que la réalisation d'activités cognitives à des âges avancés, comme la lecture, les jeux de société, la résolution de mots croisés, le bricolage, ainsi que la participation à des activités sociales, suppose une réduction significative du risque de souffrir de troubles cognitifs légers. Les personnes qui se livrent à des activités stimulantes et intellectuellement réconfortantes, comme la visite du musée, ont une plus grande capacité verbale et mémorielle que les autres adultes qui ne pratiquent pas ces activités. Les visites de musées pourraient donc augmenter « la réserve cognitive » et la relation affective qui pourrait être créée lors de la visite retarderait l'apparition de symptômes de vieillissement ou d'autres déficiences.

Bien qu'il y ait des positions opposées dans ce domaine, d'un point de vue scientifique, il existe une étude appelée ACTIVE qui souligne que la pratique dirigée et l'entraînement avec des exercices mentaux permettent d'enrichir « la réserve cognitive » face à un processus dégénératif. Dans cette étude, 2 832 adultes en bonne santé entre 65 et 94 ans ont participé, qui ont conservé

¹⁹ **Eleanore Maguire** est un neuroscientifique et universitaire irlandais. Depuis 2007, elle est professeur de neurosciences cognitives à l'University College London, où elle est également chercheuse principale pour le Wellcome Trust.

les compétences cognitives acquises pendant deux ans après l'expérience.

Les environnements tels que les musées sont des environnements enrichis d'une quantité innombrable de stimuli, extrêmement favorables aux enfants et aux adultes, contrairement à d'autres espaces du point de vue cognitif. Malgré le fait que ce sujet travaille depuis plus de deux décennies, une étude théorico-scientifique sera nécessaire pour pouvoir être appliquée à la fois dans le domaine de l'éducation formelle et non formelle.

Si nous analysons les émotions de base, nous serons en mesure d'évaluer les réactions de nos visiteurs aux musées. Partant de la « peur », c'est l'une des émotions les plus fondamentales de l'être humain, celle qui assure la survie et la procréation, en évitant toutes les menaces qui mettent l'intégrité en danger. Dans le cas de notre thème, visiter une exposition, la peur de l'inconnu, d'être en présence de faits, des images qui peuvent ramener le visiteur vers d'autres moments dont il ne veut pas se souvenir, peuvent être l'une des raisons pour ne pas vouloir entrer à l'échantillon. Par exemple, un musée de la mémoire où l'on se souvient d'un génocide ou d'événements aberrants similaires.

La colère ou la fureur est l'une des émotions les plus complexes que l'homme puisse percevoir. « Celui qui contrôle sa colère domine son pire ennemi » (Confucius). Du point de vue neurobiologique, cela provoque une activation des régions orbitales frontales, également impliquées dans les processus d'approximation sociale. Dans notre cas, celui des musées, le public adolescent est celui qui a des comportements impulsifs et irascibles. Pendant l'adolescence, comme notre corps, notre cerveau subit des changements monumentaux. Le cerveau des enfants et des adolescents montre une réponse croissante aux récompenses dans les domaines liés à la poursuite du plaisir. L'éducation que les enfants et adolescents ont reçue et l'environnement social dans lequel ils ont grandi affecteront directement les émotions qu'ils ressentent. Lorsqu'on envisage une exposition pour enfants ou adolescents, il serait très important de connaître les caractéristiques de chaque groupe afin de pouvoir s'approcher de l'affectivité que le résultat soit le plus favorable aux caractéristiques de ce public spécifique.

Dans le monde de l'art, nous assistons généralement à des échantillons, des expositions, des performances ou d'autres représentations artistiques où le visiteur peut ressentir une sorte de sensation désagréable. L'intention de l'artiste et du responsable du montage peut avoir cette intention, celle de provoquer, mais quel devrait être le rôle du curateur devant ces sentiments ?

Le Musée des Beaux-Arts de Montréal avec l'Association des médecins francophones habilite les membres de cet organisme à prescrire à leurs patients, une visite des terrains du musée, à des fins thérapeutiques. Le musée remettra à chaque médecin 50 laissez-passer de visite gratuits par an qui permettront l'entrée de deux adultes et deux enfants afin que le projet s'étende aux patients et à leur environnement familial. Les avantages ont été prouvés par la science :

1. L'acte pur de marcher est bénéfique, car le mouvement est essentiel à la santé corporelle ; traverser les pièces aidera à améliorer les articulations, à réduire l'irrigation cardiaque, etc. ;
2. Améliore l'humeur en permettant la libération d'endorphines, de dopamine et de sérotonine appelées hormones du bonheur ;
3. Contribue à éliminer les pensées négatives, en se concentrant sur une œuvre d'art et en en faisant une interprétation personnelle, permettant non seulement d'accroître son patrimoine culturel et son appréciation esthétique, mais aussi d'améliorer considérablement la santé.

Du domaine des musées et toujours du public qui les visite, nous rencontrons souvent aujourd'hui des personnes qui ont dû immigrer et qui sont en dehors de leur sphère culturelle

et sociale et même distancées par la langue, et pour cette raison, traversent des moments de profonde tristesse en raison de leur situation. Que peuvent faire les musées pour attirer ce public qui a souvent le sentiment de ne pas mériter d'y entrer, que ce n'est pas leur place et qu'ils n'y trouveront rien pour changer leur situation ? Avec l'étude des émotions et de l'affectivité, il est possible que nous puissions aborder cette grande majorité de personnes qui se déplacent d'un endroit à un autre à la recherche de nouveaux horizons où elles peuvent se rétablir et recommencer. Les musées sont-ils capables de trouver ces voies d'intégration sociale ?

La surprise est l'une des émotions les moins étudiées, peut-être parce que ce n'est pas un problème ; certains auteurs ne la considèrent pas comme telle, car elle ne répond pas à toutes les caractéristiques des autres émotions de base. Mais la surprise permet de focaliser l'attention et la mémoire de travail sur l'information acquise avec ce qui intervient dans la facilitation de l'apprentissage, renforce et modifie ce processus chez différentes espèces. Il est surprenant que l'on occupe une place prépondérante dans les activités innovantes dans les écoles. Les experts du Laboratoire de la Mémoire de l'Institut de Biologie Cellulaire et des Neurosciences (IBCN), appartenant à la Faculté de Médecine de l'Université de Buenos Aires (UBA), ont réalisé des études qui ont pu vérifier que la surprise est un mécanisme permettant de renforcer la fixation des souvenirs chez les enfants. Dans une expérience avec 1600 élèves entre sept et neuf ans, ils ont conclu qu'ils avaient fait une activité surprise, ils en retenaient 60% de plus que ceux qui ne l'ont pas fait.

Les émotions primaires sont celles que notre espèce a après des années d'évolution, elles sont donc adaptatives et peuvent être considérées comme universelles, car elles ne dépendent pas de la culture ou du système de valeurs sociales. Mais en plus de cela, il y a des émotions sociales ou secondaires qui sont façonnées par la culture de chaque groupe social. Ils ne sont plus innés, mais nécessitent un certain développement cognitif et résultent de l'apprentissage. Souvenez-vous de la différence entre l'émotion et le sentiment. Selon le neurologue portugais António Damásio, qui a réussi à identifier différents types d'émotions, le sentiment serait une représentation mentale de l'état dans lequel se trouve le corps, tandis que l'émotion est la réaction au stimulus et au comportement associé. On pourrait dire que les émotions secondaires sont le résultat de l'interaction entre les émotions primaires et les normes sociales.

Par conséquent, le travail des services éducatifs, en matière **d'affectivité**, est celui qui consiste à sensibiliser et éduquer les émotions de ceux qui visitent le musée et de ceux qui participent aux visites guidées dans ses différentes applications. Ce sont des éducateurs de musée qui s'adaptent à chaque groupe, à chaque individu, au cadre muséographique pour qu'ils soient « chargés émotionnellement » de le recevoir.

Aujourd'hui, l'institution muséale cherche à transmettre des connaissances par tous les moyens possibles, notamment numériques ; toutes les informations se trouvent sur Internet, un espace créé pour provoquer toutes sortes d'émotions (agréables, agréables ou non) où l'individu pourra s'ouvrir pour s'exprimer. Le musée, avec les entités scolaires, doit proposer de travailler ensemble pour le développement de l'être humain de la pensée critique aux réponses comportementales qui lui permettent de changer des comportements nuisibles pour lui-même et son environnement.

Bien que le sujet des émotions et des sentiments soit traité depuis quelques décennies, il continue de faire l'objet d'études. La nécessité d'une étude théorico-scientifique à appliquer à la fois dans le domaine de l'éducation formelle et non formelle (musées), a dû passer longtemps

pour faire l'objet d'études de médecine, biologie Psychiatrie et psychologie.

La perspective personnelle et/ou interpersonnelle a toujours existé, mais nous sommes au sein d'une société et cette question n'a pas été étudiée avec l'intensité qu'elle mérite. Si nous sommes dans le domaine muséal, il faut analyser le domaine pédagogique et éducatif, pour l'éducation formelle et non formelle et aussi informelle (famille, société, etc.).

Les sentiments font partie de l'être humain et en tant qu'êtres sociaux, nous devons « les connaître et les éduquer » tout au long de la vie, même après la période scolaire. Connaissant nos sentiments, nous pouvons construire une société plus engagée et où les relations sociales, psychologiques et comportementales nous permettent une santé émotionnelle globale. Du point de vue théorique, on a beaucoup écrit à ce sujet, plus axé sur l'éducation formelle, mais pas tant sur les autres. (Elías, Tobías, Friedlander. 2000, p. 30-38).

Le fonctionnement affectif comme support d'apprentissage doit nous conduire à :

- Être conscients de ses propres sentiments (conscience émotionnelle) : lorsque le visiteur fait face à l'objet, il est confronté à quelque chose qu'il ne sait pas ou non ;
- Reconnaître et comprendre les sentiments des autres (empathie) d'autant plus que l'environnement muséal est un environnement social ;
- Réguler la forme positive des impulsions émotionnelles et comportementales, quel est le comportement devant quelque chose d'incompréhensible ou d'inconnu devant les autres ;
- Fixer des objectifs positifs lors de la mise en place des expositions ;
- Utiliser la communication par tous les moyens possibles.

Conclusions

En conclusion, l'institution muséale cherche à transmettre des connaissances et aujourd'hui, grâce à la présence des médias numériques, on la trouve sur Internet, mais le musée continuera d'être le lieu créé pour provoquer toutes sortes d'émotions.

Dans le domaine muséal, un lien affectif avec l'environnement est généré, qui peut être satisfaisant, agréable ou non. Mais cela servira de base pour forger des relations humaines, car dans ce domaine toutes sortes de sentiments sont générés, ainsi que des liens avec l'environnement, générant une construction d'identité individuelle et sociale.

L'intention des conservateurs, en charge du cadre muséographique et muséologique, des services pédagogiques, des guides de salle, du personnel de sécurité, sera celle qui permettra à ce « processus de socialisation » d'atteindre son développement maximal. Nous devons laisser derrière nous le concept selon lequel les visiteurs étaient considérés comme de simples conteneurs vides où l'institution muséale se remplirait de connaissances préalablement sélectionnées.

Pour faire face aux défis de ce siècle, il sera nécessaire d'attribuer de nouveaux objectifs à l'éducation et dans le cas particulier des musées de réévaluer son importance. Le musée sera une alternative pour qu'avec l'éducation formelle, réponde aux nouveaux paradigmes prévalant dans la société du XXI^e siècle.

Références bibliographiques consultées

- Barucq, Hélène (2011). *Caractérisation du fonctionnement affectif de l'adulte au musée Le cas des musées d'art : étude au Musée des Beaux-Arts de Montréal + Annexe*. École du Louvre. Mémoire de recherche en muséologie (2^e année de 2^e cycle) présenté sous la direction de Mme Marie-Clarté O'Neill et Mme Colette Dufresne-Tassé. Septembre 2011.
- Bourdieu Pierre, Darbel Alain (2003). *El amor al arte: Los museos y sus públicos*. Buenos Aires. Ed. Paidós ISBN: 9788449314858
- Delors, Jacques (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Dufresne-Tassé, Colette y Lefevbre, André. (1996) *Psychologie du visiteur de musée : contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Cahiers du Québec : Collection Psychopédagogie, 111. ISBN : 2894281218, 9782894281215
- Eliás, Maurice ; Tobias, Steven y Friendlander, Brian (2004). *Educar con inteligencia emocional*. Ed: Grijalbo. ISBN 978-84-253-3901-1
- Fernández Bennassar, María del Carmen y Pastor Homs, María Inmaculada. Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca (2008). 'La educación emocional en los ámbitos formal y no formal. Propuesta aplicable a una visita museística'. *Revista Complutense de Educación* Vol. 19, 347-366. ISSN: 1130-2496
- García García, Emilio. (2018). *Somos nuestra memoria: recordar y olvidar*. Madrid. Ed: Emse Edapp, SL y Editorial Salvat, SL. ISBN 978-84-471-1672-0
- Goleman, Daniel (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Ed. KAIROS. ISBN: 9788472453715
- López Rosetti, Daniel (2017). *Emoción y sentimientos*. Argentina. Ed. Grupo Planeta. ISBN 978-95-049-5807-9
- Malacarne, Silvia (2017). *Le fonctionnement affectif du visiteur adulte – cas d'étude de l'exposition temporaire Visions du Futur + volume d'annexe (2017)*. École du Louvre. Mémoire d'étude (2^e année de 2^e cycle) en muséologie présenté sous la direction de Mme Marie-Clarté O'Neill (directeur du mémoire) et Mme Colette Dufresne-Tassé (personne ressource). Septembre 2017.
- Salcedo Ballesteros, M.E., Pérez Pérez, T., (2002). *Hacia la Aceptación de las Emociones (desde la perspectiva de Humberto Maturana)*. Tesis Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
- Temas para la Educación. Revista digital para los profesionales de la enseñanza. N° 4 septiembre 2009. Federación de enseñanza CC.OO. de Andalucía. ISSN: 1989-4023.
- Trion, Emeline (2011). *La place du fonctionnement affectif dans l'expérience muséale. Étude de cas d'expositions du Musée Stewart de Montréal*. École du Louvre. Mémoire de recherche (2^{nde} année de 2^e cycle) en muséologie présenté sous la direction du Professeur Mme Marie-Clarté O'Neill du Professeur Mme Colette Dufresne-Tassé. Septembre 2011.
- Trion, Emeline (2011). *La place de l'affectivité dans l'expérience muséale : Etude de cas des expositions Cabinets de physique expérimentale et Civitates orbis terrarum-Les villes du monde du Musée Stewart de Montréal + Volume d'annexes n°1 et 2*. École du Louvre. Mémoire de recherche (2^e année de 2^e cycle) présenté sous la direction de Mme Marie-Clarté O'Neill et de Mme Colette Dufresne-Tassé. Septembre 2011
- Trujillo García, Sergio (2008). *Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto*. Tesis Psicológica, núm. 3, noviembre, 2008, pp. 12-23 Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia. ISSN:1909-8391

Résumé

Au XIX^e siècle, les premiers jugements sur le rôle de l'éducation et la base éducative des écoliers et des adultes ont commencé.

Si nous partons de notre histoire évolutive, les émotions ont été les protagonistes de nos vies. Grâce aux progrès qui se font chaque jour dans la connaissance du cerveau humain, cela nous a permis d'accumuler des expériences qui nous ont permis de comprendre le rôle essentiel de nos facultés mentales.

Comme l'a annoncé Charles Darwin, l'un des précurseurs des neurosciences affectives, les émotions sont là, car elles remplissent une fonction de survie de l'espèce. Pourquoi devrions-nous les refuser dans l'environnement muséal ? Et cela surtout quand on réfléchit au fonctionnement affectif comme moyen d'apprentissage.

Ce travail abordera les différents termes tels que « émotion », « sentiment », « affectivité » dans le champ muséal.

L'interrelation entre le fonctionnement cognitif et imaginaire et affectif constitue le fonctionnement mental de l'individu. Mais ce sera à partir de 1980 que les différents types de publics, leurs caractéristiques et besoins, et le début de la « médiation culturelle ».

Toutes les institutions et en leur sein les musées (départements éducatifs) doivent tendre à valoriser les connaissances affectives, émotionnelles, personnelles et sociales.

La première publication sur l'analyse du fonctionnement affectif en salle d'exposition a été réalisée par un groupe de chercheurs de l'École du Louvre et de l'Université de Montréal, en 1996 par Colette Dufresne-Tassé et André Lefebvre. Ce travail était basé sur l'expérience d'un visiteur adulte. Une exposition vécue du visiteur, étudiant les effets de l'affectivité, a permis aux spécialistes d'effectuer un travail plus productif et de pouvoir reconnaître les facteurs qui rendraient l'expérience muséale plus satisfaisante.

Il existe des limitations qui empêchent d'évaluer les émotions associées à une réaction affective, car les méthodes ne sont pas assez fiables, mais récemment, des appareils portables ont été créés, capables de détecter des réponses physiologiques, avec le traitement correspondant d'un signal perçu par l'appareil.

Tous les expériences et apprentissages de notre vie, d'une conversation, sans importance ou d'une visite dans un musée ou tout autre établissement, où se déroule une activité agréable ou pédagogique, façonneront notre cerveau. Les environnements, en particulier les musées, sont des environnements enrichis d'une quantité innombrable de stimuli extrêmement favorables à tous les types de public. Malgré le fait que ce sujet travaille depuis plus de deux décennies, une étude théorique et scientifique sera nécessaire pour pouvoir l'appliquer à l'éducation formelle et non formelle.

En guise de conclusion de ce résumé de l'article, l'institution muséale cherche à transmettre des connaissances ; aujourd'hui grâce à la présence des médias numériques, le domaine muséal en a eu besoin pour surmonter la crise d'isolement que la pandémie de coronavirus a provoquée dans le monde. La fermeture leur a obligé à créer des « liens affectifs » avec leur public, le face-à-face qui se rapprochait habituellement des institutions et le « virtuel ».

Cette épidémie mondiale a fait changer les paradigmes en matière de communication, d'interaction et de participation avec divers publics. Ces nouveaux « liens affectifs » serviront de base pour forger de nouvelles relations humaines, fondées sur une construction identitaire, individuelle et sociale.

Pour faire face aux défis du siècle, il faudra assigner de nouveaux objectifs qui nous conduiront à un meilleur fonctionnement affectif et se fixer des objectifs positifs lors de la planification des expositions.

Mots clés : musée- éducation-émotion-affectivité

ACTION CULTURELLE

L'action culturelle et les origins du CECA²⁰

Nicole Gesché-Koning

Aucune mention d'action culturelle au début des comités de l'ICOM consacrés à l'éducation

Si le mot « éducation » apparaît dès la création des premiers comités internationaux de l'ICOM en 1948 (l'ICOM ayant été créé en 1946), l'« action culturelle » n'est en revanche mentionnée pour la première fois qu'en 1963. Aucune mention de l'action culturelle dans les noms des deux premiers comités de l'ICOM : n°6 sur l'éducation dans les musées et n°7 sur les musées d'enfants et les activités pour enfants dans les musées. L'éducation informelle est cependant mentionnée et conduira à d'autres activités d'action culturelle. Toujours aucune mention de l'action culturelle dans le nom du nouveau comité sur l'éducation dans les musées créé en 1953 et regroupant les deux premiers comités.

Naissance du CECA e première mention de l'action culturelle

Le Comité pour l'éducation fut dissout en 1962 (Gesché-Koning 2018, p. 93). S'en suivirent des discussions sur l'éducation dans son sens le plus large et la décision de repenser la création d'un nouveau comité qui devait inclure des pédagogues (parfois mentionnés comme des éducateurs) ainsi que des sociologues, et qui couvrirait des domaines plus larges que ceux de l'ancien comité, c'est-à-dire ne pas englober simplement l'éducation telle qu'elle avait été considérée dans le passé, mais l'ouvrir à une toute nouvelle sphère, celle de l'action culturelle (ICOM News, 16 (4-6), août-décembre 1963, p. 60-61). C'est là que l'on voit apparaître pour la toute première fois les mots d'action culturelle dans le titre du Comité CECA. La signification de l'« action culturelle » n'est cependant pas clairement expliquée ; elle doit être comprise d'un point de vue français, les mots 'action culturelle' étant liés à la culture dans son sens le plus large et séparés de l'éducation (O'Neill, 2018).

Action culturelle

L'action Culturelle doit être comprise dans le sens français de toute activité culturelle organisée dans un musée

L'année 1968 marque un tournant dans l'histoire du comité CECA. Ses membres se sont réunis à Leningrad et à Moscou (14-21 mai 1968) où ils ont abordé les thèmes de l'éducation et des tâches culturelles des musées. La même année, la conférence internationale organisée à Cracovie, en Pologne, aborde les questions liées aux musées et leurs publics dans des systèmes sociaux et des milieux culturels différents.

²⁰ Cet article constitue une version raccourcie de celui publié en anglais dans *ICOM Education* 28 (Gesché-Koning, 2018, 23-30), traduite également en espagnol pour cette édition spéciale 30.

La question de l'action culturelle fut ainsi traitée par Jean Favière dans son exposé *Musées et action culturelle* (Favière, 1969, p. 37-43) qui mentionne clairement qu'elle doit être comprise comme l'ensemble des activités organisées dans les musées à la suite de la création en France des maisons de la culture définies comme des « centres culturels polyvalents », c'est-à-dire des organisations visant à toucher tous les publics, toutes les œuvres, tous les types d'expression. Jean Favière pose alors la question de savoir si la vocation d'un musée est de soutenir ces maisons de la culture ou non et si la réponse est oui, ce qu'il faut faire pour que cette collaboration soit réussie. Il développe ces idées à nouveau lors de la IX^e Conférence générale de l'ICOM à Grenoble *Le musée au service de l'homme aujourd'hui et demain. Le rôle éducatif et culturel du musée* : l'éducation et l'action culturelle telles que définies ci-dessus y apparaissent comme complémentaires : « les musées doivent être considérés comme des instruments de promotion culturelle, des lieux d'attraction, de rencontre et d'influence » (Favière, 1972, p. 80). Pour Favière, tous les centres culturels et spécifiquement les musées peuvent développer deux types d'actions : « centripètes (le public est invité à venir participer aux activités que le musée propose) et centrifuges (se déroulant à l'extérieur du musée) » (Favière, 1972, p. 84) ou encore appelées « activités périphériques » (Wittlin, 1970, p. 204).

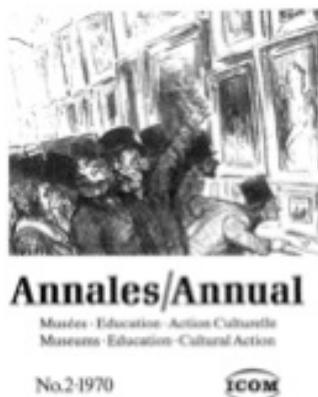


Illustration 1: Annales / Annual © ICOM-CECA

Le premier numéro de la revue *Annales / Annual*, qui portera à partir du numéro 7 le nom d'ICOM Education toujours d'actualité, est publié en 1969 et affiche clairement sur la page de couverture les trois mots *Musées – Éducation – Action culturelle*. Soutenus par Hugues de Varine, qui signe le premier éditorial, les six premiers numéros doivent beaucoup à la secrétaire du CECA, Renée Marcoussé. Leur contenu et les nombreux articles publiés dans les numéros suivants de la revue du CECA *ICOM Education* montrent les multiples activités du comité CECA (Gesché-Koning, 2006).

L'action culturelle est dès lors liée au mot éducation et le comité a conservé ces noms pendant plus de cinquante ans. Si leur signification n'est pas toujours claire pour les anglophones

comme le souligne George Hein en 2011 (Hein, 2012, 9), les archives du CECA et des anciens comités sur l'éducation rattachent clairement ces mots à son sens français né dans le sillage de la création des maisons de la culture. Et G. Hein d'affirmer que « l'éducation est une fonction sociale et combien l'inclusion des actions culturelles sociales est significative pour toute théorie de l'éducation » (Hein, 2012, 9).

C'est la raison pour laquelle le numéro d'ICOM Education 28 a été consacré à l'éducation culturelle et que les textes fondamentaux y liés sont repris dans cette édition spéciale n°30.

Références

- Favière, J. (1969), Musées et action culturelle. ICOM (ed.), *Meeting on the Role of Museums in Education and Cultural Action = Colloque sur le rôle des musées dans l'éducation et l'action culturelle*, Moscow-Leningrad 14th-21st May 1968, [Corsham], ICOM, 37-43.
- Favière, J. (1972), Le musée, un centre d'animation culturelle. ICOM (ed.), *The museum in the service of man today and tomorrow. The museum's educational and cultural role*, Paris, 82-88.
- Gesché-Koning, N. (2006), *ICOM-CECA Publications 1952-2006*, Special issue *ICOM Education*, 20.
- Gesché-Koning, N. (2018). The roots of CECA and cultural action. In S. Wintzerith (ed.), *ICOM Education 28*, Cultural action / Action culturelle / Acción cultural, (pp. 23-30).
Disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>
- Hein, G.E. (2012), Why Museum Educators? Željka Jelavić (ed.), *Old Questions, New Answers: Quality criteria for museum education*, Zagreb.
- O'Neill (2018), Action culturelle dans les musées en France. Des intuitions fondatrices à la diffraction. *ICOM Education 28*, XXX
- Wittlin A.S. (1970), *Museums: In Search of a Usable Future*, MIT Press.

Résumé

Education - Action culturelle, ces mots clé du comité CECA ont une histoire et ne sont pas apparus au même moment.

Les recherches dans les archives de l'ICOM et du CECA montrent l'évolution entre 1948 et 1965, date à laquelle le comité CECA a été officiellement reconnu, et comment interpréter les mots clés d'éducation et d'action culturelle. Le comité CECA pour l'éducation et l'action culturelle a vu le jour officiellement en 1965. Il fait suite aux deux premiers comités liés à l'éducation muséale créés par l'ICOM en 1948. Ces deux comités ont fusionné en 1953 pour former un Comité pour l'éducation. Ce dernier a ensuite été dissous à la demande du Conseil exécutif de l'ICOM désireux de repenser l'objectif et l'organisation du comité. Le sens à donner aux mots éducation et action culturelle a fait l'objet de nombreuses discussions.

Un séminaire organisé à Paris en novembre 1964 peut être considéré comme les fondements du futur Comité CECA.

Les mots « action culturelle » sont mentionnés pour la première fois en 1963. Ils doivent être compris dans le contexte français des «centres culturels» créés en France dans les années 1960 par le ministre français de la Culture André Malraux. Ils ont été traduits en anglais sans réflexion sur le sens qu'ils pouvaient avoir dans cette langue, d'où les questions posées aujourd'hui.

Mots clé : éducation, action culturelle, ICOM

Action culturelle dans les musées en France ; des intuitions fondatrices à la diffraction

Marie-Clarté O'Neill

« Il ne fut jamais au monde deux opinions pareilles, non plus que deux poils
ou deux grains, la plus universelle des qualités, c'est la diversité des esprits »

Michel de Montaigne

Introduction

Le texte qui suit est une tentative de réponse à une interrogation du Comité pour l'éducation et l'action culturelle (CECA) de l'ICOM, interrogation portant sur sa dualité d'appellation : éducation et action culturelle. Les travaux du comité autour de la notion et la pratique de l'éducation muséale paraissaient anciens, nombreux, extraordinairement variés et relativement balisés par des définitions issues des sciences de l'éducation : l'éducation formelle de type scolaire, l'éducation informelle de type loisirs ciblant des acquisitions, l'éducation non formelle laissant chacun profiter d'une offre à sa guise, l'éducation constructiviste tentant de faire se soutenir mutuellement les habiletés naturelles des visiteurs et les ressources fournies par l'institution (objets, textes, espaces, activités diverses), etc. Le terme d'action culturelle, quoique présent dans le titre du comité, était, soit passé sous silence dans les propositions de communications ou de publications, soit utilisé sans définition précise ou pouvant être validée par l'ensemble de la communauté internationale de l'ICOM. C'est ainsi que la définition donnée aux programmes dits culturels par l'outil *Best Practice* du CECA publié pour la première fois en 2014, si elle n'est pas fautive, nécessiterait certainement d'être précisée et/ou modulée.

Une des manières choisies pour tenter de circonscrire ce champ a été de considérer cette notion d'action culturelle sous un angle géographique, régional, pressentant que la dimension anthropologique de la culture, un des deux termes inscrit dans l'expression action culturelle, devait avoir une influence sur ce qui était proposé dans chaque entité régionale.

J'ai donc pris la responsabilité de décliner le cas français pour en présenter les diverses orientations autour de ce qui pourrait rejoindre ce qui a été appelé, au moins à une époque, l'action culturelle.

Deux précisions s'imposent à ce stade :

- Il s'agit bien de tenter de préciser la spécificité éventuelle, en France, de l'action culturelle offerte par les musées en regard de l'éducation muséale. Cela a d'autant plus de sens que l'ICOM a été créé en France et que l'on peut bien saisir l'impact de cette localisation géographique initiale dans l'évolution de l'appellation des comités, dont le nôtre, à leurs débuts.

1948 est la date de la première conférence générale de l'ICOM, qui se déroule à Paris, et qui crée 12 comités internationaux parmi lesquels deux sont consacrés à l'éducation dans les musées : *Musées et activités destinés aux enfants* (n°6), *Éducation muséale* (n°7).

1953 voit la fusion de ces deux comités en un seul : *Comité international pour l'éducation*.

C'est en 1963 qu'apparaît la dualité qui nous intéresse, reprise en 1965 dans le titre de comité international que nous portons encore : *Comité pour l'éducation et l'action culturelle*.

▪ Le sujet de l'action culturelle comme telle en France a déjà été très largement traité, faisant l'objet de nombreuses publications, en particulier dans le cadre et à l'instigation du Comité d'histoire du Ministère de la Culture et de la Communication créé en 1993 autour de la conviction qu'une administration se doit de réfléchir sur elle-même, sur son passé et sur ses racines, pour comprendre son présent et préparer l'avenir. Le but de ma contribution n'est donc pas de produire des éléments nouveaux, mais d'inclure le cas français et ses spécificités dans le concert des nations convoqué par cette publication internationale.

Éducation et action culturelle : regroupent l'ensemble des activités des personnels de musées responsables du lien entre l'institution et les citoyens.

Ces deux types de fonctions muséales, éducation et action culturelle, regroupent sans discussion possible l'ensemble de l'activité des personnels de musée responsables du lien entre l'institution musée et les citoyens et ceci dans la plupart de ses dimensions : programmation de l'offre en dehors de l'offre spécifiquement scientifique et disciplinaire liée aux collections, accueil, information et formation des publics, recherche de nouvelles cibles, insertion des musées dans la dynamique d'utilisation du patrimoine comme outil de développement des citoyens et de cohésion sociale, etc. L'outil *Best Practice* du CECA relève ce rôle éducatif global du musée en tentant de différencier une offre dite culturelle, ouverte, libre d'accès pour tous, sans objectifs clairement définis préalablement, qui correspondrait aux programmes dits culturels et une offre dite éducative ciblant des publics identifiés avec des buts à atteindre plus tranchés. Mais, au-delà des discussions que peuvent déclencher, à juste titre, ces définitions, on voit que l'on en reste là au niveau de produits, de productions, de programmes, sans analyser plus subtilement la question de la ou des missions. Le CECA n'est pas le comité pour les programmes éducatifs et culturels mais le Comité pour l'éducation et l'action culturelle, deux missions et non deux types de productions, ou plus exactement des productions éclairées par des missions. Il nous faut donc, me semble-t-il remonter au niveau des missions, et particulièrement de celle qu'on nous demande d'analyser ici, l'action culturelle.

Définir les termes

On peut commencer par faire une analyse étymologique de ces deux termes, culture et action :

Le terme culture, venant de l'adjectif latin *cultus*, cultivé, au sens agricole du terme, se différenciant de la nature sauvage, recouvre des réalités multiples dans l'usage contemporain. C'est la dimension anthropologique des définitions qui peut nous être plus utile ici. Celle-ci identifie la culture comme « *L'ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation.*²¹ »

De son côté, l'action est définie comme « *Ce que fait quelqu'un et par quoi il réalise une intention ou une impulsion.*²² »

²¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

²² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/action/924>

L'intention précisée par le rapprochement de ces deux termes, action et culture, indique donc une mission volontariste de dissémination d'objets et d'idées représentatives des sociétés humaines, une belle définition de la mission fondamentale des musées, en fait.

On est cependant saisi par le côté global d'une telle définition, si l'on adopte l'approche étymologique. Le musée lui-même serait action culturelle dans son existence même et l'on peut s'interroger, alors sur le sens du rapprochement « action culturelle et éducation » dans le titre du CECA. La culture serait-elle considérée, dans ce titre, comme un but et l'éducation un moyen ? Quelle est alors la nature de l'action dite culturelle comme distincte de l'éducation ?

Lorsqu'on se penche sur la littérature inspirant et illustrant le rapport des musées aux citoyens, on est, en fait, frappé par la multiplicité des termes employés pour illustrer leur mission fondamentale de dissémination de la culture et par leur évolution dans le temps. D'aucuns s'insurgent même, par moment, contre l'idée même de définition de l'action culturelle comme présentant un risque de figer, de manière réductrice, un terme qui est dans un processus constant de redéfinition.

Il faut donc probablement, pour être pertinent, procéder à une sorte de balayage historique interrogeant l'utilisation des termes successifs, les significations qui leur sont données, leur rapport éventuel à la culture et à l'éducation.

Histoire

Les origines

La réflexion autour de la démocratisation de la culture et du rôle des musées dans ce phénomène est issue, en France, à la fin du XVIII^e siècle, de la réflexion des philosophes des Lumières et des prises de positions politiques de la Révolution française, « *au titre de l'émancipation du peuple par l'instruction et la culture et de la légitimité de l'État à intervenir dans le domaine des arts* » (Krebs et Robatel, 2008). Le Front populaire (1936-1938), après d'autres, reprend cette idée que la culture aide au développement de la société et en particulier des classes populaires. Mais dès l'entre-deux guerres on voit s'élever une autre voix qui, elle aussi, annonce la suite des partis pris, celles des auteurs refusant que la confrontation à l'art soit conditionnée, quel que soit le public considéré, par de l'information fournie par l'institution musée ou par une tierce personne. Ce que Valéry fustigera comme « *Vénus changée en document* ». À la même époque, Georges Salles, directeur du Louvre, dans son petit ouvrage *Le regard* reprendra cette intuition de la prééminence du rapport sensoriel et personnel à l'art par rapport à l'information donnée au sujet de l'art. Chaque individu est donc censé être équipé, naturellement, d'une sensorialité d'accès au monde matériel, sans exclusion aucune, au contraire, des productions artistiques.

Les années 60

C'est à cette tendance que se raccrochent André Malraux et les intellectuels qui l'entourent dans le courant des années 60. André Malraux, écrivain reconnu à cette époque tant pour ses romans (*La condition humaine*) que pour ses écrits sur l'art (*Les voix du silence*, *Le musée imaginaire*, etc.), est nommé, par le Général de Gaulle, Président de la V^e République, premier Ministre d'État chargé des Affaires culturelles en France. Le gouvernement crée donc un Ministère de très grande importance politique, distinct du Ministère de l'Instruction Publique. Ce parti pris de distinguer les questions de culture de celles de l'éducation, en créant un Ministère spécifiquement

dédié à la culture, est adopté vers cette époque dans plusieurs autres pays européens, comme la Belgique, par exemple. André Malraux et son équipe vont travailler conceptuellement la définition de la culture, de l'action culturelle et les positionner vis-à-vis de la définition donnée à l'éducation.



Illustration 1 - André Malraux, Ministre d'État
des Affaires culturelles de 1959 à 1969

Source : BNF, département Arts du spectacle²³, photographe : Roger Pic

Pour André Malraux, ministre de la Culture, la culture est une politique globale de l'institution, l'action culturelle est le vecteur de sa diffusion.

La culture, dans ce cadre, est définie par eux comme politique culturelle globale de l'institution, c'est-à-dire la mission que se donne cette institution, les choix qui en découlent : orientation de son développement scientifique, politique d'acquisition, positionnement dans le paysage administratif culturel, rapports à la société sous toutes leurs formes, rapports existants ou bien à développer. L'action culturelle désigne alors les vecteurs de dissémination de cette culture au public de l'institution. Cette mise à disposition se fait de manière ouverte, spontanée, libre, sans pilotage volontariste, sans objectif recherché d'acquisition, d'apprentissage, sans buts strictement préétablis. C'est la qualité même de ce qui est montré qui est communication et fait fi de la nature du récipiendaire. Le développement personnel de l'individu est ici recherché, mais de manière non formelle.

La programmation mise en place au Théâtre National Populaire (TNP) par Jean Vilar dès 1951 est un exemple de cette approche. Des œuvres du grand répertoire, donc exigeantes dans leur contenu, destinées à un public que l'on cherche à diversifier au maximum par le biais du réseau des « adhérents et correspondants » au sein des associations populaires et des comités d'entreprise.

²³ Bibliothèque Nationale de France, département Arts du spectacle, DIA-PHO-1(957), disponible sur Wikimedia Commons https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andr%C3%A9_Malraux,_1974,_photo42.jpg (28.06.2018)

Les résultats de l'importante recherche menée par le sociologue Pierre Bourdieu *L'amour de l'art : Les musées d'art européens et leur public* de 1965, ébranlent cependant la conviction d'une possibilité d'approche spontanée de l'art par tous, l'accès aux trésors artistiques étant identifié à la fois comme ouvert à tous mais comme interdit, dans la réalité des faits observés et analysés, au plus grand nombre, les non pratiquants habituels des galeries de musées. Ces résultats mettent en lumière l'importance relative de l'origine socioculturelle et celle de l'éducation préalable des visiteurs potentiels pour créer des opportunités d'accès aux musées. On peut cependant noter que, si l'ampleur de l'étude de Bourdieu rend ces résultats incontestables, ils ne couvrent qu'une partie du phénomène d'accès aux collections : les musées d'art uniquement et ceci en interrogeant l'entrée spontanée dans les institutions et non la richesse relative de l'expérience une fois passé le seuil de ces mêmes institutions. C'est donc le rapport à l'institution qui est analysé et non le rapport à l'objet.

L'éducation, de son côté, pour les suiveurs de Malraux, viserait des publics ciblés grâce à des moyens qui leur sont personnellement adaptés et avec des buts précis préalables d'acquisitions. Ces acquisitions peuvent être de nature formelle ou non formelle, selon les types de rapport entretenus avec l'école et donc le Ministère de l'Éducation Nationale. Les rapports avec l'Éducation Nationale ne vont en fait pas cesser, en France, de se diversifier et de se renforcer à partir de la seconde guerre mondiale. Une des raisons de départ de cette présence forte de l'éducation formelle, de l'École, dans les politiques de public des musées de l'après-guerre a tout d'abord une raison administrative qui n'est pas assez souvent évoquée. La grille des fonctions administratives dans les musées publics, nationaux ou de collectivités territoriales jusqu'aux années 80, est d'une extraordinaire pauvreté. Seules les fonctions de conservateur, de documentaliste, de gardien, ainsi que les fonctions administratives, correspondent à des statuts du Ministère chargé de la Culture. Toutes les fonctions relevant de l'accueil du public (hôtesses, guides-conférenciers) relèvent d'un organisme partenaire mais indépendant, à but plutôt commercial, la Réunion des musées nationaux. Les fonctions éducatives proprement dites sont donc confiées majoritairement à des fonctionnaires qui sont reconnus comme ayant une compétence éducative, des professeurs de l'enseignement, détachés par le Ministère de l'Éducation au Ministère chargé de la Culture. Les fonctions de prise en compte des publics au sens plus global (enfants hors cadre scolaire et adultes), sont confiées à des guides conférenciers vacataires, sans statut reconnu, malgré le nombre croissant de prestations qu'ils fournissent (environ 20 000 groupes hors scolaires encadrés dans les seuls musées nationaux au début des années 80).

L'éducation vise des publics ciblés, implique des moyens adaptés et des buts d'acquisition de connaissances bien définis.

Mais revenons à l'action culturelle à la française qui, elle aussi, a des racines historiques qu'il faut analyser.

Son évolution débute dans les années 60, en lien avec l'effet de balance graduel qui voit l'équilibre public/collection pencher du soin des collections vers les publics. Dès l'après-guerre, et renforcée progressivement par l'appareil démonstratif de Malraux et de son entourage, se précisent les caractéristiques de cette action culturelle :

- Elle est commune aux diverses institutions culturelles, sans spécificité particulière autour des musées et du patrimoine. Les individus les plus actifs et les plus prolifiques autour de la notion d'action culturelle ne sont pas ceux issus des métiers du patrimoine mais de ceux des arts

vivants (théâtre avec Jean Vilar), bibliothèques, Maisons de la culture autour d'André Malraux. Les outils ultérieurs de diffusion de l'action culturelle dans les musées viendront, du reste, du monde du théâtre. Le Centre Pompidou, dès son ouverture en 1977, institution muséale certes mais pluridisciplinaire de vocation, adoptera lui aussi, comme Jean Vilar pour le Théâtre National Populaire, l'appel à un réseau d'« adhérents et correspondants » pour diffuser ses offres d'action culturelle. Cette même méthode de recherche de nouveaux publics sera également réutilisée, plus tard, par la « Carte blanche » du Musée d'Orsay.



Illustration 2 - Centre Georges Pompidou, Paris, un précurseur de l'action culturelle autour d'une collection de musée
Source : www.pixabay.com, licence CC0, photographe : pixabairis

- L'action culturelle est fortement adossée au rôle de l'État par rapport à la culture, puisqu'il s'agit de politique culturelle. La culture est inscrite comme telle dans les grands Plans de développement de la France de l'après-guerre. Dès le début de la Ve République, on insiste sur l'importance de la dimension politique de structuration du territoire national de l'action culturelle, vue en France comme un rôle essentiel de l'État et des collectivités territoriales.

- L'action culturelle contient une importante dimension volontariste, non pas, comme l'éducation, par rapport aux modalités et aux résultats visés par le partage de connaissances, mais par l'obligation politique de la dissémination elle-même.

- L'action culturelle se différencie de l'animation culturelle. Là où l'animation renvoie à une somme d'événements spontanés, organisés au fil de l'eau, l'action culturelle est un projet raisonné, intrinsèque au projet de l'institution dans sa relation aux publics et aux collections. Initialement ponctuelle et périphérique, elle est désormais une activité régulière et centrale. En résumé, l'action culturelle est l'aboutissement d'une réflexion sur l'activité de créer et programmer des animations dans un établissement pour lui donner plus de sens, de cohérence et de lisibilité.

Caractéristiques de l'action culturelle: non spécifique aux musées, important rôle de l'État, volontariste, distincte de l'animation culturelle.

Le site internet du Ministère de la Culture, dans son descriptif de ses missions passe lui, progressivement, de la notion d'action culturelle à celle de développement culturel :

Dans les années 60 et 70, la notion d'action culturelle est liée à la fois à une politique et aux établissements en charge de la mettre en œuvre [...] Dès le début des années 70, apparaît la notion de développement culturel pour nommer une politique destinée à mettre la culture au cœur de la vie des gens, répondant aussi à l'obligation de l'État d'assurer à chacun l'exercice de son droit à la culture (Waresquiel, 2001)²⁴.

Le développement culturel devient donc un but à atteindre, qui doit impacter la vie et les droits de chaque citoyen. Il devient le résultat recherché et non pas seulement une intention politique.

Les années 80

Nommés précédemment plutôt « services éducatifs », les institutions, sensibles au côté perçu comme réducteur du terme éducation dans l'acception française (univoque, autoritaire, scolaire), favorisent progressivement le terme de « service culturel » à partir des années 80 : 1986 pour la création d'un *service culturel* au musée d'Orsay, un an après son ouverture, puis 1988 pour celle du *service culturel* du musée du Louvre. Cette évolution accompagne la diversification des publics visés, en particulier adultes et de plus en plus dits « éloignés de la culture ». De nombreux services chargés des publics changent d'appellation à cette époque, au fur et à mesure que l'augmentation des crédits de la culture et l'important mouvement de rénovation et d'extension du réseau muséal français leur permettent de se renforcer en terme de personnels et de moyens. On voit se développer des espaces dédiés à l'éducation et à l'action culturelle, grâce à la rénovation massive des musées français, un personnel plus diversifié tels les « emplois jeunes », dédiés à la prise en charge des publics, tentent de pallier le manque de fonctionnaires appartenant au Ministère de la Culture.

Pour mettre en lumière ces deux rôles complémentaires des musées par rapport à leurs publics, l'organigramme du Ministère de la Culture et de la Communication affiche une Direction des musées de France, Bureau de l'action culturelle et des enseignements (1991-1992). Ce sont les musées de collectivités territoriales, sensibles à la question de publics plus locaux et plus identifiés qui vont créer, le 2 septembre 1991, une filière culturelle pour les agents de collectivité territoriale, comportant une spécialisation de patrimoine avec une option médiation, validée par le biais d'un concours.

Apparition de la médiation

Le terme de médiation avait été introduit, encore timidement, au début des années 80 dans le but de différencier l'offre aux scolaires, encore très marquée par la présence dans les musées des professeurs détachés, de l'offre moins formelle, destinée à des publics que l'on tentait de diversifier. L'utilisation de ce terme faisait également suite aux résultats des travaux de Bourdieu, montrant que la transmission pouvait être plus ou moins aisée ou problématique selon les types de publics et que, particulièrement, des publics socialement fragilisés nécessitaient un accompagnement dans leur démarche personnelle de venue au musée, sans pour autant souhaiter y trouver un enseignement de type scolaire ou strictement formel. La médiation est alors vue comme une offre qui aura deux fonctions : celle de faire venir, celle d'accompagner.

Médiation : offre moins formelle, destinée à des publics diversifiés hors scolaires. Elle se distingue des offres aux scolaires, toujours dominées par les professeurs détachés.

²⁴ *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959* sous la dir. de Emmanuel de Waresquiel ; avec les conseils de Laurent Le Bon, Philippe Régnier ; et la collaboration du Centre national de la recherche scientifique et du Comité d'histoire du Ministère de la Culture. Paris : Larousse : CNRS éd., 2001

Elle doit, d'une part, encourager par la nature de ses offres la venue de tous au musée, et plus particulièrement des populations qui ne s'y rendent pas spontanément, les « éloignés de la culture » ; elle veille à susciter la confrontation au patrimoine sous toutes ses formes. D'autre part, la médiation interroge les modalités de présentation du patrimoine matériel ou immatériel. Cette présentation ne doit pas tenir de l'enseignement, de la pédagogie, mais soutenir plus largement l'activité personnelle plus spontanée du visiteur. La médiation postule en même temps que la culture n'est pas accessible à chacun immédiatement : pour la rendre accessible, on a donc recours à l'intercession de médiateurs (informateurs, accompagnateurs, pédagogues) et de procédures de médiation (textes explicatifs, balisages, modes d'emploi). Les tentatives sont nombreuses, diverses, inspirées dans leurs intentions. Les modalités précises de mise en œuvre, la réalité des fonctionnements intellectuels naturels des visiteurs, les moyens de les soutenir, tout cela relève encore, bien souvent, d'une généreuse improvisation. Recherches, formations sont encore inexistantes à ce stade.

Des années 2000 à nos jours

Le terme d'action culturelle semble donc disparaître progressivement du vocabulaire officiel. Cette vision centralisatrice à la française, où le développement est piloté grâce à des Plans nationaux, est progressivement remplacée par une volonté politique s'appuyant plus sur les institutions, émanation d'une volonté politique, certes, mais développée par chaque musée au sein de son territoire national ou local et contenue dans son « Projet scientifique et culturel ». La nouvelle loi sur les musées de 2005 fait, en effet, une obligation à tout musée de définir contractuellement avec l'État une politique scientifique et culturelle précise, adaptée et convaincante, évaluée au niveau du Ministère chargé de la Culture, pour permettre au musée candidat d'obtenir le Label Musée de France avec la reconnaissance et les possibilités de subventions qui y sont liées. Parmi les obligations afférentes à l'obtention de ce label : posséder un service « chargé des publics », dont la définition (éducatif, culturel, de médiation) n'est plus précisée.

Loi sur les musées de 2005, projet scientifique et culturel, label Musée de France, obligation d'avoir un service « chargé des publics », conventions inter-ministérielles, le rôle de l'État change progressivement.

Le rôle de pilotage de l'État emprunte désormais une autre voie, celle des conventions interministérielles et des labels dont le but est l'incitation politique à orienter la dynamique culturelle dans des directions fléchées comme prioritaires par le gouvernement. L'esprit de l'action culturelle demeure celui de faire de la culture un des leviers de l'État, mais les formes de sa mise en œuvre sont plus décentralisées.

Des conventions sont successivement signées entre le Ministère de la Culture et d'autres ministères : Culture/Santé en 1999, Culture/Tourisme en 2008, Culture/Justice en 2009, etc. Le rôle de l'État devient celui d'incitateur des institutions, parmi elles les musées, à développer leurs actions en direction de publics spécifiques. Des possibilités d'aides financières et logistiques accompagnent cette incitation politique. L'obtention de labels, tel le label Accessibilité, accordés et validés par l'État, élargit et améliore les offres des institutions partenaires. Du côté du système scolaire, une succession ininterrompue d'accords et de lois, coproduites par les Ministères de l'Éducation et de la Culture entre 1968 et 2016, précisent les obligations et incitations de l'Éducation artistique et culturelle dont une des conséquences est une obligation de plus en plus appuyée d'intégrer

pleinement la culture dans l'enseignement, de l'école primaire au lycée. La notion de culture est prise au sens très large, débordant bien sûr celle de patrimoine mais incitant largement les musées à renforcer une co-construction de projets avec les acteurs éducatifs.

Ce qui perdure des premiers temps du tandem action culturelle/éducation reste l'idée que le public scolaire a des besoins et des dynamiques spécifiques, un rapport obligatoire aux différents cursus, une nécessité de se plier aux rythmes académiques.

On peut se poser la question du rôle réel de la dynamique de médiation comme moyen spécifique de communication des collections dans cette distinction entre éducation formelle et non formelle, entre culture et éducation : la médiation est-elle réservée aux publics dits « éloignés de la culture » ou de nature spécifique ? Les scolaires venant au musée bénéficient-ils d'une approche éducative spécifique ou bien d'une reproduction de modèles didactiques plus ou moins scolaires ? Dans ces contextes, le terme de médiation semble souvent servir de rideau de fumée. La médiation s'applique-t-elle à l'incitation à la venue, à la nature des intervenants dans les salles, à une méthode de communication autour des objets, affichée et partagée par le milieu des éducateurs de musée ou des médiateurs ? Une récente recherche au niveau européen autour du terme de médiation culturelle aboutissait à la conclusion que le terme générique et imprécis de « médiation culturelle » regroupe des pratiques fort diverses et est soumis à un processus constant de redéfinition, et qu'il fait de plus l'objet d'appréciations diverses d'un pays à l'autre.

Les conclusions de la « Mission Musées du XXI^e siècle » représentent, en 2016, le dernier texte important en date publié sur les questions de publics des musées sous l'égide du Ministère chargé de la Culture. Il présente un basculement intéressant de perspective, dans la mesure où, si le travail a été piloté par l'administration, il est la synthèse d'un très important recueil d'information auprès de multiples interlocuteurs. Comme le souligne le site du Ministère présentant les résultats de cette enquête, cette réflexion collective aura associé les collectivités territoriales co-partenaires de l'État en matière de politique publique de la culture et impliqué les différentes catégories professionnelles du secteur, ainsi que les partenaires des musées dans les champs de la création et la diffusion, l'enseignement et la recherche, le travail et l'entreprise, le champ social et l'éducation *populaire*, l'économie et le tourisme, ainsi que des experts étrangers pour un éclairage international. Les conclusions du rapport pointent le désir d'un musée ouvert aux jeunes générations, d'un musée qui s'adresse à toute la diversité des publics, d'un musée plus collaboratif et plus accueillant, d'un musée, enfin, en prise avec la société du XXI^e siècle. Les axes de développement sont identifiés mais on ne trouve plus mention des moyens « éducatifs » possibles ou souhaitables qui semblent laissés à l'initiative de chacun.

La « Mission Musées du XXI^e siècle », vaste réflexion collective, prône l'émergence d'un musée ouvert aux jeunes et à la diversité, collaboratif, accueillant.

Les « moyens éducatifs » ne sont pas précisés.

Conclusion

On voit ainsi qu'un véritable glissement sémantique s'opère, appuyé sur des évolutions de convictions philosophiques autour de la culture, sur le développement progressif de publics moins spontanés ou naturels, sur des évolutions politiques liées à des personnes (d'André Malraux à Jack Lang), d'évolutions professionnelles et administratives.

Le terme de médiation est, en France, une prise de position dont le but est de sortir de l'alternative « Éducation » assortie d'une double orientation autoritaire en termes d'apprentissage et scolaire, c'est-à-dire réservée à la jeunesse.

Versus « Culture » où l'on se contenterait d'une offre, même de qualité, telle que suggérée par Malraux, mais qui ne prendrait pas en considération les difficultés spécifiques d'accès à la culture des publics dits défavorisés ou éloignés.

La médiation, élevée dans les années 80-90 au rang d'une obligation sémantique par le milieu muséal français, est peu à peu remplacée par la notion de co-construction, qui va plus loin que le terme « médiation », puisque le public considéré est partiellement générateur de contenus, au gré de ses besoins, mais cependant soutenu par la compétence professionnelle des agents officiels de la culture.

L'attention portée en France à l'amélioration de la professionnalisation des agents culturels de tous niveaux vient en partie de la prise de conscience de la difficulté de la posture de médiateur ou de co-constructeur, fonction qui est censée être partagée tant par les conservateurs que par les gardiens. On doit cependant noter, qu'au-delà des réflexions généreuses du pourquoi, c'est le comment qui est encore balbutiant par absence de connaissances scientifiques appliquées sur le fonctionnement intellectuel des visiteurs et leurs modalités de construction de sens dans les situations de confrontation à une offre culturelle libre ou plus orientée.

Le dernier stade historiquement, celui des dernières années, est celui où l'action culturelle est utilisée comme un potentiel outil de progrès possible de la cohésion sociale, de la compréhension mutuelle au sein d'une société multiethnique.

Se pose alors, à cause de l'orientation majoritaire sur les publics, la question de la limite entre action culturelle et action sociale comme le décrit la critique de l'opération HIP-HOP Dixit-Graffiti Art à la Cité de l'architecture à Paris (Dubois, 1994, p 27-42). Le musée risque-t-il d'être instrumentalisé ou de perdre de sa spécificité, celle même vantée par les premiers chantres de l'action culturelle ?

Enfin, au-delà de l'incitation à l'action constamment encouragée par les instances politiques, on voit bien qu'il reste aux institutions musées et aux professionnels qui y interviennent, à pousser une réflexion plus construite et articulée sur les modalités précises de prise en compte des divers publics une fois qu'ils ont été amenés au musée. La co-construction ne peut se substituer entièrement à une expertise de médiation menant à un but, l'éducation du public au sens étymologique du terme : e-ducere, soit « faire grandir » la société et chacun des citoyens qui la composent.

Références

Livres

- Aboudrar, N. & Mairesse, F. (2016). *La médiation culturelle*, Que sais-je ? n° 4046. Paris : Presses Universitaires de France.
- D'Angelo, M. (2013). *Gouvernance des politiques publiques de la culture en Europe*, Collection Innovations & Développement. Paris : Éditions IDÉE Europe.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art : Les musées d'art européens et leur public*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Caune, J. (2006). *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. Arts et culture.
- Galard, J. (Dir.) (2000). *Le regard instruit : action culturelle et action éducative dans les musées*. Paris : Éditions du Louvre.
- Krebs, A. & Robatel, N. (2008). *Démocratisation culturelle : l'intervention publique en débat*. Paris : La Documentation Française.
- Poirier, P. (1999). *Bibliographie de l'histoire des politiques culturelles. France, XIX^e-XX^e siècles*, Collection du Comité d'histoire du Ministère de la culture. Travaux et documents N°9. Paris.
- Rigaud, J. (1996). *L'Exception culturelle. Culture et pouvoir sous la V^e République*. Paris : Grasset.
- Salles, G. (réed 1992). *Le regard*. Paris : Réunion des musées nationaux.
- Urfalino, P. (1996). *L'invention de la politique culturelle*. Paris : La Documentation française.
- De Waresquiel, E. (2001). *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*. Larousse, CNRS. Paris : Larousse.
- Délégation aux enseignements et aux formations (1987). *L'action culturelle dans les musées, bibliothèques et dépôts d'archives en France en 1987*. Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.

Ressources numériques

- Base Capadoce, Catalogue Partagé de la Documentation en Administration Centrale au Ministère de la Culture et de la Communication : base bibliographique du Ministère de la Culture, constituée notamment de 48 000 notices sur la politique et la socio-économie de la culture.
- ICOM CECA (2018). *Best Practice*. ICOM Comité international de l'éducation et de l'action culturelle. Disponible en ligne <http://network.icom.museum/ceca/publications/best-practice/L/2/>.
- Le site www.educart.culture.gouv.fr donne des textes de références et une sélection d'ouvrages sur l'éducation artistique et culturelle.
- Payen, E. (2011). Action culturelle et production de contenus. Bulletin des bibliothèques de France, 1, 20-25. Disponible en ligne <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-01-0020-004>.

Articles

- Bordeaux, M.-C. (2013). Du service éducatif au service culturel dans les musées, in *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), 3, 18-22.
- Dubois, V. (1994). Action culturelle/action sociale : les limites d'une frontière. *Revue française des affaires sociales*, La documentation française, 2.
- Galard, J. (2001). La mise en culture d'une grande institution culturelle : le service culturel du Louvre. *Les Cahiers d'A+U+C*, 25, 12-17.
- Girard, A. (1996). Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : ruptures et continuités, histoire d'une modernisation. *Hermes La Revue*, 2(20), 27-41.
- Poulot, D. (1992). Bilan et perspectives pour une histoire culturelle des musées. *Publics & Musées*, 2, 125-148.
- Salmét, A. (2005). Démocratisation culturelle, diversité culturelle, cohésion sociale, in *Culture et Recherche* n°106—107, décembre 2005, 18-21.

Résumé

Le but de l'article est de proposer une rapide synthèse de la réalité française des musées autour des notions d'éducation et d'action culturelle, termes utilisés dans le titre du Comité international de l'ICOM traitant des questions de public et d'en interroger la pertinence contemporaine. Le parti pris est celui de la description des évolutions historiques de l'utilisation de ces deux notions. Le moment crucial en est celui de la nomination, en 1959, d'André Malraux comme premier Ministre de la Culture d'un ministère distinct dorénavant de celui de l'Éducation Nationale. L'ICOM, créé en France en 1946, décide, en 1963, de regrouper les comités s'intéressant aux questions de public dans les musées, au sein du CECA, Comité pour l'Éducation et l'Action Culturelle.

Deux sens bien différents sont attribués par André Malraux et ceux qui l'entourent à ces deux notions : l'éducation visant à offrir un savoir constitué à des publics ciblés, l'action culturelle définie comme l'offre globale, multimodale, de toute institution culturelle, dans ses dimensions naturelles. Cette ouverture est cependant fortement pilotée dans ses orientations par des préconisations gouvernementales fortes, déterminant des axes et des modalités de développement.

Le relais est pris, à partir des années 80, de diverses manières. Le déplacement des initiatives culturelles, même si l'État continue à édicter un certain nombre d'orientations générales, ce déplacement s'effectue progressivement au niveau des institutions muséales. On assiste au même moment à un glissement des termes employés, de service éducatif à service culturel. Le terme de médiation devient progressivement une sorte d'obligation sémantique, pointant à la fois le besoin d'intermédiaire entre les œuvres du patrimoine savant et les publics plus ou moins éloignés de la culture, et le refus d'assimiler cette mission à de l'éducation, connotée en France d'une dimension scolaire forte. Cette évolution est progressivement accompagnée par une réflexion administrative autour du statut des personnels chargés de cette médiation, aboutissant à la création, pour les musées de collectivités territoriales à une véritable filière professionnelle « médiation », permettant de diminuer l'utilisation de personnels issus de l'Éducation Nationale et donc du monde scolaire.

La rénovation très importante du réseau des musées français au cours des années 80 permet aussi la création d'un nombre croissant d'espaces dédiés à l'accueil des publics, considérés désormais dans toute leur diversité. Le terme d'action culturelle disparaît progressivement du vocabulaire avec le changement de siècle. Les orientations de diffusion culturelle se reportent au niveau des institutions par le biais du « Projet scientifique et culturel » rendu obligatoire par la loi, pour chaque musée, en 2005.

C'est le terme de co-construction des projets qui est récemment favorisé, pointant une nouvelle obligation, celle d'associer les visiteurs et leur culture propre à l'élaboration des projets culturels qui leur sont destinés, non plus vécus comme des produits imposés mais comme des expressions plus directes des désirs et besoins de la société. Dans cette orientation ambitieuse, on constate cependant de grandes disparités d'un musée à l'autre, la médiation restant encore une notion insuffisamment travaillée dans sa mise en application.

Mots-clés : action culturelle, éducation muséale, politiques culturelles, médiation, professionnels chargés des publics

Approche de l'action culturelle des musées en Espagne. De la démocratisation à la démocratie culturelle

*Rosa María Hervás Avilés, Elena Tiburcio Sánchez
et Raquel Tudela Romero*

1. Introduction

Traditionnellement, les politiques culturelles se sont concentrées sur l'accès à la culture en tant que bien collectif à la portée des citoyens. Dans cette perspective, l'action culturelle est générée par les institutions pour un public qui assiste en tant que simple spectateur et reçoit les propositions culturelles comme un bien de consommation. La participation aux dynamiques culturelles dépend de l'éducation reçue, des ressources économiques ou des expériences antérieures du public dans les processus de démocratisation culturelle selon lesquels tout le monde devrait avoir accès à la culture. Depuis quelques années, en Espagne, des expériences culturelles très différentes ont été initiées pour créer de la culture comme une pratique sociale qui se construit dans les échanges et la collaboration d'acteurs sociaux qui partagent des responsabilités avec l'administration. Dans ce cas, les pratiques culturelles sont adaptées aux intérêts des citoyens dans un contexte de démocratie culturelle, avec une large participation de la population. Cependant, malgré les réalisations en termes de collaboration publique, il est clair que médiateurs et éducateurs sont nécessaires pour favoriser la co-construction citoyenne.

L'objectif de ce travail est de réaliser une approche de l'action culturelle en Espagne. Nous sommes conscients de l'impossibilité d'entrer dans les différences culturelles des 17 communautés autonomes qui composent l'Espagne et qui sont fondamentalement marquées par la singularité culturelle et linguistique d'un pays multi-identitaire.

Nous analyserons les politiques culturelles que l'État a utilisées et utilise pour promouvoir l'action culturelle et le développement culturel des citoyens. Nous résumerons également les deux modalités fondamentales de la politique culturelle : la démocratisation et la démocratie culturelle. Enfin, nous examinerons les modèles et stratégies utilisés pour mettre en œuvre l'action culturelle dans une perspective sociale et éducative.

2. Culture et politiques culturelles

Définir la culture dans un ouvrage sur l'action culturelle semble évident. La culture est un concept et non une réalité. L'instrumentalisation de son sens est évidente et ses définitions sont donc multiples. Il s'agit d'un terme large, complexe, polyvalent et dynamique qui donne lieu à diverses interprétations, car il ne s'agit pas d'un concept univoque dont la signification fait l'objet d'un consensus (Úcar, 2000, p. 331-363). Cela soulève des questions quant à la culture à laquelle nous nous référons : la culture au sens artistique et culturel.

S'agit-il de culture professionnelle ou de culture au sens anthropologique axée sur la connaissance des êtres humains à travers leurs coutumes, leurs croyances, les valeurs qui caractérisent un groupe social, de culture académique ou de culture vivante, de culture subjective inhérente aux personnes cultivées ou de culture objective et extérieure? Pour des auteurs comme Carrier (1992, pp.448-450), le concept de culture comprend au moins deux significations. La première est la culture comprise dans un sens classique et humaniste qui fait référence à un idéal à atteindre et est liée à la personne cultivée et à l'enrichissement de l'intellect. La seconde est l'anthropologie de caractère descriptif qui comprend la connaissance des situations socio-historiques ou socioculturelles.

L'idée de la culture comme quelque chose d'objectif et d'extérieur à l'individu, qui façonne le développement culturel des citoyens, est apparue dans les universités allemandes au XVIII^e siècle et s'est répandue dans toute l'Europe, influençant les constitutions nationales et les institutions européennes (Bueno, 2012). En Espagne, la Constitution de 1931 établit dans son article 48 que le service de la culture est une attribution essentielle de l'État et qu'il sera assuré par les établissements d'enseignement. La Constitution espagnole de 1978 prévoit, à son article 44, que les pouvoirs publics sont ceux qui promeuvent et protègent l'accès à la culture, auquel chacun a droit. Elle stipule également qu'ils doivent promouvoir la science et la recherche scientifique et technique au profit de l'intérêt général.

La promotion et le développement de la culture et du patrimoine culturel constituent l'un des principaux objectifs des États européens.

Promouvoir et développer la culture et le patrimoine culturel est devenu l'un des principaux objectifs des États européens au XXI^e siècle, acquérant une importance qu'ils n'avaient pas auparavant, lorsque la culture était quelque chose de secondaire et que l'attention qu'on lui portait n'impliquait pas de réalisations concrètes en matière de développement culturel. En février 2000, le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont adopté une résolution à propos de culture.

L'Union européenne a établi le programme *Culture 2000* en considérant que:

1. la culture était un élément essentiel pour l'intégration et la création d'un modèle de société européen ;
2. la culture est également un facteur de développement économique, d'intégration sociale et de citoyenneté afin de relever les défis de la mondialisation, de la société de l'information, de la cohésion sociale et de la création d'emplois ;
3. l'Union européenne a assumé la responsabilité de préserver les différentes cultures et langues des États membres, en accordant une attention particulière aux moins répandues (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, 2000).

En Espagne, le plan *Culture 2020* regroupe les principales initiatives que le secrétaire d'État à la culture entend mener à bien en fonction de cinq grands objectifs qui définissent le modèle culturel que le gouvernement actuel souhaite promouvoir :

1. promouvoir une offre culturelle de qualité ;
2. mettre à jour le cadre juridique de la protection de la culture ;
3. promouvoir une alliance sociale pour la culture ;
4. étendre la culture espagnole au-delà de nos frontières ;
5. promouvoir l'activité créative (Secretary of State for Culture, 2017).

Cependant, nous pouvons dire que la culture est une idée abstraite qui est devenue quelque chose de primordial. Ceux qui ont une culture sont dignes et tout est justifié lorsque c'est accompagné du mot culture ou que c'est culturel (Bueno, 2012). Selon d'Úcar (2000), la culture est devenue un « objet de désir contesté » des politiques publiques des États. Cependant, la diminution de l'investissement public dans la culture, l'abandon des politiques culturelles actives ou l'application de critères inappropriés provoquent une invasion croissante du secteur culturel par l'industrie des loisirs et, avec elle, une confusion croissante entre démocratique et de masse.

2.1. Démocratisation culturelle versus démocratie culturelle

C'est au milieu du XX^e siècle qu'une nouvelle façon de comprendre la culture a vu le jour en Europe occidentale, plus précisément en France avec André Malraux. À partir de ce moment, la culture a cessé d'être considérée comme quelque chose d'exclusif aux élites privilégiées pour devenir un espace démocratisé et en voie de démocratisation, de tous et pour tous (Úcar, 2000). Les politiques de démocratisation culturelle étaient associées à la conviction des gouvernements de la valeur civilisatrice de la culture et à la prétention de réduire les inégalités culturelles. Dans cette perspective, la culture était comprise comme un bien collectif qui devait être mis à la disposition du plus grand nombre possible de personnes et activé par les médias et les industries culturelles.

Le modèle de démocratisation culturelle a été promu par des gouvernements et des services culturels publics imprégnés des principes d'égalité et du droit à la culture des citoyens et à des fins liées au marché de biens culturels. La culture était considérée comme un bien universel qui devait être étendu à l'ensemble de la population, même si ses expressions ultimes se trouvaient dans la haute culture. (Ariño, 2010). L'objectif fondamental de la démocratisation culturelle était de réduire les inégalités sociales et d'augmenter le nombre de visiteurs, de consommateurs et de destinataires de la culture. Le contenu de la culture est resté confiné au monde des arts et de l'artistique, la seule chose qui a changé est l'élargissement des publics. La consommation culturelle s'est démocratisée, mais pas la définition et la création de ce qui est considéré comme de la culture, qui sont restées dans les paramètres élitistes liés à l'offre culturelle (Trilla, 1998, pp.13-39).

La culture était considérée comme un bien universel qui devait être étendu à l'ensemble de la population.

La définition de la démocratisation culturelle donnée par Coelho (2009) à partir de la réalité du Brésil correspond au scénario auquel nous sommes confrontés. Pour cet auteur :

La démocratisation de la culture est, par essence, un processus de popularisation des arts dits savants (arts visuels, opéra, musique savante, etc.). Au cœur de ces programmes de popularisation se trouve l'idée que différents secteurs d'une population souhaiteraient avoir accès à ces formes culturelles - ou pourraient être stimulés à y recourir - si des instruments appropriés d'éducation, de sensibilisation et de facilitation de ces pratiques étaient utilisés (projets éducatifs basés sur les pratiques culturelles ; programmes de visites guidées d'institutions culturelles destinés aux enfants, aux jeunes et aux adultes ; diffusion plus large des événements culturels ; prix subventionnés des billets et autres ressources similaires) (p. 118).

Même si la démocratisation culturelle a entraîné des modifications superficielles, cette nouvelle perspective culturelle a impliqué des changements dans le concept de culture qu'Úcar (2000, p. 331-363) résume comme suit :

1. la désacralisation d'une culture plus accessible à l'homme de la rue, en maintenant les arts et les artistes consacrés à une élite culturelle ;
2. l'expansion des agences, des gestionnaires et des industries culturelles en concurrence dans une industrie très diversifiée basée sur des principes économiques ;
3. la marchandisation d'une culture accessible et compétitive qui peut être achetée et vendue ;
4. la culture conçue pour les masses, simplifiée et adaptée à la consommation, est différenciée. Le concept de démocratisation culturelle s'oppose à celui de démocratie culturelle. Les deux sont liés et ont été considérés, en même temps, comme opposés et complémentaires. (Cuenca, 2014, p. 1-16).

La démocratie culturelle remet en question le succès des programmes qui popularisent la culture et la pertinence de ceux qui décident de ce qui est ou n'est pas une valeur culturelle et de ce qui peut ou ne peut pas être consommé. De ce point de vue, les politiques de démocratisation culturelle proposent une offre culturelle généreuse à une population qui ne manifeste pas le besoin de la recevoir et qui ne dispose pas des codes pour l'interpréter, d'où leur inefficacité. Du point de vue de la démocratie culturelle, l'important n'est pas d'accroître la population qui consomme la culture, mais de savoir qui contrôle les mécanismes de production culturelle et comment faciliter l'accès à la production de la culture (Coelho, 2009). La démocratie culturelle comprend la culture comme une pratique sociale fondée sur le dialogue et la coexistence sociale. Elle encourage la participation des citoyens en tant que protagonistes de la création de culture, en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins, et ce sont eux qui décident à tout moment de ce qui est le mieux et le plus adapté.

Sur le territoire, dans chaque communauté et dans chaque environnement social, il existe une culture vivante et multiforme qui ne dépend que partiellement de l'éducation formelle reçue²⁵ et une autre, l'éducation populaire, dans laquelle l'individu apprend de l'environnement qui l'entoure. Cette culture vivante s'obtient dans la vie de tous les jours, dans la famille, dans les relations sociales, dans la tradition, les croyances religieuses, etc. Ce que la démocratie culturelle propose est la reconnaissance de l'existence de valeur de cette culture vivante, dynamique et ouverte aux apports extérieurs. La démocratie culturelle place la définition de ce qu'est la culture entre les mains du peuple (De Varine, 2018).

La démocratie culturelle place la définition de la culture entre les mains de la population.

La démocratie culturelle dans le musée signifie la participation des citoyens non seulement aux activités, mais aussi aux processus décisionnels. En effet, ils sont des protagonistes qui interviennent dans la sélection de thèmes qui rendent possible une plus grande participation des citoyens. Comment réaliser cette implication dans un système institutionnel structuré politiquement et administrativement, dans lequel le citoyen est considéré comme un consommateur de culture lorsqu'il visite les musées, mais fait en même temps partie du non-public lorsqu'il ne veut pas les visiter ? Il s'agit d'une question à débattre et à appliquer à des contextes spécifiques et locaux dans une perspective à long terme et en tenant compte de l'autonomisation, de la formation et de la préparation des membres de la communauté.

²⁵ L'éducation bancaire que Paulo Freire décrit comme une éducation dans laquelle l'apprenant devient un sujet passif et dans laquelle l'éducateur sélectionne les informations à utiliser dans les processus d'instruction par cœur (Freire, 1970, 2005).

3. Évolution des politiques culturelles en Espagne

Tant le concept de culture que les actions sociales, politiques et éducatives qui en découlent sont des phénomènes relativement nouveaux. La prise de conscience internationale de la culture en tant qu'élément de développement a commencé en Europe après la Seconde Guerre mondiale, dans le contexte de la création d'institutions supra-étatiques comme le Conseil de l'Europe (Ucar,2011,pp. 7-10).

L'Espagne présente une série de caractéristiques différentes des démocraties d'Europe occidentale, conséquence de la période franquiste (Rubio et Rius, 2016, p 41-57), et les années 1950 sont considérées comme le moment où les processus de démocratisation culturelle ont commencé. Actuellement, après des décennies de gouvernements démocratiques, le diagnostic de la politique culturelle en Espagne présente des caractéristiques de crise systémique, en plus des effets de la crise financière mondiale du début du XXI^e siècle.

3.1. Seconde République espagnole (1856-1936) : premières tentatives de démocratisation culturelle

La Seconde République espagnole a promu la culture comme élément de transformation sociale à travers une série de réformes éducatives qui visaient à sa consolidation politique. L'Institución Libre de Enseñanza (ILE) et son projet pédagogique inspiré de la philosophie *krausiste* ont promu une culture basée sur la liberté et la réforme profonde du système éducatif. Les idéaux de l'ILE se sont cristallisés dans le Musée pédagogique national, un centre de recherche pédagogique qui a introduit les innovations les plus progressives et d'où sont sorties les Missions pédagogiques (1931-1936) contre l'ignorance de la paysannerie et la valorisation de la culture rurale (Hontañón et Pericacho, 2015).



Figure 1 - Manuel Bartolomé Cossío, Président du Patronato de las Misiones Pedagógicas (1920)²⁶

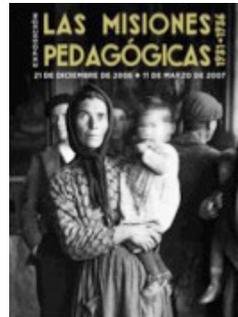


Figure 2 - Exposition Las Misiones Pédagogique (2006-2007)²⁷

Aujourd'hui les Missions Pédagogiques continuent d'être une référence fondée sur la liberté et une réforme profonde du système éducatif.

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans la Constitution de 1931, la culture était un pouvoir de l'État et était développée par le biais de l'éducation publique et laïque. Le gouvernement de la Seconde République a entrepris la protection de la richesse artistique et historique du

²⁶ Source : https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Bartolom%C3%A9_Coss%C3%ADo

²⁷ Source : http://www.residencia.csic.es/misiones/img/sedes/dossier_prensa.pdf

pays et l'expansion culturelle de l'Espagne à l'étranger (Cortes, 1931). Ces initiatives ont été interrompues par le déclenchement de la guerre civile (1936), qui a entraîné la mort, l'exil et la répression à l'égard de nombreux intellectuels et artistes engagés. Ces premières tentatives de démocratisation culturelle avaient une forte composante humaniste, liant éducation et culture. Elles étaient fondées sur la formation de la population, le développement de la culture et la diffusion de politiques culturelles valorisant la culture de la paysannerie.

3.2. La dictature de Franco (1939-1975) : l'endoctrinement dans l'éducation et la culture

L'intervention culturelle en Espagne pendant la dictature de Franco était ultraconservatrice et répressive (Zallo 2011). L'idéologie du régime encourageait le sentiment nationaliste et l'élimination des éléments linguistiques en dehors de la langue officielle. Des taux d'analphabétisme élevés ont perduré dans la population rurale.

La politique culturelle de Franco était fondée sur le contrôle et la censure.

La politique culturelle de Franco était fondée sur le contrôle et la censure. Une grande partie d'intellectuels et d'artistes ont subi un « exil intérieur » pour pouvoir survivre dans un régime totalitaire. D'autres se sont expatriés. Quelques années d'autarcie ont été suivies d'une période d'ouverture au monde extérieur et de modernité artistique forcée afin d'améliorer l'image internationale

du pays (Díaz, 2012, p. 143-156).

Pendant des années, la politique culturelle espagnole a été très éloignée des tendances culturelles internationales. L'action éducative et culturelle de Franco était endoctrinante et excluante. L'utilisation sociale de langues autres que l'espagnol était interdite et les styles artistiques traditionnels étaient encouragés. Le changement nécessaire n'a pas été possible avant la mort du dictateur Francisco Franco en 1975 (Real Instituto Elcano, 2004).

3.3. La transition espagnole (1975-1978) : le début de l'action culturelle

Après la dictature de Franco, une période de transition a commencé par la réorganisation institutionnelle et culturelle du pays qui devait aboutir à un État démocratique. En 1977, le ministère de la culture et du bien-être est devenu le ministère de la culture (Linde, 1995)²⁸. En 1978, la nouvelle Constitution espagnole est promulguée, établissant la nécessité de promouvoir l'accès à la culture et son développement afin d'assurer aux citoyens une vie digne. La diversité linguistique est reconnue et la défense du patrimoine est établie (Constitution espagnole, 1978). On constate une amorce de décentralisation de l'éducation et de la culture et un développement de politiques culturelles ouvertes qui visent la reconnaissance de la diversité culturelle du pays et le début de l'action culturelle. La société espagnole a lutté pour obtenir des droits multiples, dont le droit à la culture.

3.4. Les premiers gouvernements socialistes (1982-1996) : l'importance du patrimoine et de la démocratisation dans les politiques culturelles

À partir de 1982, des politiques culturelles démocratiques ont été déployées à tous les niveaux de l'administration du pays afin de créer une nouvelle sensibilité démocratique chez les Espagnols. Le ministère de la Culture s'est engagé à diffuser la culture espagnole commune formée par ses différentes régions et nationalités, à assurer le développement culturel de la société et celui de l'industrie culturelle et à mettre en œuvre des plans d'investissement dans les musées, les

²⁸ Dans le RD 2258/1977 qui le réglemente, il a assumé les compétences du patrimoine et des arts précédemment exercées par le ministère de l'éducation, ainsi que celles du cinéma, des arts scéniques et musicaux, qui appartenaient auparavant au ministère de l'information et du tourisme (décret royal 2258, 1977).

bibliothèques, les archives, les auditoriums et les théâtres (décret royal 565, 1985; Quaggio, 2011, p. 35-59). À ce stade, la Loi Espagnole sur le Patrimoine Historique a été promulguée pour la conservation, la promotion et l'enrichissement du patrimoine et l'accès de tous les citoyens à celui-ci (Loi 16, 1985). Le décret royal de 1987 a unifié les musées d'État en tant qu'institutions culturelles fondamentales (décret royal 620, 1987).

Une politique éducative et culturelle a également été élaborée afin de réduire le taux d'analphabétisme du pays et de développer de manière significative l'éducation des adultes par le biais des mesures suivantes: des universités populaires, des centres d'éducation des adultes, des centres culturels et des bibliothèques municipales. Les programmes éducatifs dans les musées ont été promus par le ministère de la culture et le ministère de l'éducation (programme musée-école) grâce à un réseau de centres de formation des enseignants et grâce aux départements naissants d'éducation et d'action culturelle dans les musées.

Les programmes éducatifs dans les musées ont été encouragés par le ministère de la culture et le ministère de l'éducation

Par ailleurs, les initiatives internationales ont influencé l'évolution de la politique culturelle du pays en termes d'accès à la vie culturelle, d'affirmation des identités culturelles et de renforcement de la coopération internationale (UNESCO, 1990). Par la suite, le concept de culture en tant qu'élément doté d'une entité propre pour le développement communautaire a favorisé une deuxième étape dans notre pays, de 1986 à 1996, qui a débouché sur des actions très visibles pour la politique culturelle espagnole (inauguration d'importants musées, célébration de grands événements internationaux...). Parallèlement, l'action culturelle à l'étranger a reçu une impulsion majeure avec la création de l'Agence espagnole de coopération internationale (1988) et de l'Institut Cervantes en 1991 (Real Instituto Elcano, 2004).

La politique culturelle des premiers gouvernements socialistes a consisté à moderniser l'image internationale de l'Espagne. La diversité régionale de la culture espagnole, le développement de l'industrie culturelle, la présence de services éducatifs dans les musées et les plans d'investissement dans les institutions culturelles (musées, bibliothèques, archives, etc.) ont été diffusés. L'action éducative et culturelle s'est développée grâce à un réseau institutionnel dont le travail a permis de réduire les inégalités éducatives et culturelles au sein du pays. Les musées sont considérés comme des espaces de culture et d'apprentissage.

3.5. Les politiques culturelles pour le développement de la politique étrangère (1996 2011)

Une nouvelle étape dans la politique culturelle espagnole a débuté en 1996 avec un nouveau gouvernement conservateur qui a concentré ses intérêts à l'étranger, négligeant les initiatives culturelles socialistes au niveau national. Les approches dépassées du passé, selon lesquelles la culture était un instrument pour soutenir l'espagnolité, ont été reprises. La politique culturelle publique a utilisé des mécanismes de gestion privée. La culture a partagé un ministère avec l'éducation et le sport, coexistant administrativement de 1996 à 2004.

En 2004, le tournant de la politique culturelle avec un nouveau gouvernement socialiste se traduit par un ministère de la culture distinct des domaines de l'éducation et du sport (décret royal, 562, 2004) et par une vision de la culture comme pierre angulaire du pays. Dans la politique culturelle de cette période, la loi de réparation ou de mémoire historique de 2007 s'est distingué. Il s'agissait de la première initiative dans l'histoire de la démocratie espagnole qui

tentait de légiférer sur une question aussi controversée. Elle signifiait la reconnaissance des associations de la mémoire, mais les attentes initiales de la loi ont été tellement réduites que sa valeur était plus symbolique que matérielle. De même, en 2008, le ministère de la Culture a créé le Laboratoire Permanent des Publics pour connaître le profil des visiteurs et répondre à leurs attentes et besoins (MECD, 2018).

Le ministère de la Culture a créé le Laboratoire public permanent pour connaître le profil des visiteurs des musées d'État et répondre à leurs attentes et besoins.

Au cours des deux périodes, la collaboration entre le ministère de la culture et le ministère des affaires étrangères a été fondamentale pour le développement international de la culture. L'action culturelle à l'étranger était menée par différentes entreprises qui ont été fusionnées en 2010 au sein de l'entité publique Acción Cultural Española pour une meilleure image du pays et la canalisation du talent artistique en créant des ponts avec d'autres pays (Acción Cultural España, n.d.). Les politiques culturelles de ces années-là étaient basées sur le renforcement et la promotion de la culture et du patrimoine espagnols, avec des projets de plus en plus spécifiques. Les différents gouvernements de cette période ont abordé la culture de différentes manières, en mettant plus ou moins l'accent sur la création de plans culturels et d'organismes spécifiques chargés de la promotion et de l'action culturelle en fonction de leurs idéaux et de la situation économique et sociale du pays.

3.6. X^e, XI^e et XII^e législatures (2011-2018) : augmentation des politiques d'action culturelle nationales et internationales

Comme lors des étapes précédentes, le nouveau gouvernement conservateur de 2011 a associé l'éducation, la culture et les sports au sein d'un ministère dont les objectifs culturels étaient la protection et la diffusion du patrimoine, des musées et des arts; la promotion de la culture espagnole et la promotion des actions de coopération internationale (décret royal 284, 2017). Actuellement, la politique culturelle est guidée par le Plan Culture 2020 déjà mentionné ci-dessus. Les changements sociaux de ces dernières années ont modifié la manière traditionnelle de comprendre la culture. Les musées tentent de s'ouvrir et de répondre aux besoins des citoyens. La démocratisation de la politique culturelle prend la forme d'initiatives comme le *Plan Musées + Social*, initié en 2015, qui intègre la diversité comme principe directeur dans la culture et l'accessibilité dans les musées pour les groupes ayant des difficultés à visiter ou risquant l'exclusion sociale. Ce plan parle du musée interculturel pour favoriser les relations entre les cultures et les groupes sociaux et souligne la valeur de la dimension interculturelle du musée patrimoine interculturel (MECD, 2015).

Musées + Plan social : un musée interculturel pour favoriser les relations entre les cultures et les groupes sociaux et pour renforcer la dimension interculturelle du patrimoine.

En même temps, des mouvements sociaux sont apparus, qui réclament des politiques culturelles démocratiques et des pratiques de médiation et d'animation socioculturelle dans les musées.

En ce qui concerne l'action culturelle à l'étranger, la projection de l'image de l'Espagne est maintenue. Le plan stratégique général 2012-2015 a mis en évidence le rôle de la culture en tant que composante essentielle de la « marque Espagne », renforçant l'internationalisation des industries culturelles et de création par la promotion du tourisme culturel, la diffusion des langues espagnoles et la transmission des éléments culturels (MECD, n.d.).

4. Éducation et action culturelle dans les musées

L'éducation, dans sa conception la plus large, englobe toutes les pratiques sociales à travers lesquelles sont promus le développement personnel et la socialisation des personnes dans différents scénarios (Pons, 2015).

Dans le domaine des musées, le concept d'éducation diffère de l'éducation formelle, comprise comme la transmission de connaissances de manière réglementée en suivant le programme officiel. L'éducation dans le musée se caractérise par l'éveil des sensibilités et des attitudes positives, en proposant des situations qui permettent aux visiteurs d'intégrer des aspects spécifiques des œuvres d'art et de l'exposition. (Domingo et Domingo, 2001 ; Hervás, 2018, p 155-172).

L'éducation dans les musées a été largement abordée dans les travaux sur la didactique du patrimoine, la muséologie et la muséographie dans notre pays (Montañés, 2001 ; Hernández, 2003 ; Fontal, 2013), mais il est beaucoup plus complexe de trouver une définition généralisée sur le concept d'action culturelle, qui ressemble parfois à des termes comme médiation et animation socioculturelle loin de ce que Freire (2005) entendait par action culturelle « *une forme d'action systématisée et délibérée qui a un impact sur la structure sociale, dans le sens de la maintenir telle qu'elle est, de vérifier en elle de petits changements et de la transformer* » (p. 235).

Les responsables de l'éducation et de l'action culturelle dans les musées sont les départements d'éducation et d'action culturelle (DEAC). Ils ont été mis en place dans les années 1970 pour répondre à la demande découlant de l'application de pédagogies innovantes en Espagne qui a inclus le musée comme ressource pédagogique pour la connaissance du patrimoine culturel. Ils sont nés avec un contenu éducatif clair et sans définir ou clarifier leur fonction didactique et culturelle. Par la suite, leurs tâches ont pris la forme de l'organisation de visites guidées pour les écoliers et de la conception du matériel à utiliser pendant les visites ou en cours (González et Polo, 1994, p. 7-28). Au départ, ils étaient appelés départements de diffusion culturelle, bien qu'ils soient également connus sous le nom de services pédagogiques des musées, départements pédagogiques ou bureaux didactiques, et pendant de nombreuses années, leur seule compétence était de s'occuper des écoliers dans le musée.

L'éducation dans le musée se caractérise par l'éveil des sensibilités, en proposant des situations qui permettent au visiteur d'appréhender des aspects spécifiques de l'exposition.

En 1980, avec le soutien du Comité pour l'Éducation et l'Action culturelle (CECA) de l'ICOM, la première conférence sur la diffusion des musées s'est tenue à Barcelone pour partager des problèmes communs, proposer des solutions, apprendre collectivement, chercher des références et construire la profession naissante d'éducateur de musée. En 1985, lors de la IV^e Conférence DEAC qui s'est tenue à Madrid, le nom de Département d'éducation et d'action culturelle (DEAC) des musées a été proposé et ses fonctions et lignes d'action ont été précisées (ministère de la Culture, 1985). Pendant des années, les fonctions des DEAC ont été liées à l'éducation, la communication, la diffusion, l'action culturelle, la dynamisation, etc., des termes qui ont été utilisés de manière interchangeable tout en maintenant une certaine ambiguïté. (Álvarez, 2007, p. 109-127). Cette réalité se reflète dans l'analyse des propositions éducatives des musées espagnols. Nous observons que de nombreux musées intègrent toutes les propositions réalisées par leurs DEAC, mais il n'y a pas de différenciation claire entre les propositions éducatives et les propositions d'action culturelle.

En revanche, certains musées font une distinction entre les propositions éducatives liées principalement à des visites d'écoliers et les propositions éducatives formelles (visites guidées, séminaires, ateliers, etc.) de ces initiatives d'action culturelle qui intègrent des actions visant l'accessibilité de tous les groupes, l'inclusion, l'intégration et l'engagement social, la médiation, la diversité culturelle et le développement communautaire.

Dans la plupart des musées, il n'y a pas de différenciation claire entre les propositions éducatives et les propositions d'action culturelle qui s'apparentent parfois à la médiation et à l'animation socioculturelle.

À l'heure actuelle, très peu de musées disposent d'un DEAC. Les petits musées et les musées locaux sont généralement dotés d'un nombre minimal de personnes, dont la plupart ne sont pas formées de façon spécifique pour travailler en collaboration avec le territoire et la communauté dans lesquels ils sont insérés.

Depuis des années, les départements des grands musées ont développé un travail interdisciplinaire de recherche, de communication et de didactique axé sur tous les secteurs du public qui accèdent au musée, dans le but ultime de dynamiser l'institution et de lui donner une projection dans l'environnement social.

En lien avec les politiques de démocratisation culturelle, différentes initiatives ont été planifiées ces dernières années, comme mentionné plus haut, comme la création en 2007 du Laboratoire public permanent des musées d'État, puis en 2015 du *Plan Musées + Social* pour la planification des pratiques culturelles et pour rendre visible l'importance de l'action sociale des musées (MECD, 2015). Les musées ont entamé un processus de sensibilisation à l'accessibilité et à l'intégration sociale, en cherchant à se rapprocher de la communauté par le biais de programmes et d'activités destinés à tous les types de visiteurs, avec un accent particulier sur les minorités ethniques, les groupes défavorisés ou en risque d'exclusion sociale, les personnes handicapées ou les personnes âgées (Arriaga, 2011). Les DEAC des musées commencent à inclure l'éducation environnementale, la responsabilité sociale, la participation et l'intégration dans leurs approches, en réalisant des propositions en collaboration avec différents groupes et associations et en établissant des liens avec les communautés environnantes (López et Alcaide, 2011).

5. Éducation socioculturelle, éducation communautaire, animation culturelle et médiation culturelle dans les musées : une démocratie culturelle participative est-elle possible ?

Nous pouvons simplifier la définition de l'action culturelle dans les musées en disant qu'il s'agit de la manifestation que ces institutions font de leurs objectifs culturels. D'un point de vue politique, l'action culturelle du musée vise-t-elle à promouvoir une culture « officielle », celle des responsables du musée ou des autorités qui ont décidé de créer le musée ? Ou prend-elle en compte les intérêts culturels et la réalité sociale des citoyens ? La politique culturelle et l'action culturelle sont-elles établies ensemble ?

L'action culturelle est-elle celle qui favorise le développement de la communauté ?

Rendre possible une démocratie culturelle peut-elle se fonder sur une éducation néolibérale neutre ou sur une démocratisation culturelle ? L'action culturelle est-elle liée à l'éducation et vise-t-elle le développement des citoyens ? Quelles sont les conditions qui facilitent une démocratie culturelle ? Une démocratie culturelle est-elle vraiment possible ?

Il existe plusieurs modèles et stratégies qui travaillent sur l'éducation et la fonction sociale des musées associés aux politiques culturelles. Dans cette section, nous identifierons certaines des plus utilisées en Espagne, au moins théoriquement: l'éducation socioculturelle, l'éducation communautaire et la médiation culturelle (liée à l'animation socioculturelle).

Il existe différents modèles et stratégies qui travaillent sur l'éducation et la fonction sociale des musées associés aux politiques culturelles.

5.1.Éducation socioculturelle

L'éducation socioculturelle est considérée comme une évolution de l'éducation politique potentielle qui a été comprise et mise en pratique par le mouvement New School de J. Dewey et par des enseignants comme Célestin Freinet qui, au début du XX^e siècle, ont travaillé pour réussir à avoir une éducation populaire critique et émancipatrice liée à son contexte vital, et dont les objectifs étaient basés sur le développement du potentiel humain et la modernisation des communautés locales et nationales (Viché, 2009, p. 1-12). En Espagne, en 1914, la Ligue d'éducation politique dirigée par Ortega y Gasset a été créée pour l'organisation de l'intelligentsia et la constitution du peuple espagnol en une nation basée sur son action pédagogique et sociale (Bagur, 2015, p. 139-157).

Les innovations pédagogiques de Freinet au milieu des années 1920 se sont répandues dans toute l'Europe, créant des groupes internationaux attachés à la pratique pédagogique de Freinet et unis par les principes de *L'École Moderne*. Convaincus que la coopération entre enseignants, les échanges et la communication favorisaient la connaissance mutuelle, la paix, la démocratie et l'égalité, de nombreux groupes ont soutenu ce mouvement, séduits par les principes sur lesquels il reposait. L'un des principaux a été la coopération entre les adultes qui travaillent en collaboration et partagent leurs expériences pour enrichir et renouveler les propositions éducatives qui répondent aux besoins du contexte.

Le mouvement Freinet espagnol s'est développé au cours de deux périodes coïncidant avec des situations politiques et sociales différentes : la première a débuté en Catalogne entre 1926 et 1939. Pendant la Seconde République espagnole, en 1934, Freinet vient à l'Escola d'Estiu de Barcelone pour parler de l'impression dans l'école active et du coopérativisme au service de l'école. Cependant, la guerre civile et la répression de la dictature franquiste purgent et expulsent de l'école les enseignants Freinet qui ne s'exilent pas, accusés d'irrégiosité ou d'athéisme et d'appartenir à des organisations de gauche (Errico, 2014, p. 1-14). Toute innovation et modernisation de l'éducation a disparu en Espagne pour laisser place à l'endoctrinement dans les écoles des principes du mouvement franquiste en reprenant le Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) qui regroupait des éducateurs qui voulaient transformer par le travail coopératif. Freinet a utilisé l'adjectif «populaire» pour désigner une pédagogie qui cherchait à récupérer les opprimés et les marginalisés par le biais d'écoles démocratiques, laïques et actives, fondées sur le dialogue, l'expérimentation et la coopération. En Espagne, ce mouvement de renouveau pédagogique et ses universités d'été ont marqué le début d'une nouvelle ère dans l'éducation, une étape importante dans la lutte pour les libertés et pour la récupération de l'école publique après tant d'années de répression (Errico, 2014, p. 1-14).

Presque dans les mêmes années, et dans des contextes très différents Paulo Freire a publié son ouvrage *Pédagogie des opprimés* (1970) dans lequel il défendait des positions critiques



Figures 3 et 4 - Écoliers réalisant des maquettes de la ville romaine de Carthago-Nova dans C.P. La Asomada (Cartagena-Murcia, 1988). Source : Rosa María Hervás Avilés

dans le domaine éducatif basées sur le dialogue, il revendiquait l'importance d'une pédagogie transformatrice et d'une pratique éducative avec les adultes, les jeunes et les enfants qui, tournant autour de leur propre lecture du monde, de leur expérience, anticiperont les textes pour revenir à leur réalité. L'éducation dans une perspective communicative basée sur le dialogue qui met en évidence le rôle de la conscience qui, à partir de sa propre subjectivité, permet de travailler contre la reproduction idéologique.

5.2.Éducation communautaire

L'éducation communautaire est liée à la pédagogie sociale et aux aspects éducatifs du développement communautaire dont l'origine se trouve en Amérique latine et dans la nécessité d'améliorer les conditions de vie et le développement économique des citoyens. Il s'agit d'un processus visant à créer les conditions du progrès économique et social pour l'ensemble de la communauté et sa participation active en soutenant et en faisant confiance à ses initiatives. Elle se concentre sur la communauté dont les éléments intégrants sont :

- le territoire ;
- la population ayant des intérêts communs, liée par la proximité, l'appartenance, l'unité et l'identité collective ;
 - les besoins, problèmes, intérêts et aspirations communs à la communauté qui, lorsqu'ils sont partagés, clarifiés, présentés et classés par ordre de priorité, stimulent l'action communautaire ;
 - et les ressources disponibles, existantes ou potentielles (Cieza, 2006, p. 765-799). Afin de pouvoir mettre en pratique un processus de développement communautaire, dans un territoire concret, il est nécessaire de parvenir à une connaissance approfondie de la communauté dans laquelle nous voulons travailler. Des auteurs tels que Requejo (1989, p. 169-180) soulignent la nécessité d'une dimension locale du développement comme base pour la réalisation de toute initiative sociale ayant un impact bénéfique sur une communauté. Cet auteur indique qu'un développement qui est généré à partir de la dynamique d'une même communauté, par le biais d'une politique socioculturelle adéquate qui tient compte à la fois de l'information et des conseils techniques sociaux précis ainsi que des éléments essentiels qui sont l'association, la participation et l'engagement démocratique afin de pouvoir parler d'un développement authentique au sein d'une communauté.

5.3 La médiation culturelle

La médiation culturelle est l'une des fonctions de tout éducateur de musée en tant que professionnel de l'action sociale dans la perspective du développement communautaire. Le concept de médiateur culturel est né en France pour se démarquer du terme éducateur et des connotations négatives du terme, principalement liées au public scolaire. La médiation culturelle est devenue un modèle d'action privilégié pour faire face à la diversité des visiteurs du musée qui essaient d'utiliser leur propre culture, leurs connaissances, leurs idées antérieures et leurs expériences personnelles afin de les intégrer dans l'expérience du musée. La médiation est un moyen d'initier des processus de démocratie culturelle et de transformer la capacité analytique et critique de chacun dans la perspective du processus dialogique de Freire. La médiation est indispensable pour des publics qui ne possèdent pas les codes de la haute culture mais leurs propres codes, ceux de la culture vivante (De Varine, 2018).

La médiation culturelle est une fonction de l'éducateur de musée en tant que professionnel de l'action sociale dans la perspective du développement communautaire.

En Espagne, la définition de la médiation culturelle est associée à l'animation culturelle. En mars 2011, le Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía a lancé un service gratuit et continu de médiateurs culturels destiné au grand public qui visite le musée de manière indépendante. Portant des T-shirts

rouges et situés à des endroits stratégiques du musée, ces « médiateurs » donnent des conseils individuels aux visiteurs et leur offrent la possibilité de visiter les espaces d'interprétation de la collection du musée. En outre, un programme quotidien de visites guidées est proposé, ainsi que du matériel pour des visites indépendantes. L'ensemble du programme vise à fournir au visiteur des informations sur les critères qui ont guidé l'aménagement de la collection et à élargir les possibilités de lecture de celle-ci.

Nous pouvons dire qu'en Espagne le profil du médiateur culturel est en train de se définir, en essayant de délimiter les différences entre éducateur, médiateur, facilitateur ... médiateur culturel. Rappelons combien le mouvement de l'éducation socioculturelle est profondément enraciné dans ce pays. Différentes associations de professionnels de la culture (AVALEM, Pédagogies invisibles, AMECUM, AMUREM)²⁹ travaillent pour rendre visible l'importance de la médiation et de l'éducation culturelle à partir du slogan « *La culture est le patrimoine de tous* ». En juin 2016 a eu lieu la première rencontre professionnelle de médiation culturelle de la Communauté de Valence, organisée par l'Association des médiateurs culturels de Madrid (AMECUM) et le groupe Pédagogies invisibles, qui a été suivie par d'autres dans lesquelles il y a eu un dialogue sur ce qu'est un médiateur-éducateur culturel. Un code de bonnes pratiques pour les musées et les institutions culturelles a également été élaboré pour aider les professionnels du secteur. Leur déclaration d'intentions peut se résumer à « Nous gérons les émotions ». Ils revendiquent leur travail en tant que facilitateurs de la culture, au-delà des idées fausses qui les placent comme formateurs, ils veulent être liés à l'autonomisation par la culture.

6. Dernières réflexions sur la démocratisation et la démocratie culturelle

Pour conclure, nous ferons une série de réflexions centrées sur la démocratie culturelle : s'agit-il d'une pratique, d'une idéologie, d'une façon de faire de la politique, est-ce possible en Espagne, comment faire en sorte que le public se sente attiré par l'action du musée sans tomber dans la

²⁹ Association valencienne des éducateurs de musées et du patrimoine (AVALEM), Association des médiateurs culturels de Madrid (AMECUM), Association murcienne des éducateurs de musées et du patrimoine (AMUREM).

banalisation des contenus ou la proposition d'activités artificielles, comment faire en sorte que le public se sente attiré par l'action du musée sans tomber dans la banalisation des contenus ou la proposition d'activités artificielles ?

Nos communautés ne sont pas habituées à une véritable démocratie participative. Nous vivons dans une démocratie par délégation basée sur des élections périodiques qui confient tous les pouvoirs à des personnes qui décident selon des critères subjectifs et idéologiques et qui servent à maintenir au pouvoir ceux qui l'ont déjà. Il est difficile de développer des expériences de démocratie culturelle sans réaliser au préalable des processus locaux avec des groupes de citoyens dans lesquels on donne aux gens l'estime de leur capacité critique afin qu'ils se sentent capables et osent prendre des initiatives, travailler collectivement sur des projets d'intérêt général, affirmer leur légitimité face aux pouvoirs établis. Il s'agit d'une dynamique à long terme qui doit s'appuyer sur l'expérience et surtout sur la langue de leur culture vivante (De Varine, 2018). Selon Rappaport (2005, p. 231-238), nous devrions prendre en compte les deux composantes de l'*autonomisation* des personnes qui sont résumées comme suit : l'autodétermination personnelle ou la capacité de détermination sur sa propre vie et la détermination sociale ou la possibilité de participation démocratique dans sa propre communauté par le biais de structures sociales intermédiaires telles que le voisinage, la famille, les associations, l'école, etc.

Comment pouvons-nous articuler des expériences qui passent de la démocratisation culturelle à la démocratie culturelle ? C'est une réponse difficile qui doit être envisagée à partir des contextes locaux et des expériences concrètes qui sont menées et que nous ne trouvons pas dans les publications académiques officielles.

Des recherches récentes (Hervás et Tiburcio, 2017 ; Hervás, Sánchez et Castejón, 2017 ; Hervás, 2018, p. 45-69) soulignent le besoin et la demande sociale en Espagne d'une plus grande compréhension et ouverture des professionnels des musées envers d'autres groupes et associations. Cela se concrétise par la conception de propositions en collaboration avec les musées, les centres socioculturels, les administrations publiques (universités et mairies) pour favoriser la participation sociale et la démocratie culturelle à partir des besoins des personnes directement concernées. L'objectif est d'optimiser sensiblement la qualité des expériences muséales et culturelles qui favorisent la construction locale de l'identité.

L'évolution d'une politique culturelle démocratisante vers une démocratie culturelle est un continuum qui évolue dans le temps et nécessite des processus de participation des citoyens à l'action culturelle, en partageant les responsabilités avec les administrations publiques. Au cours des dernières décennies, l'action culturelle des musées espagnols a été liée à la politique institutionnelle de démocratisation culturelle, de plus en plus réceptive à l'accessibilité et à l'inclusion de tous les publics (handicapés, immigrants et groupes à risque d'exclusion sociale). Cependant, les expériences culturelles démocratiques sont rares. Afin de faire du visiteur un utilisateur actif, il est nécessaire que le musée favorise des espaces de rencontre, de médiation et de communication basés sur le dialogue.

Références

- Acción Cultural España (s.d.). Qu'est-ce que AC/E. Récupéré sur https://www.accioncultural.es/es/presentacion_ACE
- Álvarez, M.D. (2007). Le musée en tant que communauté d'apprentissage. Dans R. Huerta et R. De la Calle (Eds.), *Espacios estimulantes. Museés et éducation artistique*. Valence: Université de Valence.
- Ariño, A. (2010). *Pratiques culturelles en Espagne. Des années 60 à aujourd'hui*. Barcelone: Ariel.
- Arriaga, A. (2011). *Développement du rôle éducatif du musée: récits et tendances éducatives*. Récupéré sur <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/viewFile/3070/2156>
- Bagur, J. (2015). La ligue espagnole d'éducation politique comme instrument de la nation : de l'autonomie à la reconversion et à l'échec (1913-1916). DES CONTES. *Journal de la philosophie*, 5.
- Bueno, G. (2012). *Le mythe de la culture*. Oviedo: Pentafalta.
- Carrier, H. (1992). Évangélisation de la culture. Dans R. Latourelle et R. Fisichella (Coord.), *Dictionnaire de théologie fondamentale*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Cieza, J.A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339
- Coelho, J. T. (2009). *Diccionario crítico de política cultural: cultura e imaginario*. Barcelone: Gedisa.
- Constitution espagnole [Const] (29 décembre 1978). JO: Boletín Oficial del Estado.
- Constitution de la République espagnole [Const.] (9 décembre 1931). Les Cortes espagnoles. Récupéré sur http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf
- Cuenca, M. (2014). La démocratisation culturelle comme antécédent au développement des publics culturels. *Quaderns Animació i Educació Social*, (19).
- De Varine, H. (2018). *Médiation Culturelle*. (Document non publié).
- Díaz, J. (2012). Sur la présence des artistes en exil dans l'historiographie espagnole récente. *Iberoamericana*, 12(47).
- Domingo, M^a. J. et Domingo, E. (2001). L'enfant, protagoniste d'un processus créatif. Dans N. Oriol (Ed.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministère de l'éducation, de la culture et des sports.
- Errico, G. (2014). La pédagogie Freinet en Espagne: l'importance du Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, 12.
- Fontal, O. (2013). *L'éducation au patrimoine : du patrimoine aux personnes*. Gijón: Ediciones Trea.
- Freire, P. (1970, 2005). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI.
- González, M. D., et Polo, M^a. A. (1994). Les départements d'éducation et d'action culturelle des musées. IBER Didactique des Sciences Sociales, Géographie et Histoire,(2).
- Hernández, F. (2003). *Le musée comme espace de communication*. Gijón: Ediciones Trea.
- Hervás, R. M., Sánchez A. M. et Castejón M. (2017). Le musée comme espace de développement local. Une expérience de participation citoyenne. *ICOM Education*, 27.

- Hervás, R. M. y Tiburcio, E. (2017). Les musées pour la construction de l'identité des communautés locales. Comunicación presentada en ICOM-CECA y DEMHIST Conference «*Are we doing enough? Maintenir la pertinence du patrimoine au 21^e siècle*». Londres (Reino Unido), del 14 al 17 octubre 2017.
- Hervás, R. M. (2018). Éducation et action culturelle dans les musées pour la construction de l'identité communautaire locale. Ponencia presentada en *II Level Post Graduate International Course's Opening «Formation et développement professionnel dans l'éducation muséale*». Roma (Italia), 8 de febrero 2018.
- Hervás, R. (2018). Comment développer la fonction éducative du musée. Dans R. Hervás (Ed.), *Learning in museums* (non publié).
- Hontañón, B. et Pericacho, F. J. (2015). Las misiones pedagógicas de la segunda república y la dictadura: naturaleza, evolución y problemática. Document présenté au *XVIII^e Colloque sur l'histoire de l'éducation: art, littérature et éducation*. Vic (Espagne), 8-10 juillet 2015.
- Chef d'État (25 juin 1985). Loi 16/1985 du 25 juin 1985 sur le patrimoine historique espagnol. [Loi 16 de 1985]. JO: Journal officiel de l'État.
- López E. et Alcaide, E. (2011). Une histoire des départements d'éducation et des éducateurs dans les musées espagnols: regarder en arrière pour aller de l'avant. Dans M. Acaso López-Bosch (Coord.), *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 13-30). Madrid: Fundación Telefónica.
- Linde, E. (1995). Les nouveaux et anciens défis de la politique culturelle. Dans Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Ed.), *Los puntos cardinales de la acción cultural en la España de nuestro tiempo* (pp. 17-36). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministère des administrations publiques (19 avril 2004). *Real Decreto por el que se aprueba la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales*. Décret royal 562 de 2004]. JO : Journal officiel de l'État.
- Ministère de la Culture et du Bien-être (27 août 1977). *Décret royal relatif à la structure organique et aux fonctions du ministère de la culture* [décret royal 2258 de 1977]. JO : Journal officiel de l'État.
- Ministère de la Culture (24 avril 1985). *Décret royal établissant la structure organique de base du ministère de la culture et de ses organes autonomes* [décret royal 565 de 1985]. JO : Journal officiel de l'État.
- Ministère de la Culture (1985). *Actas IV Jornadas de departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos*. Madrid : Ministère de la Culture.
- Ministère de la Culture (10 avril 1987). *Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos*. [Décret royal 620 de 1987]. JO : Journal officiel de l'État.
- Ministère de l'éducation, de la culture et des sports. MECD (s.d.). *Action culturelle à l'étranger*. Récupérée de <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cooperacion/promocion-exterior/accion-cultural-exterior.html>
- Ministère de l'éducation, de la culture et des sports. MECD (2015). *Musées+Plan social. Un plus grand engagement social des musées du Secrétaire d'Etat à la Culture*. Récupérée de <http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/plan-museos-soc.pdf>
- Ministère de l'éducation, de la culture et des sports. MECD (2018). *Le laboratoire permanent des publics des musées*. Récupéré de. <https://www.mecd.gob.es/cultura/areas/museos/mc/laboratorio-museos/ques-el-lab/presentation.html>

- Ministère des finances et de la fonction publique (24 mars 2017). *Décret royal 284/2017, du 24 mars, développant la structure organique de base du ministère de l'éducation, de la culture et des sports* [décret royal 284 de 2017]. JO: Journal officiel de l'État.
- Montañés, C. (Coord.) (2001). *Le musée: un espace didactique et social*. Zaragoza: Mira editores.
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne. (2000). *Conseil du 14 février 2000 établissant le programme Culture 2000*.
Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:40331ce8-04ea-4061-8ca7-9420320b9270/2000es.pdf>
- Pons, R. (2015). Apprendre au musée. Dans R. Hervás Avilés (coord.). *Éducation et musées* [Ressources MOOC]. Murcia: Miriada X.
- Quaggio, G. (2011). Instaurer la démocratie: la politique culturelle à travers le cabinet du ministre Javier Solana. Dans A. Mateos, Á. Soto, L. C. Hernando et A. A. Martínez (Coords.). *Historia de la época socialista: España, 1982-1996*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia et Universidad Autónoma de Madrid.
- Rappaport, J. (2005). Community Psychology Is (Thank God) More Than Science. *American Journal of Community Psychology*, 35.
- Real Instituto Elcano. (2004). *La politique culturelle en Espagne*. Récupéré sur <http://laciudadhumanizada.civiliter.es/wp-content/uploads/2010/09/La-politica-cultural-en-Espa%C3%B1a-2004.pdf>
- Requejo, A. (1989). Intervention pédagogique-sociale et développement communautaire. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 4.
- Rubio, J. A. et Rius, J. (2016) Le diagnostic de la crise de la culture en Espagne: des coupes publiques à la crise systémique. *Art, individu et société*, 28(1). Récupéré sur <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/46909/47971>
- Secrétariat d'État à la culture. (2017). *Plan Cultura 2020*. Récupéré sur <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/transparencia/sec/plan-cultura-2020.pdf>
- Trilla, J. (1998). Concept, discours et univers de l'animation socioculturelle. Dans J. Trilla Bernet (Ed), *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelone : Ariel.
- Úcar, X. (2000). Culture et éducation sociale dans le cadre de la mondialisation. *Pedagogía social : Revista Interuniversitaria*, 6-7.
- Úcar, X. (2011). Présentation. Dans Casacuberta, D., Rubio, N. et Serra, L. (Eds.). *Action culturelle et développement communautaire*. Barcelone: Graó.
- UNESCO. (1990). *Décennie mondiale du développement culturel, 1988-1997: Programme d'action*. Extrait de http://www.lacult.unesco.org/docc/1990_Decenio_Mundial_para_Des_cult_1988-1997_Action_Plan.pdf
- Viché, M. (2009). La Educación (animación) Sociocultural o la dimensión política de la educación. *quadernsanimacio.net*, 9. Consulté sur <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/nueve/educ-anim-soci.pdf>.
- Zallo, R. (2011). *Analyse comparative et tendances des politiques culturelles en Espagne, en Catalogne et au Pays basque*. Madrid: Fundación Alternativas.

Résumé

Le concept de « culture » et les actions sociales, politiques et éducatives qui en découlent sont des phénomènes relativement nouveaux. La sensibilisation internationale à la culture en tant qu'élément de développement a commencé en Europe après la Seconde Guerre mondiale, dans le cadre de la création d'institutions supra-étatiques telles que le Conseil de l'Europe (Úcar, 2011). L'Espagne présente une série de caractéristiques différentes par rapport aux démocraties de l'Europe occidentale à la suite de la période de Franco (Rubio et Rius, 2016). La décennie de 1950 est considérée comme la période pendant laquelle les processus de démocratisation culturelle qui se sont développés à partir de la transition espagnole ont commencé à se développer.

Après des décennies de gouvernements démocratiques, le diagnostic de la politique culturelle en Espagne présente les caractéristiques d'une crise systémique exacerbée par la crise financière mondiale du début du XXI^e siècle. Traditionnellement, les politiques culturelles ont opté pour l'accès à la culture en tant que bien collectif accessible aux citoyens. Cependant, la culture n'a jamais représenté un sujet essentiel, elle a été subordonnée au débat politique. Sa définition et son interprétation dépendent du contexte dans lequel elle s'inscrit et, dans le domaine de l'action culturelle, elle est étroitement liée aux transformations sociales et politiques.

L'action culturelle est générée par les institutions et dirigée à une citoyenneté qui assiste en tant que simple spectateur et reçoit les propositions culturelles en tant que bien de consommation. La participation aux dynamiques culturelles dépend de l'éducation reçue, des ressources économiques ou des expériences antérieures du public dans un processus de démocratisation culturelle selon lequel nous devons tous avoir accès à la culture. Au cours des dernières années, des expériences culturelles sensiblement différentes ont commencé à se développer en Espagne pour créer une culture en tant que pratique sociale, fondée sur la conversation et la coexistence d'acteurs sociaux partageant des responsabilités avec l'administration. Dans ce cas, les dynamiques culturelles sont identifiées aux intérêts des citoyens dans un contexte de démocratie culturelle, avec une large participation de la population. Cependant, malgré le succès en termes de collaboration publique, il est évident que des médiateurs et des éducateurs doivent promouvoir la co-construction citoyenne. L'objectif de ce travail est d'expliquer ce que signifie l'action culturelle en Espagne même quand il n'est pas possible de traiter la variété et les différences culturelles des dix-sept communautés autonomes qui la composent, marquées principalement par la singularité linguistique d'une identité plurielle en Espagne.

Mots-clés : action culturelle, politique culturelle, musées, démocratie culturelle, médiation

Politiques culturelles et développement culturel en République argentine

Margarita Laraignée*

Cet article commandé par le Bureau du Comité pour l'éducation et l'action culturelle (CECA) du Conseil international des musées (ICOM), voudrait fournir une brève présentation de l'état des lieux en République Argentine pour aborder la question de l'« *action culturelle* » et de ce que ce terme implique dans la réalité et en particulier dans les musées argentins. Bien qu'il existe de nombreuses publications écrites ou traduites en espagnol, seules celles qui représentent le mieux la situation dans mon pays ont été prises pour cette présentation.

À partir de la bibliographie consultée, il n'a pas été possible de cerner l' action culturelle au-delà des politiques culturelles développées par l'État, car si de nombreux musées disposent d'un département « éducation et action culturelle », ils n' abordent pas spécifiquement l'action culturelle car ils l'identifient complètement à l'éducation au musée ou à la diffusion de politiques culturelles.

Il est essentiel de souligner que la République Argentine ne dispose pas d'une législation nationale règlementant l'activité des musées : quel but, quel fonctionnement, quels objectifs, bien qu'il existe une Direction Nationale des Musées, qui dépend du Secrétariat du Patrimoine Culturel du ministère de la Culture de la Nation. Seules deux provinces ont des lois provinciales à cet égard, et une troisième où un avant-projet de loi sur les musées a été présenté, convenu entre tous les secteurs sur lesquels il se fonde que « l'objectif est de pouvoir effectuer la commande et la classification des musées suivant les directives du Conseil international des musées (ICOM) ».

Définitions

Qu'entend-on par culture ?

Dans l'Antiquité, les Grecs et les Romains concevaient la « culture » dans son rapport à la nature. D'autre part, la conception des Lumières a favorisé l'opposition entre la nature et la culture. La civilisation européenne, colonisant l'Amérique latine, favorise cette différenciation en cataloguant certains peuples comme plus développés que d'autres. D'autre part, la tradition romantique inspirée par Rousseau suppose une compréhension différente des processus historiques, questionnant l'idée de progrès où la culture est autonome et ne peut être jugée montrant comment chaque culture est autonome et ne peut être jugée avec les paramètres avec lesquels d'autres cultures sont jugées (Martinelli y Roselló, 1996).

Selon Zygmunt Bauman (2013), la culture a été conçue à l'origine comme un agent de changement, une mission entreprise dans le but principal d'éduquer les masses et d'affiner leurs coutumes. Glifford Geertz (1973) propose que l'étude de la culture soit d'abord menée non pas de

* Margarita Laraignée, directrice du Centro Cultural Alfonsina Storni, Arenales 2113, Florida, Provincia de Buenos Aires – República Argentina. margaritalaraignee@gmail.com

manière objective (dure), mais que divers facteurs doivent être pris en compte pour permettre à chacun de comprendre le *pourquoi* ? le *comment* ? le *à quoi* ? lorsqu'ils accomplissent des actions qui façonnent la société. Pour Geertz (1973), la culture est un tout qui peut être abordé dans une perspective générale ou particulière selon le cas. Pour lui, « la culture est un tissu de relations sociales créé par les êtres humains qui les transforment et ces derniers les transforment » (Geertz 1973, p. 54).

Carmen Naranjo, dans son essai *La acción cultural en Latinoamérica* (1978), la culture est comprise comme tout ce qui sédimente le patrimoine d'un peuple pour devenir un moyen de communication sociale, de tradition communautaire, d'identification nationale, de croyance générale et d'expression artistique. Et par l'**action culturelle**, elle comprend tout travail qui promeut la culture. Il doit avoir deux principes : 1) que l'enrichissement d'un peuple réside dans la croissance de sa culture. 2) que le patrimoine culturel n'appartient pas à un groupe, mais doit être partagé. L'Action Culturelle est le moyen pour la culture de se créer pour tous et pour le bénéfice de tous.

García Canclini³⁰ maintient cela « Des réalités très diverses sont placées sous le nom de **culture**. Le langage populaire l'utilise d'une manière, la philosophie d'une autre, et de multiples définitions peuvent être trouvées dans les sciences sociales. Dans l'anthropologie sociale elle-même, la discipline qui a le plus traité de la culture, tout le monde ne comprend pas la même chose en se référant à ce mot. On a dit qu'il englobe tout ce qui est créé par les hommes ; la totalité des capacités et des habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Tylor); l'organisation d'une expérience partagée par une communauté (Goodenough); les manières standardisées d'observer le monde et d'y réfléchir, de comprendre les relations entre les personnes, les objets et les événements, d'établir des préférences et des buts, d'agir et de poursuivre des objectifs ... » (1984, p.1).

Pour tout cela, García Canclini réduit l'utilisation du terme « culture à la production de phénomènes qui contribuent à travers la représentation ou la réélaboration symbolique de structures matérielles, à reproduire ou transformer le système social » (1984, p. 5).

Mais que signifie « être cultivé » ? Cette question se pose dans le contexte de la modernité comme un effet de la hiérarchie créée par les possesseurs des biens culturels et / ou artistiques, qui justifient ou classent ce qui est ou n'est pas cultivé. Après la postmodernité, les schémas de catégorisation et / ou de hiérarchie ont changé, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas de biens culturels qui dépendent de jugements de qualification et de légitimation. Mais aujourd'hui, au XXI^e siècle, « une personne cultivée » dans la société argentine contemporaine est celle qui se déplace dans les espaces de qu'elle a choisis, s'enquiert de l'information, se connecte et interagit. C'est celui qui s'intéresse à tout ce qui vient au pays de l'étranger, mais qui s'intéresse aussi et valorise le local.

La conception de la culture s'est transformée à mesure que la « modernité » et la « mondialisation » ont progressé dans la société. Aujourd'hui en Argentine, l'accès à certaines manifestations culturelles se fait par le biais de chaînes de télévision ouverte, numériques et câblées. La chaîne Encuentro est une émission de télévision argentine diffusée depuis 2007 avec des subventions de l'Etat ; c'est une chaîne fédérale, avec des contenus culturels de toutes les régions du pays. Elle se caractérise par la transmission de connaissances issues de divers domaines éducatifs, scientifiques et culturels ainsi que par la défense des droits « humains » et « sociaux » des peuples latino-américains. Il s'agit d'une proposition innovante

³⁰ Néstor García Canclini. Anthropologue, écrivain, professeur et critique culturel argentin.

qui comprend la production d'un portail Internet, qui permet de relier la télévision aux technologies de l'information et de la communication (TIC). De plus, avec l'utilisation d'Internet est devenu un média qui complète le contenu télévisuel afin de le rapprocher des salles de classe. De cette façon, il devient un canal dynamique, auquel les utilisateurs participent activement, ce qui permet à toute la communauté de réseauter. Les objectifs de cette chaîne sont: de fournir aux écoles des contenus télévisuels et multimédias pour une meilleure qualité de l'enseignement; contribuer à l'équité d'accès au savoir pour tous les habitants quel que soit leur lieu de résidence ou leur statut social ; développer chez les enseignants et les élèves des compétences dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre de la société du savoir; fournir des outils innovants pour faciliter et améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Qu'entend-on par « Action culturelle » ?

Une définition de base de « l'action culturelle » désigne tout travail qui promeut la culture populaire et dont la communauté est le protagoniste de gestion. Cependant, lorsqu'il s'agit d'un État, nous parlons du développement de politiques culturelles dont l'objectif et la finalité sont l'action culturelle à laquelle une quantité de ressources économiques et d'expériences est affectée.

Toute action culturelle doit tenir compte de deux principes :

- que l'enrichissement d'un peuple réside dans la croissance de sa culture ;
- que le patrimoine culturel n'appartient pas à un groupe, mais doit être partagé.

Le terme « politique culturelle » renvoie à un concept relativement nouveau, qui s'est imposé à la fin des années 1960 et au début des années 1970 (García Canclini, 1987) et se limite à l'institutionnalisation – basée sur une certaine construction internationale – de la conception selon laquelle les États doivent mener certaines actions qui ont la culture pour objet. Cette construction se traduit par le développement d'une infrastructure spécialisée pour entreprendre certaines « actions culturelles ». Pour certains auteurs, il y a une différence entre « actions culturelles » et « politiques culturelles ». Les actions culturelles sont les projets culturels insérés dans une certaine politique culturelle ou en complément de certains projets sociaux ; alors que la notion de politique culturelle implique une dimension globale de l'intervention (Rabossi, 1999).

García Canclini (1987) comprend les politiques culturelles comme l'ensemble des interventions menées par l'État, les institutions civiles et les groupes communautaires organisés afin de guider le développement symbolique, de satisfaire les besoins culturels de la population et d'obtenir un consensus pour un type d'ordre ou de transformation sociale.

Fonctions de l'action culturelle :

- a. la protection, la conservation et la mise en valeur du patrimoine culturel ;
- b. diffusion à travers le théâtre, la musique, les livres (médiats traditionnels) et à travers les institutions et les moyens de communication socioculturels (cinéma / radio / télévision / nouvelles technologies) ;
- c. l'encouragement à la création artistique et au respect du statut social et juridique de l'artiste et des créateurs.

Selon l'Organisation des États ibéro-américains (OEI), « *l'idéal de l'élaboration d'une politique culturelle est, au-delà de la planification de la culture, de faire en sorte que les composantes et les ressources culturelles soient présentes dans tous les aspects des processus de planification et*

de développement des politiques publiques ». Les principes fondamentaux sur lesquels reposent les politiques culturelles sont les suivants :

- promotion de l'identité culturelle ;
- protection de la diversité culturelle ;
- favoriser la créativité ;
- et consolidation de la participation citoyenne.

Démocratisation culturelle et démocratie culturelle

Par *démocratisation culturelle*, nous entendons rendre la culture d'élite accessible à tous par la diffusion culturelle ; l'initiative et la création de la culture sont générées par l'État et non par les citoyens. On part des institutions vers le peuple. Dans ce paradigme, la culture est comprise comme un bien collectif qui doit être mis à la disposition de tous. Le peuple n'est qu'un simple spectateur et récepteur de la culture puisque les personnes chargées de décider de ce qui circulera en tant que qualité artistique relèvent de la décision de l'État et des entreprises du secteur privé qui parrainent les événements. La participation aux dynamiques culturelles est basée sur l'origine sociale, les ressources économiques, l'éducation reçue, etc. Les projets fournis par ce type de politique visent à généraliser l'accès aux services et la jouissance des biens de « haute culture ». Ce modèle a permis la décentralisation et la diffusion, mais l'appréciation faite des œuvres est univoque, sans inclusion de la culture populaire, donc son résultat est inégalitaire.

L'utilisation de nouvelles technologies a en partie changé le concept de démocratisation culturelle, aujourd'hui elle n'appartient pas à une élite qui a la possibilité de voyager en Europe chaque année, mais grâce à l'utilisation de la technologie elle a permis la diffusion de la culture comme accessible à tous. Cependant, nous ne pouvons-nous empêcher de penser que l'Argentine ne bénéficie pas d'avancée technologique équitable dans tout le pays et que nombreux sont ceux qui n'y ont toujours pas accès. Aujourd'hui, « être cultivé » en Argentine n'est pas comme au début du XX^e siècle, lorsque notre société moyenne et supérieure avait toujours le regard tourné vers l'Europe. Aujourd'hui, ce regard est plus global pour tous ceux qui ont la possibilité d'avoir accès à la culture. Les inégalités économiques sont présentes dans tout le pays et, par conséquent, leur possibilité d'accès à la démocratisation de la culture n'est pas seulement une question d'accès à la culture, mais aussi de possibilité d'accès à la culture.

Par *démocratie culturelle*, on entend la possibilité que chacun a de réaliser, de cultiver sa propre culture, sa créativité et sa participation sociale. Cela signifie construire la culture à partir de notre propre histoire, de nos origines, comprendre sa signification et la transmettre aux générations futures. Quand on pense au terme « démocratie culturelle », on pense à la participation de chacun; ce sont les intérêts et les besoins des citoyens eux-mêmes qui décident à tout moment de ce qui leur convient le mieux. Ce paradigme est traité comme une politique où la diversité peut coexister, puisque chaque culture se distingue comme autonome et égale aux autres. Il est important de déterminer que le point de vue de ce paradigme ne prévoit pas la pluralité mais la diversité, c'est-à-dire une politique qui se dirige vers l'existence de cultures multiples au-delà de leurs différences, et où chaque identité promeut la manière dont elle veut être reconnue, en développant de manière autonome leur propre espace représentatif. Les organisations qui prennent en charge cette politique doivent se comporter indépendamment de l'État, en produisant et en diffusant les programmes dont la société a besoin.

García Canclini (1987, p. 28) définit « *les paradigmes politiques de l'action culturelle en relation avec les agents sociaux qui les soutiennent, avec leurs manières de structurer le rapport entre politique et culture et avec leur conception du développement culturel* ». Il les énumère comme cela :

Mécénat libéral. – *La première forme de promotion moderne de la culture, en particulier dans la littérature et les arts, est le mécénat. Le développement de la culture n'est pas vu comme une affaire collective mais comme le résultat de relations individuelles, c'est une décision personnelle de financer certaines dépenses culturelles et de choisir à qui l'argent sera donné, et il est également supposé que la création artistique et littéraire soit un acte d'individus isolés. Si cette promotion de l'art prend parfois en compte la diffusion auprès d'un large public, subventionnant des biennales ou des publications, il s'agit plus de replacer l'action du mécénat dans la dimension d'ensemble de la culture contemporaine que pour une réelle tentative de réponse aux demandes sociales* (García Canclini, 1987, p. 28-29).

Le traditionalisme patrimonial. – *Cette position est apparue en particulier dans les États oligarchiques et dans les mouvements nationalistes de droite. Il définit la nation comme un ensemble d'individus unis par des liens naturels, un espace géographique, une race et un amour irrationnel d'une même terre, d'une même religion, sans prendre en compte les différences sociales entre les membres de chaque nation. En Argentine, il a été initialement produit par des personnalités telles que Leopoldo Lugones et Julio Irazusta, (tous deux sympathisants du premier coup d'État qui a eu lieu en Argentine en 1930, qui a imposé la première dictature militaire relevant nettement de l'extrême droite)* (García Canclini, 1987, p. 30-31).

L'étatisme populiste. – *C'est une autre conception de la culture. L'identité n'est pas contenue dans la race, ni dans le passé ni dans la tradition. L'identité est dans l'État. Conséquence du processus d'indépendance ou de révolution, l'État apparaît comme le lieu où se condensent les valeurs nationales, l'ordre qui rassemble les parties de la société et règle leurs conflits. Pour cette conception, le national réside dans l'État et non dans le peuple, puisque ce dernier sera le destinataire de l'action du gouvernement, sommé d'y adhérer, mais pas effectivement reconnu comme la source et la justification de ces actes au point de les soumettre à sa libre approbation ou rectification* (García Canclini, 1987, p. 34-35).

La privatisation néoconservatrice. – *Au milieu des années 70, la crise économique internationale et les difficultés internes des gouvernements démocratiques noyaient les attentes en matière de développement et de socialisation. Pour faire face à la crise, les courants néoconservateurs réorganisent le modèle d'accumulation, éliminent les zones inefficaces du capital et recherchent une reprise du taux de profit à travers la concentration monopolistique de la production et son adaptation au capital financier transnational. Dans le même temps, les dépenses publiques pour les services sociaux sont limitées, y compris le financement de programmes éducatifs et culturels, et les investissements pour la recherche scientifique, surtout s'ils ne donnent pas des résultats immédiatement utilisables pour le développement technologique dans les domaines rendus prioritaires par la politique monétariste.*

L'objectif clé de la doctrine néoconservatrice en culture est de fonder de nouvelles relations idéologiques entre les classes et un nouveau consensus qui occupe l'espace à moitié vide

qu'a provoqué la crise des projets oligarchiques des projets populistes et des projets socialistes des années 1960. et années 1970. Pour y parvenir, les principales ressources sont de transférer l'initiative culturelle aux entreprises privées, de réduire celle de l'État et de contrôler celle des secteurs populaires.

Les États autoritaires appliquent plus vigoureusement la proposition monétariste de réduire le soutien de l'État à la promotion publique de la culture au profit de l'appropriation privée. Non intéressés par le consensus de masse, et ayant suspendu ou restreint l'activité politique, ils permettent à l'initiative privée de remplacer l'État, les partis et organisations populaires dans la restructuration de l'identité quotidienne, des systèmes de reconnaissance, de prestige et de différenciation symbolique vis à vis des femmes.

Une autre conséquence des régimes autoritaires, qui contribue à la transnationalisation et à la privatisation de la culture, est la suppression de l'autonomie du champ symbolique. La suppression de la pluralité idéologique dans les écoles et les maisons d'édition, dans la presse et la télévision, dans tous les cas d'élaboration idéologique et de médiation politique, les institutions nationales perdent leurs propres formes culturelles et de représentation des revendications sociales. Cette réduction des espaces publics de débat est renforcée par les tendances de privatisation dominantes dans la vie quotidienne qui réarticulent l'existence sociale autour du foyer. Le champ culturel ainsi dépolitisé, gelé sous contrôle militaire ou administratif, cède la place à la réorganisation des entreprises.

Les paradigmes précédents disparaissent. Ils sont réorganisés selon le nouveau processus. L'intervention croissante des entreprises dans le fonctionnement et l'orientation des activités culturelles conduit certaines d'entre elles à devenir mécènes. La réduction des fonds publics et les exigences de productivité imposées par la technocratie monétariste dans tous les domaines, conduit les États à réduire les actions et événements non rentables et non autofinancés et concentre la politique culturelle sur la promotion de grands spectacles d'intérêt de masse (García Canclini, 1987, p. 38-39).

La démocratisation culturelle. – Ce paradigme conçoit la politique culturelle comme un programme de diffusion et de vulgarisation de l'art, des connaissances scientifiques et d'autres formes de haute culture. Leur hypothèse de base est qu'une meilleure diffusion corrigera les inégalités d'accès aux biens symboliques. On retrouve l'origine de ce modèle en Amérique latine dans les programmes éducatifs et artistiques déployés massivement au Mexique après la révolution. Il est suggéré de décentraliser en permanence les services culturels, d'utiliser les médias de masse pour diffuser l'art et d'utiliser les ressources éducatives et d'animation afin d'intéresser de nouveaux publics (García Canclini, 1987, p. 50-51).

L'Animation socioculturelle

Il existe des descriptions de divers auteurs pour définir l'animation socioculturelle. Dans Sara de Miguel Badesa (1995) :

Martin, A. (1988) : *L'animation socioculturelle consiste à encourager, donner du sens, bouger, motiver, dynamiser, accompagner, communiquer, aider à grandir. C'est contribuer d'une certaine manière au développement, autonomiser, former. C'est ce qui ressemble le plus à un processus par lequel la communauté devient le protagoniste de son propre développement.*

Simonot, M. (1974) : *L'animation socioculturelle est un secteur de la vie sociale, dont les agents visent une certaine transformation des attitudes et des relations interindividuelles et collectives, par une action de et sur les individus, leurs attitudes, leurs relations interindividuelles et sociales. Cette action s'exerce à travers diverses activités à l'aide d'une pédagogie basée sur des méthodes non directives et actives.*

UNESCO (1982) : *L'animation socioculturelle est l'ensemble des pratiques sociales qui visent à stimuler l'initiative et la participation des communautés au processus de leur propre développement et à la dynamique globale de la vie sociopolitique dans laquelle elles sont intégrées (p. 46-47).*

L'Argentin Ezequiel Ander-Egg³¹, définit l'animation socioculturelle comme :
« **Un ensemble de techniques sociales** qui, sur la base d'une pédagogie participative, vise à promouvoir des pratiques et des activités volontaires qui, avec la participation active des personnes, sont développées au sein d'un groupe ou d'une communauté donnée, et se manifestent dans les différents domaines du développement de la qualité de vie » (1981, p. 77).



Pour le *Programa Nacional Aprender Enseñando* de l'Argentine, il existe trois conceptions principales de l'Association socioculturelle selon le but politique idéologique des activités à développer :

- conservatrices : le but est une manipulation psychologique des individus et sociologique des groupes pour assurer le maintien de l'ordre établi, dans le but d'apporter le minimum de changements possibles dans l'ordre politique, économique, social ou culturel ;
- progressistes : dans ce cas, l'accent est mis sur :
- préserver et diffuser le patrimoine culturel ;
- permettre au plus grand nombre d'accéder à la jouissance des produits et biens culturels ;
- promouvoir les créateurs de culture ;
- révolutionnaire : il cherche à stimuler la création personnelle et à permettre à chaque individu de se développer sur le plan personnel, social et culturel, dans un contexte de participation conjointe qui permet une prise de conscience collective.

Cette dernière conception est celle qui se développe en Amérique latine, étant donné la nécessité de changements profonds, due à un développement économique moindre par rapport aux autres continents.

Le 12 octobre 2017, organisé par RIA (Red Iberoamericana de Animación Socio Cultural y NODO Argentina, Il a été organisée la 1^{re} *Rencontre Internationale d'animation socioculturelle et d'art communautaire* avec la coordination des étudiants de la chaire de Ressources Pédagogiques Thérapeutiques de l'éducation artistique des enseignants de l'éducation spéciale et de la Direction de la Culture de la Municipalité de Posadas (province de Misiones, Argentine). L'objectif était de donner la priorité aux apports de l'art dans l'animation socioculturelle comme outil de transformation et de participation. Plusieurs institutions sont intervenues avec des

³¹ Sociologue, politologue, économiste, planificateur et écrivain argentin.

propositions participatives, en musique, peinture, théâtre et danse. Les organisateurs ont affirmé que l'art : convoque et organise des pratiques collectives, développe des alliances, génère des transformations, ajoute de la valeur à la culture, éduque et transforme par le biais d'une expression libératrice.

Formation d'un pays multiethnique et multiculturel

La République Argentine, comme tous les pays d'Amérique latine, est un pays multiethnique et multiculturel. La plupart des habitants de ce pays sont le résultat d'un amalgame de peuples : les indigènes, les colonisateurs espagnols, les métis et les immigrés européens venus d'outre-mer entre 1881 et 1914, arrivant sur ces terres grâce à une loi d'immigration large et généreuse. Il s'agissait pour la plupart d'immigrants Italiens et Espagnols ainsi que d'autres d'origine : Slaves (Ukrainiens, Polonais et Russes), également Français, Allemands et Irlandais. Cette contribution multiculturelle a eu des conséquences directes et indirectes dans la conformation culturelle actuelle, provoquant des changements multiculturels à travers les coutumes et la langue et qui ont également influencé l'éducation, les arts et l'artisanat.

L'écrivain argentin Ernesto Sábato a réfléchi sur la « culture argentine » avec ces mots : « *Une fois que la réalité primitive hispano-américaine de cette 'Cuenca del Plata' a été fracturée par l'immigration, ses habitants deviennent quelque chose de double, avec tous les dangers mais aussi, avec tous les avantages de cette condition: en raison de nos racines européennes, nous lions intimement l'intérieur de la nation aux valeurs durables de l'Ancien Monde, à cause de notre condition d'Américains, à travers le folklore intérieur et le vieux castillan qui nous unifie, nous sommes lié au reste du continent, ressentant en quelque sorte la vocation de cette Grande Patrie imaginée par San Martín et Bolívar* » (Sábato, 1975, p. 17-18).

L'Argentine, comme toute l'Amérique latine, est multiculturelle où le moderne et le non-moderne coexistent et se mélangent, à la fois dans la culture, dans les traditions et dans l'économie. Cette diversité a été reconnue par la Constitution nationale dans son article 20, où il est dit « *que les étrangers jouissent sur le territoire de la Nation de tous les droits civils du citoyen argentin, pouvant, entre autres actes, exercer librement leur culte, sans être obligé d'admettre la citoyenneté ou de payer des contributions obligatoires extraordinaires* ». La réforme de 1994 lui confère également un statut constitutionnel par le biais du paragraphe 17 de l'article 75, où elle reconnaît la préexistence ethnique et culturelle, garantit le respect de leur identité, l'éducation bilingue et interculturelle, le statut juridique de leurs communautés, la possession et la propriété des terres qu'ils occupaient traditionnellement, l'acquisition possible d'autres terres en nombre approprié et suffisant, assure la participation à la gestion des questions qui les concernent, en particulier dans le domaine des ressources naturelles.

Politiques culturelles en République Argentine

Les années 1960 sont connues comme la décennie prodigieuse, une époque au cours de laquelle la société et la politique ont changé à jamais grâce à des événements importants tels que la révolution sexuelle, la libération des femmes et la lutte contre la discrimination raciale en République argentine.

Les années 60 ont été marquées par une grande activité culturelle, la création de mouvements connexes et l'articulation entre l'art et le social. Au cours de ces années, une dynamique culturelle a été créée, non seulement en Argentine, mais aussi dans une grande partie de l'Amérique latine, inspirée, par le discours d'André Malraux³², qui était ministre des Affaires culturelles dans le gouvernement de Charles De Gaulle. En Argentine, sous la protection du ministère de l'Éducation, sont rassemblés les théâtres, musées, conservatoires et autres espaces plus petits où l'art et la culture ont été générés. Le développement maximal de cette activité culturelle sera centré dans l'Institut Di Tella, qui était un centre de recherche culturelle à but non lucratif, fondé en 1958. C'était le « temple de l'avant-garde artistique » et son emplacement sur la rue Florida, a conduit à ce que l'endroit soit connu sous le nom de « Manzana Loca ». L'Institut était un foyer de talents et ses membres sont connus sous le nom de « Génération Di Tella »; Parmi les participants, se distinguent les suivants : Antonio Berni, Líbero Badíi, Luis Benedit, Julio Le Parc, Luis Felipe Noé, Antonio Seguí, Marta Minujín, entre autres.

À ses débuts, elle abritait l'avant-garde du théâtre, de la musique et de la peinture. Puis les artistes consacrés y ont fait leurs premiers pas. Son activité a marqué une nouvelle ère dans l'art local. Le centre a ensuite été élargi pour englober toutes les sciences sociales afin de soutenir la recherche sociale. L'Institut a été durement combattu par le gouvernement dictatorial de Juan Carlos Onganía. A partir des années 70 et 80 en Amérique latine, la priorité a été de revaloriser les identités, reconnaissant comme telles les identités ethniques, les disparités culturelles face à une argumentation culturelle qu'on entendait subordonner aux valeurs symboliques occidentales. Ce concept en Amérique latine était clair en raison de la composante métisse de sa population, cependant, en Argentine, atteindre cet objectif était très indéfini puisque les cultures indigènes et métisses avaient été déplacées par les politiques de l'État et d'immigration. La diversité ethnique et culturelle de l'identité argentine est rendue visible à travers les cultures et les groupes ethniques négligés. En Argentine, encore aujourd'hui, persiste la disqualification de la population migrante de l'intérieur du pays, en particulier des provinces du nord-ouest argentin d'origine indigène. En outre, les préjugés raciaux sont devenus évidents avec l'arrivée de migrants en provenance des pays voisins, de la Bolivie, du Paraguay, du Pérou. De même, l'Argentine est de nouveau en train de devenir un destinataire de flux migratoires d'origines diverses et éloignées, en plus des flux habituels des pays voisins. Maintenant, nous avons une population d'Asie du Sud-Est, d'Europe de l'Est, des Balkans, des groupes sociaux qui montrent l'impact des transformations économiques et politiques du monde globalisé. Ces transformations sociales favorisent la production de manifestations culturelles d'une plus grande densité symbolique (Ana Wortman, 2005).

Pour Martín Hopenhays (2002), en Amérique latine et dans les Caraïbes, les conflits sont liés aux processus de mondialisation, ils sont liés à l'histoire et « à la dialectique de la négation de l'autre », qui remonte à la période de colonisation et d'évangélisation, et couvre les relations entre la Métropole (Espagne et Portugal) et l'Amérique latine et les Caraïbes. On pourrait dire, selon l'auteur, que le déni de l'autre est le déni du multiculturalisme, c'est-à-dire la reconnaissance unilatérale d'une culture; dans le cas de l'Argentine, celui de l'Espagne, comme valable contre d'autres qui se voient refuser la légitimité. Une autre manifestation du déni de l'autre a été l'acculturation des peuples autochtones et afro-latino-américains, le déni de leur propre univers symbolique.

L'Argentine après la fin d'une période dominée par l'autoritarisme (dictature militaire 1976-1983) est préparée à l'arrivée définitive de la démocratie. Le projet de consolidation de la démocratie

³² André Malraux (1901-1976) : romancier et essayiste français, historien et homme d'état qui incarna le prototype d'auteur engagé. Ministre des Affaires culturelles (1958-1969).

implique une revue de l'histoire d'un pays, des activités, des valeurs et des comportements qui ont conduit ses citoyens à accepter des politiques autodestructrices. Lorsqu'un pays est confronté à « un changement capital », cela implique un processus de changement social, politique et culturel. Ce qui entraîne d'innombrables conflits où le rôle de l'État doit garantir le fonctionnement des règles du jeu démocratique, canaliser et promouvoir la participation. La société démocratique implique dissidence, règles du jeu partagées, participation et sujets démocratiques.

L'action culturelle de l'État ne se limite pas aux exécutions d'un seul ministère (ministère de la Culture), mais à la gestion d'institutions et d'organisations réparties dans différents domaines ministériels. La *Déclaration Universelle de la Diversité Culturelle* (UNESCO, 2001), la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* (UNESCO, 2005) et la *Déclaration des Droits Culturels* (Déclaration de Fribourg, 1997) mentionnent les aspects à respecter pour garantir la réalisation des droits culturels et favoriser les processus de démocratisation. Après avoir établi l'affirmation de la culture comme un « droit de l'homme », le rôle de l'État est crucial pour garantir la participation et l'accès de tous les secteurs à la production et à la consommation culturelles. (Loreti, 2007).

La diversité des juridictions (national, provincial, municipal)

La République argentine a une surface continentale de près de 2.800.000 km² et le système de gouvernement est fédéral et à ce titre, il a la responsabilité d'une répartition des pouvoirs et des facultés entre les gouvernements des provinces, le gouvernement autonome de la ville de Buenos Aires, les gouvernements municipaux, et le gouvernement national. L'existence de 23 provinces et d'autant de régimes municipaux, chacun avec sa propre structure administrative culturelle spécifique, représente un tableau complexe en raison du traitement inégal auxquels les gouvernements locaux ont été confrontés à l'action culturelle officielle. À cela, il faut ajouter que le Gouvernement Autonome de la Ville de Buenos Aires remplit une fonction en terme de services culturels qui, en raison de son ampleur et de son impact socioculturel, doit être prise en considération.

Le fédéralisme culturel de l'Argentine se caractérise par le travail des organisations culturelles des différentes provinces, à leur tour regroupée en régions, qui constituent le système politique fédéral du pays. Les gouvernements provinciaux et les municipalités remplissent diverses fonctions en ce qui concerne la politique culturelle et tout ce qui touche à son administration.

En 1971, les responsables des organismes provinciaux de la culture se sont réunis dans la ville de Salta et ont publié à l'unanimité ce qu'on a appelé la Déclaration culturelle de Salta qui stipulait :

« Que le domaine de la culture soit responsable de la recherche, de la préservation et de la promotion des valeurs qui fondent et définissent la Nation [...] Que l'action de toutes les organisations culturelles officielles devrait être organisée au niveau régional en réponse à la nécessité d'intégrer la communauté argentine avec équilibre, en préservant les caractéristiques typiques qui fondent sa vocation fédérale » (Consejo Federal de Cultura, 2018)

Quelques mois plus tard, une nouvelle réunion des responsables de la capitale de la province d'Entre Ríos a approuvé la Déclaration Culturelle de Paraná, par laquelle, en plus de ratifier la

vocation fédéraliste de ses membres, a été constituée une assemblée permanente et lancé un Conseil Fédéral de l'Action Culturelle composé de représentants de toutes les provinces du pays. Cet antécédent constituait l'étape immédiate avant la création, en 1972, de la loi nationale du **Conseil Fédéral de la Coordination Culturelle**. Ses objectifs étaient :

- la promotion de la culture dans la région ;
- la planification d'activités culturelles ;
- la coopération, échange et circulation des produits culturels entre les provinces, et
- la régionalisation comme système capable de guider et d'assurer l'intégration d'un pays fédéral.

Le Conseil assume comme obligation de l'État National, telle qu'elle découle de la Constitution nationale et des traités internationaux signés et reconnus par le pays, de sauvegarder les droits culturels, la promotion du fédéralisme et l'intégration régionale latino-américaine.

Le mécénat culturel

Dans diverses provinces, il existe une loi pour la Promotion des Activités Culturelles, connue sous le nom générique de loi sur le Patronage, qui consiste en une incitation fiscale pour ceux qui allouent des contributions à l'infrastructure culturelle, l'entretien des musées et des théâtres et la construction de centres d'expérimentation pour soutenir les œuvres culturelles. Ces lois, avec leurs différentes portées et leurs difficultés de mise en œuvre, tentent d'aider, de stimuler et / ou de promouvoir les expressions culturelles et artistiques. La loi sur le Patronage est née à Buenos Aires en 2006. Dans le pays, il y a trois juridictions avec des lois de patronage en vigueur : la ville de Buenos Aires, le Chaco et La Rioja. Ensuite, il y a de nombreuses provinces qui ont promulgué des lois mais qui n'ont pas pu être appliquées en raison de certains détails dans la rédaction, dans cet ensemble se trouvent Catamarca, Tierra del Fuego, Santa Cruz et Tucumán.

Les projets culturels qui sont servis par les différentes lois de mécénat doivent être à but non lucratif et liés à la recherche, à la formation, à la diffusion, à la création et à la production dans les différents domaines de l'art et de la culture, tels que :

1. Arts visuels et art numérique
2. Danse
3. Théâtre
4. Cirque, orchestre de rue, mime et assimilé
5. Littérature
6. Arts visuels
7. Artisanat et art populaire
8. Design
9. Musique académique
10. Musique populaire
11. Patrimoine culturel
12. Publications, radio, télévision et sites Internet à contenu artistique et culturel.

En 2016, le Ministère de la Culture de la Nation a présenté un projet de loi de mécénat au niveau national, reproduisant dans une certaine mesure celui qui existe dans la ville de

Buenos Aires avec un succès relatif. Le but du projet, comme cela se passe au Brésil et au Chili avec un intérêt notable, est de pouvoir inaugurer un moyen direct et transparent de financer des projets culturels d'intérêt social à travers des entreprises privées, qui les déduiraient de leurs contributions fiscales respectives. L'évaluation des projets culturels serait en charge d'un Conseil national pour le développement culturel avec une représentation politique du Pouvoir Exécutif, du Pouvoir Législatif, une représentation technico-artistique de différentes disciplines, et juridictionnelle par les provinces et la Ville Autonome de Buenos Aires. A ce jour, nous attendons que cette initiative se transforme en loi.

En Argentine, la loi de Patronage de la ville de Buenos Aires, constituait l'une des politiques culturelles les plus importantes de ces dernières années. Ceux qui soutiennent cette initiative assurent qu'il s'agit d'un projet de grande importance car il établit la création d'un cadre juridique pour encourager les investissements dans des projets, des programmes de développement, des formations et des actions culturelles, comme c'est le cas dans d'autres parties du monde. À leur tour, et en opposition, d'autres secteurs estiment qu'il s'agit d'une initiative visant les grandes entreprises culturelles ce qui finit par impliquer un effort immense, pour les propriétaires de projets de moindre envergure, lorsqu'il s'agit d'obtenir les ressources.

Ceux qui s'opposent à cette loi assurent qu'au Brésil, la loi appelle Rouanet, basée sur le mécénat, a renforcé les expressions de « haute culture » (opéra, ballet, musique classique) au détriment des manifestations populaires, approfondissant les déséquilibres régionaux et inégalités sociales, dus à la concentration du capital dans la zone qui constitue le triangle de São Paulo, Rio de Janeiro et Belo Horizonte. En Argentine, avec de grandes différences entre les provinces pauvres et les provinces riches, cette inégalité dans la production culturelle pourrait se produire. Cela pourrait être surmonté si l'État, en tant que percepteur d'impôts, décidait d'affecter les fonds à la promotion de la création artistique, en assumant son rôle de premier plan dans le développement de la culture. Cela ne constituerait pas un obstacle pour le capital privé à participer volontairement au financement de projets culturels, ne générant pas de dépendance entre les acteurs.

Malgré les discussions et les divergences qui existent au sujet de la loi sur le mécénat, il ne serait pas juste de ne pas reconnaître qu'à travers cet instrument de soutien à la production culturelle, l'existence d'organisations telles que l'Institut pour la Protection et la Promotion de l'Activité Théâtrale non officielle a été autorisée. de la ville de Buenos Aires (PROTEATRO) et de l'Institut PRODANZA, qui accorde des subventions afin de promouvoir et protéger l'activité de danse non officielle également dans le cadre de la ville de Buenos Aires.

Pour une Loi fédérale des Cultures

À partir de 2003, le gouvernement national a entamé ce qu'il a appelé la « bataille culturelle » comme l'une des lignes directrices de ses actions dans le domaine culturel. En ce sens, la loi sur l'éducation a été réformée (2006) ; le Système d'Information Culturelle de l'Argentine (SInCA) a été fondé (2006) ; la réalisation des Marchés des Industries Culturelles d'Argentine (MICA) (2011) a été promue qui permettent de rassembler dans un même espace des représentants de différents domaines de la création artistique pour montrer leurs productions, acheter, vendre, participer à des foires, des ateliers ou des formations ; Le Programme Points of Culture a été

créé (2011) dans le but de promouvoir la culture populaire et communautaire ; la nouvelle loi sur la musique a été approuvée (2012) ; le Ministère de la Culture a été créé (2014) ; l'étude sur la Consommation Culturelle de l'Argentine (2013) a été réalisée, après quoi des documents ont été produits sur la consommation, les goûts et les intérêts culturels des Argentins.

En novembre 2014, une proposition d'avant-projet de Loi fédérale sur les Cultures a été lancée dans le but d'élaborer un projet de loi de manière participative. Pour ce faire, il a été tracé comme objectif, *l'élaboration d'un projet de loi qui définit comme sujets culturels toutes les personnes qui habitent le territoire national et dans lequel tous les artistes, techniciens-professionnels, créateurs et gestionnaires culturels sont définis par leur condition de travailleurs des cultures (Estado argentino, 2018).*

De décembre 2014 à avril 2015, ce projet de loi a été débattu dans 46 forums fédéraux tenus dans toutes les provinces du pays, organisés par le Ministère de la Culture, le Conseil fédéral de la Culture (où se trouvent les plus hautes autorités de la région de chaque province) et le Front des Artistes et Ouvriers des Cultures à partir de noyaux thématiques pour débattre des 21 points pour définir une Loi Fédérale des Cultures. À ces débats, divers groupes culturels ont participé, 24 universités nationales et des citoyens qui le souhaitaient et / ou avaient des contributions à apporter. De cette manière, les organisations de la société civile ont participé en faisant des propositions de projets de loi, en fonction de leurs besoins et intérêts, et en dialogue avec l'État.

En juin 2017, les conclusions des débats ont été présentées au Congrès National, constituant la base du premier projet de loi fédérale sur les cultures. Parmi les points les plus importants, il y a la création de deux observatoires publics des politiques culturelles qui travailleraient en collaboration avec les universités nationales et l'établissement par la loi que le budget de la culture ne soit pas inférieur à un pour cent du budget national total, comme recommandé par l'Organisation des Nations Unies et les règlements du Conseil fédéral de la culture. Le projet n'a pas encore de statut parlementaire.

Conclusions. Éducation et Action culturelle dans les musées argentins

En République Argentine, les archétypes politiques de l'Action Culturelle en relation avec les agents sociaux qui les soutiennent sont très divers dans un pays multiethnique, multiculturel, avec une très vaste extension territoriale et avec des réalités socioéconomiques très déséquilibrées, auxquelles il faut ajouter, sans une politique étatique qui la transcende dans les différents changements politiques intervenus au cours des cinquante dernières années.

Il a déjà été mentionné que presque tous les musées d'Argentine ont un « département éducatif » ; certains ajoutent à ce nom celui d'« action culturelle ». Cependant, lorsqu'on les interroge, ils ne précisent pas quelle est l'action culturelle qu'ils développent car ils l'identifient complètement à l'éducation muséale ou l'assimilent dans certains cas, à la diffusion culturelle. Depuis la croissance en Argentine du Comité pour l'Éducation et l'Action culturelle en 2008, neuf réunions nationales ont eu lieu dans différentes régions du pays, dont quatre étaient axées sur la formation des éducateurs de musées. La dernière, qui s'est tenue en avril 2018, a été réalisée dans la ville de Perito Moreno, une petite ville située dans la province de Santa Cruz, à plus de 2100 km de Buenos Aires et à 400 km de l'aéroport le plus proche. Paradoxalement, plus de 100 participants y ont participé, ce qui nous permet de concevoir l'importance et l'intérêt que la

place de l'éducation au sein des musées suscite chez les professionnels qui la développent.

Dans l'espace muséal, le concept d'éducation diffère de l'éducation des écoles, conçue comme le transfert des enseignements d'une manière méthodique exercée par un programme gouvernemental, tandis que l'éducation dans le musée s'opère en stimulant les sens et en assurant les conditions appropriées qui permettent aux visiteurs d'interpréter les aspects les plus importants et les plus significatifs des objets de l'exposition. Il a été possible d'établir que certains musées font une différenciation entre les propositions pédagogiques concernant les visites d'écoliers et les propositions visant des visites guidées pour d'autres publics, bien que dans de nombreux cas, ils utilisent le même discours préparé sans prendre en compte les caractéristiques des visiteurs, leurs intérêts, leurs connaissances préalables et leurs attentes.

Les musées qui ont un département d'éducation et d'action culturelle délimitent cette dernière de manière diffuse, ainsi que toutes les pratiques de diffusion des politiques culturelles officiellement produites qui permettent la participation des visiteurs aux activités muséales. Il n'y a pas non plus de différence au sein du musée entre les propositions pédagogiques et les propositions d'action culturelle.

Comme il n'y a pas de loi sur les musées en Argentine qui encadre leur activité, c'est l'État, à travers la Direction Nationale des Musées, dépendant du Ministère de la Culture de la Nation, qui met en œuvre les politiques culturelles dans les musées qui dépendent également des états provinciaux et municipaux. L'objectif de cette Direction est de revaloriser la dimension publique des musées et de garantir l'accès des citoyens à la culture et au patrimoine, mais cela dépend du budget économique plus ou moins important affecté à la réalisation des activités liées à l'Action Culturelle. Ce budget dans de nombreux cas est soutenu par le travail des associations d'amis des musées que chaque entité possède généralement et qui sont rassemblées au niveau national au sein de la Fédération Argentine des Amis des Musées (FADAM), une organisation à but non lucratif dont le but est de: valoriser le patrimoine culturel et naturel et de diffuser et promouvoir sa conservation.

De ce qui précède, on peut déduire que le contexte des musées argentins dépend presque exclusivement des politiques culturelles mises en place par les différents pouvoirs exécutifs territoriaux et s'inscrivent dans une démocratisation culturelle qui permettrait l'inclusion et l'accessibilité des publics, mais sans qu'ils puissent le faire. Pour s'impliquer dans l'entité muséale et être protagonistes dans la répartition des activités à réaliser, au plus près d'une démocratie culturelle et qui permettrait une véritable action culturelle liant la communauté et son environnement.

La culture est totalement dynamique car les sociétés sont des entités actives, c'est pourquoi nous devons tous collaborer et contribuer pour pouvoir l'élaborer, l'exercer et en profiter.

Références

- Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Ed. Lumen 2000.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid. Editor: Fondo de Cultura Económica S.L.
- Colombres, A. (1997). *Manual del promotor cultural*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Consejo Federal de Cultura. (2018). Extractos de la *Declaración Cultural de Salta* (1971) en <https://www.cfcultura.com.ar/index.php/historia-del-cfc/>
- Declaración de los Derechos Culturales. (Declaration de Friburgo). (2007). Recuperado de http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf (18-02-18).
- Estado Argentino. (2018). Portal oficial del Estado argentino <https://www.argentina.gob.ar/>.
- García Canclini, N. (1984). Cultura y Sociedad: una introducción. *Cuaderno de información y divulgación para maestros bilingües*. Dirección General de Educación indígena de la SEP de México Recuperado de <https://es.scribd.com/document/242754334/Garcia-Canclini-N-Cultura-y-Sociedad-pdf>
- García Canclini, N., Bonfil, G., Brunner, J., Franco, J., Landi, O. y Miceli, S. (1987). *Políticas culturales en América latina*. Cultura y sociedad. Colección Enlace. México – Barcelona – Buenos Aires. Editorial Grijalbo S.A.
- García, D. (1997). *El grupo: Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires. Ed. Espacio.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. New York. Basic Books. / La interpretación de las culturas. Traducción de Bixio, Alberto; revisión técnica Reynoso, Carlos (1983). Barcelona. Ed. Gedisa.
- Giardenelli, M. (2013). Los cambios culturales en la Argentina en los 30 años de democracia. *Voces en el Fenix* n°31, p. 98-107 Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/11giardinelli.pdf> (15-4-2018)
- González Ramírez, N. y Mas, J. (2003). El nuevo concepto de cultura: La nueva visión del mundo desde la perspectiva del otro. *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura.
- Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones11.html>
- Harvey, E. (1977) *Política cultural en la Argentina*. Publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). París. Impreso por Artes Gráficas Benzal, Madrid.
- Harvey, E. (2014). *Políticas culturales en América Latina*. Iberautor Promociones Culturales. Madrid. Editor: Fundación SGAE.
- Hopenhayn, M. (2002). *El reto de las identidades y la multiculturalidad*. *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura no. 0. ISSN 1683-3783.
- Leuman, M., Cañuqueo, L., Kropff, L., y Briones, C. (2007). *Escenas del Multiculturalismo neoliberal: una proyección desde el sur*. Buenos Aires. Editor: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lima, S. (2010). Políticas culturales en la Argentina: mecenazgo y rol del Estado (Universidad Nacional de Tres de Febrero). *Telón de fondo* Revista de Teoría y crítica teatral. Número 11.

- Loreti, D. (2007). Distintos tratamientos de la diversidad cultural: CMSI, UNESCO y OMC. En G. Mastrini y B. Califano (Comps.). *Sociedad de la Información, Políticas Públicas y participación social*. Buenos Aires: FES, Marzo de 2007, pp. 69-77.
Recuperado de http://www.fes.org.ar/PUBLICACIONES/Sociedad_dla_Informacion.pdf (16-03-18)
- Martinell, A. y Roselló, D. (1996). *Diseño y Elaboración de Proyectos culturales*. Diploma de postgrado en gestión y políticas culturales 1996/97. Ed. Formación Continuada Les Heures. Barcelona.
OEI. Memorias gestión cultural. Bogotá.
- Miguel Badesa, S. de. (1995). *Perfil del animador sociocultural*. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.
- Naranjo, C. (1978). *La Acción Cultural en Latinoamérica*. Ensayo. Costa Rica. Serie Misceláneas.
- OEI Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Tema Cultura. *Políticas Culturales*.
Recuperado de https://www.oei.es/historico/cultura/politicas_culturales.htm (16-3-18).
- OEI Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Boletín de Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y a Cultura*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/cultura/politicas_culturales.htm (25-02-18).
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán Puya, M.V. (2006). *¿Qué es la animación sociocultural?* Universidad Pablo Olavide. Sevilla: Narcea ediciones.
- Prato, A. V., Traversaro, N.G. y Segura, M.S. (2015). La sociedad civil argentina y la "batalla cultural". De la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual al proyecto de Ley Federal de Culturas (2009-2014). *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 5.
- Programa Nacional de Democratización de la Cultura (PRONDEC). (1986). Buenos Aires. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Secretaría de Cultura.
- Rabossi, F. (1999). Acerca de la "Cultura" de las "Políticas Culturales". PUBLICAR en *Antropología y Ciencias Sociales*. Año VII N° VIII
- Sábato, E. (1975). *La cultura en la encrucijada nacional*. Buenos Aires. Sudamericana. Consejo Federal de Cultura. Recuperado de <https://www.cfcultura.com.ar/index.php/historia-del-cfc/> (13-3-18)
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*
Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm (18-02-18).
- UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/> (18-02-18)
- Wortman, A. (2005). *El desafío de las políticas culturales en la Argentina*. Buenos Aires. Editor: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Résumé

Afin d'aborder la stratégie pour une synthèse rapide sur le thème de l'action culturelle en Argentine, il faut faire une approche historique, ainsi que prendre en compte les politiques culturelles mises en œuvre par le gouvernement fédéral et par les gouvernements provinciaux (vingt-trois provinces et la Ville Autonome de Buenos Aires). Il convient de mentionner que l'Argentine ne possède pas une loi nationale qui permet d'organiser le fonctionnement des musées : son but, son fonctionnement et ses objectifs, bien qu'il ait une Direction Nationale des Musées, sous l'autorité du Secrétariat du Patrimoine Culturel du Ministère de la Culture de la Nation. Les paradigmes politiques de l'action culturelle, par rapport aux partenaires sociaux qui les soutiennent, sont très différents dans un pays multiethnique et multiculturel comme l'Argentine.

On a un territoire trop vaste, avec des réalités socioéconomiques très déséquilibrées, à tout cela il faut ajouter qu'il n'y a pas de politique de l'État qui a survécu aux différents changements politiques des dernières cinquante années. L'arrivée définitive de la démocratie en 1983 a permis une démocratisation culturelle à tous les niveaux de la société y compris les musées.

L'État continue à tracer les politiques culturelles qui se sont modifiées selon la situation socioéconomique du pays, suivant les lignes politiques des gouvernements au pouvoir. La Direction Nationale des Musées, sous la tutelle du Ministère de la Culture de la Nation, assure la diffusion des politiques dans les musées nationaux et une situation semblable prévaut au niveau des musées qui appartiennent aux états provinciaux et municipaux. Le but de cette Direction est de réévaluer la dimension publique des musées et de garantir l'accès des citoyens à la culture et au patrimoine, mais cela dépend du budget plus ou moins destiné à mener à bien les activités liées à l'action culturelle. Ce budget est soutenu par le travail des associations d'amis. Chaque musée en possède ; elles sont regroupées dans la Fédération des Amis des musées (FADAM) qui a comme but de valoriser le patrimoine culturel et naturel et diffuser et promouvoir sa conservation.

Le thème de l'action culturelle dans les musées, au-delà des politiques développées par l'État, ne pouvait être abordé à partir de la bibliographie consultée. La plupart des musées en Argentine ont un département d'éducation, mais l'action culturelle qu'ils réalisent appartient généralement aux activités faites dans le but d'attirer le public à la programmation annuelle de ses expositions.

La conception de culture est en train de se transformer au fur et à mesure que « la modernité » et « la globalisation » sont arrivées. Aujourd'hui aussi en Argentine, l'accès aux événements culturels se manifeste à travers une chaîne de télévision qui a été créée par l'État en 2007. Elle transmet des connaissances variées, éducatives, scientifiques, culturelles, la défense des droits humains et sociaux au niveau national ainsi qu'à l'étranger. Le travail en réseaux a permis aux établissements scolaires, musées et aux productions grand public, l'accès à la connaissance et aux outils innovateurs.

Pour conclure l'action culturelle devrait compter sur deux principes :

- l'enrichissement culturel d'un peuple réside dans la croissance de leur culture y compris toutes les réalités, dès la production de phénomènes jusqu'à reproduire et transformer le système social ;
- le patrimoine culturel ne fait pas partie d'un groupe, sinon qu'il doit être partagé dans l'acceptation du multiculturalisme.

Mots clés : culture, politiques culturelles, démocratisation culturelle, démocratie culturelle, multiculturalisme.

L'action culturelle dans les musées du Canada situés hors Québec : un aperçu historique 1840-2018

Anne-Marie Émond et João Pedro Pais Mendonça

Introduction

Dans le contexte des musées établis au Canada, hors Québec, nous explorons le concept d'« action culturelle », un terme employé par le Comité international pour l'éducation et l'action culturelle (CECA) dirigé par le Conseil international des musées (ICOM). Afin d'identifier les caractéristiques conceptuelles spécifiques de l'action culturelle dans les musées hors Québec, notre stratégie consiste à prendre une perspective historique et à examiner les pratiques éducatives des musées à partir des années 1840, ainsi que les politiques culturelles mises en place par les gouvernements fédéral et provinciaux. En ce qui concerne les politiques provinciales, nous avons choisi d'examiner la province de l'Ontario, car elle est assez représentative (à l'exception du Québec) de toutes les provinces anglophones du Canada. Aujourd'hui, on estime que l'Ontario abrite 670 musées (Ontario Museum Association, 2016) sur les quelque 2600 musées que compte le Canada (Canadien Museums Association, 2015).

Comme le terme « action culturelle » est rarement utilisé dans les publications canadiennes-anglaises concernant les musées, il s'ensuit que pour vérifier si ce concept trouve un écho ou non (au Canada anglais), nous devons commencer par une définition de chaque mot :

Culturel : « *relatif aux habitudes, traditions et croyances d'une société ayant aussi trait à l'art* » [traduction libre] (Cambridge Dictionary, 2018).

Action : « *le processus de faire quelque chose, surtout lorsqu'il s'agit d'affronter un problème ou à une difficulté* » [traduction libre] (Cambridge Dictionary, 2018).

Si dans le concept, comme qu'utilisé par le CECA, les deux termes sont unis dans leur signification, il s'ensuit également que nous allons unir les termes pour notre analyse des politiques culturelles et des stratégies éducatives des musées hors Québec sous l'appellation du Canada anglais.

Les musées en tant qu'institutions éducatives : en phase avec les politiques culturelles canadiennes

L'examen des différentes politiques culturelles qui ont encadré les aspirations des musées des années 1840 à nos jours permet de mieux comprendre l'évolution de leurs stratégies éducatives. Dans ce qui suit, nous présentons six périodes historiques que nous avons identifiées comme des jalons dans l'évolution des musées au Canada anglais. À la fin de chaque période historique, nous présentons un tableau qui rassemble, sous sept rubriques (Objectifs des politiques culturelles ;

Approche en rapport à la culture ; Approche muséale ; Objectifs éducatifs des musées ; Publics cibles des musées ; Éducation muséale ; Action culturelle des musées) les facteurs déterminants à partir desquels nous pouvons établir la présence ou non d'une action culturelle au sein des musées du Canada anglais.

Période historique de 1840 à 1900

Les origines de l'institutionnalisation de la culture remontent à la création de grandes institutions culturelles canadiennes, telles que la Galerie nationale d'Ottawa (1880). Comme le soulignent Saint-Pierre et Gattinger (2011), ce mouvement d'institutionnalisation prendra véritablement son envol au XX^e siècle, comme nous le verrons plus loin dans l'article, avec l'augmentation du nombre de musées au Canada. Il est intéressant de noter que ces institutions culturelles ont souvent été créées grâce à la philanthropie et au mécénat privé, complétés par l'aide de l'État. L'institutionnalisation de la culture varie d'une province à l'autre. Le développement du pays ayant eu lieu au fil du temps, les particularités géopolitiques telles que l'agenda politique, l'exploitation des ressources naturelles et l'établissement de la population ont accéléré ou freiné l'apparition d'institutions culturelles.

Concernant la mise en place de politiques culturelles provinciales, l'Ontario, comme les autres provinces, reconnaît la responsabilité fédérale de promouvoir la culture canadienne tout en laissant la province et ses organisations associatives, philanthropiques et municipales s'occuper des politiques culturelles au sein de sa propre juridiction, et ceci peut être observé dès 1867 (Saint-Pierre et Gattinger, 2011).

Les musées sont considérés comme des centres d'apprentissage – éduquer en regardant les objets – et de formation du goût des visiteurs.

Cette période pourrait être considérée comme le début du développement des musées canadiens en tant que centres d'apprentissage où l'on s'attendait à être éduqué en regardant des objets et des curiosités axés sur le passé. Les musées étaient considérés comme formant les goûts des visiteurs associés aux raffinements d'une civilisation en progrès :

L'initiative de créer un musée public a été jugée importante, car dès les années 1850, il a été reconnu qu'au Canada, « les institutions publiques, qu'elles soient religieuses ou laïques, sont semblables et constituent la propriété commune d'un pays ». [The Maple Leaf (septembre, 1852)] [...] La voie du progrès menant au-delà de la phase pionnière de la colonisation a été définie comme suit : « Il faut de nombreux cours d'eau qui coulent ensemble pour fertiliser un pays ; l'influence et l'énergie individuelles sont donc nécessaires pour mener à bien les plans d'amélioration publique ». [The Maple Leaf (mai, 1853)] [traduction libre] (Carter, 2000, p. 116).

Il est intéressant de noter qu'en Ontario, le « développement des musées publics en tant qu'institutions éducatives a commencé avec l'adoption de la Common Schools Act de 1846 [...] Ces installations étaient considérées comme importantes pour l'instruction et la pratique des enseignants dans le domaine des sciences de l'éducation et de l'art d'enseigner » [traduction libre] (Carter, 2000, p. 169).

Les stratégies utilisées pour l'apprentissage dans les musées de l'époque consistaient à faire visiter les expositions aux visiteurs sans guide, de sorte que les présentations devaient être autodidactes. Les musées étaient considérés comme des instruments d'auto-éducation avec leurs expositions centrées sur les objets (Neilson, 2000). Cette période est centrée sur la mission d'éducation du musée dans la perspective de la 'scolarisation'.

Objectifs des politiques culturelles	Construire un pays civilisé
Approche en rapport à la culture	Descendante ; Voix de l'autorité
Approche muséale	Centré sur l'objet ; Collections et curiosités ; Focalisé sur le passé
Objectifs éducatifs des musées	Éduquer le goût des visiteurs ; Fournisseur d'informations
Publics cibles des musées	Adultes ; Enseignants et écoliers
Éducation muséale	Stratégies : Visite non guidée ; Auto-éducation principalement pour les adultes et les écoliers avec leurs enseignants ; Scolarisation
Action culturelle des musées	Aucune

Tableau 1 – Premières initiatives éducatives des musées des années 1840 à 1900

Période historique 1900 à 1950

Dans ses recherches historiques sur les musées en tant que centres d'apprentissage, Carter cite les propos de David Murray, un universitaire écossais qui, en 1904, venait de terminer une enquête sur les musées du monde entier, y compris les musées du Canada. Ses commentaires résumant la situation au début du XX^e siècle :

En général, un musée est un éducateur populaire. Il propose des activités récréatives et éducatives à toutes les classes et à tous les âges. Ses portes sont ouvertes à tous, et chaque visiteur tire profit ou plaisir de la visite de sa galerie. Le musée moderne a cependant des objectifs plus précis. Le musée est devenu un instrument de recherche reconnu et nécessaire ; il joue un rôle important dans l'enseignement universitaire et technique, et il devrait être adopté comme une aide dans l'enseignement primaire et secondaire [traduction libre] (cité dans Carter, 2000, p. 257).

La même année, B.E. Walker, de l'Institut canadien, a donné une allocution et a demandé à chaque province, à chaque ville ayant une certaine importance, de constituer son propre musée pour le peuple (Carter, 2000). À peu près à la même époque, en Ontario, on assiste à la création de musées historiques gérés par des sociétés historiques, et à la création du Royal Ontario Museum (ROM) en 1912. C'est dire qu'entre 1900 et 1930, le nombre de musées permanents au Canada a plus que doublé (Carter, 2000). Ceux-ci, grâce à leurs collections, ont été à l'origine du développement « *de programmes d'interprétation et d'éducation pouvant être utilisés par des visiteurs de tous âges* » [traduction libre] (Carter, 2000, p. 261). Les musées étaient des institutions d'apprentissage public pour les écoliers et leurs enseignants, ainsi que pour les

citoyens de toute la communauté. On peut dire qu'au cours de cette période, nous assistons à l'émergence de politiques culturelles qui demandent que les musées soient accessibles à tous les citoyens. On peut se demander si, pendant cette période, nous ne voyons pas les premières étincelles de démocratisation culturelle - un concept qui sera au cœur des politiques culturelles plus tard dans les années 1950.



Image 1 - Corythosaurus Intermedius, Royal Ontario Museum, Juin 1933.
Source de l'image : Archives de la ville de Toronto, séries 71, s0071_it9774. Auteur : Alfred Pearson.

Dans ce contexte, durant la première moitié du XX^e siècle, les stratégies utilisées pour développer un musée en tant qu'éducateur populaire consistaient à constituer des collections qui n'étaient pas de simples curiosités, mais démontraient des valeurs éducatives s'adressant à tous, des écoliers aux chercheurs universitaires. C'est également à cette époque que des collaborations ont été créées entre les écoles et les musées du Canada et que des programmes de sensibilisation des écoliers ont vu le jour (Carter, 2000). Par exemple, au niveau fédéral, la Galerie nationale a développé pendant cette période un programme éducatif qui a été diffusé à la radio dans tout le pays, accompagné de reproductions d'œuvres d'art de la collection et distribué aux écoles de tout le pays pour l'éducation artistique (Émond, 2000). En outre, dans certains musées, comme le ROM par exemple, dès 1919, des visites guidées publiques, des conférences pour les adultes et des heures de contes pour les enfants étaient organisées séparément des programmes scolaires (Carter, 2000).

Les musées comme éducateurs populaires : valeur éducative des collections pour tous les visiteurs, collaboration avec les écoles et les universités, programmes de sensibilisation.

Ce ne sont là que quelques exemples des nouvelles stratégies éducatives mises en place par les musées dans l'espoir d'éduquer un public aussi large que possible au 'bon' goût artistique. Nous sommes au début de l'élaboration de programmes éducatifs adaptés à des publics variés où les visiteurs reçoivent systématiquement un enseignement centré sur l'objet fourni par le musée et sa collection.

Objectifs des politiques culturelles	L'émergence de la démocratisation culturelle
Approche en rapport à la culture	Descendante ; Voix de l'autorité
Approche muséale	Centré sur l'objet ; Collections pour l'éducation et la recherche ; Centré sur le passé
Objectifs éducatifs des musées	Éducation populaire ; Bon goût ; Fournisseur d'informations
Publics cibles des musées	Enseignants et écoliers ; Adultes ; Citoyens de toute la communauté
Éducation muséale	Stratégies : Visites guidées pour les écoles ; Programmes scolaires et développement de programmes de sensibilisation pour les écoles. Début de programmes d'interprétation et d'éducation tels que des visites guidées publiques, des conférences pour adultes et des heures de contes pour les enfants ; Scolarisation
Action culturelle des musées	Aucune

Tableau 2 - L'évolution du musée en tant qu'éducateur populaire de 1900 à 1950

Période historique 1950 à 1970

Le programme culturel de l'après-guerre au Canada a été largement défini par Ottawa et par l'élaboration d'une politique culturelle nationale. L'influence la plus importante dans la définition d'un discours de politique culturelle canadienne en 1949-1951 a été la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, des lettres et des sciences au Canada (Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences (RCNDALS), mieux connue sous le nom de Commission Massey. La Commission a enquêté sur l'état général de la culture au Canada et a dominé le paysage culturel canadien pendant de nombreuses décennies jusqu'à aujourd'hui (Baeker, 2002a). La Commission Massey définit la culture par rapport à l'éducation : « *La culture est la partie de l'éducation qui enrichit l'esprit et affine le goût. C'est le développement de l'intelligence à travers les arts, les lettres et les sciences* » [traduction libre] (RCNDALS, 1951, p. 7). Dans son ensemble, cette définition met en avant l'impact 'civilisateur' des arts. Dans cette perspective de la culture, Baeker (2000a) affirme que la Commission :

[...] a introduit un discours de politique culturelle, dominé par un système culturel « à deux vitesses ». Le niveau supérieur est constitué d'un système « civilisateur » ou « artistique » eurocentrique subventionné par l'État, généralement lié à de nobles objectifs d'identité nationale et de souveraineté culturelle. L'échelon inférieur est constitué de diverses formes de culture « populaire » ou « ethnique ». Celles-ci étaient soit communautaires, soit plus commerciales, et fonctionnaient soit sur le marché, soit comme une activité bénévole [traduction libre]. (p. 5)

De plus, Baeker (2000b), à la lumière de la perspective de la commission, a conclu que le discours sur la politique culturelle proposé, avait pour conséquence que certaines formes et

institutions artistiques contrôlaient « *l'agenda de la politique culturelle, au-delà des intérêts et des besoins des nouveaux groupes culturels et d'un public de plus en plus diversifié* » [traduction libre] (p. 187). L'impulsion qui a poussé les gouvernements canadiens à intervenir dans le domaine de la culture est largement fondée sur un paradigme humaniste. L'objectif étant la transmission et la protection des valeurs, historiquement défendues, qui sont à la base de son fondement (Saint-Pierre et Gattinger, 2011).



Image 2 – La Commission Massey (détail). De gauche à droite :
Norman Mackenzie, président, University of British Columbia;
Vincent Massey, président de la Commission et chancelier, Toronto University;
Georges Henri Lévesque, professeur de sociologie, Université Laval;
Hilda Neatby, professeure d'histoire, University of Saskatchewan.
Source de l'image : Division des archives de l'Université Laval – P151/D/5/5,4
Fonds Georges-Henri Lévesque. Auteur : inconnu

Dans le contexte canadien, à la suite de la Commission Massey, les politiques culturelles se sont concentrées sur l'élévation des normes d'excellence artistique et, comme l'indique Zuzanek (1987) dans ses recherches, cela se fait dans l'espoir de porter l'expression artistique canadienne au niveau des normes internationales (cité dans Baeker, 1999). C'est donc à partir des années 1950-1960, que l'idée de démocratisation de la culture est devenue un concept clé des politiques culturelles. Il faut comprendre que cette idée dominante dans l'Europe et le Canada d'après-guerre de l'époque, axée sur la « *valeur civilisatrice des arts* » [traduction libre] (Matarasso et Landry, 1999, p. 13), fait référence à la 'haute culture' jugée digne d'être rendue accessible au plus grand nombre grâce à l'initiative de l'État (Baeker, 2002b ; Matarasso et Landry, 1999).

Dans ce contexte de démocratisation de la culture, jusqu'à la fin des années 1960, le Canada n'avait pas de politique nationale officielle en matière de musées :

Au milieu du siècle, de nombreux musées canadiens avaient été créés et étaient devenus des institutions dynamiques, mais cela reflétait largement le dévouement de simples citoyens, plutôt que celui des gouvernements, à quelque niveau que ce soit. Dans la pensée officielle, il n'y avait pas de politique muséale significative [traduction libre]. (Canada's National Museums, 2013, p. 1)

En 1968, un an après les célébrations du centenaire de la Confédération canadienne, la *Loi sur les musées nationaux du Canada* a été promulguée, créant la *Corporation des Musées nationaux du Canada* (MNC) dont le siège est à Ottawa. La Corporation des MNC était une société d'État habilitée à gérer les quatre musées nationaux : Musée des beaux-arts du Canada, Musée de l'homme (Musée canadien des civilisations, devenu le Musée canadien d'histoire), Musée de la nature (devenu le Musée canadien de la nature), Musée des sciences et de la technologie (devenu le Musée canadien des sciences et de la technologie – en 2018, le Canada compte deux autres musées nationaux avec l'ajout du Musée canadien des droits de l'homme et du Musée canadien de l'immigration au Quai 21. Chaque musée a reçu un statut distinct, mais relevait d'un conseil d'administration commun et d'un secrétariat commun, qui assumait la responsabilité de la mise en œuvre des différents programmes (Carter, 2000). L'élaboration de la politique culturelle est alors dominée par une approche centraliste et, par conséquent, le gouvernement fédéral se préoccupe principalement de soutenir les musées nationaux (Beaker, 1999).

Cette vision des politiques culturelles n'était pas considérée comme possible dans la période d'avant-guerre en raison de l'immensité géographique du territoire canadien. Dans l'après-guerre, la perspective est tout à fait opposée. Avec le rapport de la Commission Massey, cette situation s'enracine dans l'élargissement du rôle du gouvernement fédéral et des musées nationaux. La Commission Massey considère :

[qu'] un système adéquat de musées nationaux, canadiens pourrait apporter une contribution marquante au développement de notre vie nationale. [...] Nous pensons qu'il est juste de recommander fortement une politique adéquate et cohérente sur la création et le maintien des musées nationaux » [traduction libre] (RCNDALS, 1951, p. 319).

Dans les années 1950, les musées sont considérés comme des 'instruments d'éducation'

Cependant, la Commission Massey a signalé que les musées nationaux et locaux étaient toujours dans une « *situation regrettable* » [traduction libre] (p. 99) et a noté qu'il y avait eu peu d'amélioration depuis les conclusions de l'étude de 1932 sur l'état des musées au Canada, financée par la Carnegie Corporation et réalisée par Miers et Markham. Selon la Commission, les musées nationaux ont un rôle central à jouer pour aider les autres petites institutions du pays (Carter, 2000). La Commission considère les musées comme des « *instruments d'éducation* » [traduction libre] (p. 6) et s'attend à ce qu'ils développent cet important volet.

Dans les années qui ont suivi la Commission Massey, les musées étaient alors considérés comme des 'instruments d'éducation'. Dans le rapport de la Commission, l'éducation était définie comme « [...] *le développement progressif de l'individu dans toutes ses facultés, physiques et intellectuelles, esthétiques et morales* » [traduction libre] (p. 6). La Commission a également suggéré que l'éducation peut se faire par l'expérience de la vie, « *l'éducation formelle dans les écoles et les universités, et l'éducation générale non académique par les livres, les périodiques, la radio, les films, les musées, les galeries d'art, les conférences et les groupes d'étude* » [traduction libre] (p. 6) qui ont tous été considérés comme des 'instruments d'éducation'. Les musées étaient alors perçus comme des lieux d'apprentissage pendant la scolarité, mais aussi plus tard, pour l'apprentissage tout au long de la vie. C'était un élément important pour la Commission Massey,

car des politiques culturelles centralisatrices devaient être mises en place à l'époque par le gouvernement fédéral et dans ce contexte, les musées devaient jouer un rôle important dans la promotion de l'identité nationale canadienne.

En Ontario, le *Report of the Royal Commission on Education* (1950) recommandait que les musées soient partenaires des écoles afin « d'aider les enfants à accroître leur pouvoir de réflexion, à exprimer efficacement leurs opinions et à promouvoir l'apprentissage comme un processus continu » [traduction libre] (Carter, 2000, p. 296). Quelques années plus tard, en 1957, dix ans après sa création, le *Canadian Museums Association* (CMA) (L'association des musées canadiens), a engagé une équipe de muséologues américains pour enquêter sur les musées canadiens et ils ont confirmé, dans leur rapport, que les musées de tout le pays avaient « des objectifs communs de collecte et de préservation des objets et d'interprétation de ces collections pour le public » [traduction libre] (Carter, 2000, p. 296).

Nous sommes toujours dans une approche 'descendante' de la 'haute culture', mais avec le souci d'atteindre le plus grand nombre de personnes possible. L'éducation dans un contexte muséal doit être considérée comme un plaisir et une source de connaissances délivrées différemment des écoles (RCNDALS, 1951). Les musées étaient des instruments de démocratisation de la culture favorisant l'accessibilité à l'excellence artistique par le biais de visites guidées, de programmes éducatifs pour les enfants et les adultes et pour la communauté sous la forme de groupes d'étude, de conférences, de projections de films, de programmes télévisés avec un intérêt particulier pour l'interprétation du passé à travers des objets tangibles (Carter, 2000).

Objectifs des politiques culturelles	Démocratisation culturelle
Approche en rapport à la culture	Descendante ; Voix de l'autorité
Approche muséale	Centré sur l'objet ; Collections pour l'éducation et la recherche ; Centré sur le passé
Objectifs éducatifs des musées	Éducation populaire ; Bon goût ; Fournisseur d'informations
Publics cibles des musées	Enseignants et écoliers ; Adultes ; Citoyens de toute la communauté
Éducation muséale	Stratégies : Programmes scolaires et développement continu de programmes de sensibilisation pour les écoles ; Interprétation et programmes éducatifs : visites guidées publiques, conférences pour les adultes et heures de contes pour les enfants, projections de films et émissions de télévision pour les enfants et les adultes, Scolarisation
Action culturelle des musées	Aucune

Tableau 3 - Les musées comme instruments d'éducation de 1950 à 1970

Période historique de 1970 à 1980

Comme le mentionne Zuzanek (1987), c'est dans les années 1970 que nous pouvons trouver des preuves du concept de démocratie culturelle de la part du gouvernement canadien (cité dans Baeker, 1999), concept qui a émergé dans les débats sur la politique culturelle européenne à la même période en réaction à l'idée de démocratisation culturelle. La démocratie culturelle, contrairement à la notion de démocratisation culturelle, valorise les différentes formes d'expression culturelle et encourage la participation effective des communautés (Baeker, 1999). Elle appelle à des expressions et des pratiques en dehors du canon dominant (Baeker, 2002a ; Matarasso et Landry, 1999). En d'autres termes, la démocratisation de la culture est considérée comme une approche élitiste et homogénéisante 'descendante' de la culture, tandis que le concept de démocratie culturelle est considéré comme une approche 'ascendante' (Baeker, 2002a ; Matarasso et Landry, 1999). En 1972, Gérard Pelletier, alors secrétaire d'État et ministre responsable de la culture dans le gouvernement Trudeau, a annoncé une politique nationale des musées. Les deux principaux objectifs de la politique nationale des musées étaient la démocratisation et la décentralisation, visant à accroître l'accès à l'activité culturelle pour tous les contribuables et à mettre en place des stratégies pour rendre les collections accessibles à tous, même dans les régions les plus reculées du pays. Mais le concept de décentralisation n'est pas simplement géographique, comme l'explique Baeker (1999) : « *L'UNESCO appelle également à placer un plus grand pouvoir entre les mains de communautés ayant des identités communes basées sur le sexe, la race, l'ethnicité, le pays d'origine, la religion et l'orientation sexuelle, entre autres* » [traduction libre] (p. 15). La mise en place de la politique nationale des musées a reconnu le gouvernement comme étant désormais le « mécène contemporain des arts », un rôle traditionnellement joué par l'église ou les riches mécènes (Carter, 2000, p. 300). Pour Carter (2000) :

La démocratisation de la culture et la démocratie culturelle sont en train d'émerger.

Ces politiques innovantes avaient pour but, en partie, de contribuer à renforcer le rôle éducatif des musées en Ontario et dans tout le Canada. Elles ont renforcé la croissance du mandat éducatif des musées par le développement ciblé d'activités de sensibilisation accrues [traduction libre] (p. 300).

Il est intéressant de noter que Pelletier, dans ses orientations, a été fortement influencé à l'époque par la politique culturelle européenne, en particulier par les vues du ministre français de la culture André Malraux.

Parallèlement, en Ontario, la première initiative gouvernementale visant à élaborer des directives culturelles a eu lieu en 1974, sous le gouvernement de Bill Davis, où le premier ministère consacré à la culture, le ministère de la Culture et des loisirs, a été créé. La quasi-totalité des organisations et des programmes dans le domaine de la culture sont alors transférés du ministère de l'Éducation à ce nouveau ministère. Il existe également une nouvelle compréhension de la culture qui reflète des changements démographiques et politiques relativement récents dans l'histoire de la province, notamment une diversité ethnoculturelle croissante et une reconnaissance accrue de sa population francophone (Gattinger, Saint-Pierre, Couture Gagnon, Autissier, Mulcahy et Thuriot, 2011). Ainsi, en reconnaissance de l'importance

accordée au multiculturalisme canadien (Politique officielle sur le multiculturalisme, adoptée par le gouvernement fédéral en 1971), le gouvernement de l'Ontario oriente de plus en plus sa politique culturelle à la fois sur la démocratisation de la culture et sur la démocratie culturelle. D'une part, le gouvernement ontarien s'orientait vers des politiques culturelles favorisant l'accessibilité et l'égalité et, d'autre part, l'inclusion et l'équité, mais toujours dans un souci de valorisation de l'excellence (Gattinger et al., 2011).

En ce qui concerne les écoles, pendant cette période, les musées élaboraient des programmes liés aux programmes scolaires et travaillaient à de nouvelles stratégies éducatives. Ces dernières sont progressivement passées d'activités éducatives passives à des activités qui encouragent une plus grande participation des visiteurs. Les musées s'efforcent progressivement d'intégrer dans leur pratique éducative des théories pédagogiques, des apprentissages par la découverte et de nouvelles méthodes d'interprétation muséale (Carter, 2000). L'accent a été mis davantage sur la participation des visiteurs et les musées ont réalisé le potentiel de développement de telles activités pour leurs publics. Au lieu des conférences traditionnelles ou des visites de type 'suivez le guide', les musées encouragent leurs visiteurs à s'engager activement dans la découverte de leurs collections.

Ainsi, dans les années 1970, des changements novateurs ont eu lieu dans les musées canadiens et ontariens. Tout en poursuivant l'idée de faire connaître la 'haute culture' dans tout le pays, une attention particulière a été accordée à la sensibilisation des groupes ethnoculturels dans le cadre des politiques fédérales de multiculturalisme. C'est un problème auquel les musées ont dû faire face dans le cadre des politiques fédérales et provinciales de l'époque. Les musées ont dû agir pour comprendre les besoins des groupes ethnoculturels de leurs communautés afin de rendre le musée accessible à tous. Nous considérons que lorsque le musée doit créer un contexte où l'accessibilité, l'égalité, l'inclusion et l'équité sont des valeurs reconnues qui ne sont pas respectées, des actions doivent être entreprises. Dans notre article, nous identifions ces actions comme des 'actions culturelles' articulées par des stratégies éducatives spécifiques au musée. C'est alors, au cours de cette période historique, que les musées du Canada anglais ont exploré la possibilité d'actions culturelles dans le cadre de leur mission éducative, sans toutefois les nommer comme telles.

Objectifs des politiques culturelles	Démocratisation culturelle ; Démocratie culturelle
Approche en rapport à la culture	Descendant et ascendant ; Voix de l'autorité est partiellement partagée avec de multiples points de vue
Approche muséale	Centré sur l'objet ; Collections pour l'éducation et la recherche ; Centré sur le passé et le présent
Objectifs éducatifs des musées	S'engager dans la découverte ; Fournisseur d'informations
Publics cibles des musées	Ajout aux publics mentionnés précédemment ; Développement de nouveaux publics ; Groupes ethno-culturels

Éducation muséale

Stratégies : Visites guidées, activités et ateliers pour les écoles ; Augmentation des programmes de sensibilisation pour les écoles. Visites guidées et ateliers plus participatifs pour les enfants et les adultes

Action culturelle des musées

La sensibilisation à l'action culturelle dans l'espoir d'établir à terme des stratégies concrètes dans l'optique de l'accessibilité, de l'égalité, de l'inclusion et de l'équité est une nouvelle préoccupation à prendre en compte par les musées

Tableau 4 - L'éducation muséale pour tous les citoyens de 1970 à 1980

Période historique 1980 à 1990

Au début des années 1980, face à la récession économique et malgré l'importance accordée à l'équité proclamée dans le rapport *Applebaum-Hébert Federal Cultural Policy Review* (1982), le premier examen des institutions culturelles canadiennes et de la politique culturelle fédérale après le rapport de la Commission Massey de 1951, « la démocratie culturelle avait largement disparu du discours politique » [traduction libre] (Baeker, 1999, p. 24). Baeker, dans ses recherches, cite Zuzanek (1987) qui identifie la préoccupation actuelle du gouvernement fédéral en matière de politiques culturelles :

[...] *Dans le domaine de la politique culturelle, la discussion s'est déplacée de l'activité «participative» vers les stratégies «managériales» : de la démocratisation des publics artistiques à l'étude des impacts économiques : de l'expression personnelle et des sous-cultures aux valeurs culturelles «universelles» et au patrimoine culturel [...]* [traduction libre].(cité dans Baeker, 1999, p. 25).

Les activités d'après-guerre ont réduit l'influence de l'Europe dans de nombreux domaines. Plus particulièrement, son avant-garde culturelle commence à être éclipsée par l'expansion économique américaine qui a inclus et transformé ses manifestations culturelles en domaine de production culturelle. Commence une période dans les années 1980 qui instrumentalise davantage la culture en tant qu'activité économique. On assiste également à la professionnalisation du secteur culturel avec la mise en place de lois sur le statut des artistes, mais il est intéressant de noter que celles-ci ne verront le jour qu'en 2007 en Ontario.

En 1986, le ministre Marcel Masse a créé le groupe de travail sur les musées nationaux, dont le rapport a recommandé le démantèlement de la *Corporation des Musées nationaux du Canada* et l'adoption d'une nouvelle loi soit, la *Loi sur les musées nationaux* en 1990. À partir de ce moment, les quatre musées fédéraux sont devenus des agences autonomes sous la responsabilité du ministère des communications. L'engagement du gouvernement fédéral dans la politique muséale visait à guider les musées vers le XXI^e siècle en tant que centres d'apprentissage (Carter, 2000).

Dans les années 1980, la culture – et donc les musées – devient une activité économique instrumentalisée.

Dans le cadre du développement des musées au Canada, l'adoption en 1981 de la *Community Museum Policy for Ontario*, est considérée comme un moment marquant. Il découle de cette politique que pour que le financement provincial soit autorisé, des critères concernant les normes des musées, notamment la qualité, sont des conditions à remplir. Cette politique énonçant des normes plus élevées a, en quelque sorte, incité à la formation de professionnels dans le

Les services éducatifs sont conçus sur mesure pour un large éventail de publics et leurs besoins spécifiques.

domaine de la muséologie (Baeker, 1999). Pour être efficaces, les musées devaient établir des critères d'excellence dans leurs modes de fonctionnement. Ce fut un événement important qui a propulsé le développement de nouvelles stratégies éducatives fondées sur la pratique et la théorie. Les éducateurs qui écrivent sur leur pratique et leurs recherches ont fait place à l'élaboration de programmes spéciaux pour atteindre « *des publics de tous âges, intérêts et capacités, et servir de ressource pour toute la*

communauté » [traduction libre] (Carter, 2000, p. 303). Ce fut le début de services éducatifs en lien avec les différents secteurs des musées afin d'offrir aux visiteurs un plus large éventail d'expériences. Cette transformation a eu lieu dans une période économique difficile au Canada, avec pour conséquence que les musées et leurs programmes devaient être performants pour survivre. Pour ce faire, les activités éducatives ont été adaptées aux différents publics et à leurs besoins ou intérêts spécifiques. En ce qui concerne les écoles, les enseignants et les éducateurs des musées devaient concevoir des activités spécifiques correspondant au programme enseigné, en mettant à profit leurs compétences respectives.

Les musées, pour être des institutions pertinentes au XXI^e siècle, ont dû appliquer des politiques culturelles visant à atteindre un public plus large. Pour les musées du Canada anglais, la fin des années 1980 a été une période de promotion de l'« action culturelle », car les institutions devaient agir pour atteindre les objectifs d'accessibilité, d'égalité, d'inclusion et d'équité. Cette période est également un exercice d'équilibre, car, si des actions étaient nécessaires, leur réalisation était progressivement soumise aux pressions des programmes économiques.

Objectifs des politiques culturelles	Gestion ; Impacts économiques et démocratisation de la culture
Approche en rapport à la culture	Descendant et ascendant ; Voix de l'autorité partagée avec de multiples points de vue
Approche muséale	Objet et public centrés sur l'éducation et la recherche ; Centrés sur le passé, le présent et le futur
Objectifs éducatifs des musées	S'engager dans la découverte ; Facilitateur de connaissances
Publics cibles des musées	Ajout aux publics déjà mentionnés ; Développement de nouveaux publics ; Diversité
Éducation muséale	Stratégies : Visites guidées, activités, ateliers et programmes de sensibilisation pour les écoles ; Développement de programmes spécifiques pour les besoins spécifiques des visiteurs
Action culturelle des musées	Stratégies : Développement précoce d'activités pour les communautés afin de favoriser les liens avec les différents publics

Tableau 5 - L'éducation muséale vers le XXI^e siècle de 1980 à 1990

Période historique de 1990 à nos jours

Dans les années 90, les musées ont été encore plus sollicités pour s'adapter aux changements rapides de la population canadienne. Les données démographiques et les questions relatives à la visibilité de la diversité culturelle reflétaient une progression doxastique au sein des médias grand public. Comme le rapporte Carter (2000) dans ses recherches, depuis les années 90, les musées sont devenus progressivement plus que de simples institutions de conservation et de collection d'objets. Les musées sont impliqués dans « *l'éducation et la sensibilisation de la communauté* » [traduction libre] (p. 310). Ils sont « *définis moins en termes de collections et plus en termes de positionnement social [...]* » [traduction libre] (p. 310). À titre d'exemple, en 1991, un groupe de travail sur les musées et les premiers peuples, représenté par le *Canadian Museums Association* (Association des musées canadiens) et l'Assemblée des Premières Nations, a jeté les bases d'une collaboration entre les deux entités afin de favoriser une inclusion pertinente. Plus tard, en 2005, le Canada a accepté la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles adoptée par l'UNESCO. En 2017, le nouveau Cadre stratégique du Canada créatif a présenté les musées comme des institutions qui jouent un :

rôle crucial dans la préservation, l'interprétation et la promotion de la culture canadienne et le renforcement [...] de la démocratie. [...] [On considère que les musées sont des lieux qui suscitent l'engagement] des Canadiens et des publics internationaux dans le dialogue et le débat civique ainsi que le partage des connaissances, tout en connectant les publics au contenu de leur pays et de leur région. [...] Les musées sont également des créateurs de contenu numérique à part entière, en offrant un accès multiplateforme aux expositions virtuelles, aux outils interactifs et à la programmation en ligne. En promouvant le contenu généré par les utilisateurs parallèlement au contenu muséal, ils aident les Canadiens à être à la fois des critiques et des créateurs de la culture numérique [traduction libre]. (Canadian Government, 2017, p. 23)

La dernière politique culturelle du Canada, concernant les musées, s'inscrit dans la continuité du passé, encourageant les Canadiens à raconter 'leurs histoires' au niveau national et international tout en promouvant une identité canadienne mettant l'accent sur le contenu numérique. Ce qu'il faut comprendre de Mélanie Joly, à cette époque, ministre du Patrimoine canadien, c'est que les musées doivent poursuivre leur mandat tout en priorisant le développement de leurs contributions numériques dans le domaine culturel. L'Association des musées canadiens a commenté que, dans l'ensemble, « *la politique pour les industries culturelles n'a pas d'impact significatif sur les musées [...]* » (CMA, 2017).

Au niveau local, en 2016, le gouvernement de l'Ontario a présenté sa première *Stratégie culturelle* afin de donner à tous les citoyens de l'Ontario la possibilité de découvrir les arts et la culture et de célébrer les diverses voix de la province (Ministry of Tourism, Culture and Sport (MTCS), 2016). Le document du gouvernement intitulé *The Ontario Culture Strategy: Telling our stories, growing our economy*, illustre bien le contenu de cette politique, qui s'articule autour de six principes: « *Créativité et innovation ; Qualité de vie et développement économique ; Diversité et inclusion ; Respect des peuples autochtones ; Collaboration et partenariats et Valeur publique et responsabilité* » [traduction libre] (p. 13).

Ceux-ci s'articulent autour de quatre objectifs :

- Objectif 1 : promouvoir l'engagement et l'inclusion culturels ;
- Objectif 2 : renforcer la culture dans les communautés ;
- Objectif 3 : alimenter l'économie créative, et
- Objectif 4 : promouvoir la valeur des arts dans l'ensemble du gouvernement (MTCS, 2016).

Comme on peut le voir, l'accent est mis sur l'économie, la diversité et l'inclusion et invite les écoles et les musées à participer à la diffusion de la culture.

Pour les musées, ces nouveaux défis ont élargi leurs responsabilités puisqu'ils doivent désormais prendre en compte la durabilité économique, sociale, environnementale et culturelle (MTCS, 2018) par leurs stratégies éducatives. Dans cette perspective, les programmes éducatifs doivent être conçus pour répondre aux besoins du plus grand nombre de citoyens et contribuer à développer un sentiment d'appartenance qui favorisera une relation à long terme avec le musée.

Douglas Worts et les membres du groupe de travail nommé : *The Working Group on Museums and Sustainable Communities* ont créé un cadre d'évaluation critique afin d'aider les musées à évaluer leur impact culturel dans les communautés. En tant que spécialiste de la culture et de la durabilité et ancien planificateur d'interprétation à la *Art Gallery of Ontario*, il espère personnellement :

que les musées maximiseront de plus en plus leur potentiel de pertinence culturelle en étant beaucoup plus sensibles aux besoins et aux réalités de leurs communautés et conscients de l'impact (ou du manque d'impact) que leur travail a sur ces communautés [traduction libre (Worts, 2006, p. 47).

En ces temps de changement, où les musées souhaitent participer activement à la vie de leurs communautés avec toutes les responsabilités économiques, sociales et environnementales que cela implique, le CMA (2016) demande une nouvelle politique des musées comme elle a été promise en 2006 par le gouvernement fédéral.

Au cours de la dernière décennie, les expériences des visiteurs sont plus que jamais primordiales pour les musées. Le rôle du musée évolue progressivement, passant de celui de fournisseur à celui de facilitateur de connaissances. Outre les visites guidées et les activités telles que les ateliers pour les écoles, les musées sont désormais amenés à créer des programmes éducatifs adaptés à des besoins spécifiques et en collaboration avec des publics ciblés, en utilisant tous les outils technologiques disponibles et de manière pluridisciplinaire. Des exemples de ces nouveaux programmes éducatifs peuvent être vus au Musée des beaux-arts

Le plus important est l'expérience des visiteurs. Le musée se transforme d'un fournisseur en un facilitateur de connaissances.

du Canada (MBAC) avec les visites RAYON D'ART adaptées aux personnes atteintes de démence et à leurs soignants et réalisées en collaboration avec la Société de la démence d'Ottawa et du comté de Renfrew. En ce qui concerne la technologie, on peut citer en exemple le programme d'enseignement à distance du MBAC qui offre aux étudiants de tout le Canada des webinaires gratuits. À la lumière de ces programmes, les musées commencent à agir en adaptant leur fonctionnement interne pour mieux refléter

et incarner le changement. Ces programmes s'inscrivent dans la continuité du développement de l'éducation muséale où la démocratisation de la culture est au premier plan des stratégies

proposées. Mais outre ces stratégies éducatives, nous pouvons en trouver d'autres qui semblent prendre en compte, non seulement la démocratisation de la culture, mais aussi la démocratie culturelle dans la formulation de leurs activités et qui vont au-delà des conceptions traditionnelles de l'éducation muséale. à titre d'exemple, on peut citer *Le Conseil des jeunes du ROM* :

Il s'agit d'un groupe de jeunes Autochtones et non Autochtones de cultures différentes, âgés de 16 à 20 ans, originaires de Toronto et de la région du Grand Toronto. Ce groupe, dirigé par un jeune professionnel autochtone, adhère à la philosophie autochtone et au principe « pour les jeunes et par les jeunes ». Il vise à fournir aux membres les outils dont ils ont besoin pour développer leurs compétences en leadership, explorer leur communauté et raconter leurs histoires. Chaque année, les membres collaborent à un projet axé sur les jeunes et le ROM qui culmine et qui cultive les compétences des membres en matière de communication, de leadership et de savoir-faire technique [traduction libre]. (ROM, 2018)

Ces stratégies éducatives semblent correspondre à une possible vision canadienne-anglaise de l'action culturelle, car elles ont été créées pour répondre aux besoins des citoyens en s'inspirant des concepts de démocratisation de la culture et de démocratie culturelle. Nous pensons que l'action culturelle prend forme en prenant le pouls de communautés spécifiques et en faisant participer les citoyens au processus, comme l'a proposé Worts (2006). Concrètement, l'action culturelle devrait conduire à un partage des responsabilités entre les acteurs des musées et les groupes communautaires en matière de planification des expositions, de supervision des collections (Lammers et Harvey, 2015) et de mise en place de stratégies éducatives répondant à l'action culturelle.

Objectifs des politiques culturelles	Dans la continuité de 1980-1990
Approche en rapport à la culture	Descendant et ascendant ; Voix de l'autorité partagée avec de multiples points de vue ; Durabilité
Approche muséale	Collection et publics ciblés ; Orientation vers le développement de la participation de la communauté
Objectifs éducatifs des musées	Facilitateur de connaissances ; Vers la responsabilité sociale et l'engagement civique
Publics cibles des musées	Ajout aux publics déjà mentionnés ; Développement de nouveaux publics ; Diversité et équité
Éducation muséale	Stratégies : Visites guidées, activités, ateliers et programmes de sensibilisation pour les écoles ; multidisciplinaire ; Utilisation de tous les outils technologiques possibles
Action culturelle des musées	Stratégies : Développement de programmes spécifiques adaptés à des besoins particuliers en collaboration avec des publics cibles de différentes communautés

Tableau 6 - L'éducation muséale et la diversité culturelle de 1990 à aujourd'hui

Conclusion : l'action culturelle dans les musées hors Québec

Comme le montre cet aperçu historique, les politiques culturelles ont encadré le développement de l'éducation muséale à différentes époques jusqu'à aujourd'hui. Nous avons vu la mission éducative des musées se centrer d'abord sur la 'scolarisation' pour s'élargir progressivement grâce à leurs stratégies de développement visant non seulement les écoles, mais aussi un public plus large. Des programmes éducatifs de base (visites guidées et non guidées, programmes de sensibilisation pour les écoles, plans de cours pour les enseignants et session de formation incluant les récents développements sur les stratégies éducatives sur le web), l'offre du musée a évolué pour inclure des activités adaptées à différents publics (visites guidées, classes et ateliers, conférences, démonstrations, présentations artistiques, projections de films, visites audio et récemment multimédia et contenu numérique). Ces différentes offres illustrent l'évolution de l'éducation muséale au fil du temps.

D'après notre analyse, les musées du Canada anglais (musées hors Québec) ont commencé à la fin des années 1980 à développer le concept d'«action culturelle» intégré dans les 'programmes d'éducation des musées', mais n'ont pas ressenti le besoin de créer une catégorie particulière, car les actions ne faisaient que suivre les recommandations des politiques culturelles. Durant cette période, nous pouvons clairement identifier un changement dans les stratégies éducatives relatives aux programmes à mettre en œuvre au-delà des écoles et du grand public, mais notamment en réponse à des besoins culturels spécifiques qui n'étaient pas pris en compte auparavant. Les musées se sentaient de plus en plus obligés de s'adapter rapidement aux changements de la population canadienne. La démographie et les questions relatives à la visibilité de la diversité culturelle étaient au premier plan du discours politique. C'est dire que les activités créées en coopération avec les groupes ethno-culturels locaux et les Premiers peuples sont devenues une nécessité. La création de partenariats entre les musées et les diverses communautés était et est encore considérée à ce jour comme une nécessité à accomplir. Récemment, dans le cadre de la nouvelle stratégie culturelle de l'Ontario, les musées sont encouragés à évoluer vers des espaces d'éducation publique axés sur la communauté et à élaborer des stratégies éducatives visant à promouvoir l'échange de connaissances avec diverses communautés par un dialogue permanent.

Il nous semble que l'action culturelle des musées du Canada anglais soit axée sur cinq idées clés : **l'accessibilité, l'égalité, l'inclusion, l'équité et la durabilité** (économique, sociale et environnementale). Ces idées clés sont utilisées dans nos analyses.

Le concept d'action culturelle apparaît dans les musées du Canada anglais lorsque les éléments suivants sont présents :

- les objectifs des politiques culturelles seraient axés sur la démocratisation de la culture et la démocratie culturelle dans un contexte économique spécifique;
- l'approche en rapport à la culture serait à la fois descendante et ascendante, la voix du musée étant une d'autorité, mais partagée avec de multiples points de vue émanant des communautés;
- l'approche muséale serait construite autour de la collection et des publics incluant les diverses communautés;
- les objectifs éducatifs du musée seraient axés sur son engagement social et le partage des connaissances;
- les publics cibles des musées seraient davantage constitués de l'inclusion de divers publics, et ce, afin d'atteindre la diversité et l'équité.

Cela signifie que les caractéristiques conceptuelles spécifiques de l'action culturelle dans les musées du Canada anglais pourraient être résumées comme suit :

Toutes les actions entreprises par les musées dans une perspective éducative pour répondre aux besoins culturels des citoyens en dehors du système scolaire. Les particularités qui définissent le mieux le concept concernent la diversité des stratégies éducatives qui pourraient être mises en place pour répondre efficacement aux besoins culturels identifiés des différentes communautés à un moment et un endroit donné.

En conclusion, à travers notre analyse, nous considérons le concept d'action culturelle dans le contexte des musées du Canada anglais comme un concept qui nécessite un dialogue constant entre l'institution et les communautés, c'est-à-dire de soutenir l'implication de chacun et à rompre avec le système culturel à deux vitesses du passé. L'action culturelle correspond à des programmes spécifiques sur mesure créés par les musées pour répondre à des besoins ou à des problèmes identifiés. Ces dernières années, les stratégies éducatives encadrées par le concept d'action culturelle se sont adressées à de nouveaux publics dans un effort d'équité et de construction d'une mission éducative durable pour le musée, qui soit pertinente pour la société d'aujourd'hui et de demain. Néanmoins, on peut se demander s'il ne serait pas plus efficace de catégoriser les différentes stratégies éducatives afin de mieux informer les professionnels travaillant dans ce domaine des concepts qui sous-tendent leurs activités éducatives. Cela pourrait encourager une discussion ouverte de la part des professionnels qui pourrait conduire à l'émergence de stratégies éducatives innovantes afin de mieux atteindre leurs objectifs éducatifs.

Références

- Baeker, G. (1999). *Museums and community cultural planning: A case study in participatory action research in Peterborough Ontario*. [Thèse de doctorat, University of Waterloo].
https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape7/PQDD_0020/NQ44750.pdf
- Baeker, G. (2002a). *Beyond garrets and silos: Concepts, trends and developments in cultural planning*. Report prepared for the Municipal Cultural Planning Partnership. Ontario. <https://uwsculturalplanning.files.wordpress.com/2013/09/baeker-report-on-cultural-planning.pdf>
- Baeker, G. (2002b). Sharpening the lens: Recent research on cultural policy, cultural diversity, and social cohesion. *Canadian Journal of Communication*, 27(2), 179-196.
<http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/1293/1317>
- Canada's National Museums. (2013). Ottawa: Marie-Claude Langlois. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2013-06-e.pdf>
- Carter, J. C. (2000). *The evolution of museums as centres for learning: Chapters in Canadian museology*. [Thèse de doctorat, University of Leicester]. https://figshare.com/articles/thesis/The_Evolution_of_Museums_as_Centres_for_Learning_Chapters_in_Canadian_Museology/10171631
- Cambridge Dictionary. (2018). Online. <https://dictionary.cambridge.org/fr/>
- Canadian Government (2017). *Creative Canada policy framework*.
<https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/campaigns/creative-canada/framework.html#a510>
- Canadian Museums Association (2015). *Building a legacy for Canada's heritage sector*.
http://museums.in1touch.org/uploaded/web/docs/election2015/CMA%20Election%20KeyMSGs_2015%20ENG.pdf
- Canadian Museums Association (2016). *The state of museums in Canada: Brief to the standing committee on Canadian heritage*. https://museums.in1touch.org/uploaded/web/docs/Advocacy/CMA_Recommendations_CHPC_2016_EN.pdf
- Canadian Museums Association (2017). *Communiqué: Minister unveils major policy for cultural industries*.
https://museums.in1touch.org/document/3512/Advocacy_Sept_28_2017.pdf
- Émond, A.-M. (2000). Le « Picture Study » radiophonique : L'aventure de la peinture canadienne. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Musée, culture et éducation / Museum, Culture and Education* (97-102). Montréal : Éditions MultiMondes.
- Gattinger, M., Saint-Pierre, D., Couture Gagnon, A., Autissier, A.-M, Mulcahy, K. et Thuriot, F. (2011). L'analyse comparative des politiques culturelles infranationales : réflexion sur le cas canadien. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 34(2), 149-186. doi: 10.1080/07053436.2011.10707830
- Lammers, G. et Harvey, J. (2015). *Art galleries and museums*.
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/art-galleries-and-museums>
- Matarasso, F. et Landry, C. (1999). *Balancing act: Twenty-one strategic dilemmas in cultural policy*. Belgium: Council of Europe. <http://www.artsmangement.net/downloads/cultural-strategy-dilemmas.pdf>
- Ministry of Tourism, Culture and Sport. (2016). *The Ontario culture strategy: Telling our stories, growing our economy*. https://files.ontario.ca/ontarios_culture_strategy_en2_aoda_final-s.pdf
- Ministry of Tourism, Culture and Sport. (2018, mars). *Cultural planning*.
http://www.mtc.gov.on.ca/en/culture/cul_planning.shtml

- Neilson, C. L. (2000). *Museum visiting in Canada: A means to furthering cultural goals?* [Mémoire de maîtrise, Queen's University]. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ53016.pdf>
- Ontario Museum Association. (2016). *Ontario's museums 2014 profile*. https://members.museumsonario.ca/sites/default/files/members/docs/OntarioMuseums2014Profile_Online.pdf
- Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences. (1951). *Report of the Canada Royal Commission on National Development in the Arts, Letters, and Sciences, 1949-1951*. Ottawa: Edmond Cloutier. <https://www.collectionscanada.gc.ca/massey/h5-400-e.html>
- Royal Ontario Museum. (2018, mars). *Youth Cabinet*. <https://www.rom.on.ca/en/learning/rom-youth-cabinet>
- Saint-Pierre, D. et Gattinger, M. (2011). *Les politiques culturelles du Québec et des provinces canadiennes : sources d'influence, approches divergentes et pratiques convergentes*. Communication présentée au colloque sur les 50 ans d'action publique en matière de culture au Québec. Panel C – Évolution des modèles de soutien aux arts et à la culture au Québec, au Canada et dans le monde. http://www.gestiondesarts.com/media/wysiwyg/documents/Saint-Pierre_Gattinger.pdf
- Worts, D. (2006). Measuring museum meaning: A critical assessment framework. *Journal of Museum Education*, 31(1), 41-48. https://www.jstor.org/stable/40283905?seq=1#metadata_info_tab_contents

Résumé

Afin d'identifier les caractéristiques conceptuelles de l'action culturelle dans les musées du Canada anglais, notre stratégie consiste à adopter une perspective historique et à examiner les pratiques éducatives des musées allant des années 1840 à nos jours, ainsi que les politiques culturelles mises en place par le gouvernement fédéral et par le gouvernement de la province de l'Ontario.

Puisque le terme 'action culturelle' est rarement utilisé dans les publications concernant les musées du Canada anglais, il s'ensuit que pour déterminer si ce concept a son équivalent (au Canada anglais), nous devons commencer par définir chaque mot :

Culturel : « *relatif aux habitudes, traditions et croyances d'une société ayant aussi trait à l'art* » [traduction libre] (Cambridge Dictionary, 2018).

Action : « *le processus de faire quelque chose, surtout lorsqu'il s'agit d'affronter un problème ou à une difficulté* » [traduction libre] (Cambridge Dictionary, 2018).

En unifiant la définition des deux termes, en tant que concept, nos analyses circonscrivent la fin des années 1980 comme le début du développement de l'action culturelle. Ce concept, intégré à l'éducation muséale, répondait aux politiques culturelles de l'époque. Au cours de cette période, nous pouvons clairement identifier un changement dans les stratégies éducatives relatives aux programmes à mettre en œuvre au-delà des écoles et du grand public, mais spécifiquement en réponse aux changements dans la population canadienne. Les données démographiques et les questions liées à la visibilité de la diversité culturelle étaient au premier plan du discours politique. Nous constatons que l'action culturelle des musées du Canada anglais se concentre sur cinq idées clés : l'accessibilité, l'égalité, l'inclusion, l'équité et la durabilité (économique, sociale et environnementale). Ces idées clés sont utilisées dans nos analyses.

Le concept d'action culturelle apparaît dans les musées du Canada anglais lorsque les éléments suivants sont présents :

- *les objectifs des politiques culturelles seraient axés sur la démocratisation de la culture et la démocratie culturelle dans un contexte économique spécifique ;*
- *l'approche en rapport à la culture serait à la fois descendante et ascendante, la voix du musée étant une d'autorité, mais partagée avec de multiples points de vue émanant des communautés ;*
- *l'approche muséale serait construite autour de la collection et des publics incluant les diverses communautés ;*
- *les objectifs éducatifs du musée seraient axés sur son engagement social et le partage des connaissances ;*
- *les publics cibles des musées seraient davantage constitués par l'inclusion de divers publics, et ce, afin d'atteindre la diversité et l'équité.*

À partir de nos analyses, il nous semble que le concept d'action culturelle, dans les musées du Canada anglais, se traduit au travers des programmes faits sur mesure et répondant à des besoins spécifiques. Ainsi, les stratégies éducatives émanant du concept d'action culturelle s'adressent à des publics divers, dans une perspective d'équité, et dans une optique éducative pertinente pour la société actuelle et de demain.

Mots-clés: Musées ; Action culturelle ; Politiques culturelles ; Éducation muséale ; Canada anglais

Éducation, action culturelle, médiation. Trois concepts, trois groupes d'acteurs, trois silos dans le paysage québécois

Colette Dufresne-Tassé

Cet article, comme quelques autres du présent numéro d'*ICOM Éducation*, répond au vœu du Comité international pour l'éducation et l'action culturelle (CECA) du Conseil international des musées (ICOM) que soient étudiés les textes publiés jusqu'à aujourd'hui sur l'action culturelle dans chacune des trois langues officielles de l'ICOM. Vu l'abondance des publications en français, la tâche a dû être scindée, et ne seront présentées ici que les parutions québécoises, c'est-à-dire rédigées par des Québécois sur la situation québécoise.

L'action culturelle et ses textes

Les textes recensés offrent une ample vision de l'action culturelle. Elle embrasse en effet à la fois les politiques culturelles, le développement culturel, la démocratisation et la démocratie culturelle, ainsi que la médiation ou animation (Midy, 2002 ; Paquin, 2015). Nombreux, ces textes ont été classés en trois catégories, tour à tour présentées ci-après :

1. les politiques culturelles de l'État ;
2. la position des directeurs de musées et les données des chercheurs qui scrutent la production muséale ;
3. l'action culturelle selon un groupe de spécialistes et de professionnels de la médiation culturelle.

Un traitement distinct de chaque catégorie s'avère justifié, car assez curieusement, aucune n'établit de rapport avec le discours des autres ; d'où l'impression de silos isolés les uns des autres. Autre remarque liminaire : sauf chez les spécialistes de la médiation culturelle, on se montre plutôt avare de définitions, de sorte qu'il faudra parfois patienter pour les obtenir. Fort heureusement, les définitions de ces spécialistes sont cohérentes avec les positions prises par les des deux autres ensembles d'acteurs.

1. Les politiques culturelles de l'État : trois versions successives 1978, 1992, 2017

Pour les Québécois qui écrivent sur l'action culturelle, celle-ci découle de la *Charte universelle des droits de l'homme* de 1948, plus précisément de la partie sur le droit à la culture (Midy, 2002). Ses débuts sont nébuleux. Doit-on les situer dans les années 1960 ou les années 1970 ? On est spontanément tenté de les faire coïncider avec la création d'un Ministère des affaires culturelles (1961). Mais le Ministre Lapalme, qui dirige le nouveau ministère, démissionne, car faute de fonds,

il se sent condamné à l'inaction. Par contre débute au même moment une série d'études et de rapports qui, une quinzaine d'années plus tard, fourniront au Ministre Laurin l'information nécessaire à l'élaboration de la première politique québécoise d'action-développement culturel. Publiée en 1978, cette politique sera suivie de deux autres, rendues publiques l'une en 1992, l'autre 2017.

Esprit des politiques d'action-développement culturel

Pour comprendre l'esprit des politiques successives et le sens que l'on attribue à l'expression « action culturelle », il faut se rappeler que le territoire du Québec est immense, mais peu densément peuplé. Une dizaine de villes, dont Québec et Montréal, y jouent le rôle de centres économiques et culturels. Dans les années 1960, les musées et les théâtres y sont peu nombreux. Sauf dans les universités et chez quelques élites régionales, la vie culturelle au sens de « haute culture » y est peu développée. Tout est donc à faire et il est réaliste d'employer l'expression « développement culturel » chaque fois que l'on pense « action culturelle ». Toutefois, l'expression continue d'être employée, même en 1992 et en 2017, lorsque le contexte a changé. Pourquoi ? La raison majeure semble la situation linguistique du Québec. Y vivent huit millions de personnes qui, majoritairement, parlent français dans une Amérique où 28 millions de Canadiens et 325 millions d'États-Uniens s'expriment majoritairement en anglais. Malgré leur dynamisme, les francophones jouissent de ressources et de moyens bien moindres que les quelque 350 millions d'anglophones. On doit donc être vigilant et progresser, de sorte que l'action culturelle prend toujours, même après d'importantes améliorations, la forme du développement culturel.

On verra en succession les trois politiques. Toutefois, faute d'espace, n'en seront rappelées que les caractéristiques les plus saillantes et leur évolution, suivies d'une courte analyse.

Première politique (1978)

Dans son texte intitulé *La politique du développement culturel*, le Ministre Camille Laurin examine la notion de culture et son importance. Il considère la diversité des groupes sociaux qui habitent le Québec, puis il envisage la relation entre, d'une part, la culture, et d'autre part, l'économie, l'éducation, le développement social et régional. Enfin, il énonce les principes directeurs de sa politique.

La notion de culture et son importance

La notion de culture adoptée par le ministre constitue le fondement même de sa politique et elle sera reprise telle quelle dans les deux politiques suivantes. On peut donc la considérer comme le socle de l'action-développement culturel de l'État, un socle qui aura perduré durant une quarantaine d'années.

Pour Laurin³³, la culture est :

un ensemble de manières de vivre qui répondent aux principaux besoins d'une collectivité. Celle-ci communique son empreinte à ce qui fait sa vie, qu'il s'agisse de ses maisons,

³³ Ministre d'État du Développement culturel du Québec de 1977 à 1980 puis Ministre de l'Éducation de 1980 à 1984 (voir *ICOM Education* 28, p.111)

des nuances de sa langue, de la subtilité de ses lois et de sa jurisprudence, du génie de sa peinture ou de son discours moral ou religieux [...] Les cultures se caractérisent ainsi par des objets, des institutions, des productions [...] (1978, p. 43).

La culture est doublement importante. D'une part, elle constitue un bien qui donne « *son plein sens à la vie de l'homme et de la femme d'ici [...] les moyens de vivre mieux et de se développer selon ses goûts et ses talents* » (1978, p. 4). D'autre part, la culture est nécessaire pour que le Québec « *trouve son propre modèle de développement, son propre dosage d'éléments culturels anciens et nouveaux, grâce auxquels il se reconnaîtra comme étant lui-même* » (1978, p. 5).

Principes directeurs

La politique elle-même s'organise autour des sept principes suivants :

1. Le développement culturel vise la préservation du français, l'appui aux arts et aux lettres, aux artistes et aux créateurs, ainsi que la protection du patrimoine. Il touche aussi bien le monde de l'éducation et du travail, que du loisir et de la consommation.
2. Tout citoyen, quelle que soit la région où il habite, doit accéder à tous les biens culturels et se les approprier pour se développer et devenir créateur.
3. À l'inverse, tout citoyen doit collaborer au développement d'une culture vivante.
4. Les écoles et les bibliothèques doivent être des agents de développement partout où elles se trouvent.
5. Développement culturel, développement économique, développement social et régional doivent être coordonnés dynamiquement, car le développement social est grandement tributaire du développement économique et ne saurait être satisfaisant sans un développement culturel adéquat.
6. La recherche doit offrir les données nécessaires à la planification et au développement de programmes qui facilitent l'accès à la culture de chacun, mais aussi sa production culturelle. Elle doit aussi permettre d'harmoniser ces programmes avec les programmes de développement social et économique.
7. Les relations internationales doivent favoriser l'échange d'expertise, la mise en commun d'expériences fructueuses, et promouvoir la production culturelle québécoise à l'étranger.

Synthèse

En somme, la première politique culturelle québécoise d'action-développement culturel est fortement imprégnée de philosophie humaniste. Elle poursuit une quête identitaire intense. Elle s'appuie résolument sur l'école et vise les enfants aussi bien que les adultes. Elle insiste également sur la coopération internationale. Enfin, sans les nommer, elle met l'accent sur la démocratisation de la culture, sur les moyens de la favoriser, sans toutefois délaisser ce que l'on appelle aujourd'hui la démocratie culturelle. Il s'agit donc bien d'une politique d'action culturelle, caractérisée par une importante composante développementale.

Deuxième politique (1992)

Dans la seconde politique intitulée *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*, la culture doit encore s'appuyer sur l'éducation et marquer profondément les milieux de travail,

les loisirs et la consommation. Et, comme précédemment, elle englobe les arts, les lettres et le patrimoine. Mais en 1992, la Ministre Liza Frulla-Hébert s'inquiète de l'omniprésence au Québec de la production anglo-saxonne, alors que la création locale perce difficilement à l'étranger. Ce souci transparait dans les trois axes qui organisent sa politique : 1) affirmer l'identité culturelle québécoise ; 2) soutenir les arts et les créateurs ; 3) assurer l'accès et la participation des citoyens à la vie culturelle.

Les axes de la politique et leur contenu

1. Affirmer l'identité culturelle québécoise suppose :

a. le renforcement de l'enseignement du français à l'école ainsi que l'introduction d'un volet culturel dans les cours d'histoire et de philosophie, l'utilisation du français dans la vie quotidienne, au travail et par les scientifiques ;

b. la valorisation de l'héritage culturel par le biais d'un réseau de bibliothèques et de musées surtout, car ces derniers constituent le principal gardien et le plus puissant diffuseur du patrimoine auprès de tous ;

c. l'ouverture à la production francophone internationale comme complément à la production québécoise et comme contrepoids à la production américaine partout présente au Québec ;

d. la diffusion de la production québécoise en contrepartie de l'ouverture à la production francophone étrangère et comme moyen d'assurer le rayonnement du Québec à l'étranger.

2. Le soutien aux créateurs et à la création sous toutes ses formes comporte les trois volets suivants :

a. l'amélioration des conditions de vie des créateurs ;

b. le renforcement des organismes qui regroupent créateurs, artistes et techniciens des arts de la scène, de la littérature, des arts visuels ou interdisciplinaires ;

c. le support financier des industries culturelles des secteurs du livre, du disque, du spectacle et des métiers d'art.

3. L'accès et la participation des citoyens à la vie culturelle par :

a. la décentralisation des interventions de l'État au moyen de partenariats avec les municipalités ;

b. l'accessibilité accrue des régions aux productions des grandes villes, et à l'inverse, un apport spécifique de chaque région à la vie artistique de l'ensemble du Québec ;

c. la participation de chacun à des activités artistiques ou culturelles, comme le théâtre amateur, le chant choral ou l'artisanat ;

d. le bénévolat au sein d'organismes artistiques ou culturels et la formation des bénévoles pour améliorer l'efficacité de leurs interventions.

Synthèse

Ce qu'on vient de lire s'apparente et se distingue à la fois de ce qu'on a vu précédemment. On retrouve ici, comme dans la politique précédente, un souci marqué de préserver la langue française. Mais, en 1992, cette langue a acquis un rôle nouveau. Elle est beaucoup plus que le véhicule de la pensée ou l'instrument de la communication quotidienne ; elle devient le pivot d'échanges réciproques avec les pays de la francophonie. Du coup, le Québec se trouve à réussir son entrée sur la scène internationale, et l'action culturelle déborde le territoire pour lequel la politique a été conçue.

Comme précédemment, le dynamisme de la vie culturelle repose en gros sur l'activité des artistes et des créateurs. Toutefois, on leur associe maintenant deux nouveaux acteurs : les organismes et les industries culturelles.

De même que dans la politique de 1978, ce que l'on appelle la démocratisation culturelle est au cœur de la politique de 1992. L'école et les bibliothèques en sont toujours des agents indispensables. Cependant apparaît un nouvel agent, un réseau de musées considéré non seulement comme un gardien du patrimoine, mais aussi comme son premier et plus puissant diffuseur.

Par ailleurs, grâce à l'appui des ententes de partenariat signées avec les municipalités³⁴, tout comme les individus, les régions passent de simples bénéficiaires à productrices de culture, et elle sont invitées à enrichir aussi bien la culture populaire que la « haute culture ». Autant dire que la démocratie culturelle a gagné du terrain.

Tout compte fait, si le socle de la politique de 1992 est le même que celui de la politique de 1978, ses propositions sont plus détaillées et plus ambitieuses.

Troisième politique (2017)

Lors de la rédaction du présent article, on pouvait consulter un projet de politique intitulé *Partout la culture. Politique québécoise de la culture*, plutôt que le texte adopté par le Conseil des ministres. Toutefois ce projet contient, comme les politiques précédentes, une prise de position sur la culture et son importance, ainsi que l'orientation de la politique, détaillée selon plusieurs axes. Cette orientation est profondément marquée par l'intérêt du Ministre Luc Fortin pour la rentabilité économique de la culture.

Les axes de la politique et leur explicitation

Le ministre articule sa politique selon les quatre axes suivants : 1) favoriser l'épanouissement individuel et collectif ; 2) créer un environnement favorable à la création ainsi qu'à la production culturelle et à la diffusion de l'une et de l'autre ; 3) dynamiser la relation culture-territoire ; 4) utiliser la culture et les communications comme facteurs de développement économique.

1. Favoriser l'épanouissement individuel et collectif comporte les sous-objectifs suivants :

a. intensifier l'utilisation du français comme langue d'usage quotidien et la francisation des immigrants ;

b. accentuer l'importance de la culture à l'école, surtout dans les programmes destinés aux petits enfants et aux adultes ;

c. appuyer les interventions culturelles des agents qui facilitent l'inclusion sociale et le dialogue intergénérationnel ;

d. soutenir l'apport du bénévolat et du mécénat au développement culturel.

2. Créer un environnement favorable à la création et à la production culturelle ; intensifier leur diffusion par les moyens suivants :

a. soutenir la diversification d'une production artistique ou culturelle de haute qualité ;

b. appuyer l'expression artistique et culturelle autochtone³⁵ et anglophone, ainsi que leur diffusion ; souligner leur contribution à la vitalité de la culture québécoise ;

³⁴ En 2011, ces ententes engageront 154 municipalités représentant plus de 85% de la population du Québec. Elles leur permettront de déborder de leurs domaines traditionnels d'intervention (les bibliothèques et le patrimoine) et d'utiliser la culture comme facteur de développement économique et social (Grandmont, 2004, 2011 ; Lafortune, 2012).

³⁵ Le terme autochtone désigne les premiers occupants amérindiens et inuit du territoire québécois (Arseneault et Desbiens, 2015).

- c. améliorer la condition socio-économique et la formation des artistes ainsi que des travailleurs culturels ;
 - d. accroître l'influence du Québec dans les organisations internationales ;
 - e. insister sur l'inclusion d'exceptions culturelles dans les accords commerciaux internationaux ;
 - f. maintenir les efforts qui ont permis au Québec de devenir un chef de file dans le domaine du multimédia, des jeux vidéo, de l'intelligence artificielle et de l'intégration de la culture dans le développement durable.
3. Dynamiser la relation culture-territoire en procédant de la façon suivante :
- a. implanter dans chaque région des institutions culturelles de qualité ;
 - b. mettre en valeur le patrimoine de chaque région parce qu'il contribue à la mémoire collective, à la création d'entreprises et d'emplois spécialisés, mais aussi parce qu'il constitue un attrait touristique important ;
 - c. innover en matière de conservation et de mise en valeur du patrimoine régional, ce qui signifie favoriser des partenariats et des usages inédits.
4. Utiliser la culture et les communications comme facteurs de développement économique selon les modalités suivantes :
- a. créer les conditions propices au développement de l'entrepreneuriat culturel ;
 - b. favoriser le partage de connaissances et d'expertise entre les organisations culturelles ;
 - c. encourager la collaboration entre les entreprises culturelles et les milieux d'affaires ou de recherche ;
 - d. soutenir les efforts de promotion de la production culturelle québécoise sur le marché international.

Analyse

Cette troisième politique est fidèle à plusieurs orientations des deux premières, tantôt les renforçant, tantôt affaiblissant leur portée.

Renforcement

Le lien entre culture et système scolaire est non seulement réaffirmé, mais élargi. En effet l'école, soutien de la culture auprès des écoliers, le devient également auprès des petits enfants et des adultes.

Alors que précédemment, les groupes culturels vivant au Québec n'étaient pas différenciés, et que l'on parlait simplement de diversité culturelle, on singularise maintenant les autochtones et les anglophones, qui deviennent l'objet d'une attention particulière.

Pendant qu'en 1978 et en 1992, on luttait pour obtenir l'internationalisation du rôle politique du Québec et de sa production culturelle, en 2017 cette internationalisation semble suffisamment avancée pour que l'on puisse se limiter à la soutenir.

Affaiblissement

Les musées qu'on a précédemment considérés comme des institutions privilégiées de la conservation et de la diffusion du patrimoine sont maintenant ignorés au profit de « moyens innovants ».

La conception de la culture, son importance, le rôle majeur des artistes et des créateurs perdurent, de même que l'attachement à la langue française, à la démocratisation et

à la démocratie culturelles. Mais de nouveaux acteurs, les organismes et les industries culturelles, les éclipsent dans les préoccupations de l'État à cause de leur rentabilité économique avérée ou espérée.

Alors que les politiques précédentes insistent sur l'originalité de la production québécoise, la présente politique souligne l'importance de sa qualité. Le ministre veut-il ainsi privilégier la « haute culture » ou simplement un artisanat de meilleure facture ? Il ne le précise pas.

Questions suscitées par les politiques d'action-développement culturel du Québec

L'analyse des trois politiques présentées met en relief des ensembles de constantes et de changements qui suscitent la question suivante. Les phénomènes relevés sont-ils propres au Québec ou les retrouve-t-on dans certains autres pays, ou même, à quelques détails près, sont-ils mondiaux ? Et si des courants se dessinent, résultent-ils de l'action de forces semblables présentes dans les pays eux-mêmes ou de la puissance du mouvement de mondialisation actuel ?

Par ailleurs, la structure même des politiques québécoises soulève aussi des interrogations multiples, dont les plus évidentes semblent celles-ci :

a. Les politiques culturelles ont-elles toutes tendance à évoluer de l'identification de valeurs et de principes fondamentaux vers la rédaction de mesures ? Et ces prescriptions tendent-elles à être de plus en plus nombreuses et précises ?

b. Toute politique culturelle étatique possède-t-elle une composante développementale majeure ?

c. Comment expliquer la mise à l'écart récente des musées comme institutions de conservation et de diffusion du patrimoine ? Retrouve-t-on cette mise à l'écart dans d'autres pays ? Tient-elle à la volonté de préserver des types de patrimoine nouveaux que les musées ne sont pas habilités à préserver, ou tout simplement à l'ignorance du potentiel d'intervention muséal ?

d. Assiste-t-on à une diminution des efforts de conservation du patrimoine parallèle à une augmentation du soutien à la production artistique contemporaine ? Cette modification des investissements est-elle liée aux retombées économiques de la production actuelle ?

e. L'action culturelle tend-elle toujours à déborder le territoire d'un pays ? Si oui, que vise ce dépassement : le reste du monde ou seulement des pays limitrophes ?

f. Quelle est la fonction diplomatique de l'action culturelle ? Cette fonction joue-t-elle un rôle important dans la détermination des orientations générales de la politique culturelle d'un pays ?

2. La position des directeurs de musées et les données des chercheurs

Les textes sur l'action culturelle pratiquée par les musées sont produits exclusivement par des directeurs d'institution ou par des chercheurs qui étudient empiriquement l'offre des quelque 400 institutions³⁶ implantées au Québec. Ces textes sont peu nombreux (Lemay-Perreault et Paquin, 2017 ; Paquin et Lemay-Perreault, 2017), mais ils sont clairs et éloquentes. Ils retracent les débuts et l'évolution de l'action culturelle dans le milieu muséal, puis ils permettent d'accéder à la position des directeurs d'institution et à celle des chercheurs.

Les débuts et l'évolution de l'action culturelle dans les musées

Dans le milieu muséal, on ne commence à parler d'action culturelle que vers 1970 (Allard, Naurais et Cadieux, 2000 ; Côté, Chagnon, Macias-Valadez et Fourcade, 2016). Son importance

³⁶ En 2016, l'Institut de la statistique du Québec dénombrait 417 musées.

s'accroît parallèlement à celle de l'éducation dans les musées³⁷ (Allard, Naurais et Cadieux, 2000), plus précisément, avec la proportion des musées qui possèdent un service d'éducation⁴ (Allard, Naurais et Cadieux, 2000 ; Forest, 2008).

L'action culturelle selon les directeurs d'institution

Les directeurs de musées ne définissent pas l'action culturelle, car ils l'assimilent entièrement à l'éducation muséale. Comme on le verra un peu plus loin, ce sont les chercheurs qui le font.

L'éducation-action-culturelle, une notion englobante

L'éducation-action-culturelle donne les clefs pour accéder au beau, au bon et au vrai quels qu'ils soient, et pour y trouver de la satisfaction. Plus précisément, elle offre les savoirs nécessaires à la compréhension du monde, à son histoire, ses aspirations, ses découvertes, mais aussi ses conflits, et à l'œuvre des créateurs qui le transforment. Elle permet de les apprécier agréablement. Ce faisant, l'éducation favorise l'autonomie intellectuelle, la rigueur de pensée, la réflexion, et de façon plus englobante, le développement et l'épanouissement de la personne, ainsi capable de créer à son tour et de jouer pleinement son rôle de citoyen dans une société complexe (Arpin, 2002).

Des exigences

Pour remplir adéquatement sa fonction éducative, le musée doit agir en institution apprenante qui analyse, décortique et distingue l'essentiel dans l'étourdissant bruit de l'information qui s'accumule depuis des siècles. Il ne peut le faire qu'en collaborant avec d'autres acteurs culturels ou éducatifs. Avec eux, il participe à la grande entreprise d'élaboration et de diffusion des savoirs commencée à la préhistoire (Musées de la civilisation, 2013). L'entreprise est immense, et sa réussite est soumise à deux conditions. Premièrement, une cohérence sans faille entre collectionnement et exposition, entre savoirs et moyens de diffusion. Deuxièmement, une innovation quasi permanente pour adapter une information juste et rigoureuse aux caractéristiques de la région où le musée est implanté ; plus précisément, pour ajuster cette information à tous les publics desservis dans la diversité de leurs provenances, de leurs attentes légitimes, de leurs modes d'accès à la connaissance et de leurs besoins de médiation. Car toute visite au musée doit être une expérience totale et optimale où se chevauchent connaissance, réflexion et enchantement (Musées de la civilisation, 2013).



Le Musée de la Civilisation, Québec, et son potager éphémère (2008)
Photographe :
Stéphanie Wintzerith

³⁷ La plupart des services éducatifs sont créés entre 1970 et 1992.

Analyse critique

Un bref retour sur les paragraphes précédents convainc ; pour les directeurs de musées québécois, l'éducation englobe à ce point l'action culturelle et ses concepts sous-jacents de démocratisation, de démocratie culturelle et de médiation, que l'éducation constitue en fait une éducation-action culturelle. Souvent oubliée, cette particularité de l'éducation muséale est pourtant cruciale. Elle signifie en effet que les directeurs s'occupent sérieusement de la composante culturelle, c'est-à-dire de la composante libre, non obligatoire de la fonction éducative de la société. Et elle implique qu'ils laissent à l'école (et à l'université) la diffusion et l'appropriation des savoirs et des savoir-faire obligatoires parce qu'absolument nécessaires au bon fonctionnement du citoyen dans sa société et au technicien dont on attend des services spécialisés de qualité (mécaniciens, pâtisseries, notaires, etc.). Il va de soi que ces savoirs et ces savoir-faire doivent être acquis et retenus. L'école (et l'université) est de ce fait le lieu par excellence de l'apprentissage.

La situation est toute différente au musée, car les connaissances qu'on y découvre peuvent ne jamais être employées ; elles sont en effet la plupart du temps trop floues. Telles quelles, elles vont simplement s'installer quelque part dans l'univers personnel du visiteur et quand, par un heureux hasard, elles se précisent, elles enrichissent cet univers et participent à ce qu'il est convenu d'appeler le développement psychologique du visiteur. Au musée, l'apprentissage n'est donc que secondaire. Y prédominent plutôt la découverte et le jeu au sens fort du terme.

Que signifie jouer avec les objets ? Cela veut dire les traiter pour le profit et le plaisir intellectuel et/ou affectif qu'ils procurent. Plus précisément, c'est :

- regarder les objets, les considérer, les explorer ;
- y trouver du plaisir ;
- les utiliser pour imaginer des mondes anciens ou exotiques, et y vivre le temps d'une visite ;
- les employer pour comprendre, ou plus justement, pour bricoler des relations de toutes sortes et expliquer ce que l'on voit ou imagine ;
- réfléchir, c'est-à-dire entrer dans son monde à soi, le laisser se déployer, et considérer ses aspects difficiles autant que plaisants ;
- c'est se laisser immerger dans cette activité et dans la satisfaction ou la joie qui en découlent.

En somme, en choisissant une éducation muséale inscrite dans la dimension libre et culturelle de la fonction éducative de la société, les directeurs de musée québécois s'éloignent considérablement du modèle de l'éducation muséale-apprentissage favorisé dans de nombreuses institutions occidentales.

L'action culturelle selon les chercheurs

Les chercheurs qui s'intéressent à l'action culturelle enquêtent sur l'offre muséale destinée à l'ensemble de la population québécoise. Plus précisément, ils tentent de distinguer l'offre culturelle de l'offre éducative de ces institutions afin de l'analyser et d'en offrir une image précise.

Une définition problématique

Pour réaliser leurs enquêtes, les chercheurs souscrivent à la définition suivante : activités qui, tout en conservant un lien avec la mission de l'institution, ne sont pas liées à ses expositions ou ne font pas partie de ses programmes réguliers (Allard, Naurais et Cadieux, 2000 ; Forest,

2008). Ils considèrent comme tels les conférences, les colloques, les concerts et les films. Mais en confrontant ces activités à leur définition, ils se rendent compte que celle-ci est inacceptable, car elle ne permet pas de distinguer à tout coup activité culturelle et activité éducative (Allard, Naurais et Cadieux, 2000 ; Côté, Chagnon, Macias-Valadezet Fourcade, 2016). En effet, une conférence peut tout aussi bien faire partie d'un cycle consacré à un courant artistique qu'approfondir directement le sujet d'une exposition. Quant à un film, il peut faire partie d'un ensemble de projections sans liens directs avec une exposition ou, au contraire, être introduit entre deux parties de celle-ci pour explorer un sujet que des objets ne réussiraient pas à présenter de façon convaincante. Le type d'activité ne détermine donc pas s'il s'agit d'action culturelle ou d'éducation.

À la recherche d'une définition de rechange

On l'a vu plus haut, au musée, l'apprentissage n'est habituellement que fortuit et secondaire. Toutefois, il arrive que le musée adopte la même position que l'école et vise directement l'apprentissage chez ses visiteurs. Deux cas types se présentent fréquemment : 1) le musée collabore avec l'école, de sorte que ses propositions sont centrées sur des apprentissages précis ; 2) il offre sciemment des savoirs clés parce qu'il vise à donner accès à un ensemble de connaissances spécialisées, ou encore il tente d'accroître les compétences de ses visiteurs à traiter le patrimoine qu'il possède pour qu'ils puissent se l'approprier avec davantage de profit et de plaisir.

En conséquence, on pourrait appeler action culturelle les interventions muséales (expositions, programmes, sites web, etc.) qui ont pour but immédiat une production de sens aussi abondante que possible et qui contribuent au développement psychologique du visiteur, l'apprentissage demeurant secondaire et fortuit. On pourrait par ailleurs nommer éducatives les interventions centrées directement sur l'apprentissage. Ce serait donc l'intention, le but visé, ou si l'on préfère, la posture adoptée par le musée vis-à-vis de l'apprentissage qui déterminerait s'il y a action culturelle ou action éducative, le moyen lui-même donnant indifféremment lieu à l'une ou à l'autre.

3. L'action culturelle selon un groupe de spécialistes universitaires et de professionnels de la médiation culturelle

Au Québec, la médiation culturelle constitue un métier, une véritable spécialité qui possède ses propres programmes de formation universitaire et ses publications. Celles-ci sont nombreuses³⁸ et précieuses, car elles permettent de saisir comment se structure l'action culturelle. En outre, elles offrent des définitions jusqu'ici manquantes et, bien entendu, une information abondante et détaillée sur la médiation elle-même.

L'action culturelle et sa structuration

L'action culturelle englobe les politiques culturelles, le développement culturel, la démocratisation et la démocratie culturelle, ainsi que la médiation, aussi appelée animation culturelle (Midy, 2002). Cette série de concepts s'articule ainsi :

L'État, à travers ses politiques culturelles [constitue] la source [de l'action culturelle et lui offre] des ressources. Le développement culturel en est le but et la finalité, la démocratisation et

³⁸ Dix Cahiers, publiés entre 2002 et 2011, ainsi qu'un recueil de textes, paru en 2012 ; voir leurs titres parmi les références insérées à la fin du présent texte.

la démocratie culturelles en sont les principales modalités [...], tandis que l'animation (ou médiation) en est la pédagogie et la méthodologie.(Midy,2002, p. 77-78).

Quelques définitions

Dans les textes des politiques et dans ceux des directeurs de musées, on s'exprime sur la démocratisation et la démocratie culturelle, de même que sur la médiation, sans jamais en offrir de définitions. Ce manque est ici fort heureusement comblé de façon cohérente avec ce qu'on a lu jusqu'ici. Ces définitions se lisent comme suit.

La **démocratisation culturelle** est le partage avec le plus grand nombre « d'exclus » de la culture « savante », « cultivée » ou, si l'on préfère, de la « haute » culture (Midy, 2002). Plus précisément, « *c'est l'accès du plus grand nombre possible aux œuvres artistiques légitimes et la transmission des valeurs esthétiques, telles qu'elles sont définies par une certaine histoire de l'art* » (Lafortune, 2012, p. XI).

Par contre, la **démocratie culturelle** « *est la prise de parole, la participation, l'engagement dans un processus créatif.* » Dit autrement, c'est « *la mise en valeur d'œuvres et de modes de vie liés à l'expression des cultures populaires non seulement traditionnelles, mais métissées, émergentes, issues du cosmopolitanisme urbain, parfois en opposition avec les modèles culturels dominants* » (Lafortune, 2012, p. 13).

Les multiples rôles de l'action culturelle

En précisant l'articulation des notions englobées dans l'action culturelle et leur signification, les spécialistes universitaires de la médiation culturelle permettent de saisir sa complexité, la variété de ses retombées et, du coup, ses rôles. Les sept suivants semblent les plus courants (Midy, 2002 ; Lafortune, 2012) :

1. l'action culturelle comme développement culturel (c'est la position prise dans les politiques culturelles vues plus haut) ;
2. l'action culturelle comme action politique lorsqu'elle favorise, par exemple, le développement régional ou la revitalisation urbaine ;
3. l'action culturelle comme action sociale, quand elle aboutit, entre autres, à l'amélioration de la situation de groupes désavantagés ;
4. l'action culturelle comme action éducative si elle conduit au développement et à l'épanouissement des personnes (c'est explicité dans les textes des directeurs de musées) ;
5. l'action culturelle comme divertissement, chaque fois qu'elle ne sert qu'à amuser ; c'est souvent le but de la production des industries culturelles ;
6. l'action culturelle comme source de développement économique (la troisième politique culturelle y attache une grande importance) ;
7. l'action culturelle comme instrument de diplomatie et d'intervention internationale, par exemple de promotion à l'étranger de la production culturelle nationale.

Et, bien entendu, l'action culturelle peut jouer à la fois des rôles éducatifs et sociaux, par exemple, ou en même temps éducatifs, sociaux et de divertissement. Beaucoup de programmes offerts actuellement par les musées québécois jouent ces trois rôles.

La médiation culturelle

Les spécialistes de la médiation culturelle ne se limitent pas à l'exercice de clarification précédent. Il n'est en fait pour eux qu'un prérequis à leur travail de compréhension de la médiation. Ils examinent les principaux phénomènes politiques, sociaux et culturels sur lesquels les professionnels interviennent, en particulier : la diversité des régions québécoises, les mouvements communautaires, l'immigration, le tourisme ou l'art engagé, social, communautaire. Puis, considérant de multiples observations réalisées en Amérique latine et en Europe francophone, ils proposent une véritable philosophie de la médiation culturelle. De toute cette production, vu le peu d'espace alloué au présent texte, on ne retiendra ici qu'une définition de la médiation, les principaux contextes d'intervention des médiateurs, la situation générale de la médiation au Québec, puis finalement, des questions et des craintes identifiées par les professionnels et les spécialistes eux-mêmes.

La médiation culturelle, une définition

La médiation est « *une intervention planifiée visant le développement de la dimension expressive de la culture, d'une part, en rehaussant les compétences et la participation culturelle et, d'autre part, en stimulant la créativité dans différents milieux : institutionnels, communautaires, artistiques, médiatiques de loisir et de culture* » (Lafortune, 2007, p. 24).

Des modalités d'intervention et des aspirations différentes

Les spécialistes distinguent deux modalités d'intervention suivant que le travail se réalise dans des institutions culturelles ou dans des collectivités locales.

Dans les institutions, les médiateurs participent à la création des *conditions d'une rencontre fructueuse entre le monde de la création artistique et la sensibilité des publics. Par un travail de diffusion, d'information, d'édition [...], les médiateurs culturels effectuent des tâches visant tant le rapprochement avec les publics, les apprentissages, que le développement de liens communautaires* (Lafortune 2012, p. 43).

Dans les collectivités locales,

les médiateurs [...] se donnent pour but d'intégrer la parole des citoyens dans des démarches artistiques visant à en faire des acteurs du développement culturel, ou du moins, de leur propre vie. En relation avec les milieux communautaires, les entreprises et les institutions socioculturelles (écoles, hôpitaux, prisons, etc.), ils développent une programmation axée sur des événements participatifs. [...] [Lorsqu'il s'agit de] populations frappées d'exclusion socioculturelle, ils s'attachent à intégrer des éléments de culture populaire dans des démarches de prescription culturelle ou à transformer le public en partenaire (Lafortune 2012, p. 43-44).

Le contexte général de l'exercice de la médiation culturelle

Après avoir examiné les publications franco-françaises sur la médiation culturelle et la situation qu'il peut observer ici, Bélanger (p. 27) caractérise ainsi le contexte québécois :

Au Québec, la médiation se pense, se finance et se pratique dans une situation de décentralisation culturelle, de revitalisation urbaine et régionale qui passe de plus en plus par la culture ; elle se développe dans le contexte d'un intérêt marqué pour les problèmes d'inclusion

sociale [...] [Ceci] place la médiation culturelle au cœur de plusieurs types de développement et de résolution de problèmes.

Des questions et des craintes³⁹

La principale question retenue par les médiateurs culturels concerne les effets de leurs interventions. Ils se demandent comment les identifier, c'est-à-dire quels moyens créer pour éviter le piège d'une évaluation purement comptable et pour cerner précisément toutes les retombées d'une intervention ou d'une série de celles-ci.

Quant aux craintes, elles sont nombreuses, mais peuvent se résumer aux deux appréhensions suivantes. Premièrement, les médiateurs sont d'avis qu'ils peuvent détourner la création artistique de la poursuite des valeurs qui lui sont propres et provoquer ainsi l'abandon ou l'oubli d'œuvres difficiles, issues d'une recherche patiente et approfondie. En contrepartie, la médiation risque aussi de promouvoir des œuvres de piètre valeur. Enfin, par leurs interventions de « délégitimation » des œuvres présentées par les institutions, les médiateurs risquent d'affaiblir l'image de ces institutions et de leurs interventions de démocratisation de la culture.

Deuxièmement, les médiateurs considèrent qu'ils s'exposent à contribuer à l'adoption par les classes populaires de productions de la culture de masse, dominées on le sait, par des intérêts fortement mercantiles. Et leurs interventions auprès des catégories économiques supérieures sans formation culturelle poussée peuvent produire le même effet pervers, transformant ces nantis en clients privilégiés des industries culturelles.

Perspectives

On vient de prendre connaissance de trois positions sur l'action culturelle, trois positions sans passerelles entre elles, trois silos bien isolés les uns des autres⁴⁰. Que garder de ces positions ?

Des craintes et des questions

Certainement les craintes d'effets pervers exprimées par les spécialistes de la médiation et les questions qui ont surgi au cours des analyses effectuées plus haut, car les unes et les autres identifient des aspects de l'action culturelle à investiguer, alors que leur ensemble dénote combien complexe est son univers, et combien on en ignore encore les subtilités et les pièges. On retiendra aussi l'articulation des concepts qui structurent cet univers, les rôles potentiels de l'action culturelle, et une définition de cette dernière qui convienne mieux à ce que l'on fait dans les musées que les définitions utilisées jusqu'à présent.

³⁹ Le présent compte rendu, très restreint, s'inspire du texte de Lafortune (2012). Pour un exposé détaillé, voir ce texte.

⁴⁰ Faute de temps pour les étudier, deux types de textes ont été négligés : des thèses de doctorat inscrites au portail de l'INRS (Institut national de la recherche scientifique) et les textes de la politique culturelle de quelque 150 municipalités québécoises. Cette omission risque-t-elle de modifier l'isolement observé? Probablement pas. En effet, les sujets des deux thèses, dans un cas, l'action culturelle et la revitalisation d'un quartier urbain (Leclerc, 2015), dans l'autre, l'industrie culturelle du spectacle d'humour au Québec (Paré, 2015), ne permettent pas de penser qu'on y traite des liens entre la politique culturelle gouvernementale et les musées ou les professionnels de la médiation. En ce qui concerne les politiques municipales, elles ont été rédigées dans le cadre du projet de décentralisation des interventions de l'État prévue dans sa politique de 1992. Leur conformité avec la politique de l'État est acquise, car elle était nécessaire à l'obtention des fonds consacrés par le Gouvernement du Québec à la culture.

Une structuration du champ de l'action culturelle

En paraphrasant le texte de Midy (2002), le champ de l'action culturelle pourrait s'articuler ainsi : le but de cette action est le développement culturel. Dans un pays, l'État explicite sa conception du développement par le biais de sa politique culturelle. Il atteint ses objectifs en réalisant ou faisant réaliser des interventions de démocratisation ou de démocratie culturelle exécutées au moyen de techniques de médiation auprès de groupes ou d'individus.

Les rôles de l'action culturelle

Les rôles que l'on attribue à l'action culturelle ou, de façon équivalente, les attentes que l'on entretient à l'endroit de ses interventions, sont nombreux et variés : développement ou épanouissement des individus, développement régional ou revitalisation urbaine, amélioration de la situation des groupes socialement désavantagés, divertissement, développement économique, diplomatie culturelle et promotion à l'étranger de la production culturelle nationale. Il faut aussi noter que plusieurs de ces effets peuvent être obtenus par une même intervention. Par exemple, il n'est pas rare qu'un programme muséal contribue en même temps à l'épanouissement des visiteurs, à leur divertissement, et au développement de la région où ils habitent.

Une définition de l'action culturelle muséale

Enfin, l'action culturelle muséale pourrait avantageusement se définir comme une intervention ayant pour but immédiat une production de sens aussi abondante que possible et qui contribue à l'épanouissement, c'est-à-dire au développement psychologique du visiteur, l'apprentissage n'étant que secondaire et fortuit. Cette définition, qui relègue clairement ce dernier au second plan, paraît particulièrement pertinente quand on considère la principale intervention du musée destinée à l'ensemble de ses publics, l'exposition. En effet, l'exposition ne favorise guère l'apprentissage, car elle ne soutient pas systématiquement la répétition des connaissances découvertes, condition pourtant nécessaire à leur rétention et, in fine, à l'apprentissage. Elle ne permet guère non plus au visiteur de vérifier l'exactitude des idées qu'il développe à partir de ce qu'il observe ou lit, autre exigence de l'apprentissage. D'où la pertinence de proposer la découverte et le « jeu » comme activités caractéristiques d'une visite, car elles ne requièrent ni la répétition ni la vérification immédiate comme c'est le cas de l'apprentissage.

On peut objecter que le « jeu » peut n'être qu'un simple passe-temps. Mais au musée, comme il se pratique à partir d'une découverte, il acquiert une propriété singulière et bénéfique ; la découverte, même si elle n'est encore que frustrée ou confuse, va s'installer dans l'univers personnel du visiteur, et par un processus de clarification, de confrontation et de maillage, elle réussit à produire l'ensemble des conséquences positives associées au développement et à l'épanouissement de la personne souhaités par les philosophes humanistes. Malheureusement, ce processus, tout comme le « jeu » répété des milliers de fois par jour par des visiteurs, et même les caractéristiques de l'exposition qui le favorisent, nous sont encore en grande partie inconnus. En plus de susciter des questions porteuses d'investigations futures, l'examen des publications consacrées à la situation québécoise a permis d'esquisser une intégration cohérente des diverses dimensions de l'action culturelle, de préciser ses rôles et d'offrir une définition de l'action culturelle muséale plus pertinente que les définitions connues jusqu'ici. Reste à vérifier si ces acquis sont généralisables.

Références

- Allard, M., Naurais, V. et Cadieux, I. (2000). Les services éducatifs et/ou d'action culturelle des institutions muséales québécoises. Montréal, QC : *Les Cahiers du GREM* No 13.
- Arpin, R. (2002). Éducation et action culturelle dans les musées. Dans R. Arpin (dir.), *Territoires Culturels* (p. 147-171). Montréal, QC : Bellarmin.
- Arseneault, D. et Desbiens, N. (2015). L'exposition des objets de culture autochtone aujourd'hui, gain ou perte de sens ? Le cas de l'exposition *C'est notre histoire...* au Musée de la civilisation de Québec. Dans I. Arrieta Urtizberea (ed.) (2015). *El desafío de exponer* (p. 71-103). Bilbao : Universidad del País Vasco.
- Auteurs inconnus (dir.) (2010). *Participation citoyenne et action culturelle. Cahiers de l'action culturelle*, Vol.8, No 1.
- Bélangier, A. (2007). La médiation culturelle : de la conception à la pratique. Dans J.M. Fontan, et E. Quintas (dir.), *Cahiers de l'action culturelle*, Vol.6, No 2, p. 27-29.
- Bélangier, A. et Harvey, P.L. (dir.) (2006). *Animation culturelle et interculturelité. Cahiers de l'action culturelle*, Vol.5, No 1.
- Bellavance, S.A. et Lafortune, J.M. (dir.) (2007). *Animer les territoires : l'action culturelle en régions au Québec. Cahiers de l'action culturelle*, Vol.6, No 1.
- Côté, L., Chagnon, S., Macias-Valadez et Fourcade, M.B. (2016). *Étude des pratiques muséales en éducation, action culturelle et médiation*. Montréal, QC : Société des musées du Québec.
- Danvoye, M. (2017). *Statistiques sur la fréquentation des musées québécois*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et des communications.
- Fontan, J.M. (dir.) (2002). La mission des Cahiers. *Cahiers de l'action culturelle*, Vol.1, No 1, p. 5-7.
- Fontan, J.M., Lamoureux, J. et Fontaine, C. (dir.) (2005). L'art social, l'art communautaire, l'art engagé et l'animation. *Cahiers de l'action culturelle*, Vol. 4, No. 1.
- Fontan, J.M. et Quintas, E. (dir.) (2007). Regards croisés sur l'action culturelle. *Cahiers de l'action culturelle*, Vol.6, No 2.
- Fontan, J.M. et Rajotte, C. (2003). Et si faire se pouvait ! *Cahiers de l'action culturelle* Vol. 2, No 1, p.1.
- Forest, M. (2008). *Éducation et action culturelle. Politique et activités (Guide pratique)*. Québec, QC : Ministère de la culture, de la communication et de la condition féminine, Service de soutien aux institutions muséales.
- Gouvernement du Québec (1978). *La politique québécoise du développement culturel*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1992). *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2017). *Partout la culture. La politique culturelle du Québec*. Québec, QC : Ministère de la Culture et des Communications.
- Grandmont, G. (2004). Le soutien de l'État québécois au développement culturel. *Loisir et société*, Vol. 29, No 2, p.523-547.

- Grandmont, G. (2011). *50 ans de politique culturelle au Québec : 10 dates majeures qui ont marqué cette politique et questionnements pour l'avenir*. Conférence prononcée le 6 avril à l'École des HEC-Montréal.
- Harvey, P. L. et Vigneault, S. (dir.) (2008). Des TICS aux TAGS. *Cahiers de l'action culturelle*, Vol.7, No 1.
- Lafortune, J.M. (dir.) (2012). *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, J.M. et Langlois Delorme, N. (dir.) (2011). *Action culturelle et immigration au Québec : défis de la cohabitation et de l'expression artistique*. *Cahiers de l'action culturelle*, Vol.9, No 1.
- Lafortune, J.M. et Racine, D. (dir.) (2012). Sources de la médiation culturelle. Dans J.M. Lafortune (dir.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, J., Castro, I. et Rajotte, C. (dir.) (2004). État des lieux de l'animation. *Cahiers de l'action culturelle*, Vol.3, No 1.
- Leclerc, Y. (2015). *L'action culturelle et l'entrepreneuriat : le cas de la revitalisation du quartier Saint Roch, à Québec*. Thèse. Québec, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique, Doctorat en études urbaines.
- Lemay-Perreault, R. et Paquin, M. (2017). Le concept de transmission est-il révolu en milieu muséal ? Dans F. Mairesse (dir.), *Définir le musée au XXI^e siècle. Matériaux pour une discussion* (p. 234-238). Paris : ICOFOM.
- Midy, F. (2002). Préalables à l'étude de l'action culturelle au Québec. *Cahiers de l'action culturelle*, Vol.1, No 1, p. 7-23.
- Musées de la civilisation (2013). *Projet culturel. Les musées de la civilisation*. Québec, QC : Musées de la civilisation.
- Paquin, M. (2015). Médiation culturelle au musée : essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. *Animation, territoires et pratiques culturelles*, 8, p.103-115.
- Paquin, M. et Lemay-Perreault, R. (2017). De l'éducation muséale à la médiation culturelle au musée : d'une muséologie de l'apprentissage à une muséologie des publics. Dans F. Mairesse (dir.), *Définir le musée au XXI^e siècle. Matériaux pour une discussion* (p. 261-266). Paris : ICOFOM.
- Paré, C. (2015). *L'industrie du spectacle d'humour francophone du Québec contemporain : industrie culturelle et territorialité*. Thèse. Québec, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique, Doctorat en études urbaines.

Résumé

Le texte proposé fait état des publications des principaux acteurs québécois de l'action culturelle : L'État, les directeurs de musée, les chercheurs qui enquêtent sur la production culturelle muséale, les spécialistes et les professionnels de la médiation. Assez curieusement, aucun de ces acteurs n'établit de rapport avec le discours des autres, ce qui, toutefois, n'engendre aucune cacophonie. Au contraire, les déclarations des uns complètent remarquablement les affirmations des autres. À tel point que l'analyse de l'ensemble des écrits de ces acteurs permet, entre autres, de clarifier deux aspects majeurs de l'action culturelle : ses composantes et leur articulation, ainsi que les rôles qu'elle peut jouer. Cette analyse permet en outre d'en élaborer une définition pertinente pour le milieu muséal.

L'action culturelle comprend : les politiques de l'État, qui visent le développement culturel sous toutes ses formes. La démocratisation et la démocratie culturelle en sont les modalités. Quant à la médiation, c'est la technique ou le moyen utilisé pour réaliser l'intervention de démocratisation ou de démocratie.

Les rôles que l'on attribue à l'action culturelle sont nombreux et variés : épanouissement des personnes, développement régional, revitalisation urbaine, amélioration de la situation des groupes socialement désavantagés, divertissement, développement économique, diplomatie culturelle et promotion à l'étranger de la production culturelle nationale.

Quant à l'action culturelle muséale, on pourrait avantageusement la définir comme une intervention ayant pour but immédiat une production de sens aussi abondante que possible et qui contribue à l'épanouissement, c'est-à-dire au développement psychologique du visiteur, l'apprentissage n'étant que secondaire et fortuit. Cette définition a l'avantage de départager facilement les interventions muséales d'action culturelle et d'éducation, ces dernières visant directement l'apprentissage. En conséquence, ce n'est pas le type d'intervention – exposition, film, atelier, conférence, etc. – qui détermine si une production muséale est de type action culturelle ou éducatif, mais bien l'intention, la position que prend le musée vis-à-vis de l'apprentissage.

Mots-clés : action culturelle, éducation, médiation, apprentissage, musées

Synthèse

*Colette Dufresne-Tassé, Anne-Marie Émond,
Rosa María Hervás Avilés, Margarita Laraignée,
Marie-Clarté O'Neill*

Synthèse des cinq textes précédents

La mise en commun des cinq articles qu'on vient de lire a permis à leurs auteurs d'identifier les forces, les faiblesses et les incohérences de cinq conceptions différentes de l'action culturelle. Dans la synthèse qui suit, ils retiennent bien entendu ce qui leur a semblé une force, et ils proposent une alternative aux difficultés qu'ils ont détectées. Leur exposé, très bref, vise six aspects de l'action culturelle ainsi que quelques-unes de leurs implications, et il se termine, il fallait s'y attendre, sur une série de questions et des propositions.

L'action culturelle vue sous six de ses aspects

1. L'action culturelle comme intervention de valorisation

L'action culturelle est une intervention de valorisation de phénomènes culturels. Le musée la réalise de manière à susciter une véritable découverte, c'est-à-dire un élargissement de l'univers personnel du visiteur.

2. Le contenu valorisé

Le phénomène valorisé peut appartenir à ce qu'il est convenu d'appeler la « haute culture » ou « culture savante », telle l'œuvre d'un savant ou d'un artiste mondialement reconnu. Mais il peut aussi appartenir à la culture populaire, comme c'est le cas du cinéma western, ou même il peut être une activité propre au milieu dans lequel le musée est intégré ; ce serait le cas, par exemple, du travail des techniciens spécialisés responsables du déplacement des conteneurs dans un grand port, ou de la vie des femmes qui gardent des enfants comme source de revenus.

Une telle conception de la valorisation implique que toutes les strates de la société peuvent voir leur culture valorisée et, inversement, que toutes les strates sont exposées au fait culturel mis en relief par le musée. La distinction entre « haute » et « basse culture », fondamentale dans les mouvements de démocratisation et de démocratie culturelle, perd donc de ce fait une grande partie de sa pertinence. Autre implication : c'est finalement la société, ou plus précisément la « communauté » qui décide de la valeur d'un phénomène culturel.

3. Le choix du contenu valorisé

Les phénomènes retenus par un musée dépendent à fois de sa mission, soit donner accès au bon, au beau, au vrai, et de l'enrichissement que leur connaissance peut représenter pour les individus et leur milieu.

Plus précisément, lorsqu'il considère les individus, le musée recherche leur épanouissement et l'accroissement de leur perméabilité à l'inconnu, ou si l'on préfère, leur ouverture à « l'autre », qu'il s'agisse d'une société disparue il y a plusieurs siècles ou tout juste d'un proche voisin. De ce fait, le musée contribue à améliorer les capacités des personnes à jouer au mieux leur rôle auprès des membres de leur famille, au travail et dans la société où ils vivent.

Et quand il considère le milieu qui l'entoure, le musée contribue à le rendre le plus harmonieux possible, mais aussi, capable d'offrir à tous les moyens de satisfaire leurs besoins et de poursuivre leurs aspirations.

4. La conception, l'organisation et la présentation du contenu valorisé

Pour concevoir son offre culturelle (exposition, programme, site web, etc.), le musée passe en revue l'ensemble des connaissances existantes sur le sujet qu'il retient, il critique celles-ci et en réalise une synthèse qui lui est propre. On peut donc considérer le musée comme une institution en perpétuelle recherche. La synthèse qu'il offre au visiteur est aussi rigoureuse que le processus qui l'a permise ; elle est organisée et présentée pour qu'on se l'approprie aisément, avec profit et plaisir.

5. Les moyens de présentation

Les moyens de diffusion utilisés par le musée sont nombreux et variés : expositions, programmes de toutes sortes, interventions hors les murs ou électroniques, par exemple. Ils s'inscrivent aussi bien dans une approche « top-down » que « bottom-up » ou même « co-constructive ».

6. L'action culturelle et l'éducation muséale

L'action culturelle telle que conçue ici est si englobante que l'on peut se demander quelle place elle laisse à l'éducation. Pour situer l'une et l'autre, on distinguera l'éducation conçue au sens strict de l'éducation au sens large. Au sens strict, l'éducation consiste à faire acquérir à des enfants ou à des adultes les savoirs et les habiletés nécessaires pour jouir des avantages que procure l'appartenance à une société et pour y être productif de manière générale ou à titre de technicien hautement spécialisé ; dans les sociétés occidentales, sont considérés comme tels l'architecte, le mécanicien, le notaire, le médecin, etc. En somme, c'est l'éducation centrée sur l'apprentissage. Le musée pratique l'éducation entendue de cette manière lorsqu'il travaille directement à faire acquérir à ses visiteurs des savoirs clefs (ou structurants), qui vont leur donner accès à des séries de connaissances spécialisées. Il la pratique aussi lorsqu'il vise l'acquisition de compétences permettant aux visiteurs de profiter au maximum de son offre, par exemple, quand il tente d'accroître leur habileté à « regarder » ou à se poser des questions à propos d'objets, mais aussi quand il essaie d'améliorer leur capacité d'éprouver du plaisir esthétique ou intellectuel. Enfin, il s'adonne à l'éducation entendue au sens strict lorsque, répondant à la demande d'une école, il conçoit et offre des programmes centrés sur des apprentissages précis. Par ailleurs, l'éducation considérée au sens large correspond à toute production muséale utilisée librement et dans une perspective d'épanouissement personnel. L'apprentissage n'est alors strictement recherché ni par le musée, ni par ses visiteurs. Il est fortuit. Les deux parties recherchent alors une création de sens optimale, c'est-à-dire aussi abondante que possible. C'est ce qui se produit, par exemple, au cours de visites d'expositions, lors de la participation

à une conférence ou de la consultation d'un site web muséal. Et c'est ce qui caractérise les interventions d'action culturelle d'un musée.

Deux implications découlent de cette distinction :

- a. les interventions d'action culturelle d'un musée occidental sont habituellement beaucoup plus nombreuses que ses interventions proprement éducatives ;
- b. ce n'est pas le moyen – exposition, programme, etc. – qui détermine si une intervention muséale constitue de l'éducation proprement dite ou de l'action culturelle. C'est la position prise par le musée vis-à-vis de l'apprentissage. En somme, s'il le recherche spécifiquement ou non.

Quelques implications

Cette façon de concevoir l'action culturelle des musées⁴¹ et ses modalités, c'est-à-dire la démocratisation, la démocratie culturelle et la médiation, sont riches en implications. Les principales semblent être les suivantes.

1. Toute personne appartenant au milieu où le musée est implanté⁴² peut aussi bien y voir « sa culture » valorisée, et même participer à cette valorisation, que d'être confrontée à une culture qui lui est plus ou moins étrangère.

2. Une personne cultivée n'est pas celle qui court les offres de « haute culture », mais celle qui choisit, dans une offre variée, la proposition correspondant à ses besoins et à ses goûts.

3. Pratiquant une grande ouverture à la valorisation de phénomènes locaux, le musée est vulnérable aux interventions des groupes de pression. Lorsqu'elles sont indues, il se protège de leurs exigences en s'appuyant sur un énoncé de mission précis et détaillé, un attachement profond à l'utilisation de ses collections, ainsi que sur un groupe de professionnels rigoureusement formés et au sens critique constamment en éveil.

4. Présentant aussi bien des phénomènes culturels propres au territoire où il est implanté que des phénomènes étrangers, le musée et son action culturelle deviennent facilement une attraction touristique rentable économiquement, mais surtout, on l'oublie trop facilement, un élément de diplomatie culturelle, c'est-à-dire un sujet sur lequel se faire connaître et reconnaître par d'autres pays afin d'en tirer du prestige et d'autres avantages.

5. Ce que l'on a lu à propos de l'adhésion du musée à des valeurs importantes pour l'époque ou l'expression d'ambitions généreuses, constitue un idéal auquel ses réalisations concrètes ressemblent parfois assez peu. Cette distance tient à des raisons diverses, comme : a) la nécessité de parler la « langue de l'époque » si le musée veut être perçu comme une institution centrale du milieu auquel il appartient ; b) les limites de ses collections et le manque de moyens humains, matériels ou financiers ; c) l'incapacité du milieu même à accéder à l'offre du musée. C'est une situation que l'on observe fréquemment, par exemple dans les territoires qui hébergent une immigration récente qui n'a pas encore réussi à maîtriser la ou les langues de son pays d'accueil. L'impuissance du musée n'est alors que temporaire s'il collabore avec des institutions, des organisations ou des associations qui interviennent pour diminuer, sinon solutionner le problème.

⁴¹ L'État pratique aussi l'action culturelle à travers sa politique culturelle.

⁴² Dans le cas des musées à vocation internationale aussi bien que nationale, comme le sont le Musée national d'anthropologie de Mexico, le Jardin botanique de Montréal, le Musée national de Tokyo, le Prado ou Le Louvre, ces institutions utilisent leurs collections pour valoriser des phénomènes d'intérêt mondial. Cette valorisation peut donc être à l'origine de découvertes à la fois pour des étrangers et pour les résidents du pays qui y découvrent des aspects inconnus de leur propre culture.

Une série de questions

Les rencontres de l'équipe ont suscité des questions qui n'apparaissent pas dans les articles précédents. On trouvera ci-après une courte liste de celles qui ont semblé les plus importantes.

- Comment, dans les pays membres de l'ICOM, appelle-t-on ce que l'on considère ici comme de l'action culturelle ? Le vocabulaire employé dans ces pays a-t-il évolué avec le temps ?
- Si l'on propose une variété de définitions de l'action culturelle, cette variété tient-elle à des courants théoriques ou idéologiques différents qui la sous-tendent ou plutôt aux situations différentes où elle s'exerce ?
- Dans chaque pays, que comprend la notion d'action culturelle ? Inclut-elle à la fois les politiques culturelles, le développement culturel, la démocratisation, la démocratie culturelle et la médiation ?
- La multiethnicité et le multiculturalisme que l'on observe maintenant dans plusieurs pays influencent-ils la façon dont on pratique l'action culturelle ?
- Si l'on insiste aujourd'hui sur le fait que les musées doivent se préoccuper de la multiethnicité et du multiculturalisme, est-ce à cause de l'ampleur des mouvements migratoires actuels ou parce qu'à titre d'institution, le musée a gagné une place importante dans nos sociétés ?
- Comment un musée tient-il compte dans son action culturelle de la multiethnicité qui caractérise la région dans laquelle il est implanté et de la politique multiculturelle de cette région ?
- Le multiculturalisme doit-il englober l'aspect religieux des différentes ethnies ou des groupes culturels qui habitent une région ?
- Quelle place occupe la valorisation des objets par rapport à celle des autres aspects du patrimoine, telles les façons de faire, les coutumes ou les fêtes ?
- Est-il exact que plus l'administration d'un pays est centralisée, plus sa politique culturelle influe sur l'action culturelle de ses musées ?

Des propositions

En fait, deux propositions. La première consiste, il va de soi, à compléter le travail commencé avec la rédaction des cinq articles présentés ici, et à déterminer comment on procédera. La seconde vise l'épanouissement du visiteur, mentionné à plusieurs reprises comme l'une des finalités de l'action culturelle.

Si l'épanouissement comme tel de l'individu a été étudié depuis fort longtemps et par une grande variété de spécialistes, il ne semble pas que l'on se soit appliqué à en développer une conception adaptée à la situation dans laquelle se trouve un visiteur qui participe à un programme ou qui visite une exposition. La question se pose donc de la contribution de cette participation au développement psychologique d'un visiteur. Et, sous-jacente à cette question, celle de la façon dont la production de sens du visiteur et ses apprentissages contribuent à son épanouissement. La réponse à ces questions est pressante, car elle vise un aspect central du travail des professionnels de l'éducation et de l'action culturelle. Elle devrait donc, comme l'action culturelle, faire l'objet d'une synthèse des publications sur le sujet.

Colette Dufresne-Tassé

Membre coopté du bureau du CECA pour la recherche, présidente CECA 2004-2010
Professeure, Université de Montréal, Canada
colette.dufresne.tasse@umontreal.ca

Anne-Marie Émond

Professeure, Secrétaire et trésorière du CECA
Université de Montréal, Canada
anne-marie.emond@umontreal.ca

Nicole Gesché-Koning

Membre coopté du bureau du CECA pour les publications, secrétaire et présidente CECA (1992-1998), Professeure honoraire de l'Académie royale des Beaux-Arts de Bruxelles, Belgique
ngesche@me.com

Rosa María Hervás Avilés

Professeure, Membre du bureau du CECA
Universidad de Murcia, España
rhervas@um.es

Margarita Lاراignée

Directeur, Centro Cultural Alfonsina Storni, Argentine
margaritalaraignee@gmail.com

Pedro Mendonça

Professeur, Directeur du Module des sciences de l'éducation
Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Campus de Rouyn-Noranda
pedro.mendonca@uqat.ca

Marie-Claré O'Neill

Professeure, Présidente du CECA
École du Louvre et Institut National du Patrimoine, France
oneillmarieclarte@gmail.com

Elena Tiburcio Sánchez

Universidad de Murcia, España
elena.t.s@um.es

Raquel Tudela Romero

Universidad de Murcia, España
raquel.tudela@um.es

