

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LA VISITE GUIDÉE POUR ADULTES AU MUSÉE D'ART DANS LE CONTEXTE DE  
L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'EXPOSITIONS PERMANENTES : LE CAS DU  
MUSÉE DES BEAUX-ARTS DU CANADA

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN MUSÉOLOGIE ET PRATIQUES DES ARTS  
CONCENTRATION MUSÉOLOGIE

PAR

JESSICA ARSENEAU

SEPTEMBRE 2023

## Résumé

Est-ce que les nouvelles pratiques d'exposition au musée engendrent des changements parmi les approches éducatives utilisées dans les visites guidées pour adultes ?

Afin d'adresser la problématique, deux hypothèses principales sont émises : la première est que l'évolution des modalités d'expositions permanentes aurait un impact sur les approches éducatives utilisées dans la visite guidée pour adultes et la deuxième suggère que les visites guidées pour adultes actuelles adoptent des méthodes hybrides afin d'aborder plus que l'objet esthétique au musée d'art, mais bien aussi le contexte historique et culturel de l'œuvre.

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, une méthodologie hybride dans le cadre d'une approche inductive est utilisée. Le processus de recherche est composé de deux volets principaux : en premier lieu, un volet historique comprenant une étude de l'évolution de l'exposition permanente et de la visite guidée au travers des années; et en deuxième lieu une étude de cas exemplaire, l'exposition permanente *Art autochtone et canadien* du Musée des beaux-arts du Canada redéployée en 2017, analysée au travers d'entrevues semi-dirigées avec le personnel du musée, d'étude des archives du musée ainsi que d'observations de l'exposition actuelle.

À la suite de ces recherches, des pistes de réponse émergent pour les deux hypothèses en réaction à l'étude de cas.

La première hypothèse, « l'évolution des modalités d'expositions permanentes aurait un impact sur les approches éducatives utilisées dans la visite guidée pour adultes », est contredite. L'étude de cas du MBAC confirme que les changements dans l'exposition permanente du musée mènent à des changements dans les contenus et les sujets abordés pendant dans la visite guidée. Cependant, les approches éducatives encouragées dans les scénarios de visites guidées et utilisées par les interprètes afin de partager ces contenus ne semblent pas changer avant et après le redéploiement de 2017. Il n'est donc pas

possible de dire que les changements dans l'exposition permanente ont un impact direct sur les approches éducatives bien qu'ils aient un impact direct sur les contenus.

La deuxième hypothèse, suggérant que les visites guidées pour adulte actuelles prennent des méthodes hybrides est, quant à elle, confirmée. En effet, au MBAC, des théories d'éducation didactique et constructiviste ainsi que des méthodes éducatives dérivées de ces théories coexistent dans la visite guidée malgré qu'elles soient au premier regard contradictoire. Les méthodes constructivistes favorisent la rencontre de l'apprenant.e adulte où il.elle en est dans son processus d'apprentissage et reconnaît ses besoins ainsi que ses expériences préalables tandis que les méthodes didactiques permettent d'élargir les horizons de l'expérience du.de la visiteur.euse en amenant des contenus qui lui sont nouveaux ou présentent des éléments contradictoires à son expérience.

Mise en commun, les deux hypothèses permettent de souligner les parcours parallèles de l'exposition et de l'éducation. Illustrant le reflet des visites guidées et de l'exposition dans leurs contenus mais aussi les parcours distincts de leurs approches.

L'étude débute une exploration de la relation entre changements expographiques et éducatifs au sein d'une institution muséale en se concentrant sur un cas spécifique, les visites guidées pour adultes dans le cadre de l'exposition *Art autochtone et canadien* au MBAC. Le mémoire tente d'ouvrir la voie à de futures études utilisant des approches interdisciplinaires et interdépartementales pour relier exposition et éducation en contexte muséal.

## Table des matières

Résumé.....	ii
Table des matières .....	iv
Liste des figures et tableaux.....	vii
Avant-propos.....	9
Remerciements.....	11
Introduction .....	13
Problématique.....	15
État de la question .....	16
Hypothèses et objectifs .....	18
Cadre théorique .....	19
Les composantes d'une théorie de l'éducation selon George Hein .....	20
L'andragogie selon Malcolm Knowles.....	22
Méthodologie .....	23
1. L'exposition permanente au musée d'art.....	27
1.1. Définir l'exposition .....	27
1.2. Les particularités de l'exposition permanente .....	29
1.2.1. La mise en valeur des objets .....	32
1.2.2. La chronologie .....	35
1.3. Le tournant éducatif des années 70.....	39
1.4. Le tournant réflexif et évènementiel des années 80 et 90 .....	40
1.5. Le retour aux collections des années 2000 à aujourd'hui.....	44
2. La visite guidée pour adultes au musée d'art .....	47
2.1. Les particularités des apprenant.e.s adultes.....	49
2.2. Les débuts de la visite guidée : le guide comme expert .....	52

2.3. Une vague de changements: le.la visiteur.euse comme source d'interprétation	
54	
2.4. Approches actuelles : la visite guidée comme discussion ou approche hybride	
57	
3. Étude de cas: L'exposition permanente au Musée des Beaux-Arts du Canada .....	60
3.1. De <i>L'art d'ici</i> à <i>Art canadien et autochtone</i> .....	61
3.1.1. Les expositions comparées .....	62
3.2. <i>Art autochtone et canadien</i> .....	65
3.2.1. Approches chrono-thématiques .....	66
3.2.2. Les œuvres, leurs soins et mise en espace .....	73
3.2.3. Textes en salle .....	80
4. Étude de cas : La visite guidée au Musée des beaux-arts du Canada.....	84
4.1. Une nouvelle exposition et de nouvelles visites.....	85
4.1.1. Approches individuelles approche institutionnelle .....	87
4.1.2. Approcher les publics adultes .....	88
4.2. <i>Art autochtone et canadien</i> .....	90
4.2.1. De quoi discute-t-on ? .....	90
4.2.2. Les scénarios de visites .....	93
4.2.3. Parcourir le temps .....	97
4.2.4. Partager le pourquoi.....	99
5. Art autochtone et canadien : mise en relation de l'exposition et la visite guidée....	101
5.1. Première hypothèse : la relation entre les changements de l'exposition et ceux de la visite guidée .....	101
5.2. Deuxième hypothèse : L'usage de méthodes hybrides dans la visite guidée..	105
5.3. Mise en relation des hypothèses .....	107
Conclusion .....	109
Bibliographie .....	112

Annexes.....	122
Annexe A : Glossaire des termes .....	122
Annexe B : Lettre d’invitation aux entrevues .....	124
Annexe C : Guide d’entrevue éducateur.trice.s .....	125
Annexe D : Guide d’entrevue interprètes .....	126
Annexe E : Formulaire de consentement éducateur.trice.s.....	127
Annexe F : Formulaire de consentement interprètes .....	129
Annexe G : Codage par thématiques .....	131
Annexe H : Tableau de prise de notes, données exposition MBAC, Mars 2021 .....	132
Annexe I : Organigramme du Musée des beaux-arts du Canada 2017-2018.....	135

## Liste des figures et tableaux

Figure 1, Théories de l'éducation selon George Hein dans <i>Learning in the Museum</i> (1998, p. 25).....	21
Tableau 1, Résumé des usages de la chronologie .....	38
Tableau 2, Postures du.de la facilitateur.trice et de l'apprenant.e dans la visite guidée de 1900 à 1960 environ.....	53
Tableau 3, Postures du.de la facilitateur.trice et de l'apprenant.e dans la visite guidée de 1970 à 2000 environ.....	57
Tableau 4, Postures du.de la facilitateur.trice et de l'apprenant.e dans la visite guidée à travers le temps .....	59
Figure 2, Salle A101 Musée des beaux-arts du Canada, mars 2021.....	63
Figure 3, Plan d'étage, 1er étage du MBAC .....	65
Tableau 5, Répartition temporelle des œuvres dans l'exposition <i>Art autochtone et canadien</i> du Musée des beaux-arts du Canada.....	67
Tableau 6, Répartition temporelle des œuvres allochtones dans l'exposition <i>Art autochtone et canadien</i> du Musée des beaux-arts du Canada.....	69
Tableau 7, Répartition temporelle des œuvres autochtones dans l'exposition <i>Art autochtone et canadien</i> du Musée des beaux-arts du Canada.....	69
Figure 4, Salle N, Le Jardin, MBAC .....	70
Figure 5, Salle R, L'Atrium Famille Michael et Sonja Koerner, MBAC .....	70
Figure 6, Plan d'étage annoté avec exemples d'approches structurantes, 1er étage du MBAC .....	71
Figure 7, Salle A107, <i>Les Canadiens durant la première guerre mondiale</i> , MBAC .....	71
Figure 8, Salle A105, <i>L'attrait de l'hiver</i> , MBAC .....	72
Figure 9, Salle A110, <i>La peinture abstraite et l'essor de la sculpture inuite</i> , MBAC.....	72
Figure 10, Salle A101, <i>Art autochtone, depuis les temps immémoriaux</i> , MBAC .....	74
Figure 11, Salle A102, <i>Rencontre et diplomatie, 1700 et 1800</i> , MBAC.....	74
Figure 12, <i>Manteau</i> , artiste Naskapie?, début du 18e siècle .....	74

Figure 13, Salle A103, <i>Le haut-canada, les maritimes et le perlage autochtone, 1800</i> , MBAC .....	75
Figure 14, Salle A104, <i>L'interdiction du Potlach, 1885 à 1951</i> , MBAC.....	75
Figure 15, Salle A106, <i>Le tournant du siècle canadien, 1900 à 1920</i> , MBAC .....	76
Figure 16, Salle A106, <i>Le tournant du siècle canadien, 1900 à 1920</i> , MBAC .....	76
Figure 17, Salle A107, <i>Tom Thomson et le groupe des sept, 1910 à 1920</i> , MBAC .....	77
Figure 18, Salle A108, <i>Les artistes canadiens de l'est à l'ouest et au nord, 1920</i> , MBAC.....	77
Figure 19, Salle A110, <i>La peinture abstraite et l'essor de la sculpture inuite, 1940 à 1960</i> , MBAC .....	78
Figure 20, Salle A111, <i>La sculpture inuite et la peinture abstraite, 1960</i> , MBAC .....	78
Figure 21, Salle A112, <i>L'école Woodland et le régionalisme, 1950 à 1960</i> , MBAC .....	79
Figure 22, Salle A113, <i>L'abstraction géométrique, 1960</i> , MBAC .....	79
Figure 23, Salle A105, <i>Les Canadiens à l'étranger</i> , MBAC.....	80
Figure 24, Cartels d'œuvres salle A-110 .....	81
Figure 25, Exemple de cartel d'oeuvre, MBAC .....	82
Tableau 8, Thématiques des visites guidées pour adultes au MBAC 2019-2020 .....	95
Tableau 9, Approches éducatives dans les visites guidées du MBAC 2019-2020 .....	96
Tableau 10, Comparaison des approches expographiques et éducatives au MBAC.....	104

## Avant-propos

Avant d’amorcer le mémoire, je souhaite me positionner en tant que chercheure et professionnelle. Je suis allochtone d’origine acadienne. Ce mémoire aborde des œuvres et enjeux culturels autochtones dans le contexte de l’exposition du Musée des beaux-arts du Canada. Étant allochtone, je n’ai pas une connaissance vécue de ces réalités et tiens à ce que le.la lecteur.trice garde ceci en tête pendant la lecture; je tente de mettre de l’avant des voix des communautés en question en parlant de ces sujets.

J’écris à partir de territoires non-cédés algonquins anishnaabe et suis reconnaissante envers les gardiens de ce territoire qui le protège depuis les temps immémoriaux et continuent de le faire dans le présent et pour le futur. L’exposition qu’étudie ce mémoire est elle aussi située sur ces territoires non-cédés. À l’ouverture de l’exposition, en 2017, celle-ci était appelée *Art canadien et autochtone*. En 2019, avec l’arrivée de Sasha Suda comme directrice du musée, l’exposition est renommée *Art autochtone et canadien*. Comme l’étude de cas traite de l’exposition avant et après le changement de titre, une combinaison des deux titres est utilisée en fonction du contexte : le titre *Art canadien et autochtone* réfère à l’exposition à ses débuts; le titre *Art autochtone et canadien* à l’exposition dans son contexte post-2019. Je reconnais l’importance du placement du mot « autochtone » avant « canadien » dans le titre. L’art autochtone a et continue d’avoir une longue vie sur ce territoire. Trop longtemps, l’art eurocanadien a été priorisé au centre des galeries, au détriment de la valorisation des diverses formes d’art autochtone.

D’autres changements ont eu lieu dans l’exposition depuis 2017 : rotation de prêts, fermetures de salles pour de l’entretien, etc. Les données recueillies sur l’exposition actuelle sont donc représentatives de ce qui était montré dans les salles de 2020 à 2021.

Professionnellement, je suis moi-même médiatrice culturelle. Je travaille depuis 2016 dans des musées et galeries et ai donc facilité des visites guidées avec des groupes d’âges et de contextes divers. Par conséquent, mes écrits ne peuvent se dissocier de mon

expérience en enseignement aux adultes en contexte muséal et sont influencés par mes propres valeurs éducatives. J'ai été embauchée au Musée des beaux-arts du Canada en tant qu'interprète en décembre 2019 et j'ai, sous contrats, assumé un poste intérimaire d'éducatrice depuis avril 2021. Ce changement eut lieu à la mi-parcours de la rédaction du mémoire. Afin de compléter la recherche de façon éthique, les conflits d'intérêts professionnels pouvant émerger de ce double rôle de chercheure/employée ont été discutés avec le Musée ainsi qu'avec le comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais. Le Musée ainsi que le comité ont approuvé les méthodes de collectes de données utilisées dans ce mémoire. Ce double rôle me permet de traiter de la visite guidée et du musée non-seulement comme une chercheuse mais aussi comme une praticienne qui comprend l'expérience de terrain.

Le dernier élément que je souhaite mentionner est l'arrivée de la pandémie pendant l'écriture du mémoire. À partir de mars 2020, une série de confinements ont été imposées afin de restreindre les impacts de la Covid-19. La pandémie a aussi drastiquement changé et continue de modifier les pratiques éducatives en contexte muséal. Ce mémoire n'analyse pas les changements survenus depuis la pandémie. La recherche s'est, par ailleurs, terminée en octobre 2022. Les publications ultérieures ne sont donc pas considérées.

## Remerciements

Je tiens à remercier avant tout ma directrice, Mélanie Boucher, qui m'a offert tout au long de mon parcours à la maîtrise écoute active et conseils judicieux. Elle m'a soutenu et a discuté avec patience de mes divers questionnements académiques et professionnels et j'en suis immensément reconnaissante.

À tous mes professeur.e.s à la maîtrise, un grand merci. Chacun.e d'entre vous m'avez aidé à approfondir et diversifier ma compréhension des musées et des enjeux complexes qui existent à l'intérieur comme à l'extérieur de ces institutions.

Je remercie la professeure Catherine Nadon (UQO) et le professeur Jean-Philippe Uzel (UQAM) d'avoir accepté de siéger sur mon jury.

Aux employés du Musée des beaux-arts du Canada et spécialement à son équipe des programmes publics, pour avoir accepté que je fasse de la recherche dans leur institution et m'avoir référé aux experts sur le sujet. Un merci particulier à David Gillanders et aux interprètes du musée qui ont généreusement donné de leur temps au travers d'entrevues.

Je remercie l'équipe de la Galerie UQO qui m'a beaucoup appris professionnellement et soutenue pendant mes études. Je remercie aussi mes collègues à la maîtrise en muséologie et pratique des arts qui, par leur commentaires et questions, m'ont aidé à développer ma réflexion et mon écriture.

Merci à mes parents qui m'ont soutenu dans mon parcours malgré la maladie et à Roman qui a été à mes côtés avec patience et écoute à chaque étape.

Finalement, je tiens à remercier les organismes qui ont soutenu financièrement mes études à la maîtrise en m'octroyant des bourses de recherche : la fondation O'Brien, la fondation Sheila Hugh Mackay, Arts Nouveau-Brunswick et finalement l'Université du Québec en Outaouais.

Sans ces individus et ces organismes, ce parcours d'apprentissage n'aurait pas été possible. Merci.

*À l'apprentissage, tout au long de nos vies.*

## Introduction

Dans les contextes d'éducation formelle tels que l'école, c'est le programme scolaire qui définit les sujets ainsi que les habiletés qui sont considérées comme nécessaires à enseigner. George Hein, spécialiste de l'éducation muséale, définit l'éducation formelle comme suit : « they teach a specific, hierarchical curriculum, and they usually have rules about attendance, time spent in classes, classmates, and requirements for successful completion » (1998, p. 7). Contrairement aux contextes d'éducation formelle, le musée offre un espace d'éducation non formelle ou informelle et donc aucun programme gouvernemental n'est imposé. George Hein définit ainsi l'éducation non formelle au musée :

Museums, even when overtly engaged in education, usually offer informal education; they do not have a set curriculum that progresses from lower to higher levels, usually do not require attendance, and do not certify mastery of a specific knowledge at the conclusion of a visit. (Hein, 1998, p.7)

Quant à elle, la chercheure en éducation muséale Eilean Hooper-Greenhill décrit le musée comme lieu d'éducation non formelle dans ces mots :

Museums have no national curriculum – each museum may present a different view of a specific matter; they have no formal system of assessment and no prescribed timetable for learning. Learning in museums is potentially more open-ended, more individually directed, more unpredictable and more susceptible to multiple diverse responses than in sites of formal education, where what is taught is directed by externally established standards. (Hooper-Greenhill, 2007, p.4-5)

Néanmoins, afin de justifier la pertinence d'une visite pour les écoles, le musée prend généralement le programme scolaire des écoles en compte dans l'élaboration de ses visites de groupes scolaires. Par comparaison, dans le cas des groupes adultes en contexte d'apprentissage non formel, le musée a réellement la possibilité de décider du contenu et de la forme de la visite guidée.

Les professeurs en éducation Carmel Borg et Peter Mayo, dans un article à propos de l'éducation critique des adultes, tracent un parallèle entre le musée et le concept de programme scolaire. « [T]he museum plays its role in the politics of knowledge and representation. It represents a selection from the cultures of society. This situation is similar to that concerning the curriculum » (2010, p. 35). Borg et Mayo comparent l'institution muséale au programme scolaire dans la perspective qu'ils établissent ce qui est important de représenter et d'apprendre en société. En s'inspirant de cette comparaison, ce mémoire propose, pour sa part, de resserrer leur analogie et de considérer non pas le musée au complet, mais plus précisément l'exposition permanente du musée, en tant qu'équivalent du curriculum en contexte muséal d'éducation non formelle. Ce curriculum (exposition) définit ce qui est considéré important ou pertinent pour le musée par la présence des œuvres dans l'espace et les histoires qu'elles représentent de même que par les histoires qui y sont absentes.

En réalité, les collections entières du musée sont rarement accessibles aux visiteurs. C'est par l'exposition permanente que le musée choisit ce qu'il montrera et la manière dont ces objets seront montrés. Le dictionnaire encyclopédique de la muséologie définit l'exposition permanente en ces mots :

Exposition de référence du musée, souvent en lien avec sa mission muséale ou avec sa raison d'être, s'articulant autour de la thématique centrale que le musée cherche à explorer et prévue pour durer de manière « permanente », c'est à dire, généralement, environ une génération (ou une vingtaine d'années). Encore cette durée, qui était plus longue précédemment, a-t-elle tendance à se restreindre. À l'exposition permanente est opposée l'exposition temporaire, prévue dans des temporalités plus réduites (généralement comptée en mois). (Desvallées et al., 2011, p. 601)

Si l'exposition permanente s'articule « autour de la thématique centrale que le musée cherche à explorer », c'est donc à partir de cette thématique incontournable que les sujets considérés fondamentaux par l'institution sont établis. Conséquemment, cette thématique centrale et les sujets qui en découlent orientent inévitablement les contenus possibles de la visite guidée. Ils influencent possiblement également son contenant, c'est-à-dire les

choix d'approches et de méthodes éducatives utilisées afin d'engager le visiteur.euse dans un processus d'apprentissage.

Par conséquent, il semble crucial d'étudier l'exposition permanente et la visite guidée en relation l'un à l'autre plutôt qu'en tant qu'activités et résultats indépendants. Ce mémoire a donc pour sujet l'étude de l'évolution des approches et méthodes utilisées dans les visites guidées pour adulte au musée d'art dans le contexte des changements d'expographies des expositions permanentes et prends pour cas d'étude le Musée des beaux-arts du Canada afin d'explorer ce sujet.

## **Problématique**

À partir du vingtième siècle, la visite guidée est utilisée afin d'encourager l'apprentissage du public au musée d'art (Hein, 2011, p. 343). Encore aujourd'hui, la visite guidée est, avec les conférences et les formations pour guides bénévoles, l'une des trois méthodes d'éducation muséale les plus communément employées pour les adultes dans les musées d'art (Sachatello-Sawyer et al., 2002, p. 22). Depuis ses débuts, la visite guidée a pris des formes multiples. Les approches éducatives adoptées ont été variées. Mais, de nos jours, quelles sont les approches utilisées ?

Bien que la visite guidée soit encore utilisée au musée d'art, les dispositifs d'expositions dans lesquels ces visites ont lieu ont également beaucoup changé depuis le début du vingtième siècle (Champion, 2011; Glicenstein, 2009; Hudson, 2014; Weil, 1999). En contexte québécois « Entre 2006-2007 et 2011-2012, le programme *Aide aux projets pour le soutien des expositions permanentes* (volet 4 du Fonds du patrimoine culturel québécois) a permis le renouvellement de 147 expositions permanentes en six ans, dans toutes les régions du Québec. » (Groupe de travail sur l'avenir du réseau muséal, 2013, p. 139) En contexte canadien, les derniers dix ans ont vu une série de redéploiements des expositions permanentes de plusieurs grands musées d'arts. Par exemple, le 15 novembre 2018, le Musée national des beaux-arts du Québec a redéployé ses collections dans une nouvelle exposition permanente intitulée *350 ans de pratiques artistiques au Québec*

(Musée national des beaux-arts du Québec, s.d.). Quelques mois plus tôt, le jour de la fête du Canada, l'*Art Gallery of Ontario* a dévoilé le nouveau *J.S. McLean Centre for Indigenous and Canadian Art* (Art Gallery of Ontario, s.d.). En 2017, à l'occasion du 150<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération, le Musée des beaux-arts du Canada présentait *Art canadien et autochtone* (Musée des beaux-arts du Canada, 2018). Compte tenu de ces exemples, il semble que nous vivons une époque de changements importants dans les expositions permanentes de musées d'arts canadiens. La période actuelle est, à cet effet, idéale pour entreprendre l'étude de l'impact des transformations encourues dans l'exposition permanente, sur l'évolution des approches des visites guidées.

## État de la question

L'histoire de l'éducation muséale au musée d'art a été étudiée par plusieurs auteur.e.s. Les professionnels de l'éducation muséale Rika Burnham et Elliot Kai-Kee (2011), dans le premier chapitre de leur livre *Teaching in the Art Museum*, dressent l'évolution historique des approches éducatives de la visite guidée au musée d'art à travers le temps aux États Unis. George Hein, théoricien de l'éducation muséale présente quant à lui, dans *Learning in the Museum* une vue d'ensemble de l'évolution des théories : de la connaissance, de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que des approches éducationnelles qui en résultent en contexte muséal (1998). La chercheure anglaise en éducation muséale Eilean Hooper-Greenhill parle pour sa part de l'évolution du rôle de l'éducation dans les musées d'art au tournant du 21<sup>e</sup> siècle au travers d'études des groupes scolaires dans l'ouvrage *Museums and Education* (2007). Aucun.e de ces auteur.e.s, par ailleurs, ne s'est attardé sur la visite guidée pour adulte, aucun.e n'ayant fait, non plus, de rapprochement avec l'exposition permanente.

Des auteur.e.s canadiens se sont intéressés plus spécifiquement à l'expérience des visiteur.euse.s adultes au musée d'art. La chercheure en andragogie et en éducation muséale Colette Dufresne-Tassé a recensé, dans l'article *L'éducation muséale des adultes, un domaine à structurer* (2006), les ouvrages publiés jusqu'en 2006, qui traitent sous

toutes ses formes de l'expérience muséale des adultes au musée, ce qui mène au constat suivant : aucun des écrits recensés ne porte sur l'influence de l'exposition sur la visite guidée pour adulte. D'autres recherches de Dufresne-Tassé, en collaboration avec André Lefebvre, explorent l'expérience des apprenant.e.s adultes au musée en analysant uniquement l'expérience des visiteur.euse.s adultes effectuant une visite individuelle – ne prenant donc pas part à une visite de groupe (Dufresne-Tassé & Lefebvre, 1996). Dans un même ordre d'idées, la professeure en didactique des arts Anne-Marie Émond étudie l'expérience muséale du.de la visiteur.euse adulte seul, en se concentrant sur la réception de l'art contemporain (Émond, 2006). Nadia Banna, dans l'article *L'éducation des adultes et le musée : Théories et modes d'intervention dans le cadre d'une visite guidée* (1997) met pour sa part en relation les théories d'apprentissage des adultes et les approches utilisées dans les visites guidées, pour ensuite conclure que la visite guidée ne tient pas compte des principes de l'éducation aux adultes. Ces auteur.e.s se penchent pour la majorité sur les apprenant.e.s adultes, effectuant seuls leur visite. Sinon ce qui est considéré serait l'adéquation entre la visite et les principes de l'éducation formelle aux adultes. Aucun auteur.e ne considère la relation entre l'exposition (qu'elle soit permanente ou temporaire) et la visite guidée.

Une littérature grandissante, bien qu'encore récente, étudie d'autre part l'évolution des pratiques d'expositions permanentes des musées d'arts. La chercheuse Aurélie Champion détaille les changements des expositions permanentes dans les musées d'arts modernes et contemporains (2011). Le Groupe de recherche et réflexion : Collections et Impératif événementiel *The convulsive collections* (CIÉCO) quant à lui, travaille à développer «nouveau savoir autour des usages actuels des collections muséales » (CIÉCO, 2018). Le mandat du groupe de recherche consiste à étudier les pratiques événementielles qui sont élaborées par les musées avec leurs collections ainsi qu'à en dégager les principaux types, afin d'approfondir les connaissances sur l'usage des collections muséales. Ce mémoire s'inscrit dans le travail de CIÉCO. Bien que la visite guidée puisse être considérée comme un événement ayant lieu dans les collections

permanentes, aucune des études précédentes du groupe ne traitent des changements liés aux pratiques de la visite guidée dans le contexte des expositions permanentes.

Les deux écrits alimentant au plus près mon angle de recherche sont le travail de l'éducatrice muséale États-Unienne, Leslie Bedford, dans *The Art of Museum Exhibitions* (2014) ainsi que les travaux de la professeure en muséologie française, Marie-Clarté O'Neill, dans *Discours de l'exposition, discours du programme éducatif* (2000). Bedford étudie les philosophies d'éducation muséale à travers le temps et les expographies découlant de ces différents courants de pensée. Marie-Clarté O'Neill, quant à elle, suggère des façons par lesquelles le rapport entre le discours du programme éducatif et celui de l'exposition peut être étudié. Bedford et O'Neill établissent un lien entre exposition et éducation. Néanmoins, dans leurs ouvrages, l'influence de l'exposition sur l'éducation muséale et, plus spécifiquement, sur la visite guidée n'y est pas explorée.

Pour résumer, la visite guidée pour adultes et l'exposition permanente ont été étudiées séparément, mais personne à ce jour, ne semble avoir étudié en quoi les changements dans l'exposition, ici permanente, affectent la visite guidée pour adultes. Mon sujet de recherche est donc conséquemment pertinent tant pour l'avancement des connaissances muséales que des pratiques muséographiques. Il permet d'étudier les pratiques de la visite guidée en contexte, tout en envisageant les expositions récemment renouvelées.

## **Hypothèses et objectifs**

Ce mémoire est motivé par deux grandes hypothèses qui s'articulent comme suit : la première hypothèse est que l'évolution des modalités d'expositions permanentes aurait un impact sur les approches éducatives utilisées dans la visite guidée pour adultes. En d'autres mots, le fait qu'il y ait des changements dans l'exposition permanente influencerait les contenus de la visite guidée, mais plus encore, la façon dont ces visites sont conduites. La seconde hypothèse est la suivante: les visites guidées pour adulte actuelles prennent des approches et méthodes hybrides afin de permettre d'aborder plus

que l'objet esthétique au musée d'art mais bien aussi le contexte historique et culturel de l'œuvre. Cette hypothèse, approfondissant la première, explore les approches et méthodes dans le cadre de l'étude de cas du Musée des beaux-arts du Canada et suggère qu'une seule approche éducative ou une seule méthode ne suffit pas dans les visites guidées des musées d'art actuels.

Afin de vérifier mes hypothèses, quatre objectifs ont été établis. Les deux premiers objectifs sont respectivement poursuivis dans les deux premiers chapitres de ce mémoire. Les troisième et quatrième objectifs le sont via l'étude de cas du Musée des beaux-arts du Canada (MBAC), qui est présentée dans les chapitres subséquents.

Ils s'énoncent comme suit :

1. Dresser une vue d'ensemble de l'évolution des principales modalités d'expositions permanentes au musée d'art.
2. Dresser un résumé de l'évolution des principales approches de visites guidées pour adultes au musée d'art.
3. Déterminer si, et, le cas échéant, en quoi l'évolution des expositions permanentes peut causer des changements dans les approches de visites guidées pour adultes. Le déterminer à travers une étude de cas exemplaire.
4. Définir la nature des approches actuelles de la visite guidée dans cette étude de cas.

## **Cadre théorique**

Ce mémoire puise dans les domaines de la muséologie, de l'éducation muséale ainsi que l'éducation des adultes. Son cadre théorique détaille deux théories principales nécessaires à la compréhension du sujet et à l'analyse des données : l'andragogie selon Malcolm Knowles et les composantes d'une théorie de l'éducation selon George Hein.

Comme la recherche liant les musées d'arts et les apprenant.e.s adultes se fait plus rare que celle parlant de l'apprentissage des enfants au musée (Dufresne-Tassé, 2006, p. 39-40.), des textes provenant du milieu de l'andragogie et de l'éducation permanente

« Lifelong Learning » sont utilisés afin de construire une base théorique sur l'apprenant.e adulte qui pourra ensuite servir de référence en discutant des visites guidées pour adultes. Par ailleurs, un glossaire définissant des termes centraux au mémoire a été inséré en annexe (annexe A).

### **Les composantes d'une théorie de l'éducation selon George Hein**

Afin de traiter d'une expérience éducative, il est utile de comprendre comment une théorie de l'éducation se construit et comment elle se matérialise dans la pratique. "A complete educational program consists of more than a theory; it requires application of that theory through a specific pedagogy." (Hein, 1998, p.12) George Hein, théoricien américain spécialiste de l'éducation muséale, établit dans son ouvrage *Learning in the Museum* (1998) un modèle permettant de classer les théories de l'éducation en contexte muséal et de comprendre comment les pratiques éducatives reflètent les théories des éducateur.trice.s ou de l'institution.

Une théorie de l'éducation « Education theory » selon George Hein est formée de trois éléments: une théorie de la connaissance « Theory of Knowledge », une théorie de l'apprentissage « Learning Theory » et une théorie de l'enseignement « Theory of teaching » (Hein, 1998, p. 16). Les deux premiers éléments (théorie de la connaissance et théorie de l'apprentissage) sont comme des gammes entre deux pôles : la théorie de la connaissance vacille entre le pôle réalisme « réalism » et idéalisme « idealism ». Le réalisme considère que la connaissance existe sans l'individu, hors de l'individu. L'idéalisme, au contraire, a comme base que l'individu est la source de la connaissance, qu'il crée la connaissance. La théorie de l'apprentissage quant à elle, existe entre le pôle de transmission absorption, où « people learn by absorbing information that has been transmitted to them. They do so in small pieces, step-by-step by adding individual items to their storehouse of information. » (Hein, 1998, p. 21) et celui de l'apprenant.e qui construit son apprentissage « active participation of the mind in learning, and recognition that the process of learning is not a simple addition of items into some sort of mental data bank but a transformation of schemas in which the learner plays an active role and which

involves making sense out of a range of phenomena presented to the mind.» (Hein, 1998, p. 22). Quand combinés, les théories de la connaissance et de l'apprentissage forment une théorie de l'éducation. Le diagramme ci-bas (figure 1), tiré de l'ouvrage *Learning in the Museum* explicite la relation entre les différents éléments. Finalement, quand une théorie de l'éducation a été établie en combinant la théorie de la connaissance et de l'apprentissage, une théorie de l'enseignement, que Hein appelle aussi pédagogie, est le résultat tangible de la théorie de l'éducation mise en pratique, la théorie en action sur le terrain on pourrait dire.

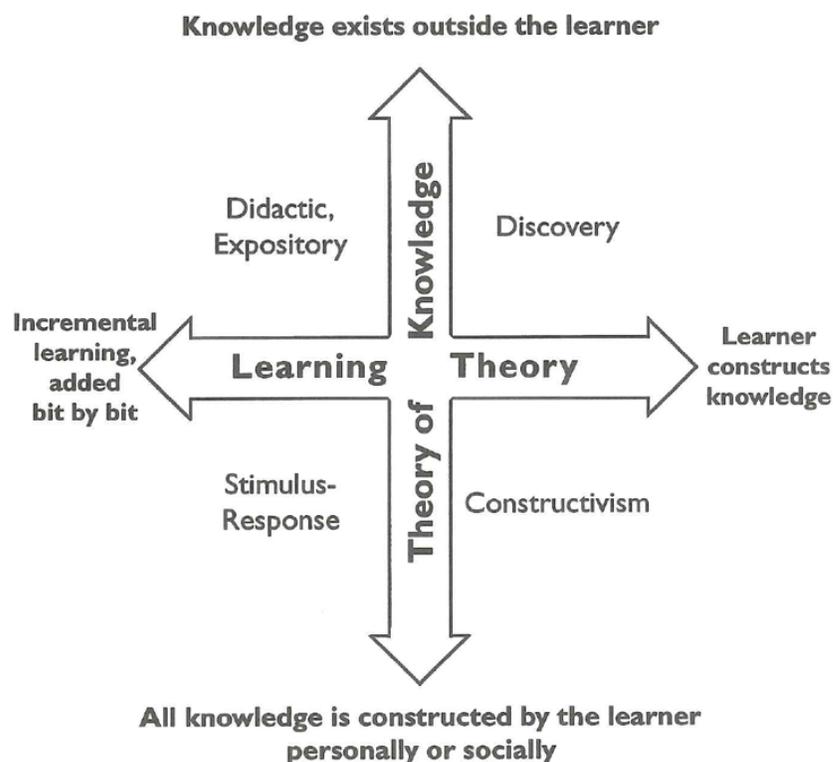


Figure 2.4 Education theories

Figure 1, Théories de l'éducation selon George Hein dans *Learning in the Museum* (1998, p. 25)

Les quatre théories de l'éducation qui en résulte sont donc :

- Didactique/magistrale « Didactic, expository » : aussi appelée traditionnelle, la connaissance existe en dehors de l'apprenant.e et donc en présentant les choses à apprendre l'éducateur.trice passera son savoir à l'apprenant.e (Hein, 1998, p. 25).

- Stimulus/réaction « Stimulus-Response » : L'éducateur.trice a la charge de l'apprentissage, mais l'objectivité de la connaissance n'existe pas (Hein, 1998, p. 29).
- Découverte « Discovery » : l'apprentissage se fait de façon active, en explorant, mais les connaissances existent dans le monde hors de l'individu. L'apprenant.e apprend en découvrant ces faits et les absorbant (Hein, 1998, p. 30).
- Constructiviste « Constructivist » : L'apprenant.e construit son propre sens de façon active à travers de ses expériences du monde. Les expériences peuvent être facilitées par un éducateur.trice ou non (Hein, 1998, p. 34).

### **L'andragogie selon Malcolm Knowles**

Dans son texte fondateur de 1984 *The Adult Learner : A Neglected Species*, Malcolm Knowles établit les principes de ce qu'il nomme l'andragogie. Il présente l'andragogie en tant que système d'idées alternatives à l'éducation des enfants, nommée pédagogie (p.55). Selon lui, la pédagogie qu'il nomme aussi «content model» est un système directionnel qui, à la base de ses fondements, considère : que l'apprentissage est imposé par l'enseignant.e, que l'apprenant.e est dépendant de l'enseignant.e, que les expériences préalables de l'apprenant.e n'ont pas à être prises en compte et que la motivation d'apprendre provient de sources externes tels que l'enseignant.e et les parents (Knowles, 1984, p. 55-56).

Dans l'andragogie, Knowles renverse ces suppositions. Cinq idées principales seraient à considérer pour comprendre l'apprenant.e adulte :

- L'apprenant.e adulte a besoin de savoir pourquoi apprendre lui sera utile dans sa vie et être prêt à apprendre (Knowles, p. 57);
- Doit se sentir respecté en tant qu'individu avec sa propre agentivité (Knowles, p.58-59);

- A accumulé une quantité d'expériences de vies plus importante qui doivent être prises en considération dans le processus d'apprentissage (Knowles, p.59);
- Produit sa propre motivation (Knowles, p.61);
- Apprend bien quand des liens peuvent être établis entre l'apprentissage et les rôles sociaux de sa vie quotidienne (Knowles, p.61).

Knowles propose donc qu'afin que les adultes apprennent, l'andragogie en action qu'il nomme aussi « process model » est un modèle plus approprié et doit se substituer aux approches que l'auteur associe à la pédagogie qu'il nomme « content model ».

The difference is not that one deals with content and the other does not; the difference is that the content model is concerned with transmitting information and skills whereas the process model is concerned with providing procedures and resources for helping learners acquire information and skills (Knowles, 1984, p.120).

En français, les idées du *process model* sont présentes dans le concept d'éducation permanente, « l'éducation permanente vise un projet global, à long terme et continu, c'est-à-dire qui dure toute une vie » (Banna, 1997, p. 244).

Quel est donc le rôle du.de la médiateur.trice qui travaille avec un groupe d'adultes ? Knowles définit l'enseignant.e qui travaille avec les adultes comme la personne qui facilite l'apprentissage (p.66) et suggère que, dans l'andragogie, l'éducateur.trice devient un.e facilitateur.trice qui a pour priorité principale de soutenir le processus d'apprentissage et seulement, de façon secondaire, d'être une ressource de contenu (Knowles, p.181).

## **Méthodologie**

Une méthodologie hybride dans le cadre d'une approche inductive est utilisée dans ce mémoire. À partir du phénomène actuel du redéploiement de plusieurs expositions permanentes canadiennes, une étude de cas exemplaire (l'exposition *Art autochtone et canadien* du Musée des beaux-arts du Canada) est choisie afin d'étudier cette situation

concrète et contemporaine. Le processus de recherche est composé de deux volets principaux :

En premier lieu, il s'agit d'adopter une approche historique de manière à brosser le portrait à travers le temps de l'exposition permanente et de la visite guidée au musée d'art. À partir d'une recherche documentaire ratisant les références académiques disponibles dans les domaines de la muséologie, de l'éducation muséale et de l'éducation pour les adultes (andragogie et *lifelong learning*), un portrait de l'évolution des modalités d'expositions et des visites guidées pour adultes dans les musées d'art est élaboré.

En second lieu, une étude de cas exemplaire guide la réflexion : le cas choisi est le Musée des beaux-arts du Canada (MBAC). En 2017, soulignant ainsi le 150<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération canadienne, le MBAC redéploie ses collections dans une nouvelle exposition permanente intitulée *Art canadien et autochtone*. Ce nouvel accrochage permet d'étudier l'impact des changements expographiques sur les approches de la visite guidée dans le musée d'art national du Canada. Plusieurs raisons motivent le choix du MBAC, dont ces trois raisons principales : premièrement, sa pertinence en lien avec le sujet (exposition permanente récemment renouvelée, visites guidées pour adultes offertes); deuxièmement son statut de musée national du Canada – et donc d'institut établissant le discours « officiel » du pays; et, finalement, la proximité physique du lieu, qui permet d'effectuer une étude *in situ* sur une plus longue période et, de ce fait, de construire une connaissance approfondie du cas. L'étude dresse un portrait du redéploiement de 2017. Elle porte ainsi sur la période pré-pandémique, qui était sous la direction de Marc Mayer (les orientations et changements apportés sous les directions subséquentes ne sont, par conséquent, pas considérées).

L'étude est effectuée en prenant pour appui deux méthodes principales, ces méthodes multiples servent à dresser un portrait plus complet du cas ainsi considéré (Gauthier, 2009, p.218). Les deux méthodes sont l'entrevue semi-dirigée et l'approche documentaire. L'entrevue semi-dirigée est conduite avec des éducateur.trice.s et interprètes du musée afin de comprendre les approches utilisées dans les visites guidées avant et après le redéploiement de l'exposition permanente du musée en 2017. Les critères d'inclusion et

d'exclusion pour les invitations d'entrevues des éducateur.trice.s et interprètes sont répertoriés ci-bas.

#### Éducateur.trice.s

- Inclus : Éducateur.trice.s travaillant au Musée des beaux-arts du Canada, disponibles pour une entrevue, présent.e.s avant et après le redéploiement de l'exposition permanente en 2017, travaillant à la planification des programmes éducatifs, faisant partie de la conception des visites guidées ou du processus de redéploiement de l'exposition.
- Exclus : Éducateur.trice.s du Musée des beaux-arts du Canada qui ont été embauché.e.s après le redéploiement de 2017 ou qui n'ont pas été impliqué.e.s dans la conception des visites guidées ou dans le processus de redéploiement de l'exposition.

#### Interprètes

- Inclus : Interprètes travaillant au Musée des beaux-arts du Canada, disponible pour une entrevue, ayant facilité des visites guidées dans l'exposition *Art of this Land* (avant 2017) et *Art canadien et autochtone* (après 2017).
- Exclus : Interprètes du Musée des beaux-arts du Canada embauché.e.s après le redéploiement de 2017 ou n'ayant pas été impliqué.e.s dans la facilitation de visites guidées avant le redéploiement.

Bien que tous les éducateur.trice.s et interprètes aient été invité.e.s au travers d'un courriel d'invitation (annexe B), seulement un éducateur, David Gillanders, ainsi que des interprètes ont participé à une entrevue. Pour éviter l'identification des interprètes, dont seul un petit groupe répondait aux critères de sélection, le nombre d'interprètes interviewé n'est pas mentionné (environ le tiers des interprètes présent.e.s avant et après le changement de 2017 ont été interviewés).

Ces entrevues sont enregistrées, transcrites à partir de l'oral et approuvées par les participant.e.s afin de conserver le propos de ceux.celles-ci dans le respect de la politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQO. Après l'approbation des

participant.e.s, les entrevues ont été analysées au travers d'un processus de codage thématique dans l'application NVivo. Les thématiques établies avaient pour but unique d'aider à mettre en relation les propos des participant.e.s sur un même sujet. Elles n'étaient pas prédéfinies, mais établies suite aux entrevues. L'arborescence des thématiques est illustré à l'annexe G. La liste de questions utilisées (annexes C et D) ainsi que les formulaires de consentement (annexes E et F) se retrouvent aussi en annexe. Par souci de respect de l'accord établi avec les participant.e.s les entrevues ne sont pas présentées dans leur entièreté et sont strictement présentes au travers d'extraits dans le mémoire.

L'approche documentaire, quant à elle, permet de comparer l'exposition permanente en cours *Art autochtone et canadien* avec l'exposition précédente *Art of this Land*. Les archives du musée permettent de reconstituer l'image la plus fidèle de l'exposition précédente. L'exposition *Art autochtone et canadien* étant récente, la documentation de celle-ci n'était pas encore disponible pour les chercheuses au moment de la requête. Conséquemment, des études de l'exposition sur le terrain ainsi que des articles écrits à propos de l'exposition sont plutôt utilisés.

## 1. L'EXPOSITION PERMANENTE AU MUSÉE D'ART

En plus de servir en elle-même de dispositif de communication, l'exposition est le lieu principal où se déroulent des activités d'apprentissage ponctuelles du musée. Comme écrit en introduction, l'exposition oriente les sujets abordés dans la visite guidée en fournissant le contenu (expôts, outils, etc.) à partir duquel la visite a lieu. « Through the activities of display and interpretation, using objects, paintings, photographs, models and texts, museums construct a view, present a story and produce resources for learning. » (Hooper-Greenhill, 2007, p. 2) Le musée offre deux principaux types d'expositions : la permanente et la temporaire. Ce mémoire se limite à la permanente, pour son apport spécifique à la mise en valeur des collections et des valeurs institutionnelles. Ce chapitre a pour objectif de la définir et d'en présenter deux caractéristiques principales – son traitement des objets et son emploi de la chronologie. Il se concentre ensuite à retracer trois tournants majeurs de l'exposition en musées d'art auxquels elle contribue, de la deuxième moitié du vingtième siècle à aujourd'hui : le tournant éducatif des années 70, le tournant réflexif et évènementiel des années 80 et 90 et finalement le retour aux collections des années 2000 à aujourd'hui. Les tournants choisis sont considérés pour leur impact sur le redéploiement de l'exposition permanente *Art autochtone et canadien* du Musée des beaux-arts du Canada.

### 1.1. Définir l'exposition

Pour définir les contours de l'exposition permanente, il faut d'abord s'interroger sur la nature de toute exposition. Qu'est-ce qu'une exposition et quel est son rôle au sein du musée ? L'exposition « désigne à la fois l'acte de présentation au public de choses, les

objets exposés (les expôts) et le lieu dans lequel se passe cette présentation. » (Davallon, 1986, p. 204) La définition du « musée » de l'ICOM, renouvelée en 2022, en offre aussi un éclairage :

Un musée est une institution permanente, à but non lucratif et au service de la société, qui se consacre à la recherche, la collecte, la conservation, l'interprétation et l'exposition du patrimoine matériel et immatériel. Ouvert au public, accessible et inclusif, il encourage la diversité et la durabilité. Les musées opèrent et communiquent de manière éthique et professionnelle, avec la participation de diverses communautés. Ils offrent à leurs publics des expériences variées d'éducation, de divertissement, de réflexion et de partage de connaissances. (ICOM, s.d.)

Dans la définition du musée formulée par l'ICOM, l'exposition joue un rôle dans le partage du patrimoine matériel et immatériel en permettant au public d'y vivre des expériences et d'accéder aux collections muséales. Le dictionnaire encyclopédique de la muséologie décrit la place de l'exposition au musée comme suit : « la plus visible et la plus emblématique des fonctions muséales. C'est essentiellement pour découvrir des expositions (permanentes ou temporaires) que les visiteurs se rendent au musée dont ils ne perçoivent pas forcément la complexité des missions. » (Desvallées et al., 2011, p. 136) En d'autres mots, quand le public pense le musée, c'est surtout à l'exposition qu'il pense.

Comme l'écrit Desvallées, l'exposition est composée d'objets, disposés dans un espace, formant ensemble un sens :

L'exposition, lorsqu'elle est entendue comme l'ensemble des choses exposées, comprend ainsi aussi bien les musealia, objets de musée ou "vraies choses", que les substituts (moulages, copies, photos, etc.), le matériel expographique accessoire (les outils de présentation, comme les vitrines ou les cloisons de séparation de l'espace) et les outils d'information (les textes, les films, ou les multimédias), ainsi que la signalisation utilitaire. (Desvallées et al., 2011, p. 135)

Contrairement aux cinq catégories que propose Desvallées – musealia, substituts, matériel expographique, outil d'information et signalisation utilitaires (Desvallées et al., 2011, p. 135) – Davallon en formule deux – expôts et outils. Les expôts, soit les musealia et substituts, sont des objets qui sont « montrés et expliqués » dans l'exposition (Davallon, 1986, p. 243). Dans les musées d'art, ces objets sont normalement des œuvres. Les outils

sont quant à eux les objets utilisés pour montrer les expôts, par exemple les cartels, cloisons, socles. (Davallon, 1986, p. 244). Finalement, la combinaison des expôts et des outils au travers d'une méthode spécifique de mise en espace forme l'expographie.

L'expographie est l'art d'exposer. Le néologisme a été proposé par André Desvallées en 1993, en complément au terme « muséographie » pour désigner la mise en exposition en ce qui ne concerne que la mise en espace et ce qui tourne autour, dans les expositions (à l'exclusion des autres activités muséographiques, comme la conservation, la sécurité, etc.), que ces dernières se situent dans un musée ou dans un lieu non muséal. L'expographie vise à la recherche d'un langage et d'une expression fidèle pour traduire le programme scientifique d'une exposition. (Desvallées et al., 2011, p. 599)

L'expographie est donc le résultat dans l'espace de l'organisation et des choix de présentation des objets et c'est à partir de changements de ces choix expographiques que se redéploie une exposition permanente.

## **1.2. Les particularités de l'exposition permanente**

Selon le dictionnaire encyclopédique de la muséologie<sup>1</sup>, l'exposition permanente est une:

[e]xposition de référence du musée, souvent en lien avec sa mission muséale ou avec sa raison d'être, s'articulant autour de la thématique centrale que le musée cherche à explorer et prévue pour durer de manière "permanente", c'est à dire, généralement, environ une génération (ou une vingtaine d'années). Encore cette durée, qui était plus longue précédemment, a-t-elle tendance à se restreindre. À l'exposition permanente est opposée l'exposition temporaire, prévue dans des temporalités plus réduites (généralement comptée en mois). (Desvallées et al., 2011, p. 601)

Cette définition est composée de trois éléments principaux :

---

<sup>1</sup> Un nouveau dictionnaire de muséologie est publié en 2022, cependant la rédaction de ce mémoire est préalable à la sortie de cet ouvrage et donc se réfère au dictionnaire encyclopédique de la muséologie de 2011.

1. La thématique : la thématique de l'exposition permanente doit se rapporter à la mission du musée.
2. La durée : elle est normalement longue (environ vingt ans) – et sa durée n'est normalement pas prédéfinie.
3. Le rapport d'opposition : elle n'est pas temporaire, ne partageant donc pas les caractéristiques de l'exposition temporaire.

Pour bien comprendre le troisième élément, son rapport d'opposition à l'exposition temporaire, voici en contraste la définition de l'exposition temporaire :

Exposition généralement thématique préparée par un musée, un centre d'exposition ou un commissaire indépendant, s'articulant autour d'une thématique spécifique et prévue pour durer d'une manière "temporaire", c'est à dire, généralement, entre trois et six mois. L'aspect ponctuel des expositions temporaires est parfois lié à l'actualité patrimoniale. (Desvallées et al., 2011, p. 601)

L'exposition temporaire se compose donc de :

1. La thématique : spécifique, normalement plus pointue ou plus ouverte que celle de l'exposition permanente – puisqu'elle n'a pas à refléter la mission du musée. Les thèmes peuvent être influencés ou répondre à des événements actuels.
2. La durée : réduite, normalement quelques mois.

La composante de la durée, qui distingue permanent et temporaire, est aujourd'hui moins prononcée qu'elle ne l'était par le passé et, de ce fait, les deux types d'expositions sont aujourd'hui davantage comparables. Les musées se doivent de renouveler leurs expositions permanentes plus fréquemment qu'auparavant pour répondre aux changements de valeurs de la société et assurer l'accueil des visiteurs : « ce caractère permanent est aujourd'hui très relatif – la majorité des musées renouvelant leurs accrochages tous les 18 mois environ »<sup>2</sup>, selon l'historienne de l'art Aurélie Champion (Champion, 2011, p. 6). Pour certains, la «permanence» de l'exposition de collection est

---

<sup>2</sup> Il est ici compris par renouvellement non pas nécessairement une reconstruction totale de l'exposition, mais du moins des changements partiels d'œuvres et/ou d'interprétation.

même devenue obsolète : « The concept of a 'permanent exhibition' has become increasingly obsolete. Social attitudes, educational standards and methods of communication are constantly changing and in their displays and assumptions museums have to keep pace or lose customers. » (Hudson, 2014, p. 137)

Champion ajoute un élément qui doit de nos jours être considéré au vu de l'« exposition permanente ». Le terme pointe habituellement vers « la présentation des collections du musée, en ses murs. » (Champion, 2011, p. 6) Habituellement, on assume que les œuvres présentées dans l'exposition permanente sont tirées des collections du musée qui la déploie. Cependant, ce n'est plus toujours le cas. L'ajout d'un ou de plusieurs prêts dans les expositions permanentes est de plus en plus fréquent – comme le démontrera l'étude du Musée des beaux-arts du Canada.

Finalement, l'étude de l'exposition permanente au sein d'un musée national est empreinte d'un niveau de sens supplémentaire. Dans un musée national, l'exposition permanente et les œuvres la composant ont une fonction additionnelle, celle de représenter l'état. Selon Pomian, le culte de la nation au travers des musées a remplacé le culte religieux :

Le nouveau culte qui se superpose ainsi à l'ancien..., c'est celui dont la nation se fait en même temps le sujet et l'objet. C'est un hommage perpétuel qu'elle se rend à elle-même en célébrant son passé dans tous ses aspects, les groupes sociaux, territoriaux et professionnels qui la composent et qui sont censés avoir apporté, chacun, une contribution à la prospérité générale (Pomian, 1987, p. 59)

Par leur rôle de représentation du pays, les expositions permanentes des musées nationaux ont la responsabilité de représenter de façon juste les communautés diverses vivant et ayant vécu sur le territoire ainsi que leurs histoires. Comme le dit Caitlin Gordon-Walker, en fonction des décisions que prennent les musées, cette responsabilité est plus ou moins bien remplie : « [they<sup>3</sup>] produce and reproduce a hegemonic understanding of national identity and cultural difference. But they also challenge those understandings and

---

<sup>3</sup> Le « they » se réfère ici à « musées ».

provide opportunities for visitors to articulate their own interpretations of the nation and difference. » (Gordon-Walker, 2017, p. 177)

Pour résumer, l'exposition permanente présente – à partir de choix d'objets et autres choix expographiques – la mission et les messages que le musée souhaite valoriser au long terme.

### **1.2.1. La mise en valeur des objets**

Au musée d'art, les objets, qu'ils fassent partie des collections du musée où soient des prêts, sont les éléments de base de l'exposition. Une des définitions de l'objet muséal présentée dans le dictionnaire encyclopédique traite des objets au musée comme des « êtres de langage » (Desvallées et al., 2011, p. 386).

Les objets peuvent donc être utilisés comme des signes, au même titre que des mots dans un discours, lorsqu'ils sont utilisés dans une exposition. Mais les objets ne sont pas non plus que des signes, puisque par leur seule présence, ils peuvent être directement perçus par les sens. (Desvallées et al., 2011, p. 386)

Ces objets, en entrant au musée, selon Pomian, perdent leur valeur d'usage au profit d'une valeur symbolique. Pomian décrit ces deux types de valeurs (d'usage et symbolique) comme généralement mutuellement exclusives. « Les deux orientations, tout en pouvant coexister dans certains cas privilégiés, sont toutefois le plus souvent contraires l'une à l'autre. » (Pomian, 1987, p. 42) Cette conception, largement répandue dans la pensée coloniale, n'est pas partagée par les communautés autochtones. Beaucoup des œuvres autochtones, en plus d'être objets esthétiques, conservent leur fonction d'usage même en entrant au musée et peuvent encore être empruntées par les communautés. De plus, contrairement à la conception de l'objet muséal qu'avance Pomian où fonction d'usage et valeur symbolique sont mutuellement exclusifs, selon les conceptions de l'objet par des communautés autochtones, le maintien d'une fonction d'usage ne réduit ni ne détermine la valeur de l'objet : “in Native traditions the purely material and visual features of an object are not necessarily the most important in establishing its relative value, as they have come to be in the West.” (C. Berlo & B. Phillips, 2015, p. 16) Cette différence culturelle

dans la définition de l'art a longtemps eu comme effet un clivage dans l'histoire de l'art en contexte canadien séparant l'art autochtone de l'art allochtone, le premier étant considéré comme artisanal alors que le deuxième étant relié au domaine des beaux-arts (Phillips, 2011, p. 95).

L'objet, qu'il soit strictement de valeur symbolique et/ou esthétique ou qu'il maintienne une fonction d'usage, continue d'être crucial au dispositif d'exposition : « After fifty years of definition-broadening, it is probably still true to say, however, that museums are essentially places in which objects—'real things'—are used as the principal means of communication. » (Hudson, 2014, p. 139) Le critique d'art et artiste Brian O'Doherty dans son texte *Inside of the White Cube : The Ideology of the Gallery Space* dépeint le rôle central de l'objet mis en valeur dans les galeries. Bien qu'il traite spécifiquement du *white cube*, sa description s'ouvre aussi à d'autres types d'espaces muséaux :

A gallery is constructed along laws as rigorous as those for building a medieval church. The outside world must not come in, so windows are usually sealed off. Walls are painted white. The ceiling becomes the source of light. The wooden floor is polished so that you click along clinically, or carpeted so that you pad soundlessly, resting the feet while the eyes have at the wall. The art is free, as the saying used to go, "to take on its own life." The discreet desk may be the only piece of furniture. In this context a standing ashtray becomes almost a sacred object, just as the firehose in a modern museum looks not like a firehose but an esthetic conundrum. (O'Doherty, 1999, p. 15)

Cette description du *white cube* représente bien l'approche d'exposition qui est encore aujourd'hui la plus utilisée en musée d'art, l'approche esthétique. Les muséologues André Gob et Noémie Drouguet présentent l'approche esthétique comme suit :

Les expositions de cette catégorie sont fondées d'abord sur la mise en exposition de vraies choses, d'objets de collection mis en valeur avec l'intention de susciter la délectation, voire le choc esthétique. L'objet, séparé de tout contexte, est exposé comme une œuvre d'art et le visiteur est censé l'admirer – ou le vénérer – et ressentir une sorte d'appel intérieur, de contemplation faisant naître en lui une sensation unique. En général, peu d'objets sont exposés, les informations sont réduites au minimum et subtilement intégrées à l'ensemble, de manière à ne pas perturber la rencontre entre le visiteur et l'« œuvre ». L'espace d'exposition et l'environnement extérieur sont rendus discrets voire neutralisés, à moins que l'architecture elle-même ou le paysage ne concourent à l'expérience esthétique. (Gob & Drouguet, 2014, p. 127-128)

Dans l'approche esthétique, le musée limite et relègue au second plan les outils (panneaux, cartels, vitrines, socles) et encourage le visiteur à se concentrer sur sa rencontre avec l'œuvre. La mise en valeur individuelle des objets demeure, dans ce type d'exposition, déterminante.

De nos jours, bien qu'il continue de prioriser une approche esthétique et une valorisation individuelle des objets, le musée d'art cherche aussi à communiquer des concepts et histoires à ses publics par une mise en relation entre les objets. Selon Davallon, l'exposition est plus qu'une série d'objets présents simplement pour leur valeur individuelle. Les objets au musée servent un rôle similaire aux entrées dans une encyclopédie. Chaque objet est un témoin (d'un endroit, d'une période, d'un groupe) et sert de représentant d'un tout plus grand que lui-même (Davallon, 1986, p. 241-242). Cependant contrairement à l'encyclopédie, les objets dans l'exposition sont matériellement présents et ont une relation physique les uns aux autres dans l'espace. (Davallon, 1986, p. 241-242). Cette relation physique participe à mettre en relation les histoires propres à chaque objet ainsi qu'à en tisser de nouvelles, produites grâce au résultat expographique. L'historien français et spécialiste des musées, Dominique Poulot, décrit d'ailleurs le musée d'aujourd'hui plus comme un site de dialogue entre objets, que d'objets distincts considérés comme entités individuelles. (Poulot, 1986, p. 237) L'esthétisme, bien qu'encore présent en est donc dans certains cas relégué au second plan au profit d'un récit (Des rivières et al., 2002, p. 2 et p. 5).

En résumé, l'objet d'art, bien qu'il garde une place importante dans la présentation esthétique qu'offre les expositions d'art, n'est plus le seul, ni nécessairement le principal élément servant à communiquer aux publics « Historically, the key ingredient to the museum experience was objects—large and small; the rare, the beautiful, the important. Today, museums communicate with visitors through an increasingly rich and diverse array of tools; objects being just one of many such tools. » (Falk & Dierking, 2013, p. 109)

### 1.2.2. La chronologie

La chronologie reste encore aujourd'hui le mode de structuration des œuvres le plus commun dans les expositions permanentes de musées des beaux-arts eurocanadiens (Champion, 2011, p. 3). En 2019, dans le cadre d'une communication, l'historienne de l'art Marie Fraser présentait la chronologie et ses déclinaisons comme la principale modalité de mise en valeur des collections (Fraser, 2019). La chronologie peut être définie comme : « [d]ate et succession dans le temps des événements historiques » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.) Elle est, en contexte eurocanadien, considérée directionnelle (du passé vers le présent) et linéaire dans le temps. La chronologie seule est progression du temps sur un axe diachronique. Une chose s'enchaîne avec l'autre et cet enchaînement est parfois étroitement lié à des idées de progression ou d'évolution (du passé au présent, de moins complexe à plus complexe). Dans les expositions, cela se traduit souvent par une sorte de ligne du temps, réalisée à partir des objets en montre.

L'utilisation de la chronologie dans les musées d'art est le résultat du désir de faire comprendre au.à la visiteur.euse l'histoire de l'art en la montrant physiquement par la distribution des œuvres à travers le temps et l'espace (Champion, 2011, p. 3). La chronologie n'est pas un mode de structuration nouveau au musée, en parlant des débuts de la présentation des collections muséales au dix-huitième siècle Champion écrit : « Cette "histoire visible de l'art" était retracée par un ordonnancement systématique et raisonné des œuvres, qui étaient rassemblées selon des critères disciplinaires, historiques et géographiques, définis par une lecture scientifique, taxonomique et historique des collections. » (2011, p. 3) Selon les résultats d'une étude dans des musées québécois, Colette Dufresne-Tassé et Dominic Marin avancent, dans un texte nommé *Dates et chronologie, étude d'un besoin profond chez des visiteurs de quatre musées québécois*, que « la plupart des visiteurs interrogés attachent une grande importance à la présence de dates et d'une chronologie » (Dufresne-Tassé & Marin, 2012, p. 207). Selon les auteur.e.s, la chronologie et les dates servent de repères pour aider les visiteur.euse.s à mieux naviguer dans l'histoire qu'ils.elles connaissent peu.

À ce jour, peu de recherches ont été publiées sur les différentes approches chronologiques en musées d'art (Fraser, 2019; Gob & Drouguet, 2014) Une étude empirique des déploiements de collections permet toutefois de dégager trois modes de structuration principaux qui combinent la chronologie à une deuxième aux fins de mise en valeur des objets<sup>4</sup> : l'approche chrono-thématique, la chrono-géographique et, finalement, la chrono-médiunmique. L'arrangement chrono-thématique, « [q]ui se rapporte à un thème, un sujet précis ; relatif à un thème à des thèmes. » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.-d), combine à l'évolution dans le temps, un enchaînement de thèmes – ex. : paysages, portraits. La chrono-géographique quant à elle, combine le passage du temps et une organisation basée sur le territoire « par pays, par région, par ville...» (Gob & Drouguet, 2014, p.135), cet « [e]nsemble des réalités physiques, humaines, biologiques qui constituent l'objet de la géographie. » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.-c). Finalement, l'arrangement chrono-médiunmique combine la chronologie aux médiums ou matériaux artistiques. Dans une exposition d'art ceci peut se présenter par un arrangement chronologique au sein duquel différents médiums (peinture, sculpture, couture, broderie, etc.) sont distingués les uns des autres.

Qu'elle soit ou non combinée à un autre mode de structuration, la chronologie de l'exposition rejoue également, voir contrevient parfois l'idée de succession linéaire. Elle peut être interrompue, croiser les périodes ou comparer des évènements sans lien mais datant de la même époque. Dans *Devant le temps : Histoire de l'art et anachronisme des images*, Georges Didi-Huberman explique que l'histoire de l'art est basée sur l'euchronie, soit la « recherche de la concordance des temps » (Didi-Huberman, 2000, p.13). L'euchronie est dans ce cas, la compréhension d'une œuvre ou d'un événement par sa relation avec d'autres œuvres, textes et événements ayant lieu à la même époque que celle-ci. Ces œuvres ou événements datant de la même époque peuvent avoir des liens autre que la concordance de leur époque ou avoir lieu en isolement l'un de l'autre sans connexion.

---

<sup>4</sup> Les approches expographiques détaillées dans ce paragraphe proviennent du cours « Séminaire en muséologie et pratique des arts : l'exposition » par la professeure Mélanie Boucher.

L'utilisation répandue de la chronologie dans les expositions permanentes des musées offre de nombreux exemples d'euchronie, qui fait l'économie de la complexité aux fins d'une synthèse « idéale » (Didi-Huberman, 2000, p. 14). L'euchronie, ou synchronie, peut être définie comme une « [c]orrespondance entre des faits, des évènements considérés comme simultanés. » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.-d). Dans l'exposition, l'euchronie peut se traduire, par exemple, par la présentation d'œuvres ou de points de vue variés provenant de communautés diverses vivant toutes à la même époque.

Didi-Huberman argumente qu'une approche simplement euchronique appauvrit la complexité de l'histoire et encourage le « refus de l'anachronisme ». Au profit d'une représentation de l'histoire de l'art plus complète, l'auteur reconnaît la valeur de l'anachronie, cette « [a]ction de placer un fait, un usage, un personnage, etc., dans une époque autre que l'époque à laquelle ils appartiennent ou conviennent réellement... » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.-a). Un exemple d'anachronie de plus en plus fréquent à être observé dans l'exposition permanente, est l'insertion d'œuvres contemporaines dans les déploiements historiques (Boucher et al., 2022; Boucher & Chevalier, 2018). Cette superposition des temps encourage une réflexion nouvelle sur le passé. Didi-Huberman (2000) démontre que cet anachronisme n'est pas forcément une erreur. La superposition d'un élément provenant d'une époque autre à celle qui est présentée peut apporter une compréhension nouvelle du sujet considéré.

Dans l'article *Déni et ignorance de l'historicité autochtone dans l'histoire de l'art occidentale* (2017), Jean-Philippe Uzel vient par ailleurs nuancer cet apport de l'anachronisme face à l'art autochtone. L'auteur critique la façon limitée dont l'histoire de l'art eurocentrique conçoit les temporalités ainsi que l'anachronisme.

[C]ette conception de l'anachronisme trahit paradoxalement une incapacité à dépasser une conception compartimentée, c'est-à-dire une conception moderne du temps. C'est parce que les grandes modalités temporelles sont conçues comme étanches les unes aux autres que leur brouillage n'est envisageable pour les historiens occidentaux que sous la forme d'un coup de force qui viendrait briser ce cloisonnement primordial. (Uzel, 2017, p. 39)

Dans ce mémoire, l'usage du terme anachronisme est maintenu. L'exposition *Art autochtone et canadien* se développe principalement à partir d'une approche chronologique, tirée de l'histoire de l'art eurocentrique. La cohabitation des temps dans ce contexte demeure ancrée dans une conception linéaire malgré que les inclusions d'œuvres contemporaines dans les galeries historiques, s'ouvrent par moments à d'autres conceptions du temps.

Le tableau ici-bas résume brièvement deux catégories principales d'usages de la chronologie.

<b>Chronologie combinée avec autres approches structurantes</b>	<b>Variations de la chronologie</b>
Chrono-thématique	Chronologie
Chrono-géographique	Euchronie/Synchronie
Chrono-médiumique	Anachronie

Tableau 1, Résumé des usages de la chronologie

Une conception strictement chronologique de l'histoire au sens large et de l'histoire de l'art spécifiquement suggère souvent une progression directionnelle (du passé vers le présent). Cette conception linéaire du temps présume que l'exposition s'adresse à un public pour qui la linéarité du temps est prise pour acquis en tant que fondement de notre monde. Cette supposition exclut les conceptions du temps autre que linéaires, par exemple la temporalité plus fluide ou circulaire présente dans des communautés autochtones. « Aboriginal conceptions of time are often organized around principles of cyclical renewal rather than linear unfolding. » (C. Berlo & B. Phillips, 2015, p. 4) Parlant de l'exposition *Art canadien et autochtone* au Musée des beaux-arts du Canada, la commissaire et historienne de l'art Michi Sagiig, Anishinaabe et Irlandaise-Galloise Lori Beavis écrit : «The largely chronological installation of the work continues to reinforce the western canon of art history, neglecting Indigenous teachings that tell us time is fluid and circular,» (Beavis, 2018) La chronologie, bien qu'encore vastement utilisée doit, par conséquent, être

repensée afin de laisser place aux conceptions du temps autres qu'eurocentriques. Certaines des variations de la chronologie, tel que l'anachronie, devient ainsi une possible ouverture au sein de l'exposition permanente mais cette même pratique peut aussi au contraire perpétuer comme le démontre Uzel « l'aveuglement face à des pratiques autochtones qui proposent une coexistence des temporalités totalement étrangère à la pensée occidentale. » (2017, p. 41)

### **1.3. Le tournant éducatif des années 70**

À partir des années 1970, un changement profond s'opère dans les musées qui en viennent à revoir l'importance accordée aux publics et à leurs expériences. Kennet Hudson dit de cette période qu'elle correspond à : « when the museum revolution really began » (Hudson, 2014, p. 140). Les institutions muséales se tournent vers l'extérieur (au service du public et de leurs communautés) plutôt qu'au services des collections et de leur préservation comme par le passé (Weil, 1999, p. 230). Mairesse (2002), en décrivant ce tournant, écrit : « [o]n pourrait dire que dans ces institutions, l'ancien « cœur » du musée – la collection – a été placé à la périphérie du système pour être remplacé par l'humain, l'homme à qui l'institution est destinée. » (p. 102) Dans cette foulée de changements vers l'humain, les institutions muséales promettent de mieux servir leurs publics et, par conséquent, la majeure partie d'entre elles bonifient leur offre éducative (Burnham & Kai-kee, 2011, p. 34). On nomme ce changement fondamental de priorités institutionnelles le « tournant éducatif ».

Avec ce tournant, l'éducation muséale passe d'une fonction périphérique à transversale qui irrigue l'ensemble de l'institution incluant l'exposition permanente « [n]ew ideas about culture and society and new policy initiatives challenge museums to rethink their purposes, to account for their performance and to redesign their pedagogies. » (Hooper-Greenhill, 2007, p.1) Ce tournant coïncide avec une réflexion et redéfinition de l'éducation et de son rôle dans le monde muséal ainsi qu'au-delà des musées.

Encore plus qu'une simple valorisation de l'éducation dans l'espace muséal, cette époque ouvre à un plus grand rôle social du musée : « Over three decades, what the museum might be envisioned as offering to the public has grown from mere refreshment (the museum as carbonated beverage) to education (the museum as a site for informal learning) to nothing short of communal empowerment (the museum as an instrument for social change). » (Weil, 1999, p. 236) Le muséologue Duncan Cameron décrit bien ce rôle social et même politique des musées :

I am proposing not only exhibition halls and meeting places that are open to all, but also programs and funds for them that accept without reservation the most radical innovations in art forms, the most controversial interpretations of history, of our society, of the nature of man or, for that matter, of the nature of our world. (Cameron, 1972, p. 69)

Duncan Cameron explique que les musées se doivent d'être un reflet de la société dans laquelle ils s'insèrent et de présenter ainsi qu'interpréter les sujets qui importent à cette société, quoi qu'en soit les répercussions (Cameron, 1972, p. 71). Le tournant éducatif mène donc non seulement vers l'éducation mais aussi vers une responsabilité plus grande du musée envers les communautés pour lesquelles il existe. Un premier pas vers une institution plus redevable à ses publics, à l'écoute de son contexte sociopolitique et consciente de sa responsabilité sociale. Ces changements instaurés se maintiendront et se poursuivront les décennies suivantes.

#### **1.4. Le tournant réflexif et évènementiel des années 80 et 90**

Les réflexions sociales amorcées dans les années 70 se poursuivent dans les années 80 et 90. Une « prise de conscience du rôle sociétal et économique du musée constituent une tendance majeure de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. » (Gob & Drouguet, 2014, p. 40) Bien que cette prise de conscience ne se fassent pas spécifiquement dans le cadre d'expositions permanentes, les réflexions à propos de la représentation de communautés autochtones et racisées au musée aura, dans les années 1980 et les suivantes, une incidence importante sur le redéploiement des expositions dans leur ensemble et des expositions permanentes

plus spécifiquement, ce dont témoigne le Musée des beaux-arts du Canada. Cette prise de conscience institutionnelle est visible sous plusieurs aspects : la redéfinition de l'histoire de l'art et de la définition de l'art, le changement du rôle du conservateur.trice, les interventions des artistes dans les collections et les contestations par les communautés.

D'abord, vers la fin du 20<sup>e</sup> siècle l'histoire de l'art se met à revoir les méthodes et les grands récits sur lesquels sont fondés cette discipline (Champion, 2011, p. 8). Les artistes eux-mêmes questionnaient déjà les institutions muséales depuis les années 1960 au travers d'œuvres défiant directement le musée et tentant de rendre visible ses mécanismes et systèmes et de les remettre en question (O'Doherty, 1999, p. 90). Au Canada, le travail et la pression du *Professional Native Indian Artists Inc.* fondé en 1973 pousse les institutions à ouvrir leurs portes à l'art autochtone : « they fought against exclusionary practices which treated their work as a type of handicraft, a categorization which prevented it from being shown in mainstream galleries and museums. » (Mackenzie Art Gallery, s.d.)

Avec cette période vient également un deuxième élément, le changement du rôle de conservateur.trice. Les sociologues Natalie Heinich et Michael Pollack décrivent dans leur texte *Du conservateur de musée à l'auteur d'exposition : L'invention d'une position singulière* (1989) l'évolution du rôle de conservateur.trice, traditionnellement responsable de « sauvegarde du patrimoine, enrichissement des collections, recherche, présentation » (Heinich & Pollack, 1989, p. 34). Cette conservateur.trice était effacé.e, sa parole devenant celle de l'institution plutôt que de sa personne (Heinich & Pollack, 1989, p. 32). Or, à l'époque où écrivent Heinich et Pollack ce rôle de conservateur.trice se redéfinit sous l'influence de trois facteurs principaux : la « multiplication des expositions », la « diversification des domaines couverts par l'activité d'exposition » et finalement la « spécialisation accrue des expositions issues des institutions culturelles » (Heinich & Pollack, 1989, p. 34). La nouvelle posture d'auteur.e d'exposition qui émerge de ces changements se nomme « commissaire d'exposition ». Peu à peu, le rôle des individus derrière la conception des expositions devient plus apparent et permet au.à la visiteur.euse de mieux comprendre la nature subjective de l'exposition.

[T]oute exposition, même la plus muséale et la plus institutionnelle, même les accrochages censés être les plus canoniques des plus anciens musées du monde ne sont jamais que des accrochages subjectifs soumis régulièrement à réévaluations et modifications en tout genre. Les expositions réputées permanentes des musées ne sont en cela pas tellement différentes des autres. (Glicenstein, 2009, p. 9)

Troisièmement, les années 80 voient ainsi également débiter l'invitation des musées faites aux artistes afin d'intervenir dans leurs collections ainsi que leurs expositions. Ces « cartes blanches » participent au tournant réflexif des musées et peuvent servir des objectifs divers : événement, réactualisation des collections, autocritique et autoréflexion. Pour l'exposition permanente, la carte blanche joue un rôle important car elle permet de réactualiser l'exposition permanente du musée et d'y porter un nouvel éclairage. Dans leur introduction d'un dossier de la revue *Muséologie* qu'elles ont dirigé à ce sujet, Mélanie Boucher et Geneviève Chevalier (2018) écrivent :

[L]a carte blanche est souvent plus modestement l'occasion de revisiter les collections ainsi que les fonctions, responsabilités et tâches muséales. La formule peut certainement être le fruit d'une posture institutionnelle autocritique et contribuer à générer des connaissances autour des collections. (p. 14)

Dans les années 90, l'exposition permanente est en partie délaissée au profit de l'exposition temporaire et de l'évènementiel (Boucher & Chevalier, 2018, p. 12) Ces exposition temporaires ouvrent la porte à des expographies et à des publics nouveaux. Cependant, certaines de ces expositions temporaires comportent des approches coloniales et racistes dans leur représentation de communautés autochtones et noires (Tator et al., 1998). C'est pourquoi les années 80 et 90 sont aussi marquées par d'importantes contestations publiques en réponse à plusieurs expositions temporaires. À l'international, les contestations des expositions *Primitivism in 20th Century Art : Affinity of the Tribal and the Modern* (MoMA, 1984) et *Magiciens de la Terre* (Centre Pompidou, 1989) déclenchent une réflexion sur les pratiques d'expositions des musées blancs (Phillips, 2011, p. 48). Au Canada spécifiquement, le boycott de l'exposition *The Spirit Sings* du Glenbow Museum par les Lubicons en 1988 (R. B. Phillips, 2011, p. 49) et les dénonciations du racisme dans l'exposition du Royal Ontario Museum, *Into the Heart of Africa*, par la communauté Torontoise Noire en 1989 (Thompson, 2016) sont deux évènements ayant poussé les

musées canadiens à réfléchir et redéfinir la représentations des communautés autochtones et racisées en contexte muséal.

Since the 1980's the development of new ways to work with both Indigenous and diasporic "originating communities" from whom museums have acquired their collections has been a positive result of the volatile atmosphere in which Canadian museums have been operating. (Phillips, 2011, p. 4)

Dans le cas de *The Spirit Sings*, la controverse devint l'élément déclencheur à la construction d'un groupe de travail sur l'application de meilleures pratiques muséales notamment quant à la collaboration des communautés autochtones pour leurs propres représentations (Groupe de travail sur les musées et les Premières Nations, 1992, p. 1). Le groupe de travail sur les musées et les Premières Nations est « [...] composé de 25 individus, incluant plusieurs aînés, qui ont une vaste connaissance acquise dans le domaine de l'héritage culturel autochtone. » (Groupe de travail sur les musées et les Premières Nations, 1992, p. 1) Le résultat du travail du groupe consiste en une liste de recommandations pour les musées canadiens. Les sujets principaux de ces recommandations sont : des partenariats accrus avec les communautés autochtones, un meilleur accès aux musées et aux collections pour les communautés, le rapatriement d'objets culturels et la formation de professionnels autochtones (Groupe de travail sur les musées et les Premières Nations, 1992, p. 8-11).

Le rapport aura une importance particulière pour l'évolution de l'exposition permanente. Dans les années subséquentes, les musées voulant présenter des œuvres autochtones seront fortement influencés par ces recommandations. Les recommandations principales sont : l'implication des groupes autochtones dans la présentation et l'interprétation de leur héritage (p. 9), le respect des connaissances traditionnelles (p. 8), l'utilisation de langues autochtones (p. 9) et une flexibilité accrue en lien avec les pratiques de soin et les emprunts des objets culturels autochtones (p. 9-10).

## 1.5. Le retour aux collections des années 2000 à aujourd'hui

Au tournant des années 2000, les musées vivent une nouvelle période de changements et d'expansion dans leurs processus de création des expositions permanentes. Le commissaire n'est plus maintenant le seul maître à penser dans la conception des expositions :

The old exhibition development model was based on a chain reaction—the curator/researcher choosing and developing the exhibit concept, then passing it on to the exhibit designer, who designed and installed the exhibit, and then passed it on to the educator, who with no prior input was faced with the challenge of determining how and what to convey in public programs and how to make tours of the exhibition engaging and meaningful. This singular model has been replaced by a range of exhibition development models. (Anderson, 2004, p. 189-190)

Les processus de développement d'expositions sont donc revus, selon la professionnelle muséale Gail Anderson, pour inclure de nouveaux intervenants : la participation d'une ou des communautés, les commissaires artistes, les commissaires scientifiques et les équipes de création multidisciplinaires (Anderson, 2004, p. 190). Ces processus permettent de décentrer le rôle du commissaire. Ils permettent aussi d'incorporer une plus grande multitude de voix au processus décisionnel et par conséquent de présenter une histoire de l'art plus inclusive.

La commissaire et chercheure Vivianne Gosselin rappelle dans le court texte *Achieving Diversity at the Museum: An Imperfect, Incremental, and Vital Process*, que malgré ces améliorations vers une création d'expositions plus démocratisées, les musées ont encore beaucoup à faire afin de présenter une histoire de l'art réellement inclusive :

[W]e have a long way to go to de-centre whiteness and become more ethnically inclusive institutions. Yet, there are other diversity strands that need to be taken into consideration when reflecting on issues of inclusion in the museum: socio-economic, religious, disability, gender and sexual identity, to name a few – and these intersect. (Gosselin, 2017, p. 20)

Ce travail vers une représentation de voix multiples se répercute dans l'exposition permanente. Après s'être désintéressé de ses propres collections dans les années 80 et 90,

le musée du nouveau millénaire s'y intéresse à nouveau et réinvestit le déploiement de ses collections. En contexte québécois, plusieurs musées rénovent leurs espaces et utilisent cette occasion afin de valoriser leurs objets ; les « mettre en valeur, très souvent sous un nouveau jour, multipliant les occasions de le faire dans des formules originales. » (Boucher & Chevalier, 2018, p.19) Le groupe de recherche CIÉCO (Groupe de recherche et réflexion : Collections et Impératif événementiel *The Convulsive collections*) étudie les nouveaux usages des collections et l'importance de l'évènementiel dans celles-ci (CIÉCO, 2018). Johanne Lamoureux, Mélanie Boucher et Marie Fraser du groupe CIÉCO énumèrent les principaux facteurs ayant mené à l'intérêt croissant pour les collections : les contraintes budgétaires poussant les musées à utiliser plus ce qu'ils ont sous la main ; l'importance accrue de la médiation culturelle qui favorise la réactivation du contenu et finalement les valeurs actuelles de la réutilisation et de l'importance du local (Lamoureux et al., 2017. p. 2)

Le début du XXI<sup>e</sup> siècle avec son réinvestissement des collections permanentes présente un éclatement des approches expographiques dans les expositions permanentes des musées. Jérôme Glicensterin décrit ces années comme « une crise du modèle muséographique moderniste. » (Glicenstein, 2009, p. 38). Depuis les années 2000, un changement s'opère vers des modèles d'expositions plus ouvert et plus divers. Les accrochages comparatistes et thématiques deviennent plus fréquents et un nouveau type d'exposition des collections – entre l'exposition permanente et l'exposition temporaire – fait surface (Champion, 2011, p. 6). Lamoureux, Boucher et Fraser (2017) décrivent ce passage des expositions permanentes au temps long, au rythme plus rapide des expositions permanentes actuelles :

The collection is thus—more than ever before—envisaged in terms of its exhibition value. While promoting a collection has always involved showcasing a limited display of its components, we now see previously long-running permanent collection exhibitions shortened or punctuated with one-off interventions that propel them toward an event-driven temporality. (p. 2)

Par ces changements, l'exposition permanente passe d'une forme statique sur le long terme à une forme constamment réinvestie. Le Groupe de recherche CIÉCO nomme ce

besoin de réinvestir « l'impératif évènementiel » : «[w]e propose to see the event imperative as a governing regime in present-day museums and cultural institutions in general » (Lamoureux et al., 2017, p. 3). Ce penchant pour l'évènement se présente sous plusieurs formes dans les salles d'exposition: performances, danse, cérémonies, programmation éducative, etc. Les collections du musée deviennent, dans ce régime de l'évènement, une « ressource pour la programmation institutionnelle » (Lamoureux et al., 2017, traduction libre).

De nos jours, les expositions permanentes sont donc réinvesties de deux fronts, par l'impératif évènementiel qui encourage une réactualisation des collections afin de garder un intérêt à travers le temps et par une décentralisation de l'écriture de l'histoire que ces expositions présentent. Les efforts des années précédentes (contestations par les communautés, redéfinition du rôle du musée dans la société, de l'éducation au sein du musée, du commissaire et de l'exposition) ont des échos et répercussions qui sont maintenant mis en action dans les expositions permanentes d'aujourd'hui.

## 2. LA VISITE GUIDÉE POUR ADULTES AU MUSÉE D'ART

Ce chapitre sert à définir, en premier lieu, les particularités de l'apprenant.e adulte « adult learner » et, en deuxième lieu, à dresser un portrait de l'évolution des approches de la visite guidée lui étant adressée à travers le temps : les débuts de la visite guidée depuis 1900, la vague de changement des années 70 et 80 et finalement les approches actuelles. Dans la première partie de ce chapitre, afin de circonscrire les particularités des apprenant.e.s adultes, les écrits de Malcolm Knowles (1984) sont utilisés. Bien que ses écrits datent des années 1980, le travail est encore fondateur dans le domaine de l'apprentissage pour les adultes. Afin de mettre à jour la description de l'apprenant.e adulte (comme les réalités de la vie adulte ont évolué depuis les écrits de Knowles), s'ajoutent le travail d'auteur.e.s plus récents tels que Jarvis (2009), Wolf (2009), Brooks (2009) et Dufresne-Tassé (1996). Pour la deuxième partie de ce chapitre portant sur la visite guidée, l'histoire de la visite guidée pour adulte en contexte canadien a été peu étudiée. Dufresne-Tassé avance que l'éducation muséale des adultes en général est un domaine de recherche parcellaire qui reste encore à structurer (2006). Le travail des auteur.e.s canadien.ne.s doit donc être mis en relief à l'aide d'études provenant de pays qui influencent la muséologie canadienne : principalement les États-Unis, la France et l'Angleterre. Des sources du monde anglo-saxon non canadien (Burnham & Kai-Kee, 2011; Hein, 2011; Knowles, 1984) et de la France (Chaumier, 2011) sont ici utilisées en combinaison celles d'auteur.e.s canadien.ne.s (Banna, 1997; Cameron, 1972; Lévy, 1971) dans le but de tisser un portrait de la visite guidée à travers le temps qui saura refléter, le plus près possible, la réalité du contexte canadien.

De nos jours en contexte canadien, l'offre éducative des musées est variée, des programmes divers se déploient dans les salles d'expositions et la définition de la visite

guidée s'en voit de plus en plus élargie. Afin de pouvoir dresser un portrait de l'évolution de la visite guidée, nous ne considérerons dans ce chapitre que la visite facilitée par un.e médiateur.trice présent.e en personne. Ce.tte médiateur.trice est nommé de diverses façons en fonction de l'institution muséale où il.elle travaille et l'appellation de ce rôle a évolué dans le temps. « Anciennement intitulé guide-interprète, ou guide-conférencier, puis animateur, le.la médiateur.trice a un rôle plus large que la réalisation des seules visites commentées à destination des publics du musée » (Desvallées et al., 2011, p. 621). Le terme médiateur.trice est, de nos jours, le plus utilisé en contexte académique francophone. Cependant, ce n'est pas tous les individus qui facilitent les visites guidées qui remplissent la totalité des autres rôles reliés à la définition du terme médiateur.trice :

Profession muséale. « Le médiateur/La médiatrice est chargé/e de mettre en œuvre les différentes actions pour tous les publics potentiels et actuels. Il participe à la conception et anime les actions et les aides qui accompagnent les expositions permanentes et temporaires; Il participe à l'évaluation des programmes et des actions; Il informe le/la responsable des besoins et des attentes des divers publics pour développer de nouveaux programmes ou de nouvelles actions (Desvallées et al., 2011, p. 621)

Les tâches spécifiques du médiateur.trice peuvent donc fluctuer, mais la mise en œuvre des actions pour les publics est au cœur de la définition de son rôle. Les musées eux-mêmes utilisent des titres aussi divers que les formations desquelles proviennent leurs médiateur.trice.s : de guides bénévoles à spécialistes de l'histoire de l'art ou éducateur.trice.s professionnel.le.s. Au Musée des beaux-arts du Canada, le terme interprète est choisi. Dans ce mémoire, les termes interprètes, médiateur.trice et facilitateur.trice sont utilisés de façon interchangeable comme nous nous intéressons à une partie spécifique du rôle de l'interprète, celle de faciliter (d'où le terme facilitateur.trice) la visite guidée. Le terme guide fait surface surtout en contexte historique.

Il est important de préciser avant d'aborder les particularités de l'apprenant.e adulte et de résumer l'évolution de la visite guidée au 20<sup>e</sup> et 21<sup>e</sup> siècle que les pratiques de visites guidées à une époque donnée sont loin d'être homogènes et que l'évolution de ces approches n'est pas un processus linéaire. Les spécialistes de l'éducation muséale Rika

Burnham et Elliott Kai Kee dans leur ouvrage sur la visite guidée aux États-Unis précisent : « The question of the proper central goal of gallery teaching recurs over and over throughout the history of the practice » (2011, p.22). En effet, encore aujourd'hui, les buts principaux de l'éducation dans les musées ne font pas consensus parmi les éducateur.trice.s. Certain.e.s pensent que l'important est de transmettre des connaissances sur l'objet (Allard et al., 2015) tandis que d'autres croient que l'éducation muséale doit aiguïser l'esprit critique et avoir un message et un but social plus large (Borg & Mayo, 2010). Par conséquent, les approches choisies dépendent de la philosophie de l'apprentissage et d'enseignement du musée en question. Plus spécifiquement, elles dépendent de l'éducateur.trice ainsi que l'interprète responsable du développement et de la facilitation des programmes.

## **2.1. Les particularités des apprenant.e.s adultes**

Définissons premièrement le terme « adulte ». Selon Malcolm Knowles « we become adults psychologically when we arrive at a self-concept of being responsible for our own lives, of being self-directing » (Knowles, 1984, p. 57). Comme mentionné en introduction, malgré qu'ils.elles soient inclus dans la définition du mot « adulte », certains individus ne sont pas considérés dans ce mémoire, comme des visites spécialisées sont développées pour eux.elles : les adultes ayant des besoins spéciaux, atteints de maladies neurodégénératives et venant dans un contexte familial avec des enfants.

Les termes utilisés pour parler de l'éducation des adultes sont divers (Knowles, 1984, p. 47). L'andragogie et l'éducation permanente sont les termes les plus exploités dans la littérature (Desvallées et al., 2011; Jarvis, 2009). Le terme andragogie se réfère au travail de Malcolm Knowles tandis que le terme éducation permanente est la traduction francophone du terme anglophone « lifelong learning ». Le professeur, spécialiste de l'éducation permanente, Peter Jarvis (2009), définit le « lifelong learning » dans ces mots: « learning is an existential phenomenon that is co-terminal with conscious living, that is, learning is lifelong because it occurs whenever we are conscious and it needs have

no objective in itself, although it frequently does have a purpose. » (p.10). L'apprentissage selon Jarvis a donc lieu de la naissance à la mort de façon consciente ou non, c'est un processus continu, cumulatif et « permanent ». Le terme « éducation permanente » est celui choisi par le dictionnaire de la muséologie en réponse à sa version anglophone « lifelong learning ». Il est défini comme suit :

Aussi appelée éducation populaire ou formation continue, ce courant d'éducation préconise l'éducation pour tous les citoyens, dans un cadre extrascolaire, durant la période des loisirs, tout au long de la vie. L'éducation permanente se définit ainsi, par un ensemble de processus et d'actions complémentaires à l'éducation formalisée (de l'école ou de l'université) (Desvallées et al., 2011, p. 596).

Avec cette définition, une autre catégorie d'apprenant.e.s adultes est écartée, celle des adultes pour qui la visite guidée fait partie d'une formation formelle (universitaire ou scolaire). Dans ce mémoire, nous ne parlons donc pas d'éducation permanente dans le contexte d'une formation professionnelle et ce, bien que les termes « éducation des adultes » et « éducation permanente » réfèrent aussi aux formations continues à des fins d'emplois (Banna, 1997, p.244).

Malcolm Knowles, dans son texte fondateur de 1984 *The Adult Learner : A Neglected Species*, présenté brièvement dans le cadre théorique, propose l'andragogie comme alternative à la pédagogie, l'éducation des enfants (Knowles, 1984, p. 55). Knowles établit cinq postulats principaux propres à son modèle andragogique :

- L'apprenant.e adulte a besoin de savoir pourquoi apprendre lui sera utile dans sa vie et être prêt à apprendre (Knowles, 1984, p. 57);
- Doit se sentir respecté en tant qu'individu avec sa propre agentivité (Knowles, 1984, p. 58-59);
- A accumulé une quantité d'expériences de vies plus importante qui doivent être prises en considération dans le processus d'apprentissage (Knowles, 1984, p. 59);
- Produit sa propre motivation (Knowles, 1984, p. 61);

- Apprend bien quand des liens peuvent être établis entre l'apprentissage et les rôles sociaux de sa vie quotidienne (Knowles, 1984, p. 61).

Selon Knowles, la mise en action de ces cinq postulats donne comme résultat le « process model » qui, selon lui, est mieux adapté à l'enseignement des adultes que l'est le « content model » basé sur l'enseignement des enfants. Le « process model » se concentre sur l'apprentissage d'outils et de ressources qui aident l'individu à apprendre, tandis que le « content model » est plutôt ancré dans la transmission d'information (Knowles, 1984, p.120).

Un dernier aspect de l'apprenant.e adulte, qui le distingue de l'enfant (ou du groupe scolaire), est, pour reprendre le terme de John Falk et Lynn Dierking : « l'agenda de visite » (2013, p. 84).

Collectively, a visitor's identity-related motivations, along with his expectations, prior interest, and knowledge, create an agenda for the visit. This visitor agenda more than anything else, including even the realities of the museum's exhibitions and/or programs, shapes the museum experience. (Falk & Dierking, 2013, p. 98)

Un jeune adulte de 20 ans ne peut, toutefois, pas être comparé à un aîné de 70 ans. Leurs expériences et perspectives sont forcément très différentes. Knowles divise l'âge adulte en trois stades : de 18 à 30 ans « Early Adulthood », de 30 à 65 ans « Middle Adulthood » et plus de 65 ans « Later Adulthood » (Knowles, 1984, p. 143-144). Les limites numériques de ces stades ne font pas consensus auprès des auteur.e.s. Cependant, ils s'accordent sur l'existence de différences entre ces trois stades : les jeunes adultes « early adulthood », les adultes en milieu de vie (middle adulthood ou middle age) et les personnes en âge adulte avancée (later adulthood ou older adulthood). Rachel Brooks, spécialiste de l'éducation postsecondaire, définit dans le chapitre *Youth and Lifelong Learning*, l'âge des jeunes adultes comme s'étirant jusqu'au milieu de la vingtaine (Brooks, 2009, p.34). Selon elle, les jeunes adultes se retrouvent dans des contextes d'éducation formelle (université, collège) plus tard que les générations précédentes et ils voient l'apprentissage comme un processus d'épanouissement faisant partie de la vie et non séparé de celle-ci. L'éducation, pour eux, n'est plus une route directe à un emploi (Brooks, 2009, p. 35-37). Quant aux adultes en milieu de vie, la professeure en développement

humain et en gérontologie Marie-Alice Wolf conçoit cette période comme un temps de transition de la jeunesse à la vieillesse (Wolf, 2009a) :

[W]hether it is seen as ages 35 to 60 or 40 to 65, individuals conceive of themselves as entering new terrain. Their interests begin to change, marked shifts in gender roles occur, social and family networks undergo development, and, depending on the cohort, new opportunities are explored. (p. 47)

Finalement, les programmes pour personnes plus âgées étaient auparavant peu considérés, car on pensait que leur capacité d'apprendre et leur intérêt pour l'apprentissage étaient moindres. Un changement de pensée s'est cependant opéré, depuis, dans le milieu de l'éducation permanente. Selon Wolf : « Older people are no different from learners of any age. They are curious, able, and constantly in need of adaptation and assimilation. » (2009a, p.57) Dans son ouvrage *L'apprentissage à vie* (1997), Louise Marchand relève, de plus, que le vieillissement de la population entraîne un besoin grandissant pour une éducation des adultes de qualité.

Dans les années 1960, la société était organisée autour de l'éducation des jeunes ; maintenant, elle doit se tourner vers une éducation d'adultes de plus en plus âgés. De fait, les adultes âgés, ceux de plus de 75 ans, sont le segment de la population qui augmente le plus. Cette population est mieux éduquée qu'auparavant, en meilleure santé et plus à l'aise financièrement. (Marchand, 1997, p. 17).

Ainsi, bien qu'on ait établi qu'on puisse apprendre à tout âge et que l'apprentissage continue de plus en plus longtemps. Il est important de garder en tête que les préoccupations des jeunes adultes, des adultes en milieu de vie et de ceux en fin de vie diffèrent. Une approche distincte peut par conséquent être nécessaire.

## **2.2. Les débuts de la visite guidée : le guide comme expert**

Aux États-Unis, le premier usage officiel du terme « docent » dans un article scientifique date de 1906 (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.19). Le *Museum of Fine Arts* de Boston avait, à cette époque, commencé un programme de guides, disponibles pour des visites des expositions. Contrairement aux États-Unis, il est difficile de déterminer une

date précise délimitant les débuts de l'offre éducative pour adultes dans les musées d'art canadiens. « Quant à la situation au Canada et en France, aucun texte ne fournit d'information permettant d'arrêter une date. » (Dufresne-Tassé, 2006, p.43).

La première moitié du 20<sup>e</sup> siècle « a permis l'émergence d'une nouvelle profession au sein du musée : celle de guide (...) » (Desvallées et al., 2011, p. 607). Le rôle du guide à ses débuts au musée d'art était de livrer de l'information « about any or all of the collections » (Burnham & Kai-Kee, 2011, p. 20). Au début du 20<sup>e</sup> siècle, la posture du guide en est une d'autorité et de partage de ses connaissances. Le guide en tant qu'individu, érudit, informe les visiteur.euse.s de façon directionnelle. Le type de visite qui résulte de cette posture de guide est souvent nommé *traditionnel*. Nadia Banna, en parlant de la visite guidée traditionnelle, la décrit comme une visite qui « offre un cadre conforme à la transmission du savoir et des valeurs culturelles par les collections présentées » (1997, p.242). Le terme clé dans cette phrase est bien « transmission ». La visite de type traditionnelle valorise et priorise le récit savant, la transmission d'un contenu puisé dans le domaine de l'histoire de l'art et sa transmission par le guide vers le.la visiteur.euse.

George Hein, dans son livre fondateur sur l'éducation muséale, *Learning in the Museum*, décrit l'éducation de type traditionnelle comme suit: « The teacher organizes a lesson, based on the structure of subject, and then “teaches” (that is presents what is to be learned in a rational sequence) the students » (Hein, 1998, p.25). Les visites guidées de la première moitié du siècle reprenaient cette forme où le guide, à partir du sujet, choisit ce qu'il considère important et enseigne, de façon structurée, ce contenu. Voici un résumé des rôles de chacun.s dans les visites guidées de cette époque :

Rôle du.de la facilitateur.trice	Rôle de l'apprenant.e	Théorie de l'éducation <sup>5</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Source du savoir</li> <li>• Présente le savoir afin de le transmettre aux visiteur.euse.s</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réceptacle passif</li> <li>• Absorber le savoir du.de la facilitateur.trice et de l'institution</li> </ul>	Didactique/magistrale

Tableau 2, Postures du.de la facilitateur.trice et de l'apprenant.e dans la visite guidée de 1900 à 1960 environ

<sup>5</sup> Selon les théories de l'éducatrices définies par George Hein 1998, se référer au cadre théorique.

Bien que l'approche « traditionnelle » fût répandue aux débuts des années 1900, le rôle du guide ne faisait, déjà à cette époque, pas consensus (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.23). Une idée commune rejoignait néanmoins les pratiques éducationnelles. Il était accepté que l'éducation doive être au service de l'objet afin d'en augmenter l'appréciation du public (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.23). Le muséologue français Serge Chaumier mentionne qu'en France, dans les musées d'art pendant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle « les techniques destinées à développer un accompagnement des œuvres en les situant et en les expliquant au public vont se déployer considérablement » (Chaumier, 2011, p. 103).

De façon similaire au Québec, Michel Allard, chercheur en éducation muséale, mentionne que dans les musées scientifiques de l'époque, l'éducation à l'objet était au centre des musées (Allard et al., 2015, p. 193). Les visites guidées et les conférences étaient les programmes éducatifs les plus communs adressés au public adulte (Burnham & Kai-Kee, 2011, p. 25). Dans les musées québécois, les conférences publiques étaient, entre autres, utilisées comme outil de perfectionnement professionnel pour les enseignant.e.s (Allard et al., 2015, p.188). Dans les années vingt et trente, les visites guidées étaient, quant à elles, majoritairement facilitées sous la forme d'une présentation magistrale « the informational lecture dominated most offerings. » (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.26) La distinction entre visite guidée et conférence était donc mince. La différence principale était que la visite guidée avait lieu en galeries tandis que la conférence pouvait se tenir ailleurs.

### **2.3. Une vague de changements: le.la visiteur.euse comme source d'interprétation**

La perception selon laquelle le but principal des musées et de l'éducation muséale est de transmettre des connaissances sur ses objets allait bientôt être remise en question. Par son texte *The Museum: A Temple or the Forum*, le muséologue canadien Duncan Cameron parle d'un changement où la muséologie de l'objet se transforme, pour laisser plus de place au rôle social du musée (Cameron, 1972).

Dans les années 70 et 80, un changement idéologique s'opère dans les musées. Le public devient la raison d'être du musée. « One can assert with confidence that the most fundamental change that has affected museums during the half-century since ICOM was set up is the now almost universal conviction that they exist in order to serve the public. » (Hudson, 2014, p.136) Les musées, qui auparavant concentraient leurs activités sur la collection et sa préservation, modifient leurs priorités et offrent de plus en plus de services pour le public (Weil, 1999, p.230). Ce changement de valeurs institutionnelles de l'objet au public a des répercussions en éducation. Les programmes, auparavant basés sur la transmission du contenu, sont remis en question au profit d'une approche centrée sur le visiteur.euse.

We have seen how many museum education programs reflected formalist viewpoints. Towards the end of the century, as the limitations of such an approach became apparent, theorists developed philosophies of interpretation emphasizing the reader-viewer's role in the making of meaning. (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.45)

C'est à cette époque et dans cette ligne de pensée qu'un nouveau paradigme fait surface en éducation muséale : le constructivisme. Si le constructivisme en éducation devait être résumé en une phrase, ce pourrait être celle-ci : « The museum visitor is not an empty vessel, waiting to be filled with our wisdom » (Semmel, 2013, p. 7). Le constructivisme prend en compte les connaissances, l'expérience et les intérêts préalables du.de la visiteur.euse et celui.celle-ci devient le centre de la visite guidée.

George Hein décrit les éléments nécessaires pour un programme d'éducation constructiviste : une connexion aux connaissances préalables du.de la visiteur.euse doit être établie (1998, p. 161), les différences d'apprentissages des visiteur.euse.s doivent être prises en considération (p.168), l'interaction sociale des visiteur.euse.s doit être encouragée, le niveau de développement du.de la visiteur.euse doit se refléter dans le programme et, finalement, le musée doit créer une expérience intellectuelle stimulante sans être hors de la portée du.de la visiteur.euse (p. 172).

À partir des années quatre-vingt au Québec, ce changement d'attitude face à l'éducation muséale s'opère aussi nous dit Brûlé-Currie (1997) : « Depuis quelques

années, le point de mire de l'action éducative dans les musées est passé des collections aux visiteurs. » (p.14) Dans un article à propos des visites guidées du Musée des beaux-arts de Montréal, du Musée d'art contemporain de Montréal et du Musée national des beaux-arts de Québec, Bernard Lévy écrit : « Aussi bien à Québec qu'à Montréal, le guide ne se présente pas comme un agent de renseignement ou un érudit incollable, mais plutôt comme un intermédiaire. » (1971, p.49) C'est pendant ces années en France que le terme « guide-conférencier » est remplacé par « animateur ». Serge Chaumier décrit cette transition au terme « animateur » comme suit : « Certes le terme n'est pas neutre, et paraît-il justifié dès lors qu'il traduit un principe de méthode, celui de partir de la situation réelle de l'apprenant pour le conduire vers l'appropriation d'un contenu, mais cela peut traduire aussi, dans sa forme la plus sombre, l'abandon d'une volonté de transmettre en faveur de la seule interactivité. » (Chaumier, 2011, p. 110)

Commençant aux États-Unis et se propageant progressivement au Canada, les « Thinking Routines » font aussi leur entrée dans les visites guidées des musées d'arts. Une de ces méthodes, et probablement la plus répandue, est le *Visual Thinking Strategies* (VTS). Cette approche, basée sur les recherches d'Abigail Housen (1983) à propos du développement esthétique et développée en collaboration avec Philippe Yenawine qui était à l'époque directeur de l'éducation au MoMA, préconise l'exploration d'œuvres à partir d'une série de questions préétablies. Dans la formation officielle de VTS *Beginner Practicum*, l'organisme explique clairement leur vision du rôle de l'éducateur.trice : « As teacher, you are the facilitator of this process, never the source of information or opinion. » (Visual Thinking Strategies, 2011, p. 3) Dans le cas du VTS ainsi que d'autres *Thinking Routines*, le rôle du/de la médiateur.trice est de poser les questions ainsi que de paraphraser les réponses, non-pas de transmettre ou d'être une source de contenu.

For most museum educators, the admonition to take a more participative approach to teaching entailed, above all, asking questions. When museum education departments asked their gallery teachers who worked with school groups, and even some who gave adult talks, to shift from a lecture-based format to an interactive format, the result was usually a new emphasis on developing and using questions. (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.40)

L'élargissement des méthodes et la priorisation des approches basées sur le questionnement du/de la visiteur.euse est un changement qui a lieu pour les visiteurs.euse.s de tous groupes d'âges confondus bien que plus intensément pour les groupes scolaires.

L'élargissement des méthodes se fait pour le visiteur en général qu'il soit enfant en visite scolaire ou hors temps scolaire, ou qu'il soit adulte. Seul le niveau de langage peut changer, mais non sa nature. Il s'agit davantage de s'inscrire dans l'idée d'éducation permanente portée par l'éducation populaire depuis ses origines. L'éducation tout au long de la vie est le concept privilégié pour exprimer cette approche transgénérationnelle. (Chaumier, 2011, p. 102)

Voici un tableau résumant les idées principales de cette époque :

Rôle du/de la facilitateur.trice	Rôle de l'apprenant.e	Théorie de l'éducation <sup>6</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitateur.trice du processus d'interprétation du groupe</li> <li>• Agent de questionnement, non de contenu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agent actif dans le processus d'apprentissage</li> <li>• Contribue à l'interprétation du groupe</li> <li>• Construit son savoir</li> </ul>	Constructiviste

Tableau 3, Postures du/de la facilitateur.trice et de l'apprenant.e dans la visite guidée de 1970 à 2000 environ

## 2.4. Approches actuelles : la visite guidée comme discussion ou approche hybride

Où en est la visite guidée aujourd'hui ? Falk et Dierking (2013) ont théorisé les composantes du musée du 21<sup>e</sup> siècle : « In the twenty-first century museums no longer have the "luxury" of dictating top-down what the public should receive; no longer can the museum expect that one approach, one label, one type of experience will satisfy all. » (p.298).

Il n'existe plus d'approche unique qui convienne à toutes les situations, mais bien une combinaison d'approches et de méthodes. « One of the things teachers can gain from their

---

<sup>6</sup> Selon les théories de l'éducatrices définies par George Hein 1998, se référer au cadre théorique.

history is not only a repertory of teaching strategies but also an understanding of the concepts of interpretation underlying those strategies. » (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.48)

La visite guidée s'en voit hybride, circonstancielle et malléable. Serge Chaumier, dans son texte sur l'éducation dans le dictionnaire encyclopédique de muséologie, formule : « [l]es musées selon leur histoire et leurs spécificités, vont s'approcher d'une conception ou d'une autre, et les enseignants seront également demandeurs d'un type ou d'un autre selon leur propre conception du partenariat. » (p.113). Selon Chaumier, des méthodes diverses s'exercent dépendamment de l'institution et une méthode unique n'est plus jamais appliquée à toutes circonstances.

De la visite « traditionnelle » où le guide est la source de tout savoir, à la visite « constructiviste » dans laquelle le.la visiteur.euse doit créer son propre sens, nous en sommes dans un entre-deux, non pas un compromis, mais une combinaison, un processus de partage où chacun.e contribue ; « co-creation is a radical shift from traditional, shall we say, historic museum practices. It challenges the notion of the museum as authority and the visitor as learner and suggests a process through which the strengths of both are the basis for new knowledge—what might be thought of as knowledge creation” (Falk & Dierking, 2013, p.308). Une nouvelle idéologie émerge en éducation muséale l'idée de l'enseignement *avec* plutôt que *pour* les visiteur.euse.s « *with* rather than *for* one's audience » (Falk & Dierking, 2013, p. 313).

Les approches hybrides et la co-création peuvent permettre un plus grand respect de voix diverses et des contextes culturels liés aux œuvres dans les musées d'aujourd'hui. Le.la médiateur.trice d'aujourd'hui doit développer une visite guidée qui, comme le dit si bien Burnham et Kai-Kee « genuinely respects everyone's voices: the visitors', her own, curators' and art historians', and the voices of tradition. » (2011, p.48)

En conclusion à ce chapitre, voici sous la forme de tableau une synthèse de l'évolution de la visite guidée pour adulte :

Période historique	Rôle du. de la facilitateur.trice	Rôle de l'apprenant.e	Théorie de l'éducation
<b>1900-1960 (plus ou moins)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Source du savoir</li> <li>• Présente le savoir afin de le transmettre aux visiteur.euse.s</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réceptacle passif</li> <li>• Absorber le savoir du. de la facilitateur.trice et de l'institution</li> </ul>	Didactique/magistrale
<b>1970-2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitateur.trice du processus d'interprétation du groupe</li> <li>• Agent de questionnement, non de contenu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agent actif dans le processus d'apprentissage</li> <li>• Contribue à l'interprétation du groupe</li> <li>• Construit son savoir</li> </ul>	Constructiviste
<b>21<sup>e</sup> siècle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitateur.trice du processus d'interprétation</li> <li>• Ressource de contenu et de méthodes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agent actif dans le processus d'apprentissage</li> </ul>	Plusieurs : Didactique/magistrale Constructiviste Découverte

Tableau 4, Postures du. de la facilitateur.trice et de l'apprenant.e dans la visite guidée à travers le temps

On voit dans le tableau 4 la transition d'une approche didactique des débuts du 20<sup>e</sup> siècle vers une approche constructiviste à partir des années 70 jusqu'à une diversité d'approches coexistant de nos jours. Le rôle du. de la facilitateur.trice et de l'apprenant.e changeant avec ces approches. Le. la facilitateur.trice passe de source du savoir au début du siècle, devient soutien à l'expérience d'observation dans les années 70 et maintenant a un rôle multiple combinant facilitation et ressource de contenu. Le. la visiteur.euse quant à lui. elle était un réceptacle passif dans le contexte de la théorie magistrale, est ensuite devenu un agent actif dans la théorie constructiviste et demeure un agent actif dans le contexte de théories plurielles mais tout en sachant que ses connaissances peuvent être complétées par le. la. facilitateur.trice. De nos jours c'est donc une combinaison de théories qui interagissent en fonction du groupe et des besoins. Laissant place à une certaine co-construction de sens pendant la visite où visiteur.euse et facilitateur.trice contribuent ensemble à l'expérience d'apprentissage.

### 3. ÉTUDE DE CAS: L'EXPOSITION PERMANENTE AU MUSÉE DES BEAUX-ARTS DU CANADA

Le 15 juin 2017, le Musée des beaux-arts du Canada ouvrait les portes de sa nouvelle exposition permanente *Art canadien et autochtone : des temps immémoriaux jusqu'en 1967* (MBAC, 2017). Cette exposition inaugurée à l'occasion du 150<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération canadienne constituait le premier redéploiement complet des salles permanentes du Musée depuis le déménagement de celui-ci dans son nouveau bâtiment en 1988 (Dale, 2020; MBAC, 2017).<sup>7</sup> Précédé seulement par un redéploiement partiel des salles en 2003 nommé *L'art d'ici*.

La conception de ces nouvelles galeries historiques s'échelonna sur plusieurs années sous la direction de la conservatrice principale de l'art canadien, Katerina Atanassova – « c'est l'une des principales responsabilités qui lui ont été confiées à son arrivée au MBAC en 2014. » (MBAC, 2017; Stauble, 2017) Le long processus engagea une équipe interdépartementale formée de commissaires, technicien.ne.s et éducateur.trice.s en collaboration avec des partenaires externes : membres de plusieurs Nations autochtones, employé.e.s d'autres musées canadiens, ainsi que le studio responsable du design d'exposition, le Studio Adrien Gardère.

Ce dernier a repensé les flux de circulation, reconfiguré l'architecture et la scénographie des salles pour mettre en valeur près de 800 œuvres issues des collections d'art canadien, d'art autochtone, et de photographies du Musée, ainsi qu'une sélection de sculptures et d'objets créés par des artistes inuits, métis et des Premières Nations prêtés au Musée pour cette occasion. (MBAC, 2017)

---

<sup>7</sup> L'exposition permanente précédente avait eu des modifications partielles au travers des années mais n'avait pas été repensée dans son entièreté.

### 3.1. De *L'art d'ici* à *Art canadien et autochtone*

En 2003, un projet de redéploiement partiel des galeries canadiennes a néanmoins été opéré. Nommé *L'art d'ici*, il a été le seul changement majeur dans les salles historiques canadienne permanentes depuis le déménagement du musée sur Sussex Drive jusqu'à l'arrivée d'*Art canadien et autochtone* en 2017. L'objectif principal de *L'art d'ici* était d'inclure des œuvres autochtones dans l'exposition permanente.

This project is an exciting and new approach to the telling of the history of art in Canada at the National Gallery. No previous exhibition including Aboriginal art at the National Gallery of Canada has had the time depth or geographical scope of this installation. (Exhibitions, 2003).

*L'art d'ici* est la première exposition permanente historique du MBAC à inclure des œuvres autochtones – bien que le musée présentait des œuvres autochtones contemporaines dans ses expositions temporaires depuis les années 80 (Whitelaw, 2006, p.197). *L'art d'ici*, par sa reconnaissance de la présence de l'art autochtone sur le territoire dans les galeries historiques, était un premier pas important pour l'institution dans un parcours tendant à une représentation plus juste et inclusive de l'histoire de l'art en contexte canadien. Cependant, les œuvres autochtones étaient insérées dans des salles déjà construites et conceptualisées – elles n'avaient pas été considérées pendant la conception initiale de l'exposition. La professeure en histoire de l'art, Anne Whitelaw, dit de *L'art d'ici* : « Although a few Euro-Canadian paintings and sculptures have been removed to make space for the Aboriginal objects, there has been little modification of the dominant narrative of Canadian artistic progress. » (Whitelaw, 2006, p. 200) De plus, les œuvres Inuit n'y étaient pas intégrées.

First Nations and Metis art were introduced into the Canadian Galleries in 2003 as part of the permanent exhibition *Art of this Land*, but Inuit works remained in ngc's basement in the Prints and Drawings Gallery, where the curator of Inuit art was also assigned. (Williamson, p.126)

Le projet d'*Art canadien et autochtone* avait un objectif à première vue similaire à celui de la réinstallation de *L'art d'ici*. Cependant, l'art des Premières Nations, Métis et Inuit était partie intégrante de la conception, dès ses débuts. Dans un entretien avec Katherine

Stauble, l'ancien directeur du musée Marc Mayer dit qu'*Art canadien et autochtone* avait pour but « de donner un portrait plus complet de la réalité de l'art au Canada et d'offrir de nouvelles perspectives aux visiteurs. » (Stauble, 2017)

En plus d'une meilleure représentation de l'art des Premières Nations, Métis et Inuit, Mayer formule dans le catalogue *L'art au Canada* (conçu pour accompagner le redéploiement de 2017 *Art canadien et autochtone*) d'autres objectifs de la nouvelle exposition permanente et du musée dans son ensemble : démontrer une meilleure représentativité culturelle et de genre, présenter une histoire de l'art qui inclut les médiums artistiques précédemment exclus, raconter les histoires des communautés créant de l'art sur ce territoire ensemble et non séparément, continuer un engagement à travers le temps et finalement combler les lacunes dans la collection (majoritairement en regard de l'art autochtone) (Mayer, 2017). C'est donc un changement institutionnel profond et sur plusieurs niveaux – culturel, temporel, de genre et de médium – que le musée souhaite alors mettre en action.

### **3.1.1. Les expositions comparées**

Trois changements principaux distinguent les expositions *L'art d'ici* et *Art canadien et autochtone*. Le plus grand changement est le suivant : un meilleur effort d'inclusion des œuvres et des communautés autochtones. Les deux autres changements importants sont : 2) l'ajout de plus d'œuvres d'artistes femmes et, finalement ; 3) de nouveaux usages de la chronologie.

À la question « Quels sont selon vous les plus grands changements entre l'exposition *L'art d'ici* et *Art canadien et autochtone*? », les employées interrogées formulent des réponses mettant toutes en lumière l'inclusion d'œuvres des Premières Nations, Métis et Inuit dans la nouvelle exposition. Dans cet extrait, l'éducateur David Gillanders liste certaines des améliorations en considérant le dialogue entre les collections d'œuvres autochtones et allochtones :

l'intégration des deux collections, ou de plusieurs collections, l'importance puis la valeur donnée aux œuvres autochtones, la présence des langues autochtones

partout dans l'expo. Et aussi, si on revient à l'idée principale de la chose qu'on veut mieux raconter l'histoire de la création artistique au Canada. (Gillanders, 2020)

Tandis qu'un.e interprète formule :

Il y a vraiment eu un effort concret, que moi j'ai vu. Ça reste chronologique, mais il y a une meilleure reconnaissance du Canada en tant que territoire qui n'est pas que canadien. Donc ça je l'ai senti, il y a vraiment une différence entre l'avant et l'après. (interprète)

L'exposition *Art autochtone et canadien* comprend, en date de Mars 2021, 176 œuvres autochtones de plus de 30 nations. Malgré les efforts démontrés aux fins d'une meilleure inclusion des œuvres autochtones, certains aspects structurants, particulièrement l'organisation chronologique, demeurent coloniaux. Des œuvres contemporaines ont été intégrées au travers des collections historiques, mais le parcours de la nouvelle exposition (comme celui de la précédente) demeure majoritairement chronologique. Lori Beavis critique cette décision commissariale « The largely chronological installation of the work continues to reinforce the western canon of art history, neglecting Indigenous teachings that tell us time is fluid and circular » (Beavis, 2018). La chronologie, bien qu'encore la méthode structurante principale de l'exposition, est construite différemment qu'elle ne l'était dans *L'art d'ici*. Le parcours de *L'art d'ici* débutait à l'arrivée des Européens, au sujet de quoi Nakamura écrit : « First Nations cannot learn their history and culture through artworks at the public institution and this lack gives visitors an impression that First Nations did not have an artistic sense prior to the European contact » (Nakamura, 2012, p.420). *Art autochtone et canadien*, au contraire, débute dans la salle A-101 (figure 2)<sup>8</sup> bien avant l'arrivée européenne avec une série



Figure 2, Salle A101 Musée des beaux-arts du Canada, mars 2021

<sup>8</sup> Les photographies de l'exposition me sont créditées.

d'œuvres formant les plus anciennes de l'exposition. Par exemple le grand-père pétroglyphe (v.1000) visible au centre de la figure 2, accompagné d'œuvres contemporaines telles que *A Brief History of Northwest Coast Design* de l'artiste Luke Parnell (2007). Cet agencement fait face au visiteur.euse dès l'entrée, rappelant, d'un point de vue contemporain, les tentatives d'effacement de l'art autochtone par le gouvernement Canadien et les pratiques des artistes autochtones contemporains qui continuent de faire vivre les traditions et d'innover. La chercheuse Christina Williamson considère que cette première salle est la plus réussie de l'exposition, montrant des œuvres communiquant entre elles au travers du temps et de la diversité des communautés autochtones sur ce territoire : « Together, the works speak to each other across time and national difference, and the room offers a clear message about what Indigenous art in Canada was, is, and can be. » (Williamson, 2017, p. 127)

Un autre changement fondamental dans le passage d'une exposition à l'autre est l'incorporation des œuvres Inuit dans le parcours. Celles-ci étaient précédemment exposées dans des salles séparées au rez-de-chaussée, et font maintenant partie intégrante du parcours de visite. Dans un article à propos de l'inclusion des œuvres Inuit dans l'exposition *Art canadien et autochtone*, Williamson décrit une insertion qui, selon elle, est réussie par moments et parfois moins adroite :

... NGC must not merely absorb Inuit art into the existing national story, but create a dialogue between Inuit and non-Inuit works. In this regard, from *Time Immemorial to 1967* is, at times, a success, as it occasionally creates a vibrant dialogue between Inuit and other works. At other times, it isolates Inuit art, even when it is displayed in the middle of the room — an irony, indeed. (Williamson, 2017, p. 127)

L'effort d'inclusion de la part du musée est donc présent pour les œuvres Inuit, parfois avec une insertion réussie et parfois moins, selon Williamson. De même que pour les œuvres des Premières Nations et Métis, l'inclusion se voit bonifiée, mais du travail demeure pour que l'inclusion ne soit pas soumise aux contraintes temporelles eurocanadiennes.

### 3.2. *Art autochtone et canadien*

Le parcours de l'exposition *Art autochtone et canadien* a une structure directionnelle basée sur la chronologie, commencent dans la salle A-101 avec L'art autochtone depuis les temps immémoriaux et avançant dans le temps jusqu'à la salle A113 où se retrouve l'abstraction géométrique. Les salles N, Q et R se retrouvent au milieu et ont des portes de chaque côté de façon à multiplier les liens possibles entre les salles situées en vis-à-vis et les options de parcours du/de la visiteur.euse.



Figure 3, Plan d'étage, 1er étage du MBAC

### 3.2.1. Approches chrono-thématiques

Comme mentionné précédemment, l'exposition *Art autochtone et canadien* est fondée sur un parcours qui est avant tout chronologique et qui se déploie de façon directionnelle, commençant dans la salle A-101 et se terminant dans la salle A-113.

Suivant un agencement largement chronologique, le parcours s'ouvre avec des objets d'art autochtones millénaires et les premières œuvres d'art religieux datant de la période de la Nouvelle-France. Il se conclut avec des sculptures inuites modernes et des tableaux abstraits. (MBAC, 2017)

Afin de visualiser l'organisation temporelle de l'exposition, les tableaux suivants (5, 6 et 7) recensent des dates de créations des œuvres au travers des salles. Les œuvres autochtones et allochtones sont comptabilisées séparément afin de rendre visible la différence des choix faits pour les œuvres autochtones et allochtones en regard de la chronologie. Il peut être difficile de choisir une division périodique appropriée pour catégoriser les œuvres autochtones dans le temps. Dans le passé, la terminologie « préhistorique » a été utilisée. Cependant, dans *Native North American Arts*, Ruth Phillips et Janet Berlo affirment que cette terminologie est problématique puisqu'elle « implique une division claire entre l'ère de « l'histoire » et d' « avant l'histoire » (C. Berlo & B. Phillips, 2015, p.5, traduction libre). Pour éviter la conception que l'histoire ne débute qu'à l'arrivée coloniale, j'utilise plutôt leur terminologie suggérée, « précontact ». Les époques subséquentes sont divisées par siècle, sauf le 20<sup>e</sup> siècle qui, après 1967, devient « contemporain » – les galeries autochtones et canadiennes contemporaines ne sont pas considérées dans ce contexte, mais des œuvres contemporaines sont cependant présentes dans les galeries historiques. Cette distinction reprend le choix du musée et de ses découpages expographiques, d'utiliser l'année 1967 pour délimiter l'historique et le contemporain.

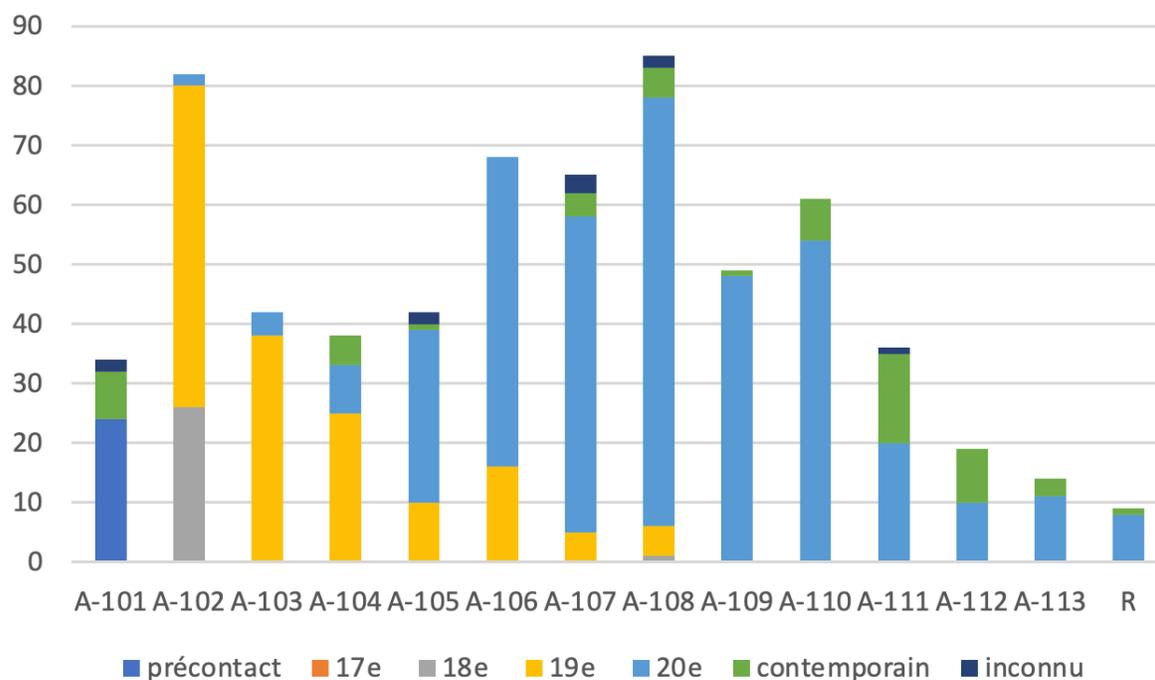


Tableau 5, Répartition temporelle des œuvres dans l'exposition *Art autochtone et canadien* du Musée des beaux-arts du Canada

Comme démontré dans le tableau 5 ci-haut, les œuvres en salles sont en-effet majoritairement distribuées selon un ordonnancement chronologique. Dans un article à propos de l'exposition, Stauble écrit : « [e]n collaboration avec ses collègues, Atanassova a élaboré une approche chronologique et thématique pour la collection canadienne, avec des thèmes comme la dignité du travail, les paysages habités et la tradition du portrait au XIX<sup>e</sup> siècle. » (Stauble, 2017) Cependant, l'approche chronologique est empreinte de plus de complexité qu'on ne l'observe au premier regard, ce que le tableau 5 révèle également.

En premier lieu, précisons que la chronologie n'est pas celle d'une unique histoire qui se développe au travers des salles mais, plutôt, celle de parcours euchroniques des diverses communautés autochtones et allochtones qui se croisent, s'influencent et ont aussi leurs trajectoires distinctes. Quand on lit les panneaux introductifs des salles d'exposition, on remarque une structure récurrente : un ou deux paragraphes traitent de l'histoire eurocanadienne et un ou deux paragraphes traitent des histoires autochtones de la même époque. Le changement du texte parlant d'allochtones à autochtone se fait par

des mots de liaison tels que « Pour les peuples autochtones, la situation est bien différente » (A-105 intro), « Durant cette période, les femmes autochtones » (A-107 intro). Les histoires dans ces cartels sont liées par leur époque commune, mais sont traitées séparément.

En deuxième lieu, l'exposition incorpore des moments d'anachronie par l'insertion d'œuvres contemporaines autochtones parsemées au travers des salles (représentées dans les tableaux 5, 6 et 7 par la couleur verte). Beavis perçoit ces œuvres contemporaines comme une réclamation visuelle des œuvres autochtones anciennes (2018). Huard, de son côté, dit que ces moments permettent l'autoreprésentation des peuples par des perspectives autochtone (2017).

Another indication of the changing ethos of the gallery is the manner in which the curators have placed ancient ceremonial objects and contemporary works by artists of different nations together, giving viewers an opportunity to see how historic cultures impact contemporary Indigenous artists in a number of ways. (Beavis, 2018)

De plus, si on compare la répartition temporelle des œuvres allochtones (tableau 6, page suivante) et celle des œuvres autochtones (tableau 7, page suivante), on peut voir que les œuvres allochtones suivent une chronologie stricte allant du 17<sup>e</sup> siècle et se terminant dans les années 60, sauf exception d'un nombre restreint d'œuvres plus récentes en fin de parcours. Les œuvres autochtones, quant à elles, suivent partiellement la chronologie. Des œuvres autochtones contemporaines sont présentes dans les salles tout au long de l'exposition, indépendamment de la période traitée. L'art contemporain cohabite avec l'art précontact, ainsi qu'avec l'art du 18<sup>e</sup>, 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècle : le passé et le présent communiquent. Ces différentes organisations temporelles reflètent les conceptions distinctes du temps. Le temps chez les eurocanadien est considéré linéaire et, chez diverses nations autochtones, circulaire.

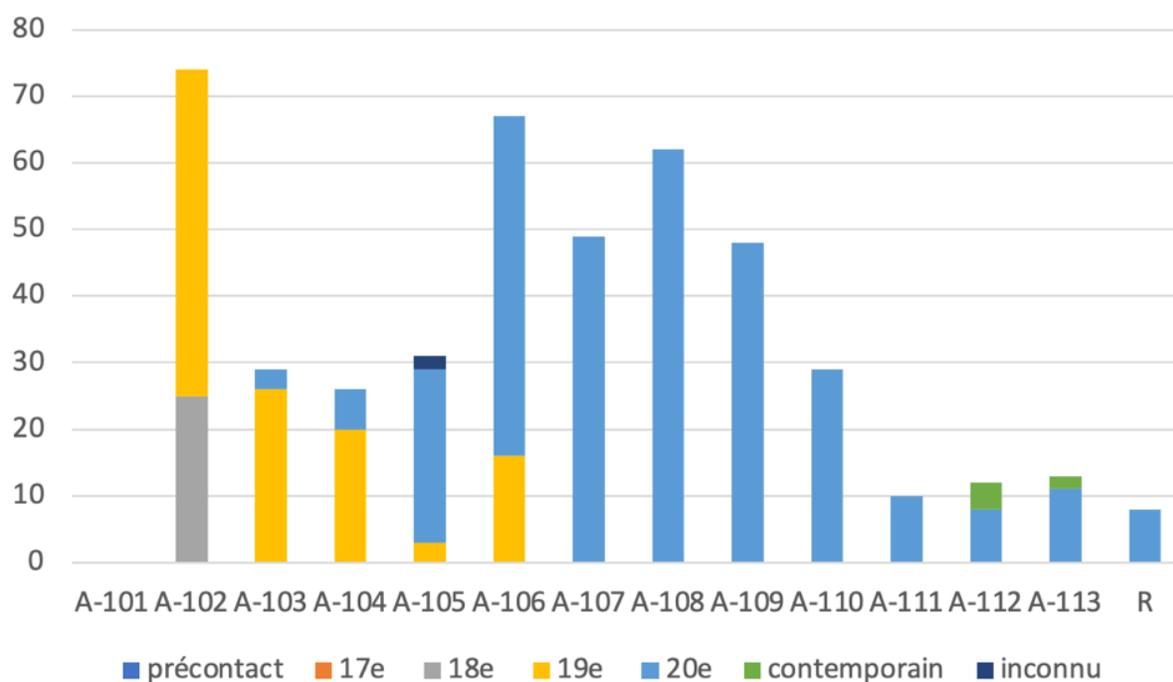


Tableau 6, Répartition temporelle des œuvres allochtones dans l'exposition *Art autochtone et canadien* du Musée des beaux-arts du Canada

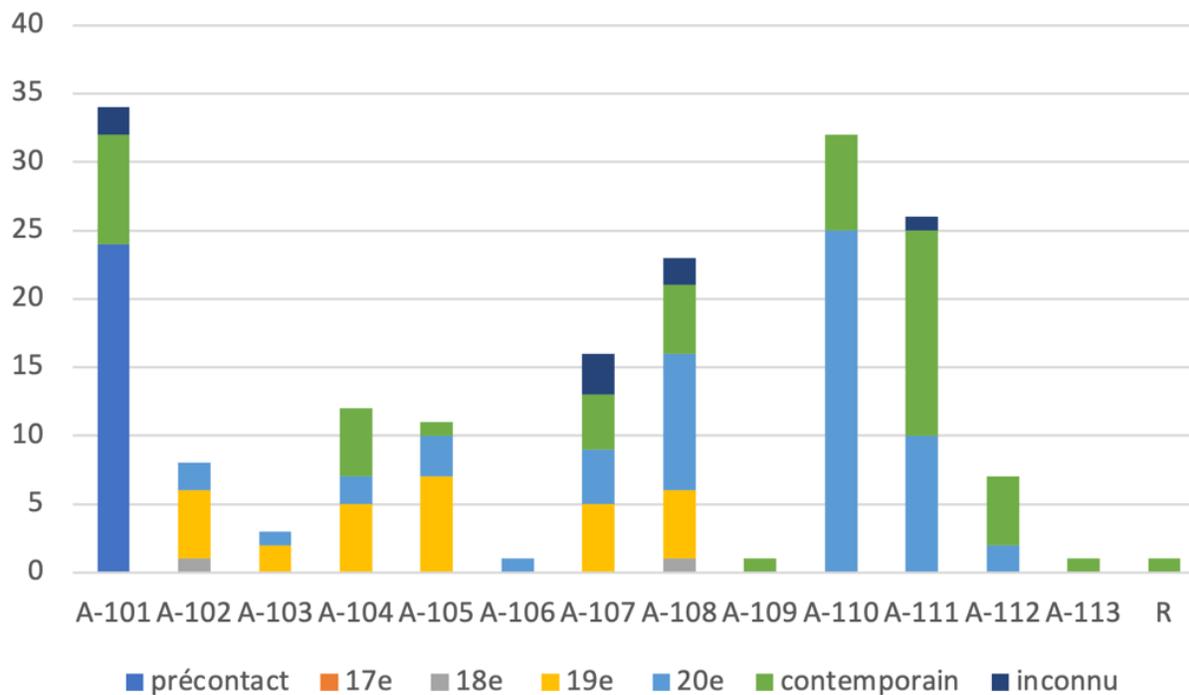


Tableau 7, Répartition temporelle des œuvres autochtones dans l'exposition *Art autochtone et canadien* du Musée des beaux-arts du Canada

Le jardin (figure 4) et l'atrium (figure 5) se trouvent au centre du parcours. Des ouvertures dans les murs permettent d'entrevoir l'autre côté de l'exposition ou de parcourir l'exposition dans un autre ordre que chronologique, en traversant ces espaces centraux presque méditatifs.



Figure 4, Salle N, Le Jardin, MBAC



Figure 5, Salle R, L'Atrium Famille Michael et Sonja Koerner, MBAC

Malgré les avancées positives qu'apportent cette mise en relation des deux rapports au temps, Beavis (2018) critique le fait que l'organisation de l'exposition demeure dans son fondement chronologique. Par ce choix, l'institution, continue de prioriser la conception coloniale du temps linéaire.

Dans un autre ordre d'idée, la structure de l'exposition est aussi déterminée par d'autres approches structurantes : chrono-thématique, chrono-géographique ainsi que chrono-médiunmique.

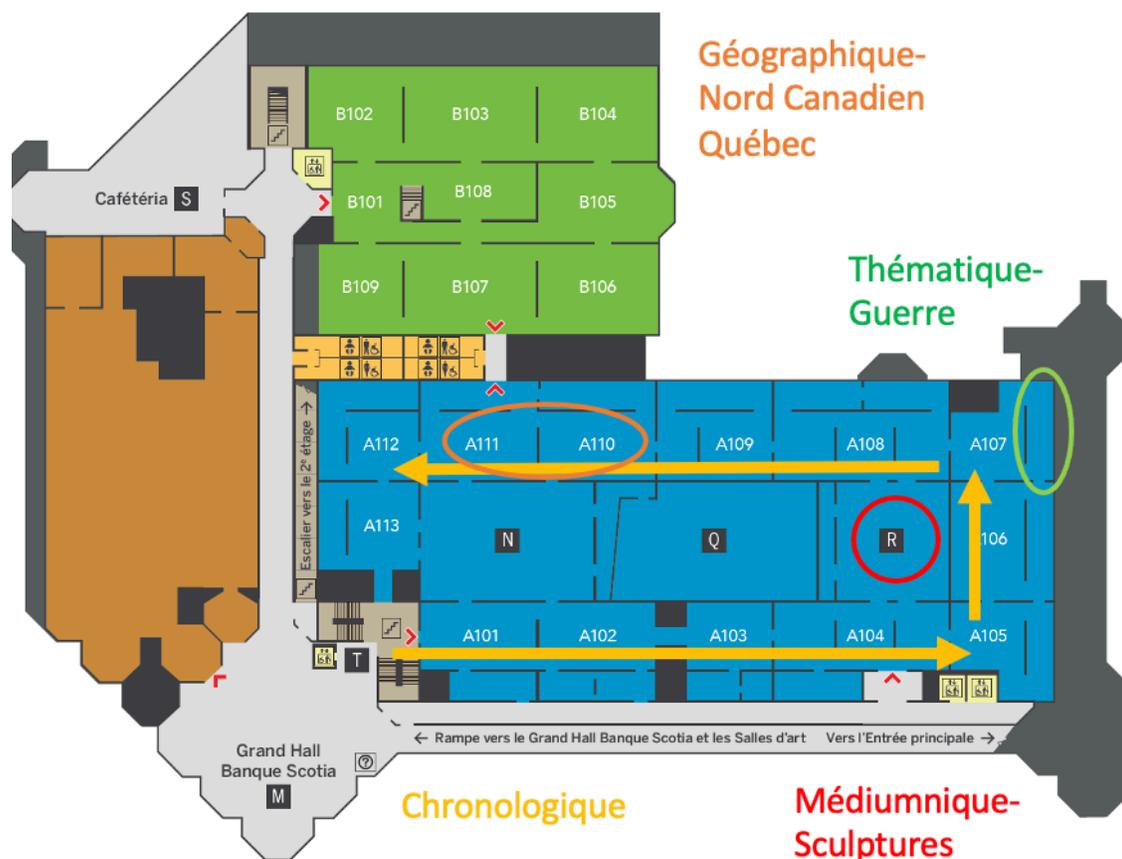


Figure 6, Plan d'étage annoté avec exemples d'approches structurantes, 1er étage du MBAC

On retrouve surtout les thématiques dans les salles de type « couloir », adjacentes aux salles principales; comme des petites bulles temporelles où l'on peut explorer un sujet en particulier. Certaines thématiques qu'on peut retrouver sont : l'hiver (figure 8, A105), la guerre (figure 7, A107), les portraits



Figure 7, Salle A107, *Les Canadiens durant la première guerre mondiale*, MBAC

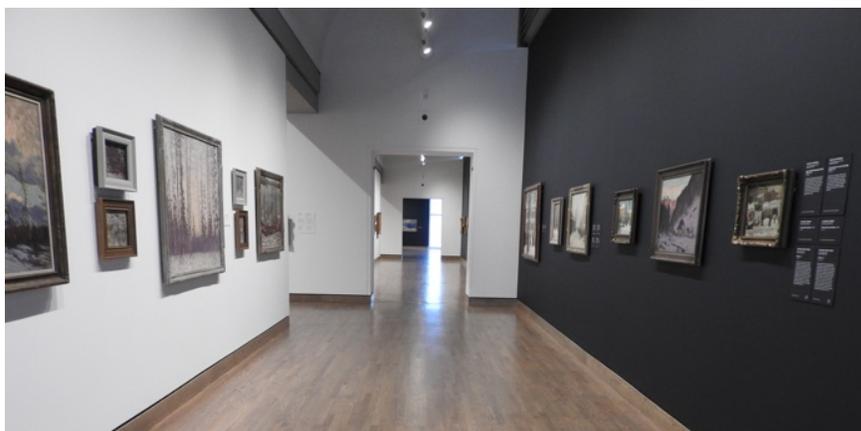


Figure 8, Salle A105, *L'attrait de l'hiver*, MBAC

et l'abstraction (A109) et, dans certains cas plutôt qu'un thème, on retrouve un artiste ou un groupe d'artiste (Morrice A106, Harris et Milne A108, Man A109).

Par exemple, caché derrière le mur orangé de A105, est intégré un îlot au thème de l'hiver (figure 8). Dans cet îlot thématique les œuvres proviennent de la même époque que celles montrées dans la salle principale A105, mais se rapportent au thème de l'hiver.

La géographie, quant à elle, définit quelques-unes des salles principales de sorte qu'à certaines époques, on voit principalement ce qui se passe dans un endroit particulier. La salle A103, par exemple, se concentre sur le Haut-Canada et les Maritimes tandis que la salle A110 se focalise sur l'art des territoires du nord ainsi que l'abstraction géométrique québécoise.

Finalement, certains îlots sont organisés par médium. C'est le cas, encore une fois, de la salle A110 (figure 9) où l'on trouve des médiums spécifiques (sculptures Inuit au centre et peintures aux murs) dans des lieux précis (Nord Canadien et Québec) à une période déterminée (années 40 à 60).



Figure 9, Salle A110, *La peinture abstraite et l'essor de la sculpture inuite*, MBAC

### 3.2.2. Les œuvres, leurs soins et mise en espace

En plus d'un changement dans la présentation et la représentation des objets autochtones, un changement moins visible mais d'autant plus important s'est opéré au musée. Comme *Art canadien et autochtone* avait pour but une meilleure représentativité de l'art des communautés autochtone, le musée fit appel à deux comités consultatifs. Dans un texte où elle raconte ce processus, l'éducatrice Michif Jaime Koebel Morse<sup>9</sup> écrit :

[Le] Musée a mis sur pied deux comités consultatifs auxquels il a demandé des recommandations non seulement sur l'attention à consacrer à l'accueil, à l'exposition et à l'entretien de chaque œuvre, mais aussi sur les meilleures façons de consulter les diverses communautés et de comprendre leurs coutumes précises. (Koebel Morse, 2018)

À l'issu de ces conversations, plusieurs recommandations ont été mises en actes, en voici quelques-unes, énumérées par Koebel Morse : accueillir des objets culturels par une cérémonie de bienvenue ; traduire des textes dans la langue de la communauté d'origine de chaque objet ainsi que des textes principaux en anishnaabemowin « pour rappeler que le Musée lui-même se trouvait en territoire anishinaabe. » ; permettre aux cérémonies d'être privées ou publiques selon la préférence des communautés (Koebel Morse, 2018). Certaines de ces recommandations sont visibles dans l'exposition, tandis que d'autres se sont concrétisées sans être publicisées.

---

<sup>9</sup> L'implication de Jaime Morse, éducatrice des programmes en art autochtone et rayonnement au MBAC, était importante dans le projet de redéploiement. Par ailleurs, une entrevue avec cette éducatrice n'a pas été rendue possible.

Dans la salle A101 (figure 10), l'exposition débute avec l'art autochtone. Elle intègre des œuvres datant de plusieurs millénaires, telles que le *Pétroglyphe de Beaver Hill* (v. 1000) et *Qelemteleg* (entre 1500 et 5500 ans), ainsi que des œuvres d'artistes contemporains tels que Luke Parnell et Jordan Bennet. Dans le panneau introductif, le Musée reconnaît l'impact de la colonisation sur les modes de vie autochtones et les traditions tout en célébrant que les artistes autochtones créent toujours sur ce territoire.



Figure 10, Salle A101, Art autochtone, depuis les temps immémoriaux, MBAC



Figure 11, Salle A102, Rencontre et diplomatie, 1700 et 1800, MBAC

dans l'est, au travers de la traite des fourrures. Mais, aussi, de l'échange visuel au travers d'œuvres telles que le manteau Naskapi (18<sup>e</sup> siècle) (figure 12) qui présente des matériaux et motifs Naskapi combinés avec une coupe européenne. Les murs sont couverts de portraits, de paysages et d'argenteries européennes de l'époque.

Le parcours se poursuit dans la salle A102 (figure 11) avec l'arrivée de la colonisation française, suivie de la colonisation anglaise. Cette salle traite de la rencontre et de l'échange entre les colons et les communautés autochtones



Figure 12, Manteau, artiste Naskapie?, début du 18e siècle



Figure 13, Salle A103, *Le haut-canada, les maritimes et le perlage autochtone, 1800*, MBAC

Les années 1800 sont représentées dans la salle A103 (figure 13) par des peintures maritimes et des œuvres représentant certains peuples autochtones d'un point de vue européen anglais. Au centre de la salle se trouve dans un caisson des sacs perlés.

Au centre de la salle suivante, A104 (figure 14), on trouve une œuvre contemporaine, la tenue de chef de James Hart, chef Haida. Cette tenue de chef faite par l'artiste Lisa Hageman Yahgulanaas de 2009 à 2017 est un témoignage des pratiques artistiques traditionnelles des communautés autochtones toujours vivantes et actives de nos jours malgré les politiques d'assimilation imposées par le gouvernement Canadien depuis ses débuts. Ce prêt au Musée est conditionné par la possibilité d'être renvoyé au chef James Hart afin d'être dansée pendant des cérémonies. L'éducateur David Gillander explique « Il était d'accord. On pouvait emprunter sa robe de chef, mais il fallait comprendre que parfois, il en aurait besoin pour des cérémonies » (Gillanders, 2020).



Figure 14, Salle A104, *L'interdiction du Potlach, 1885 à 1951*, MBAC



Figure 15, Salle A106, *Le tournant du siècle canadien, 1900 à 1920*, MBAC

Au centre de ce parcours, se retrouve la salle A106 (figures 15 et 16) qui a une expographie bien particulière. Sur le mur de droite on voit des œuvres accrochées à un mur rouge dans le style salon ou touche-touche, tandis que sur le mur de gauche, elles sont accrochées séparément sur un mur blanc dans un style moderne. Cette salle démontre par son accrochage

une époque de changement dans l'art canadien où la peinture inspirée des grands salons européens fait face à l'émergence d'un style canadien, que personifie le Groupe des Sept.

Au centre de la salle, un canot « flotte » sur un socle blanc. Le canot, fait par un artiste algonquin au début du 20<sup>e</sup> siècle, ancre dans la salle la présence autochtone qui était manquante dans les paysages du Groupe des Sept.



Figure 16, Salle A106, *Le tournant du siècle canadien, 1900 à 1920*, MBAC



Figure 17, Salle A107, *Tom Thomson et le groupe des sept, 1910 à 1920*, MBAC

La salle suivante (figure 17) se poursuit avec les œuvres du Groupe des Sept tout en montrant l'influence de Tom Thomson sur le groupe, mais cette fois avec au centre des perles d'artistes autochtone femmes. Ces œuvres perlées mettent l'emphase sur l'apport des femmes à la production artistique autochtone. Et, comme le canot dans la salle

précédente, sont un rappel du manque de représentation de la présence autochtone dans les œuvres des artistes eurocanadiens.

La salle A108 (figure 18) passe de l'Ontario à l'Ouest et au Nord canadien. Les peintures d'Emily Carr y côtoient une sélection de mocassins et bottes de diverses nations autochtones pour réaffirmer la présence autochtone sur le territoire dans le contexte des œuvres où les cultures autochtones sont présentées comme artéfacts du passé plutôt que peuples vivants.



Figure 18, Salle A108, *Les artistes canadiens de l'est à l'ouest et au nord, 1920*, MBAC



Figure 19, Salle A110, *La peinture abstraite et l'essor de la sculpture inuite, 1940 à 1960*, MBAC

Les salles A110 et A111 (figures 19 et 20) présentent deux types d'œuvres communs au marché de l'art canadien du milieu du 20<sup>e</sup> siècle : la peinture abstraite et les sculptures Inuit. Ce dispositif, simple au premier regard, présente en fait l'évolution de la présentation de l'art Inuit selon la perception du sud du Canada. Comme si en passant dans ces salles, on marchait au travers de galeries d'art de l'époque.

L'éducateur David Gillanders décrit la série de trois caissons. Le premier caisson contient des petites sculptures traditionnelles transformées pour le marché du sud. Les sculptures sont dans un caisson commun et ne sont pas identifiées au nom d'un artiste mais plutôt rapportées à la sculpture Inuit en général.

Dans le deuxième caisson, les œuvres sont plus grandes et représentent des thèmes classiques de l'art Inuit pour le marché blanc : la chasse, les baleines, les ours polaires, etc. Finalement, dans la troisième section (figure 20) on trouve une diversification bien visible des pratiques individuelles, des manières de travailler diverses et les artistes sont identifiés comme individus (Gillanders, 2020).

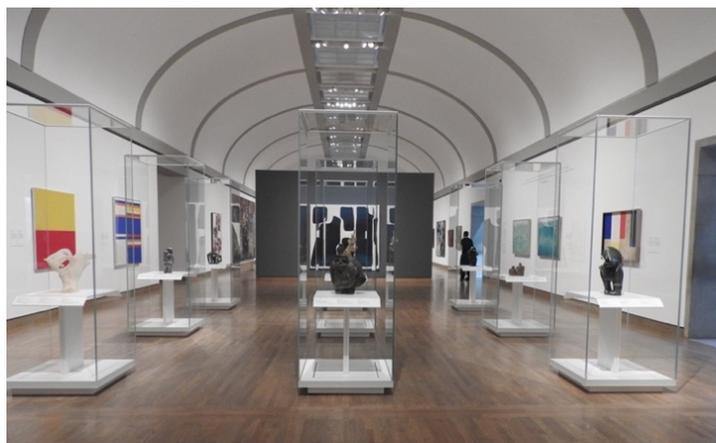


Figure 20, Salle A111, *La sculpture inuite et la peinture abstraite, 1960*, MBAC

Ces caissons démontrent la progression de la perception des œuvres Inuit dans le marché canadien allochtone au travers des années : partant d'œuvres dont l'artiste n'est pas nommé et les pratiques étaient englobées sous une idée homogénéisante de « la sculpture Inuit » ; allant vers une reconnaissance du travail unique de chaque artiste sculpteur.e.

Dans la salle A112 (figure 21), les œuvres du *Professional Native Indian Artists Inc.* sont au cœur de l'espace. L'œuvre de Norval Morriseau *Artist and Shaman between Two Worlds*, (1980), y est singularisée. Cette singularisation met l'emphase sur l'importance de cet artiste à une époque où les œuvres d'artistes autochtones contemporains commencent à être présentées dans les galeries et musées allochtones suite aux efforts du groupe.

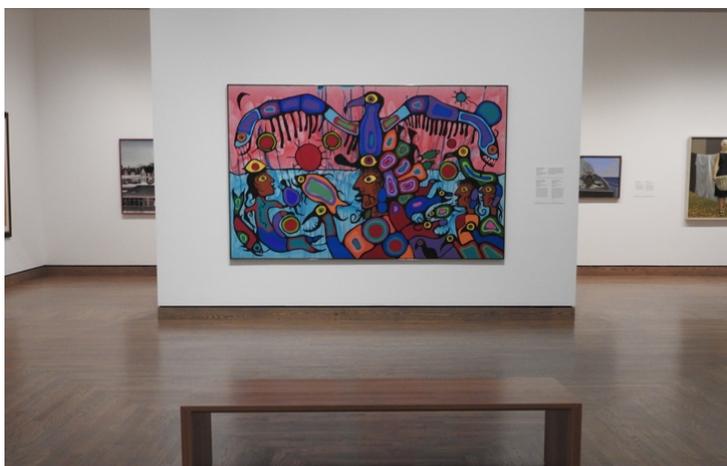


Figure 21, Salle A112, *L'école Woodland et le régionalisme, 1950 à 1960*, MBAC



Figure 22, Salle A113, *L'abstraction géométrique, 1960*, MBAC

La dernière salle de l'exposition est la salle A113 (figure 22) sous le thème de l'abstraction géométrique. On y retrouve en son centre l'œuvre *Blind* de Michael Snow (1968) et autour diverses œuvres peintes.

### 3.2.3. Textes en salle

Un panneau d'introduction est présent dans chaque salle. Ces textes d'introduction, tout comme la disposition des œuvres dans chaque salle, présentent les histoires allochtones et autochtones en parallèle mais communiquant entre elles. Dans la salle A105 (figure 23), par exemple, on considère la création du chemin de fer et les artistes voyageant à l'international



Figure 23, Salle A105, *Les Canadiens à l'étranger*, MBAC

pour ensuite se tourner vers la façon dont les artistes autochtones continuent de créer au travers d'objets pour le marché touristique pendant la période de l'interdiction du potlatch. Sur les murs, on retrouve des peintures influencées par l'Europe et, au centre, un caisson d'œuvres des artistes Haïda Charles et Isabella Edenshaw.

Dans certains cas, un second panneau introductif est présent. Par exemple, dans la salle A104, le premier panneau traite de la confédération du Canada en 1867 et d'immigration, tandis que le deuxième aborde l'interdiction du potlatch et d'autres cérémonies autochtones par le gouvernement du Canada ainsi que l'impact de ces interdictions sur la production artistique autochtone.

La structure générale de ces textes demeure eurocentrique, commençant en relatant l'histoire eurocanadienne de l'époque pour ensuite se tourner vers les récits autochtones. Cependant, plus on avance dans le temps, plus l'apport artistique autochtone est mis de l'avant. À partir de la salle A-110, où les sculptures Inuit apparaissent, le discours se renverse et les apports Inuit sont les premiers mentionnés dans le texte. De même, l'école Woodland et Norval Morrisseau ont une place de prédilection dans le panneau de la salle A-112. Le récit devient donc moins eurocentrique en se rapprochant du présent mais du travail reste à faire pour les salles A102 à A109.

Les œuvres individuelles sont quant à elles présentées par des cartels individuels courts ou longs. Les cartels courts, surtout utilisé dans les caissons où on retrouve une multitude d'œuvres (ex figure 24), comprennent le nom de l'artiste (si disponible) et la communauté d'origine de l'artiste dans le cas des œuvres autochtones, suivi du titre et des matériaux. Dans le passé, le nom des artistes autochtones était souvent omis dans les musées. Jaime Morse dit de cette installation : « [l]orsqu'ils ont conçu cette présentation, les conservateurs ont voulu rompre avec l'usage de traiter les œuvres d'art autochtones comme des témoignages anthropologiques anonymes et rejeter une approche qui ne reconnaissait pas les créateurs à titre personnel » (Koebel Morse, 2018).



Figure 24, Cartels d'œuvres salle A-110

Cette représentation personnalisée, nommant les artistes et partageant le nom de leur communauté, vient assurer que les artistes autochtones, contrairement aux représentations passées, ne soient pas homogénéisés par l'institution coloniale. Dans *L'image de l'indien dans la culture canadienne*, Trigger écrit « La plupart des colons blancs ne se préoccupaient plus de distinguer les groupes autochtones les uns des autres et présumaient que tous les Indiens étaient identiques » (1985, p. 18). En s'assurant de bien documenter la nation de l'artiste, le MBAC confronte ces réflexes coloniaux problématiques.

Afin que les œuvres soient racontées par des individus qui leurs sont reliés, le musée a aussi inclus des textes écrits par des membres de la communauté de provenance de l'œuvre. Par exemple, dans ce texte le chef James Hart raconte les œuvres de Charles et Isabelle Edenshaw :

Grand-père, grand-mère : Ces pièces magnifiquement conçues, peintes et sculptées et le ravissant chapeau de racines d'épinette tressée créé par Charles

et Isabella Edenshaw, mari et femme, mettent en lumière la vie féconde que menaient ces artistes, leur identité, leurs origines, leur appartenance, leur formation et leur maîtrise des différentes techniques utilisées de même que la complexité de leur travail. Toutes sont le reflet de leur vie, de leur statut social. La royauté haïda. (cartel, A105)

L'éducateur David Gillanders a travaillé sur le projet de conception des cartels de l'exposition. Selon lui, c'était un des projets les plus importants du département d'éducation pour ce redéploiement.

[L]'idée était que les textes soient écrits par des experts de la communauté d'origine de l'œuvre. Pour une peinture Blackfoot des années 1920, nous avons donc contacté la communauté Blackfoot dans le sud-ouest de l'Alberta. Et il fallait les faire traduire. Je pense qu'il y a près de 120 étiquettes aux murs pour des œuvres autochtones, qui sont écrites en français, en anglais et dans la langue d'origine de l'œuvre. (Gillanders)

Les textes des cartels autochtones, en plus d'être traduits en français et en anglais, sont aussi traduits et présentés dans la langue de la communauté d'origine de l'œuvre (ex figure 25). Ce travail de traduction met de l'avant les langues autochtones tout en soutenant les porteurs des savoirs et des langues qui les véhiculent – « NGC's decision to include labels in each artist's Inuktitut dialect is a sign of an institution willing to make changes. » (Williamson p.127)

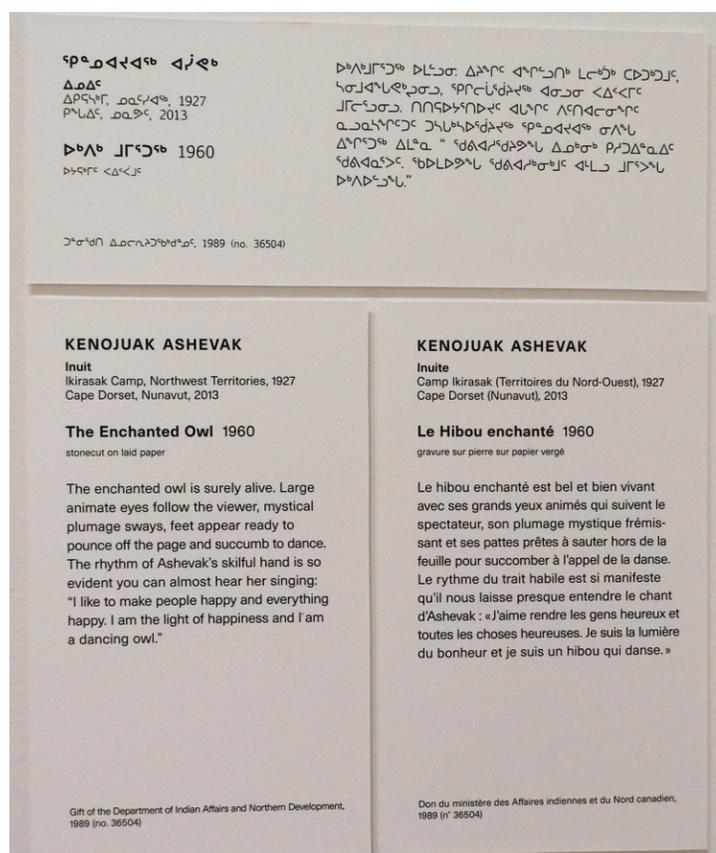


Figure 25, Exemple de cartel d'oeuvre, MBAC

L'exposition *Art canadien et autochtone* par son utilisation de bris de la chronologie, de textes racontant les histoires parallèles et inter reliées des communautés autochtones et eurocanadienne et en mettant de l'avant plus d'œuvres d'artistes autochtones et de femmes établit un nouveau récit de l'art sur ce territoire, plus complet et représentatif qu'auparavant tout en ayant encore du chemin à faire. Comme le dit David Gillanders : « le musée a fait bon un pas, un bon pas, il y en aura d'autres, mais un pas vers une représentation plus complète de la société. »

#### 4. ÉTUDE DE CAS : LA VISITE GUIDÉE AU MUSÉE DES BEAUX-ARTS DU CANADA

Les visites guidées au Musée des beaux-arts du Canada sont la responsabilité du département d'éducation et des programmes publics du musée. Dans ce département, se retrouvent deux groupes d'employés : les éducateur.trice.s et les interprètes. Les éducateur.trice.s sont responsables de la conception et de l'administration des programmes, tandis que les interprètes sont responsables de mettre en œuvre ces programmes en intervenant directement auprès des publics.

L'éducateur David Gillanders décrit le poste d'éducateur avant la pandémie de 2020 comme ceci :

On conçoit et on gère des programmes éducatifs, des programmes publics. Là je parle comme si le musée était ouvert comme normal, tout est différent maintenant, car tout se passe sur Zoom. Mais dans un temps normal, on organise des présentations publiques dans l'auditorium, des conférences, toutes sortes de visites dans les collections et dans les expositions temporaires et dans les collections permanentes. (Gillanders)

Tandis qu'un.e interprète décrit son poste dans ces mots :

I'm an Interpreter/Animator, it's a bilingual position, we offer the same programs in English and French. And it's within the education and public programs division of the National Gallery. It is mostly focussed on education programming, for all ages from zero to infinity, 99. That means that we deliver programming for young families, school aged children, young adults, through seniors. All age groups and coming from settings that are either family based, or institution based, like schools, universities, colleges, interest groups, government, corporate clients. (interprète)

Les tâches de ces deux catégories d'employés se recoupent peu. Les éducateur.trice.s développent les programmes et forment les interprètes aux approches et contenus de ces

programmes. Les interprètes les appliquent ensuite, avec les groupes sur le terrain. Une certaine latitude et liberté individuelle existe dans le rôle d'interprète. Les programmes, bien que préparés par les éducateur.trice.s, sont rédigés afin de permettre à chacun.e de l'adapter à ses besoins et préférences. Les interprètes sont donc libres de s'approprier les contenus et les approches et de les interpréter à leur façon, à l'intérieur des limites établies dans le programme. Les interprètes se doivent aussi d'adapter leur visite aux groupes dont ils sont responsables, en fonction de leurs besoins et de leurs questions.

Selon les entrevues tenues avec les employés du musée, certain.e.s éducateur.trice.s étaient impliqués dans le redéploiement de l'exposition en 2017, mais peu ou pas de consultations ont été faites avec les interprètes dans la conception de l'exposition ou des nouvelles visites guidées. « I don't think they were involved in the redesign, or the reimagining of the space, and to my knowledge, they were not involved in any of the design of the programming either. » (interprète)

#### **4.1. Une nouvelle exposition et de nouvelles visites**

Quand l'exposition est installée en 2017, une nouvelle série de visites guidées l'accompagne. « There was a whole line of new tours: Women and Art, Indigenous Perspectives, for both kids and adults, etc. So, we got tour-based training. » (interprète) Quelques visites thématiques différentes pour adultes sont conçues spécifiquement pour les salles d'*Art canadien et autochtone* sur les thèmes : *l'art au Canada : femmes des arts*, *l'art au Canada : influences et innovations* et *perspectives autochtones*. En plus de ces visites centrées sur la nouvelle exposition, une visite combinant l'exposition *Art canadien et autochtone* aux autres collections du musée est présentée : *Chef d'œuvres du Musée des beaux-arts du Canada*. Afin d'offrir cette nouvelle suite de visites dans l'espace renouvelé, une série de formations est offerte aux interprètes : « There was a big bulk of training that happened when the Canadian and Indigenous Galleries opened/reopened. We all got the same training even those of us that had previously given tours in that space before. » (interprète) Ces formations, selon les interprètes, consistaient en deux catégories

principales : la première, des formations de contenu général offert par les conservateur.trice.s de l'exposition et la deuxième, des formations spécifiques par les éducateur.trice.s aux contenus spécifiques aux programmes éducatifs.

[W]e also had overview training of the galleries. Some of that was by curators, the curators with the different specialties in that space would give us their particular training. For instance, Christine Lalonde gave us a tour of the Inuit work in particular. We also had Katerina Atanassova, who was the head curator of that reimagined space, as far as I know. Giving us a more overview training. So a lot of curatorial tours, but then also programming for the tours from the educators. (interprète)

Dans les deux cas, ces formations étaient centrées sur l'acquisition de connaissances reliées à la collection et l'exposition. « I would say the bulk of it was content, I had had some training already on general didactic and pedagogical approaches and art education. » (interprète) Considérant ce qui précède, on relève que de nouvelles approches pédagogiques ou andragogiques n'ont pas été introduites par les éducateur.trice.s à ce moment.

Un troisième type de formation était aussi introduit et d'une grande importance pour la nouvelle exposition. Cette formation, utile de façon transversale pour toutes visites de l'exposition, familiarisait aux diverses cultures, pratiques et histoires autochtones :

[I]n terms of the Canadian and Indigenous Galleries, I wouldn't say that there was a particular focus on approaching the content in a different way, with some exceptions. The one major exception is that we did get a fair amount of training on Indigenous cultures and history. Because a big part of the reimagining of the galleries was to change the curatorial and exhibition perspective on Indigenous work. Because that had changed, we needed to have more knowledge of how to present the work. (interprète)

Cet apprentissage, majoritairement facilité par l'éducatrice, *Programmes en art autochtone et rayonnement*, Jaime Morse, combinait à la transmission de contenus sur les œuvres dans l'exposition et leurs histoires, l'initiation aux approches culturellement respectueuses mises en place dans le cadre de l'exposition ; par exemple, l'accueil d'œuvres par la communauté Algonquine Anishinaabe au cours de cérémonies.

#### 4.1.1. Approches individuelles approche institutionnelle

Les interprètes reçoivent donc des formations afin d'apprendre les contenus et de se familiariser avec les cultures autochtones représentées dans l'exposition. Mais qu'en est-il de l'approche éducative ? Généralement, les visites guidées au musée (qu'elles soient pour adultes ou publics scolaires) suivent une approche thématique. Il est entendu par approche thématique que les scénarios sont fondés sur un thème général qui est normalement énoncé dans le titre de la visite guidée. À l'intérieur de ce thème on retrouve des sous-thèmes et une liste d'œuvre de la collection pouvant se rattacher à ce thème ou aux sous-thèmes. Les informations transmises sur ces œuvres sont pertinentes au thème et les scénarios intègrent aussi des savoirs historiques plus généraux sur les œuvres.

De façon générale, certaines méthodes éducatives sont recommandées par les éducateur.trice.s aux interprètes. Par méthode, il est entendu ici un ensemble d'outils utilisés dans le cadre de la visite. Parmi les méthodes qui semblent revenir dans les scénarios de visites, on relève le VTS (Visual Thinking Strategies), la méthode de Terry Barret, celle d'Edmund B Feldman ainsi que *See, Think Wonder* du Harvard Project Zero. Les méthodes de Feldman, Barret et Harvard Project Zero encourageant le.la visiteur.euse à commencer par une observation formelle de l'œuvre au travers de questions telles que « que voyez-vous ? » pour ensuite se tourner vers une phase interprétative où le.la visiteur.euse est invité à utiliser ses observations formelles afin de construire un sens. La méthode VTS, quant à elle, débute par une interprétation narrative, demandant au.la visiteur.euse, non pas de formuler ce qu'ils.elles voient, mais plutôt de nous dire « qu'est-ce qui se passe dans l'image ? », pour ensuite l'encourager à ancrer cette interprétation dans des aspects formels de l'œuvre au travers de la question « que voyez-vous qui vous fait dire ? ». Les références à cette même série de méthodes reviennent dans les scénarios avant et après le changement d'exposition de 2017. Comme l'a mentionné un.e interprète, les formations aux approches pédagogiques et andragogiques avaient déjà été données avant le changement d'exposition. Malgré le changement de contenu rédigé par les éducateurs.trice.s dans les scénarios de visite guidée, les scénarios encouragent une continuation de mêmes méthodes éducatives.

En plus de cette série de méthodes basées sur l'enquête, qui est généralement soutenue par le département d'éducation, chaque éducateur.trice transmet ses propres philosophies ou approches éducatives individuelles dans les programmes dont il.elle est responsable. Par exemple, Gillanders décrit : « c'est toujours les œuvres qui sont le point de départ pour moi. Qu'est-ce que racontent les œuvres et qu'est-ce que raconte le choix d'œuvres. » (Gillanders) La philosophie éducative de Gillanders est centrée sur l'objet. Il va ensuite plus loin, dans ses explications, en décrivant en quoi ces objets communiquent entre eux : « [o]n rentre dans une salle, qu'est-ce qu'il y a ici ? Comment ça communique ensemble ? Peu importe l'exposition que je fais visiter, c'est comme ça que je fonctionne et je pense que c'est pareil pour beaucoup d'éducateurs et d'interprètes. »

Les préférences personnelles en matière d'approches éducatives se manifeste dans le travail des éducateur.trice.s, et elle se manifeste aussi dans celui des interprètes. Chacun.e vient avec ses approches individuelles et « interprète » les scénarios créés par les éducateur.trices à leur façon, combinant des méthodes pour développer leur pratique individuelle. D'ailleurs, nous l'avons dit, les scénarios de visites sont, à la base, rédigés par les éducateurs.trices avec l'intention d'être adaptables par les interprètes. Ils sont moins « prescriptions » que « suggestions ». Ce qui est sans compter la réalité orale des visites guidées, qui offre une certaine liberté à l'interprète. Les visites sont des moments éphémères, non enregistrés. Un moment privé entre l'interprète et son groupe, qui permet de changer en fonction du groupe, surtout dans le cas de publics adultes qui, au contraire des groupes scolaires, ne sont pas tenus de répondre aux exigences d'un programme scolaire prescrit ou aux attentes d'un.e enseignant.e, ce qui offre une grande liberté dans la direction de l'approche et du contenu.

#### **4.1.2. Approcher les publics adultes**

Selon les interprètes, au Musée des beaux-arts du Canada, les groupes adultes les plus fréquents sont des groupes sociaux organisés qui font plusieurs activités en commun et dont la visite au musée est l'une des activités. « The most common type of group is a general interest group, so a group that has self-organized, maybe as a retirement group

for people to do activities in retirement, or a group of friends that have gotten together. » (interprète) – d'autres groupes adultes moins communs sont : des groupes d'adultes créés spécifiquement pour visiter le musée, des groupes venant d'un organisme, les groupes universitaires et finalement les groupes VIP ou les délégations diplomatiques. Les groupes sociaux sont souvent composés d'individus à la retraite et font partie de la catégorie d'apprenant.e.s adultes d'âge avancé. Dans son chapitre « Older Adulthood » (2009), la spécialiste de l'apprentissage en âge avancé, Mary Alice Wolf, décrit les apprenant.e.s d'âges avancés comme « motivés à apprendre » (p. 56), « curieux » (57) et « ayant besoin d'apprendre » (p.57). Les particularités de l'apprenant.e adulte que présente Knowles (1984) dans *The Adult Learner : A Neglected Species* sont aussi pertinentes pour les adultes d'âge avancé, particulièrement l'importance de considérer la grande accumulation d'expériences de vie de l'apprenant.e pendant l'apprentissage.

Les interprètes du MBAC sont conscient.e.s des aspects uniques de l'apprentissage chez les groupes adultes d'âge avancé. Les visiteur.euse.s adultes, connaissant l'art ou non, ont eu plus longtemps à développer leurs valeurs, leurs connaissances et leur vision du monde, que les jeunes. Une interprète mentionne à ce propos : « I think, because of that, you have the sense that you need to prove that you know your stuff. Because the fact is that adults are naturally more experienced, and a lot of them do come with a lot of knowledge. » (interprète) Ceci se traduit souvent dans la visite guidée par une approche plus magistrale ou didactique. L'interprète partage son savoir afin d'établir une relation de confiance tout en essayant de garder l'ouverture à la discussion. En parlant des distinctions entre ses approches avec les groupes scolaires et les groupes adultes, un.e interprète explique :

[W]ith an adult group, as a general rule, I tend to take an approach of a little more stage on a stage: giving them facts, info, backstory about works. Whereas our focus at the Gallery, we've been given to understand that with school groups a lot of our role is about facilitating the students voicing a response, having a response, looking carefully at the work. It's not that that doesn't happen with adult groups, but adult groups tend to, at least this is what we've kind of been trained to think, they tend to want you to be an expert, and to give them info that they feel will give them more insight into the work. (interprète)

L'interprète dit donc qu'institutionnellement, le musée encourage les méthodes par l'enquête, en priorisant la théorie de l'éducation constructiviste. Cependant, dans le cas des adultes, l'interprète considère qu'un certain niveau de « performance » est nécessaire. Une approche plus didactique/magistrale se mêle donc à l'approche constructiviste et cette performance permet de gagner la confiance des adultes, qui questionnent parfois les connaissances des interprètes ou, encore, qui ont des points de vue fortement ancrés à propos de certains types d'art ou sujet. « Il y a une espèce d'intransigeance parfois qui arrive avec des œuvres donc des fois c'est difficile parce que tout de suite c'est un non et il n'y a pas cette ouverture d'aller vers l'autre. » (interprète)

On retrouve donc deux des théories de l'éducation proposées par Hein (1998) qui semblent être directement opposées, mais qui cohabitent pourtant naturellement dans la visite pour adultes au Musée : la constructiviste, qui valorise la création de connaissance et de sens par l'adulte, ainsi que la didactique, qui valorise un contenu externe à l'individu qui doit être transmis de l'interprète au visiteur.euse. Ce mélange est le résultat d'une combinaison entre les approches que l'institution préconise et celles que l'interprète décide d'adopter.

## ***4.2. Art autochtone et canadien***

### **4.2.1. De quoi discute-t-on ?**

Dans une visite guidée, le contenu peut être amené de deux façons : par les interprètes ou par les visiteur.euse.s. Du point de vue des interprètes, certains des sujets qu'ils.elles choisissent de fréquemment aborder dans les visites guidées des collections d'*Art autochtone et canadien* sont : l'abstraction, la structure/composition de l'exposition, l'art autochtone dans le présent, le passé et le futur ainsi que le Groupe des sept. Toujours selon les interprètes, certains sujets souvent soulevés de façon naturelle par les visiteur.euse.s adultes sont : l'abstraction vs la représentation, l'art autochtone (particulièrement la sculpture et la gravure Inuit) et le Groupe des sept. On peut ainsi dégager trois sujets

communs qui sont privilégiés par l'interprète comme par les visiteur.euse.s et qui sont présentés ci-dessous en plus grands détails : l'abstraction, l'art autochtone et le groupe des sept.

Le premier sujet privilégié, l'abstraction, suscite encore aujourd'hui des prises de positions fortes chez les visiteur.euse.s. Un.e des interprètes mentionne en parlant des visiteur.euse.s adultes qu'il.elles sont souvent fasciné.es et apprécient naturellement les paysages réalistes inspirés par l'Europe : « pour plusieurs groupes adultes c'est une des choses qui revient, rechercher une beauté classique. » (interprète) Les visiteur.euse.s sont souvent moins confortables avec l'art abstrait et particulièrement l'abstraction géométrique qui est souvent mécomprise (interprète). L'interprète aborde donc l'art abstrait en offrant une porte d'entrée aux visiteur.euse.s au travers d'outils de lecture. « J'aime ce moment-là, de donner des clefs pour apprécier l'art abstrait. Moi c'est ce que j'aime faire parce que je réalise en général, pour plusieurs groupes adultes c'est une des choses qui revient, rechercher une beauté classique. » (interprète)

Malgré l'inconfort face à l'abstraction qui habite certain.e.s visiteur.euse.s adultes, une certaine familiarité avec l'art abstrait moderne existe aussi : « they might have modern paintings on their walls at home, or they might have seen them when they were young, when they were exhibited the first time, or they might have personal connections to the artist. » (interprète) Les personnes adultes âgées ont vécu la période où ces œuvres ont été créées. Ces connexions personnelles font souvent surface pendant la visite guidée. « One time a woman said, I once went on a date with Jack Bush, and that kind of thing comes up because it's a generation that has lived that history, so there's often a piqued interest. » (interprète) Knowles décrit l'importance de considérer l'expérience de vie riche et longue des adultes dans le processus d'apprentissage (1984, p.59) ainsi que de tisser des liens avec la vie des apprenant.e.s plutôt que de seulement partager un contenu détaché de leurs expériences. C'est pourquoi les sujets qui permettent une relation entre l'apprenant.e et l'œuvre reviennent fréquemment au cours des visites.

Le deuxième sujet privilégié, l'art autochtone, est au centre de l'exposition *Art autochtone et canadien*. Dès la première salle, on se retrouve immergé dans la création

autochtone depuis les temps immémoriaux à aujourd'hui. C'est donc un sujet qu'intègrent naturellement très tôt les interprètes dans le déroulement de la visite afin de familiariser les visiteur.euse.s avec l'histoire de la création sur ce territoire. L'intégration de l'art autochtone au début de la visite guidée et de l'exposition est un changement central face à l'accrochage précédent qui commençait plutôt par l'arrivée coloniale.

I want to talk about the fact that there's been artmaking in the land that we call Canada that long predates European settlement of the land. I often will bring into the minds of the visitors the oldest artwork we have in the Gallery, Qelemteleg, which is roughly 5000 years old. Because that situates the art practices in this land within a very long history. (interprète)

En plus d'être un sujet favorisé par les interprètes, l'art autochtone est un sujet à propos duquel les groupes adultes visitant le musée souhaitent apprendre. En discutant des types de requêtes que reçoivent les interprètes avant leurs visites, une demande revient fréquemment : porter une attention particulière pendant la visite à l'art autochtone – « often they'll ask that we focus on Indigenous art... » (interprète).

La sculpture et la gravure Inuit sont particulièrement demandés par les groupes adultes d'âge avancé. Comme dans le cas de l'art moderne, les liens à l'expérience vécue des visiteur.euses sont encore une des causes principales de cet intérêt.

the older generation, at least in Anglo-Canada - it is probably just as through in francophone Canada - a lot of them have the experience of having collected their own Inuit sculptures, and they have often lived through the big boom in Inuit sculpture in the south. It's really part of their youth, their heritage, it's part of that whole nation building couple of decades of Canadian nationalism and the expansion of the arts and a lot of investment in the arts. It's really close to their personal experience, so that's also a place where groups often want to share their personal experience. (interprète)

Dans son texte sur l'âge adulte avancé, Mary Alice Wolf marque l'importance de permettre l'intégration et la création de sens dans la vie et le monde au travers des apprentissages (2009). Encore ici, les connexions entre les expériences de vie et les œuvres guident les sujets abordés.

Le troisième sujet commun aux interprètes et aux visiteur.euse.s adultes est le Groupe des sept. « the Group of seven is often requested, or there is a lot of interest when we get

to those rooms, or there is existing knowledge that they want to share.» (interprète)  
 Comme pour la sculpture Inuit, les visiteur.euses adultes ont souvent des connaissances préalables à propos des œuvres du Groupe des sept à cause de la place emblématique que ce groupe occupe dans l'histoire de l'art en contexte canadien.

I often will introduce the concept of pre-group of 7, post-group of 7. Because the group of 7 has such a pride of place in our history in Canada, people usually know about it, and in the exhibition space it's very much favoured. For better or for worse, I often will talk about landscape painting pre-group of seven with something like the Lucius O'Brien *Sunrise on the Saguenay, Cape Trinity* because it's a more European influenced romantic kind of sublime landscape. And then contrast that with the innovations of the group of seven and modernism. (interprète)

Dans l'exposition, le Groupe des sept occupe une place centrale. Situées dans la salle A106, qui arrive exactement au milieu du parcours de visite et présente la coupure dont parle l'interprète ci-haut, les œuvres du Groupe des sept sont représentatives du genre du paysage et du modernisme en peinture. On y voit un mélange entre un sujet qui est connu des visiteur.euses et un sujet que l'expographie même de l'exposition encourage par son emplacement.

#### 4.2.2. Les scénarios de visites

Depuis 2017, certaines des visites pour adultes ont été changées. Avant que la pandémie débute, le musée offre trois visites principales pour adultes dans les galeries canadiennes et autochtones<sup>10</sup> : *L'art au Canada*, *Chefs d'œuvre du Musée des beaux-arts du Canada* et *Nouveautés au Musée*.

Les visites de 2017 : *Art au Canada : femmes des arts* et *Art au Canada : influences et innovations* n'existent plus et on retrouve au lieu une visite appelée simplement *Art au Canada* qui est strictement concentrée sur l'exposition *Art autochtone et canadien*. Quant à la visite *Perspectives autochtones*, dont le scénario de visite a été rédigé par l'éducatrice

---

<sup>10</sup> Ceci est basé sur les visites guidées existant avant le début des mesures pandémiques en mars 2020. Les visites guidées peuvent avoir changé depuis et d'autres visites ont pu exister entre 2017 et 2019.

Jaime Morse, elle est seulement offerte aux groupes scolaires et non aux groupes adultes. *Chef d'œuvres du musée* continue d'être offert en tant que visite générale du musée et on retrouve aussi une nouvelle visite générale appelée *Nouveautés au Musée* qui débute en 2019 afin de permettre aux groupes adultes qui visitent fréquemment d'explorer ce qui a de nouveau au Musée – rotations d'œuvres dans les expositions permanentes, nouvelles installations temporaires, par exemple.

À la base, comme le tableau 8 (à la page suivante) le démontre, toutes les visites de 2019-2020 sont fondées sur une approche thématique. Par approche thématique, il est entendu ici que la visite est construite autour d'un thème général reliant diverses œuvres et contenus au travers du temps et de sous-thèmes organisant les contenus à l'intérieur de la thématique générale. Cependant, les thèmes précis suggérés dans chacun des scénarios diffèrent.

Tableau 8, Thématiques des visites guidées pour adultes au MBAC 2019-2020<sup>11</sup>

<b>Visite guidée pour adultes</b>	<b><i>L'art au Canada</i></b>	<b><i>Chef d'œuvre du MBAC</i></b>	<b><i>Nouveautés au MBAC</i></b>
<b>Description officielle (2019-2020)</b>	Qu'ont fait les artistes ici depuis cinq mille ans? Découvrez des chefs d'œuvres de l'art canadien et autochtone depuis des temps immémoriaux à aujourd'hui. Explorez leurs interrelations et les récits que les œuvres nous dévoilent.	Allez à la rencontre de chefs-d'œuvre lors de cette visite exploratoire des collections extraordinaires d'art canadien et international du Musée.	Découvrez les plus récentes acquisitions du Musée et voyez à quel point elles viennent enrichir ses extraordinaires collections d'art canadien et international.
<b>Thème général</b>	L'art canadien et autochtone depuis les temps immémoriaux à aujourd'hui	Introduction au musée et à ses « chefs-d'œuvre »	Les récentes acquisitions du musée
<b>Sous-thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'identité</li> <li>• La nature</li> <li>• L'expérimentation</li> <li>• Les artistes femmes</li> <li>• La vie de tous les jours</li> <li>• Les techniques</li> <li>• L'art et les cérémonies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'architecture du musée</li> <li>• L'histoire du musée</li> <li>• Qu'est-ce qu'un musée</li> <li>• Les différentes collections du musée</li> <li>• La notion de « chef-d'œuvre »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le processus d'acquisition</li> <li>• L'histoire de la collection du MBAC</li> <li>• L'arrière-scène</li> <li>• Les controverses</li> </ul>

<sup>11</sup> L'information contenue dans ce tableau est basée sur les scénarios de visites archivés pour 2019-2020 conservés par le département d'éducation du Musée des beaux-arts du Canada.

En plus du contenu thématique liés aux œuvres exposées, les scénarios de visites incluent parfois des recommandations de méthodes éducatives à utiliser. Comme énoncé ci-haut, l'approche thématique est commune à toutes les visites guidées au musée. Mais des méthodes ou techniques plus spécifiques sont encouragées au travers de la structure thématique, comme le met en relief le tableau 9. Ce tableau établit la liste des principales méthodes exploitées :

Tableau 9, Approches éducatives dans les visites guidées du MBAC 2019-2020

<b>Visite guidée pour adultes</b>	<i>L'art au Canada</i>	<i>Chef d'œuvre du MBAC</i>	<i>Nouveautés au MBAC</i>
<b>Théorie de l'enseignement (Hein, 1998)</b>	Didactique et constructiviste	Didactique	Didactique, constructiviste et découverte
<b>Approche</b>	Approche thématique	Approche thématique	Approche thématique
<b>Méthodes encouragées</b>	Méthode historique <sup>12</sup>	Méthode historique	Méthode historique
	Méthode comparative <sup>13</sup>	Méthode basée sur le contenu	Méthode narrative <sup>14</sup>
	Méthodes basées sur l'enquête (ex : See Think Wonder, VTS)		Méthodes interactives ou par le jeu (par ex : <i>Qui volerait cette œuvre?</i> Et <i>Penser comme un.e conservateur.trice</i> )

Comme le tableau 9 le démontre également, chaque visite comprend une composante didactique/magistrale, normalement combinée avec une approche

<sup>12</sup> Par méthode historique il est entendu ici l'utilisation d'un partage d'information par l'interprète vers le visiteur.euse plaçant les œuvres dans leur contexte historique.

<sup>13</sup> Par méthode comparative il est entendu l'usage de comparaisons entre des œuvres ou installations afin de soulever les similitudes et les différences de chacune.

<sup>14</sup> Par méthode narrative il est entendu raconter des anecdotes, histoires ou scandales liés aux œuvres et à leur acquisition.

constructiviste. Ces approches intégrées aux scénarios se reflètent dans le travail d'interprétation auprès des groupes adultes – un mélange de présentation plus formelle et de l'approche conversationnelle que souhaite encourager le musée.

#### 4.2.3. Parcourir le temps

L'exposition *art autochtone et canadien* est marquée par son parcours chronologique dans lequel sont intégrées d'autres formes de temporalités : echronie, anachronie. Parmi les interprètes interviewé.e.s, deux approches de visites au travers de la chronologie émergent : la première est de suivre cette chronologie et la deuxième, de la déconstruire. Ces approches ne sont pas mutuellement exclusives et sont parfois utilisées ensemble par les interprètes.

L'approche de visite suivant la chronologie commence dans la première salle de l'exposition *Art autochtone* et suit le parcours des salles de A101 à A113 :

Personally, a lot of the tours I give in those galleries begin in the very first room, where there is a very overt mix of old and new, of contemporary and historical work. And it really breaks from the chronology of the rest of the space. I almost always, when I start in that room, introduce the concept that the galleries are generally chronological but that there are exceptions. And why that might be. It kind of pre-empts any questioning I suppose. And honestly, I don't think I've ever had somebody say, "Well that's silly" or "why is it organized that way?"  
(interprète)

Comme l'interprète l'explique ci-haut, suivre le parcours chronologique de l'exposition ne veut pas dire qu'on ne souligne pas les instances d'anachronie et les choix commissariaux. De plus, bien que certains interprètes préfèrent suivre la chronologie de l'exposition, souvent plusieurs visites ont lieu en simultané et il faut donc adapter le parcours en conséquence : « Nous sommes souvent plusieurs en même temps à donner des visites dans les galeries, donc on ne peut pas toujours faire un parcours chronologique et plusieurs gens s'attendent au chronologique et ça nous amène à créer une histoire. »  
(interprète)

D'autres interprètes choisissent délibérément de ne pas suivre la chronologie pour plutôt construire la visite directement sur l'approche thématique :

... je trouve qu'un parcours thématique au travers de l'espace-temps, ça nous permet aussi de mettre en lumière que l'histoire est plus complexe et, j'espère du moins, que ça fait transparaître un côté plus critique. Même si c'est en sous-texte, juste de planter la graine dans la tête des gens qu'on peut faire beaucoup de liens et je trouve que c'est par le parcours thématique qu'on peut mieux le faire. Même qu'en général j'évite de faire un parcours chronologique. (interprète)

L'approche thématique, selon cet.te interprète, permet de plus grandes possibilités de connections au travers de l'exposition. Elle met en lumière des liens qui n'émergerait peut-être pas si le.la visiteur.euse visitait seul.e l'exposition, en suivant la chronologie des salles.

Les liens thématiques ne sont pas les seuls que les visiteur.euses n'observent parfois pas, sans l'aide d'un.e interprète. Souvent, s'attendant à un parcours thématique, ils.elles ne s'aperçoivent pas des anachronismes glissés tout au long de l'exposition.

I hate to say it, but I don't think everybody is necessarily as tuned in to those things as we are, as museum professionals. They might just see something and think "oh, that's cool" or maybe they think to themselves "that looks new, not old" but they don't reflect about it with the same intensity as a curator would. (interprète)

Certain.e.s interprètes portent donc délibérément l'attention des visiteur.euses aux temporalités des œuvres. Par exemple, un.e interprète demande souvent cette question aux visiteur.euses : « Which works do you think are old and which ones do you think are contemporary? And, that is sometimes a site of interesting discussions, because sometimes a visitor's perception of what's old vs new is not accurate. » (interprète) Un.e autre mentionne mettre l'accent sur les œuvres contemporaines afin de rendre visible les choix des commissaires : « j'aime pointer des éléments comme ça de temps en temps pour faire réaliser qu'il y a une raison derrière ça, il y a un dialogue entre les œuvres. »

En somme, que ça soit pour le suivre ou le déconstruire, le parcours chronologie et ses moments d'anachronie et d'euchronie offre bien des possibilités pour les visites

guidées que les interprètes modifient en fonction du groupe et des réalités logistiques de la journée.

#### 4.2.4. Partager le pourquoi

Un sujet qui revient fréquemment, dans les entrevues qui ont été conduites avec les interprètes aux fins de ce mémoire, est l'importance des clefs/outils de lecture. Il faut donner aux visiteur.euse des moyens pour qu'il.elle comprenne lui.elle-même comment les expositions sont planifiées, pensées, créées.

Je me rappelle quand moi j'étais jeune et que j'allais au musée, la première fois j'avais peut-être 12-13 ans puis je n'avais pas conscience que ce qui était là était organisé par des gens. Donc cette compréhension-là qu'il y a des gens derrière ce qu'on voit. C'est une évidence pour nous maintenant, mais je réalise que ça ne l'est pas pour les gens qui ne connaissent pas le milieu. (interprète)

Les scénarios de visites insistent sur de contenu relié aux œuvres et à leur contexte et ceci est une partie importante d'une visite guidée. De plus, une deuxième composante importante de la tâche de l'interprète au MBAC est d'offrir des clefs de compréhension allant au-delà des œuvres individuelles ou des groupes d'œuvre, vers une connaissance des processus muséaux et vers même une transparence institutionnelle. En parlant du redéploiement de l'exposition en 2017, Gillanders dit :

Je pense que c'est correct de dire au public pendant une visite 'Nous on est le Musée des beaux-arts du Canada, on est sensé raconter l'histoire de la création artistique ici, et en 2017 on a fait une nouvelle installation qui le fait mieux, c'est-à-dire qu'avant on le faisait moins bien. (Gillanders)

Ce n'est pas qu'aucune transparence institutionnelle n'existait avant l'arrivée de l'exposition *Art canadien et autochtone*. Cependant, peu à peu, les changements menés dans l'exposition et la reconnaissance des erreurs du passé laissent place à une culture institutionnelle où partager avec honnêteté devient possible et plus commun.

I understand that this study is looking at how and when approaches change in content in an exhibition, and a cultural institution is necessarily a site of political discourse. As much as sometimes people will say it's not, it is. And so those questions inevitably come into the programming including tours, especially if an institution is engaging with trying to present content in a way that is more

inclusive of groups that have previously been excluded such as Indigenous artists for instance, or women artists, or non-white artists, etc. (interprète)

Ce changement institutionnel a des répercussions, tant au niveau de l'exposition qu'au niveau de l'éducation, comme il permet une ouverture à une posture critique même au travers des visites guidées.

## 5. ART AUTOCHTONE ET CANADIEN : MISE EN RELATION DE L'EXPOSITION ET LA VISITE GUIDÉE

Au début de ce mémoire, deux hypothèses ont été proposées. La première suggère que « l'évolution des modalités d'expositions permanentes aurait un impact sur les approches éducatives utilisées dans la visite guidée pour adultes ». Tandis que la deuxième propose que « les visites guidées actuelles prennent des méthodes hybrides afin de permettre d'aborder plus que l'œuvre sous une perspective esthétique au musée d'art, mais bien aussi le contexte historique et culturel de l'œuvre ». Ce chapitre met à l'épreuve ces hypothèses au travers de l'étude de cas du Musée des beaux-arts du Canada.

### 5.1. Première hypothèse : la relation entre les changements de l'exposition et ceux de la visite guidée

La première hypothèse porte sur l'évolution de l'exposition permanente et son impact sur l'évolution des approches de visites guidées. Les contenu et la mise en espace de l'exposition ont, comme on l'a vu, un impact direct sur les contenus et thématiques abordés dans les scénarios des visites guidées. Cependant, les changements dans l'exposition n'ont pas, à ce jour, un impact profond sur les approches et méthodes éducatives utilisées en salles, dans les visites. Les changements principaux à l'exposition étaient les suivants :

1. De **nouveaux usages de la chronologie**, passant d'une exposition strictement chronologique débutant avec l'arrivée des colons français pour l'exposition d'avant 2017 à une approche euchronique comportant des moments d'anachronie

après 2017 qui débute avec une salle comportant uniquement des œuvres autochtones et représentant des œuvres des temps immémoriaux à aujourd'hui.

2. Une **inclusion plus constante et marquée des œuvres autochtones** et la première inclusion des œuvres Inuit dans l'exposition permanente. Cette inclusion comprend de nouvelles pratiques d'accueil des objets, l'insertion de cartels écrits par des membres des communautés d'origines des œuvres et présentés dans la langue de la communauté ainsi que le début d'une brisure de la chronologie vers une conception circulaire du temps, particulièrement dans la première salle où se côtoient œuvres contemporaines et des temps immémoriaux.

Le principal impact de ces changements sur les scénarios de visites guidées porte sur les thèmes et les contenus plutôt que sur les approches. Au début du mémoire, nous avons comparé l'exposition au curriculum scolaire (l'exposition étant comme le curriculum qui définit ce qui est considéré important ou pertinent par l'institution au travers des œuvres présentes et leur expographie). La sélection de contenus pour la visite guidée est inévitablement influencée par les œuvres sélectionnées et leur mise en exposition. Les changements principaux dans l'exposition permanente *Art autochtone et canadien* ont donc une incidence directe sur les thèmes abordés.

L'approche préconisée dans les scénarios de visites quant à elle demeure thématique avant et après le redéploiement de l'exposition en 2017. Les thèmes abordés changent, mais l'approche éducative générale reste la même : une approche thématique, comportant des sous-thèmes et proposant une variété de méthodes dialogiques qui sont basées sur l'enquête dans un cadre de transmission de contenu. Les méthodes suggérées dans les scénarios demeurent aussi les mêmes (Méthode historique, Terry Barret, VTS, etc).

David Gillanders, en parlant des sujets abordés dans les visites guidées et des changements possibles liés à la nouvelle exposition formule :

[L]e fait que l'histoire que raconte tout ça dans la nouvelle installation de l'histoire de l'art canadien et autochtone est si différente, bien dans ce sens-là oui, ça a changé. C'est sûr et certain que le public entend beaucoup plus d'histoires, ou d'anecdotes, ou de contenus, sur l'art autochtone qu'avant. (Gillanders)

Il croit donc qu'un changement est inévitable, comme l'histoire racontée par les œuvres est changée. Il nuance, par ailleurs, qu'en tant qu'éducateur, il ne peut pas être assuré des contenus exacts des visites, tels que les transmettent les interprètes.

[L]a vraie réponse est que je ne sais pas ce que racontent les interprètes. Mais, je suppose que les publics entendent des histoires plus qu'avant, comme une sorte de plus grande ouverture à parler de comment le musée a reconnu son erreur. (Gillanders)

L'étude de cas du Musée des beaux-arts révèle moins de changements dans l'approche et les méthodes éducatives exploitées, qu'elle n'en révèle dans le contenu des visites guidées. Les visites tiennent compte des changements de contenus dans l'exposition, tout en favorisant la constance des approches et des méthodes éprouvées. Une comparaison des choix expographiques et éducatifs est présentée dans le tableau 10 à la page suivante, afin de visualiser les parallèles entre les approches utilisées dans ces deux sphères – comme la visite guidée *L'art au Canada* est la seule visite pour adultes ayant lieu strictement dans les galeries canadiennes et autochtones, la comparaison porte sur cette visite.

Tableau 10, Comparaison des approches expographiques et éducatives au MBAC

	<b>Visites guidées :</b> <i>L'art au Canada</i>	<b>Exposition :</b> <i>Art canadien et autochtone</i>
<b>Approches générales</b>	Approche thématique	Approche chronologique
<b>Approches secondaires et/ou méthodes encouragées</b>	Méthode historique <sup>15</sup>	Approche thématique
	Méthode comparative <sup>16</sup>	Approche géographique
	Méthodes basées sur l'enquête (ex. : See Think Wonder, VTS)	Approche médiumnique

On constate, dans le tableau ci-haut, des recoupements entre les approches expographiques et éducatives : premièrement, l'approche thématique qui est la composante structurante principale de la visite guidée est une des approches secondaires de l'exposition; deuxièmement, la méthode historique qui situe les œuvres dans leur contexte historique dans la visite guidée entretient des liens avec l'approche chronologique qui est la structure de base de l'exposition. Il y a une relation croisée, qui se manifeste ici, entre la visite guidée et l'exposition. Par ailleurs, comme les visites guidées adoptaient déjà, avant 2017, une approche thématique, ce ne sont pas nécessairement les changements expographiques qui mènent aux choix éducatifs. Les approches éducatives du Musée des beaux-arts du Canada intègrent, avant comme après le renouvellement de l'exposition de 2017, une combinaison des approches constructivistes et traditionnelles/directionnelles. On pourrait, conséquemment, même penser que les pratiques éducatives ont pu influencer l'exposition. Selon les entrevues, l'intervention de

<sup>15</sup> Par méthode historique il est entendu ici l'utilisation d'un partage d'information par l'interprète vers le visiteur.euse plaçant les œuvres dans leur contexte historique.

<sup>16</sup> Par méthode comparative il est entendu l'usage de comparaisons entre des œuvres ou installations afin de soulever les similitudes et les différences de chacune.

l'équipe d'éducation demeurerait toutefois limitée aux cartels ainsi qu'aux processus consultatifs et d'accueil des objets. L'organisation du travail, dont témoigne l'organigramme du Musée pour 2017-2018 (annexe I), favorise en vérité peu les initiatives interdépartementales, encourageant plutôt le travail en silos.

## **5.2. Deuxième hypothèse : L'usage de méthodes hybrides dans la visite guidée**

Comme illustré dans l'étude des visites guidées pour adultes du MBAC, deux théories de l'enseignement, qui sont normalement considérées opposées dans leurs approches, cohabitent dans les visites guidées : la didactique et la constructiviste. Permettant au visiteur.euse adulte d'explorer à partir de ses propres impressions et connaissances, mais reconnaissant aussi le besoin de contenu additionnel pour que chaque visiteur.euse puisse accéder aux informations contextuelles, culturelles et historiques auxquelles il.elle ne pourraient probablement pas accéder avec l'usage seul d'une approche constructiviste.

Cette approche mixte, qui est adoptée, valide la deuxième hypothèse. Elle est particulièrement importante afin de respecter les multiples facettes des œuvres autochtones dont plusieurs comportent des composantes non seulement esthétiques, mais aussi utilitaires et culturelles. Une approche mixte permet de considérer les œuvres dans une réalité plus complète. Dans le quatrième chapitre de *Museum Pieces*, Ruth Phillips remet en question l'utilisation de catégories fixes en contexte muséal, décrivant que les catégories utilisées dans les musées allochtones sont à l'antithèse des modes de pensées autochtones qui considèrent les œuvres de façon holistique : incorporant l'esthétique, le fonctionnel et le sacré (Phillips, 2011, p. 95). Dans la même mesure que les catégories muséales strictes ne permettent pas la considération des œuvres dans leur entièreté, l'usage d'une seule méthode ou théorie de l'éducation ne permettrait pas non plus de considérer les œuvres sous toutes leurs facettes. L'usage de méthodes mixtes est donc judicieux à plus d'un titre, en situant les œuvres dans leur contexte historique et culturel.

Cet usage est à même d'interroger et décentrer les perspectives eurocentriques, en questionnant ces principaux narratifs.

Dans la visite guidée *L'art au Canada* trois méthodes principales sont utilisées

- La méthode historique : méthode basée sur une théorie de l'enseignement didactique. Par cette méthode l'interprète transmet du contenu historique, contextuel et culturel au groupe. Ceci permet l'ajout d'informations que le.la visiteur.euse ne pourrait pas deviner simplement en regardant l'œuvre, particulièrement quand le.la visiteur.euse fait partie d'un groupe culturel autre que celui de l'œuvre présentée et donc ne connaît pas nécessairement les référents.
- La méthode comparative : en comparant et contrastant des œuvres ou des dispositifs dans l'exposition, l'interprète permet au groupe de soulever des éléments qui diffèrent ou qui se recoupent; de consolider les connaissances préalables des participant.e.s et de les étendre en bonifiant leur compréhension par la comparaison pour mieux comprendre les similitudes et distinctions et créer un pont vers des éléments qui leur sont moins familiers.
- Les méthodes basées sur l'enquête (ex. See Think Wonder, VTS, etc) : L'usage de méthodes basées sur l'enquête assure que les besoins de l'apprenant.e adulte soient satisfaits en permettant au.à la visiteur.eu.ses de bâtir leur propre compréhension à partir de leurs expériences et connaissances préalables.

La coexistence de théories éducatives constructiviste et didactique et de méthodes découlant de celles-ci permet donc la considération du contexte socioculturel et expérientiel des visiteur.euse.s. L'utilisation des méthodes liées au constructivisme permet de mieux comprendre où en sont les visiteur.euse.s et de les laisser construire leur propre sens. Tandis que les approches didactiques pallient au fait que le contexte du.de la visiteur.euse et ses connaissances préalables ne comprend jamais tout ce qui existe au musée et qu'afin d'avoir une image plus complète de l'art sur ce territoire, un certain niveau de méthodes historiques et de contenu transmis par l'interprète vers le.la

visiteur.euse est nécessaire. En parlant de l'éducation muséale, Falk décrit une éducation de qualité comme ceci :

Quality education involves building a bridge that connects the needs and interests of two groups; in this case, one group is the museum community and the other group is the museum's audiences. Bridges are not built from just one side of a chasm/river to the other; bridges need strong supports on both sides to be effective. (Falk, 2009, p. 304-305)

L'usage de méthodes mixtes : certaines qui partent des connaissances et de l'expérience du/de la visiteur.euse et d'autres qui proviennent des connaissances et de l'expérience de l'interprète permet ce que décrit Falk, un pont qui se bâtit des deux côtés en même temps et permet la connexion entre œuvre et public.

En somme, nous avons vu dans le deuxième chapitre que la visite guidée au musée d'art évolue à travers le temps; passant de traditionnelle didactique à constructiviste, puis à des formes hybrides. L'étude de cas du MBAC reflète cette réalité d'une période qui est la nôtre, où il est désormais reconnu en éducation et ailleurs, que les œuvres sont polysémiques et que des approches multiples et plurivocales permettent de les voir sous plus d'angles.

### **5.3. Mise en relation des hypothèses**

Les conclusions découlant des deux hypothèses peuvent à première vue paraître contradictoires. Les conclusions rattachées à la première sont globalement les suivantes : les contenus de la visite guidée reflètent les changements de contenus de l'exposition, mais les approches se maintiennent avant et après le redéploiement de 2017. Les conclusions rattachées à la deuxième hypothèse sont globalement les suivantes : les approches, hybrides, utilisées dans la visite guidée sont pertinentes pour considérer les œuvres et l'exposition *Art autochtone et canadien*.

À la suite de ces résultats, on pourrait penser que les approches éducatives de la visite guidée sont « en retard » sur l'exposition (comme les mêmes sont utilisées avant et après

le changement d'exposition de 2017). Cependant, une autre perception s'impose, si l'on tient compte des approches hybrides employées – permettant à l'apprenant.e adulte d'apporter sa propre compréhension (par des approches constructivistes) et à l'interprète d'enrichir cet apprentissage (par des approches plus didactiques). Les domaines de l'éducation muséale et de l'exposition évoluent ici en parallèle. L'exposition n'impose pas la direction des services éducatifs. Autrement dit, les visites guidées et l'exposition peuvent partager un même contenu, sans nécessairement que leurs approches ne découlent l'une de l'autre.

## CONCLUSION

Au cours des entrevues, études de documentation du musée ainsi qu'analyse de l'exposition deux conclusions émergent : une hypothèse est en partie en contredite, tandis que l'autre est confirmée.

La première hypothèse, « l'évolution des modalités d'expositions permanentes aurait un impact sur les approches éducatives utilisées dans la visite guidée pour adultes », est en partie contredite : l'étude de cas du MBAC confirme que les changements dans l'exposition permanente du musée mènent à des changements dans les contenus et les sujets abordés pendant dans la visite guidée. Cependant, les approches éducatives encouragées dans les scénarios de visites guidées et utilisées par les interprètes afin de partager ces contenus ne semblent pas grandement changer, avant et après le redéploiement de 2017. Il est donc impossible de dire que les changements dans l'exposition permanente ont un impact direct sur les approches éducatives en salles, bien qu'ils aient un impact direct sur les contenus des programmes éducatifs.

La deuxième hypothèse suggérant que « les visites guidées pour adulte actuelles emploient des méthodes hybrides afin d'aborder plus que l'objet esthétique au musée d'art, mais bien aussi le contexte historique et culturel de l'œuvre » est quant à elle confirmée : les théories de l'éducation didactique et constructiviste ainsi que des méthodes éducatives dérivées de ces théories coexistent au MBAC. Les méthodes constructivistes permettant de rencontrer l'apprenant.e adulte où il.elle en est dans son processus d'apprentissage ainsi que de reconnaître ses besoins et expériences préalables et les méthodes didactiques permettant d'agrandir les limites de l'expérience du.de la visiteur.euse en amenant des contenus qui lui sont nouveaux et/ou en présentent des éléments qui sont contradictoires ou complémentaires à son expérience. Ces théories de

de l'éducation et méthodes qui sont au premier regard contradictoires, au contraire se complètent dans le contexte des visites guidées du MBAC.

Mise en commun, les deux hypothèses permettent de souligner les parcours parallèles de l'exposition et de l'éducation. Illustrant le reflet des visites guidées et de l'exposition dans leurs contenus mais aussi les parcours distincts de leurs approches.

Il est important de noter diverses limitations de cette étude. Premièrement, l'étude s'attarde strictement à la visite guidée qui n'est qu'une forme d'éducation muséale parmi tant d'autres et qui bénéficie majoritairement un public restreint et privilégié. Pour une compréhension plus complète des approches éducatives utilisées au musée, il serait nécessaire de faire une étude qui comprendrait toutes les initiatives éducatives du département. Deuxièmement, la pandémie a restreint certains aspects de la méthodologie d'étude. Peu d'éducateur.trice.s et d'interprète.s ont pu participer aux entrevues, comme les entrevues ont été conduites en début de pandémie à un moment qui était difficile pour plusieurs. De plus, des études de terrain n'ont pas été possibles dans ce contexte, ce qui aurait aidé à mieux répondre à la deuxième hypothèse ainsi qu'à mieux comprendre les visites guidées dans leurs formes actuelles. L'étude ne prend pas, non plus, en compte la façon dont la pandémie a changé le monde de l'éducation muséale et continue de le changer. Elle dresse donc un portrait pré-pandémique.

Plusieurs pistes seraient à explorer afin de mieux comprendre comment les changements expographiques et éducatifs sont reliés et, pour aller plus loin, comprendre l'impact de ces changements sur l'expérience directe du.de la visiteur.euse. Une prochaine étape serait de faire des études de cas dans plusieurs musées afin de comprendre ce processus dans diverses institutions. Des études de terrain comprenant une analyse de l'expérience du.de la visiteur.euse seraient aussi pertinentes pour mieux comprendre l'impact direct des choix d'approches sur le processus d'apprentissage et la compréhension des contenus véhiculés par l'exposition et par la visite guidée auprès du.de la visiteur.euse.

Une autre piste d'étude serait particulièrement pertinente dans le cas du Musée des beaux-arts du Canada : étudier la différence entre l'impact de changements dans

l'exposition sur les approches éducatives et l'impact d'un nouveau plan stratégique, mis en œuvre après la période concernée par cette étude, sur ces approches. Le musée a lancé un nouveau plan stratégique sur 5 ans (2021-2026), dont les cinq piliers principaux sont : « Renforcer les liens communautaires par des expériences artistiques transformatrices », « Construire une collection et un programme qui inspire les liens humains », « Bâtir une équipe diversifiée et collaborative, la renforcer et la soutenir », « Placer les façons d'être et les formes de savoir des Autochtones au cœur de nos actions » et « Investir dans la résilience et la durabilité opérationnelles » (Musée des beaux-arts du Canada, 2021). Il serait fortement intéressant d'étudier si, et si oui comment, l'ajout d'un plan stratégique favorise la modification des expositions et des programmes éducatifs.

En conclusion, Falk dit à propos des expositions, des programmes éducatifs, de l'expérience du bâtiment et des actions des musées : « Unlike most museum professionals, visitors do not view these aspects of the museum as separate functions: the visitor sees the museum as a seamless whole. » (Falk, 2009, p. 192) À une époque où les musées tentent d'être plus pertinents et à l'écoute des communautés qu'ils ont par le passé participé à marginaliser, il semble maintenant, plus que jamais, pertinent de tenter de comprendre globalement comment les changements expographiques, éducatifs et institutionnels s'opèrent. Et, comment, tout à la fois certaines pratiques traditionnellement ancrées perdurent toujours.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allard, M., Lainey, C., & Paquin, M. (2015). Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(1), 180–196. <https://doi.org/10.7202/1030188ar>
- Anderson, G. (2004). *Reinventing the museum: Historical and contemporary perspectives on the paradigm shift* (aleph\_udq000260916; pp. xii, 402 p.). AltaMira Press.
- Art Gallery of Ontario. (s.d.). *The J.S. McLean Centre for Indigenous & Canadian Art*. AGO. Retrieved November 19, 2019, from <https://ago.ca/exhibitions/j.s.-mclean-centre-indigenous-canadian-art>
- Banna, N. (1997). L'éducation des adultes et le musée: Théories et modes d'intervention dans le cadre d'une visite guidée. In M. Allard & B. Lefebvre (Eds.), *Le musée, un lieu éducatif* (aleph\_udq000633143; pp. 240–251). Musée d'art contemporain de Montréal.
- Beavis, L. (2018). Canadian and Indigenous Art: From Time Immemorial to 1967: Canadian and Indigenous Art: 1968 to Present. *RACAR*, 43.2(2). <https://www.racar-racar.com/r---beavis-ngc-432.html?fbclid=IwAR0U98XsOIBeKW3gt5vKnPdAeKv8Gtx23DI2Jkz2MKvRYh4o3efWCAlPA08>
- Bedford, L. (2014). *The art of museum exhibitions: How story and imagination create aesthetic experiences* (aleph\_udq031442723). Left Coast Press. <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=666134>
- Borg, C., & Mayo, P. (2010). Museums: Adult education as cultural politics. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2010(127), 35–44. a9h.

Boucher, M., & Chevalier, G. (2018). Introduction. *Muséologies: Les cahiers d'études supérieures*, 9(2), 13. <https://doi.org/10.7202/1052659ar>

Boucher, M., Fraser, M., & Lamoureux, J. (2022). Penser l'actualité des collections: Une introduction. In *Réinventer la collection: L'art et le musée au temps de l'évènementiel*. Presses de l'Université du Québec. <https://r.cantook.com/enqc/sample/aHR0cHM6Ly93d3cuZW50cmVwb3RudW1lcmlxdWUuY29tL3NhbXBsZS8xMjgwNjcvd2ViX3JlYWRIcl9tYW5pZmVzdD9mb3JtYXRfbmF0dXJlPXBkZg>

Brooks, R. (2009). Youth and lifelong learning. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (aleph\_udq030129001; pp. 33–44). Routledge.

Brûlé-Currie, M. (1997). Préface. In M. Allard & B. Lefebvre (Eds.), *Le musée, un lieu éducatif* (aleph\_udq000633143; pp. 13–15). Musée d'art contemporain de Montréal.

Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience* (aleph\_udq030589562). J. Paul Getty Museum.

C. Berlo, J., & B. Phillips, R. (2015). An Introduction to the Indigenous Arts of North America. In *Native North American Art* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 3–44). Oxford University Press.

Cameron, D. F. (1972). The Museum: A Temple or the Forum. *Cahiers d'Histoire Mondiale*, 14(1), 189–202.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.-a). *Lexicographie: Anachronisme*. Ortolang. Retrieved August 1, 2020, from <https://www.cnrtl.fr/definition/anachronisme>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.-b). *Lexicographie: Chronologie*. Ortolang. Retrieved August 1, 2020, from [https://www.cnrtl.fr/definition/chronologie?fbclid=IwAR3cldQj1VgL2V5Qm73Un9Nuja4sfoiZKis0cVhSMLuu4Yj4tg0I2eikg\\_s](https://www.cnrtl.fr/definition/chronologie?fbclid=IwAR3cldQj1VgL2V5Qm73Un9Nuja4sfoiZKis0cVhSMLuu4Yj4tg0I2eikg_s)

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.-c). *Lexicographie: Géographie*. Ortolang. Retrieved August 1, 2020, from <https://www.cnrtl.fr/definition/géographie>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.-d). *Lexicographie: Synchronie*. Ortolang. Retrieved August 1, 2020, from <https://www.cnrtl.fr/definition/synchronie>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.-e). *Lexicographie: Thématique*. Ortolang. Retrieved August 1, 2020, from <https://www.cnrtl.fr/definition/thématique>

Champion, A. (2011). Expositions des collections, turbulences dans les musées d'art moderne. *Marges*, 12, 36–50. <https://doi.org/10.4000/marges.397>

Chaumier, S. (2011). Éducation. In A. Desvallées, F. Mairesse, & Y. Bergeron, *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (aleph\_udq030183738; pp. 87–120). A. Colin.

CIÉCO. (2018). *Présentation du projet*. CIÉCO: Groupe de Recherche et Réflexion: Collections et Impératif Événementiel. <http://cieco.umontreal.ca/presentation-du-projet/>

Dale, S. (2020, November 5). La longue quête d'une résidence. *Magazine MBAC*. <https://www.beaux-arts.ca/magazine/sous-les-projecteurs/la-longue-quete-dune-residence>

Davallon, J. (1986). *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers: La mise en exposition* (aleph\_udq000393589). Centre Georges Pompidou, Centre de création industrielle.

Des rivières, M.-J., Roxborough, N., & Saint-Jacques, D. (2002). L'exposition muséale au vingtième siècle. De la taxinomie au scénario. *Communication*, 21(2), 216–223. <https://doi.org/10.4000/communication.5674>

Desvallées, A., Mairesse, F., & Bergeron, Y. (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (aleph\_udq030183738). A. Colin.

- Didi-Huberman, G. (2000). Ouverture: L'histoire comme discipline anachronique / Devant l'image: Devant le temps. In *Devant le temps: Histoire de l'art et anachronisme des images* (pp. 8–27). Éditions de Minuit.
- Dufresne-Tassé, C. (2006). L'éducation muséale des adultes, un domaine à structurer. *Savoirs*, 11(2), 39. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0039>
- Dufresne-Tassé, C., & Lefebvre, A. (1996). *Psychologie du visiteur de musée: Contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal* (aleph\_udq000088671). Hurtubise HMH.
- Dufresne-Tassé, C., & Marin, D. (2012). Dates et chronologie, étude d'un besoin profond chez les visiteurs de quatre musées québécois. In A.-M. Émond (Ed.), *Le musée: Entre la recherche et l'enseignement / The Museum: Between Research and Education* (pp. 195–215). Éditions MultiMondes.
- Émond, A.-M. (2006). Research Strategies Studying the Reception of Contemporary Art in A Fine Arts Museum. In Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées (Ed.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe: Recherche sur les programmes et les expositions = Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe: Research on programs and exhibitions* (aleph\_udq000137786; pp. 111–122). Éditions MultiMondes.
- Exhibitions. (2003). *Aboriginal Project (Art of this Land)*. Musée des beaux-arts du Canada.
- Falk, J. H. (2009). *Identity and the museum visitor experience* (aleph\_udq030132817). Left Coast Press.
- Falk, J. H. & Dierking, L. (2013). *The museum experience revisited* (aleph\_udq030589561). Left Coast Press, Inc.
- Fraser, M. (2019, May 30). *Variation sur un même thème: Les déclinaisons chronologiques des collections* [Communication]. ACFAS, Université du Québec en Outaouais.

- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (aleph\_udq032308607; 5e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://apps.uqo.ca/LoginSigparb/LoginPourRessources.aspx?url=http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks3/upress/2013-05-11/1/9782760520080>
- Glicenstein, J. (2009). *L'art: Une histoire d'expositions* (aleph\_udq030098608; 1re éd.). Presses universitaires de France.
- Gob, A., & Drouguet, N. (2014). *La muséologie: Histoire, développements, enjeux actuels* (4e éd.). Armand Colin.
- Gordon-Walker, C. (2017). *Exhibiting Nation: Multicultural Nationalism (and Its Limits) in Canada's Museums*. UBC Press.
- Gosselin, V. (2017). Achieving Diversity at the Museum: An Imperfect, Incremental and Vital Process. *Round Up*, 270, 20–23.
- Groupe de travail sur l'avenir du réseau muséal. (2013). *Rapport du groupe de travail sur l'avenir du réseau muséal québécois: Entre mémoire et devenir*. [https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/consultation-publique/museologie/Rapport\\_reseau\\_museal.pdf](https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/consultation-publique/museologie/Rapport_reseau_museal.pdf)
- Groupe de travail sur les musées et les Premières Nations. (1992). *Tourner la page: Forger de nouveaux partenariats entre les musées et les premières nations*. Association des musées canadiens et Association des Premières Nations.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum* (aleph\_udq000239278). Routledge.
- Hein, G. E. (2011). Museum Education. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (aleph\_udq030157456; pp. 340–352). Wiley-Blackwell.
- Heinich, N., & Pollack, M. (1989). Du conservateur de musée à l'auteur d'expositions: L'invention d'une position singulière. *Sociologie Du Travail*, 31(1), 29–49.

- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance* (aleph\_udq030004376). Routledge.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development* [Doctoral]. Harvard.
- Huard, A. (2017, September 27). An Indigenous Woman's View of the National Gallery of Canada. *Canadianart*. <https://canadianart.ca/reviews/canadian-and-indigenous-galleries/>
- Hudson, K. (2014). The Museum Refuses to Stand Still. *Museum International*, 66(1-4), 136-143. <https://doi.org/10.1111/muse.12067>
- ICOM. (s.d.). *Définition du musée*. ICOM conseil international des musées. Retrieved August 10, 2020, from <https://icom.museum/fr/ressources/normes-et-lignes-directrices/definition-du-musee/>
- Jarvis, P. (2009). *The Routledge international handbook of lifelong learning* (aleph\_udq030129001; pp. xxx, 526 p.). Routledge.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (aleph\_udq001140945; 3rd ed.). Gulf.
- Koebel Morse, J. (2018). Des aînés, des membres de la communauté et des experts autochtones guident le musée. *Magazine MBAC*. <https://www.beaux-arts.ca/magazine/votre-collection/mbac/des-aines-des-membres-de-la-communaute-et-des-experts-autochtones>
- Lamoureux, J., Boucher, M., & Fraser, M. (2017). Looking at the One and Only: The Return of the Single-Work Show. *Stedelijk Studies*, 5, 1-19.
- Lévy, B. (1971). Éducation. *Vie des arts*, 63, 48-51.
- Mackenzie Art Gallery. (s.d.). *7: Professional Native Indian Artists Inc*. Mackenzie.Art. Retrieved August 9, 2022, from <https://mackenzie.art/exhibition/7-professional-native-indian-artists-inc/>

- Mairesse, F. (2002). *Le musée, temple spectaculaire: Une histoire du projet muséal*. Presses Universitaires.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie: La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie* (aleph\_udq000091230; pp. v, 183 p.). Éditions de la Chenelière.
- Mayer, M. (2017). En conclusion. In *L'art au Canada*. <https://www.beaux-arts.ca/recherche/publications-de-recherche-et-ressources/lart-au-canada/en-conclusion>
- MBAC. (2017, 7 juin). *Le Musée des beaux-arts du Canada inaugure ses nouvelles salles d'art canadien et autochtone le 15 juin*. Musée Des Beaux-Arts Du Canada. <https://www.beaux-arts.ca/pour-professionnels/media/communiques/le-musee-des-beaux-arts-du-canada-inaugure-ses-nouvelles>
- Musée des beaux-arts du Canada. (2018). *Art canadien et autochtone*. Musée des beaux-arts du Canada. <https://www.beaux-arts.ca/a-laffiche/expositions-et-salles/art-canadien-et-autochtone>
- Musée des beaux-arts du Canada. (2021). *Transformer ensemble. Guide pour le plan stratégique 2021-2026 du Musée des beaux-arts du Canada*. Musée des beaux-arts du Canada. [https://www.gallery.ca/sites/default/files/access-transformer\\_ensemble-guide\\_pour\\_le\\_plan\\_strategique\\_2021-2026-mbac.pdf?\\_gl=1\\*wixl6o\\*\\_ga\\*NTk1NDk0NjU3LjE2NTQ3ODQyMjk.\\*\\_ga\\_83BW334MD2\\*MTY1NDc4NDIyOC4xLjAuMTY1NDc4NDIyOC4w&\\_ga=2.22354491.1074232969.1654784229-595494657.1654784229](https://www.gallery.ca/sites/default/files/access-transformer_ensemble-guide_pour_le_plan_strategique_2021-2026-mbac.pdf?_gl=1*wixl6o*_ga*NTk1NDk0NjU3LjE2NTQ3ODQyMjk.*_ga_83BW334MD2*MTY1NDc4NDIyOC4xLjAuMTY1NDc4NDIyOC4w&_ga=2.22354491.1074232969.1654784229-595494657.1654784229)
- Musée national des beaux-arts du Québec. (s.d.). *350 ans de pratiques artistiques au Québec*. Musée national des beaux-arts du Québec. Retrieved November 19, 2019, from <https://www.mnbaq.org/exposition/350-ans-de-pratiques-artistiques-au-quebec-1259>
- Nakamura, N. (2012). The Representation of First Nations Art at the Art Gallery of Ontario. *International Journal of Canadian Studies / Revue Internationale d'études Canadiennes*, 45-46, 417-440.

- O'Doherty, B. (1999). *Inside the white cube: The ideology of the gallery space* (aleph\_udq000245505; Expanded ed.). University of California Press.
- O'Neill, M.-C. (2000). Discours de l'exposition, discours du programme éducatif. In M. Allard & B. Lefebvre (Eds.), *Musée, culture et éducation = Museum, culture and education* (aleph\_udq000243601; pp. vi, 197 p.). MultiMondes.
- Phillips, R. B. (2011). Moment of Truth The Spirit Sings as Critical Event and the Exhibition Inside it. In *Museum pieces: Toward the indigenization of Canadian museums*. (pp. 48–70). McGill-Queen's University Press,.
- Phillips, R. B. (Ruth B. (2011). *Museum pieces: Toward the indigenization of Canadian museums* (aleph\_udq030791453). McGill-Queen's University Press.
- Pomian, K. (1987). Entre le visible et l'invisible: La collection. In *Collectionneurs, amateurs et curieux: Paris, Venise: XVIe-XVIIIe siècles* (pp. 15–59). Gallimard.
- Poulot, D. (1986). Perte et résurrection du sens au musée. In J. Davallon, *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers: La mise en exposition* (aleph\_udq000393589; pp. 207–238). Centre Georges Pompidou, Centre de création industrielle.
- Sachatello-Sawyer, B., Feelenz, R. A., Burton, H., Gittings-Carlson, L., Lewis-Mahony, J., & Woolbaugh, W. (2002). *Adult museum programs: Designing meaningful experiences* (aleph\_udq030017971). AltaMira Press.
- Semmel, M. L. (2013). Foreward. In J. H. Falk & L. Dierking, *The museum experience revisited* (aleph\_udq030589561; pp. 7–12). Left Coast Press, Inc.
- Stauble, K. (2017, February 16). L'art d'ici, une splendeur. Les nouvelles sales d'art canadien et autochtone. *Magazine MBAC*. <https://www.beaux-arts.ca/magazine/sous-les-projecteurs/lart-dici-une-splendeur-les-nouvelles-salles-dart-canadien-et>
- Tator, Carol., Henry, F. 1931-, & Mattis, Winston. (1998). *Challenging racism in the arts: Case studies of controversy and conflict* (Vol. 1–1 online resource (293 pages)). University of Toronto Press; WorldCat.org. <http://www.degruyter.com/doi/book/10.3138/9781442672802>

- Thompson, N. (2016, November 10). Royal Ontario Museum apologizes for 1989 'Into the Heart of Africa' exhibit. *The Canadian Press*. <https://globalnews.ca/news/3058929/royal-ontario-museum-apologizes-for-1989-into-the-heart-of-africa-exhibit/>
- Trigger, B. G. (1985). L'image de l'Indien dans l'histoire canadienne. In *Les Indiens, la fourrure et les Blancs Français et Amérindiens en Amérique du Nord* (pp. 11–72). Boréal.
- Uzel, J.-P. (2017). Dénier et ignorance de l'historicité autochtone dans l'histoire de l'art occidentale. *RACAR: Revue d'art canadienne / Canadian Art Review*, 42(2), 30–41. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1042944ar>
- Visual Thinking Strategies. (2011). *Understanding the Basics*. Visual Thinking Strategies.
- Weil, S. E. (1999). From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum. *Daedalus*, 128(3), 31.
- Whitelaw, A. (2006). Placing Aboriginal Art at the National Gallery of Canada. *Canadian Journal of Communication*, 31(1), 197–214. <https://doi.org/10.22230/cjc.2006v31n1a1775>
- Williamson, C. (2017). Inuit Art in Canadian and Indigenous Art: From Time Immemorial to 1967, National Gallery of Canada, Permanent exhibition, Ottawa. *RACAR: Revue d'art Canadienne*, 42(2), 126–128.
- Wolf, M. A. (2009a). Middle age. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (aleph\_udq030129001; pp. 45–55). Routledge.
- Wolf, M. A. (2009b). Older adulthood. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (aleph\_udq030129001; pp. 56–64). Routledge.



## ANNEXES

### **Annexe A : Glossaire des termes**

**Visite guidée** : Aux fins de ce mémoire, seulement la visite guidée de groupe facilitée par un.e médiateur.trice humain présent.e en personne dans l'espace muséal est considérée. Ceci exclut donc les audio guides et autres technologies de médiation agissant sans l'aide d'un guide humain ainsi que les visites de groupe ayant lieu en ligne.

**Approche** : L'usage du mot approche, quand il est utilisé pour parler d'éducation, se réfère non pas au contenu de la visite (information ou savoirs qu'on cherche à transmettre ou développer chez l'apprenant.e), mais à la forme générale qu'utilise le.la médiateur.trice afin de faciliter le processus d'interprétation des visiteur.euse.s.

**Méthode** : Plus précis que l'approche éducative, les méthodes sont les outils utilisés dans le cadre de la visite. Plusieurs méthodes peuvent faire partie d'une même approche.

**Contenu** : Le contenu de la visite guidée dans le cadre de ce mémoire comprends les sujets abordés soit par choix de l'interprète ou soulevés par les visiteur.euse.s. Ce contenu peut être amené de diverses façons en fonction des choix d'approches et méthodes dans un mode de transmission, de partage, de questionnement ou autre.

**Apprenant.e.s adultes** : La catégorie d'apprenant.e.s adultes est très large et diverse, certains types de groupes ne seront pas considérés dans ce mémoire comme les programmes qui leur sont dédiés sont distincts. Une étude plus approfondie et spécialisée leur serait nécessaire, ce mémoire ne comprend donc pas une étude des groupes adultes venant avec des enfants en contexte familial ainsi que des groupes adultes venant dans le cadre d'une visite spécialisée pour les apprenant.e.s ayant des besoins spéciaux.

## Annexe B : Lettre d'invitation aux entrevues

### Lettre d'invitation – entrevue de recherche

Bonjour,

Mon nom est Jessica Arseneau et je suis étudiante à la maîtrise en muséologie et pratique des arts à l'Université du Québec en Outaouais. Dans le cadre de mon mémoire réalisé sous la direction de la professeure Mélanie Boucher [melanie.boucher@uqo.ca](mailto:melanie.boucher@uqo.ca), je poursuis des recherches sur la visite guidée pour adulte au musée d'art dans le cadre des expositions permanentes récemment remaniées. Le titre du projet de recherche est : La visite guidée pour adultes au musée d'art dans le contexte de l'évolution des pratiques d'expositions permanentes : le cas du Musée des beaux-arts du Canada

Je souhaite m'entretenir avec des interprètes et éducateur-riche-s ayant travaillé à la conception et/ou à la facilitation des visites guidées au Musée des beaux-arts du Canada avant ainsi qu'après le redéploiement de l'exposition permanente en 2017. L'objectif de ces entrevues étant de mieux comprendre la nature des approches actuelles de la visite guidée ainsi que de déterminer en quoi l'évolution de l'exposition permanente peut avoir causé des changements dans les approches de visites guidées pour adultes.

Cette entrevue semi-dirigée serait d'une durée d'environ une heure.

Je joins à ce courriel le formulaire de consentement qui explique les modalités de votre participation en plus grands détails. Si vous souhaitez participer, vous pouvez m'envoyer un courriel à [arsj16@uqo.ca](mailto:arsj16@uqo.ca) et je vous enverrai une liste de questions par la suite. Si vous avez des questions à propos de mon projet de recherche ou des entrevues, vous pouvez me les envoyer à la même adresse courriel. Ce projet de recherche est approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Je vous remercie de votre temps et espère pouvoir m'entretenir avec vous à propos de votre travail.

Sincèrement,

Jessica Arseneau

## Annexe C : Guide d'entrevue éducateur.trice.s

### Guide d'entrevue pour les éducateurs du musée

**Projet de recherche :** La visite guidée pour adultes au musée d'art dans le contexte de l'évolution des pratiques d'expositions permanentes : le cas du Musée des beaux-arts du Canada

\*Les entrevues seront semi-dirigées, les questions ici-bas sont donc indicatives.

- Pourriez-vous décrire votre poste et vos rôles au Musée des beaux-arts du Canada?
- Seriez-vous confortable à l'idée de partager le contexte culturel auquel vous vous identifiez s'il a une incidence sur votre travail au musée?
- Comment décriveriez-vous votre implication et vos rôles dans le redéploiement de l'exposition permanente du musée en 2017?
- Pouvez-vous décrire quelle était l'implication du département d'éducation de façon plus large dans la planification de la nouvelle exposition?
- Comment ont été développés les programmes éducatifs pour les galeries d'art canadien et autochtone? (En même temps que la conception de l'exposition? après? Avec l'aide de la communauté?)
- Pouvez-vous m'aider à comprendre quelle est la part de conception qui incombe aux éducateurs dans la visite guidée et celle qui relève des interprètes?
- Quels sont, selon vous, les différences principales entre l'exposition Art of this Land et l'exposition Art canadien et autochtone?
- Quelles sont, selon vous, les éléments qui sont restés constants entre l'exposition Art of this Land et l'exposition Art canadien et autochtone?
- Quelle était votre implication dans le processus de développement des visites guidées de Art of this Land et des galeries d'art canadien et autochtone?
- Quelles approches éducatives encouragez-vous dans les visites guidées de l'exposition Art of this Land? Quels étaient, selon vous, les sujets principaux abordés dans la visite guidée pour adultes de cette exposition?
- Quelles approches éducatives encouragez-vous dans les visites guidées pour adultes de l'exposition Art canadien et autochtone? Quels sont selon vous, les sujets principaux abordés dans la visite guidée pour adultes de cette exposition?
- Comment formez-vous les interprètes afin de les préparer aux visites guidées pour adultes dans l'exposition permanente?
  - Y a-t-il une différence entre la formation pour l'exposition Art of this Land et celle pour l'exposition Art canadien et autochtone?
- Y a-t-il des ouvrages ou idées particulières qui influencent vos approches de visites guidées?
- Pouvez-vous décrire si certaines œuvres, groupes d'œuvres, ou concepts dans l'exposition permanente en cours requièrent une approche spécifique/particulière quand vous en discutez avec le public?
- Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous souhaitez partager?

## Annexe D : Guide d'entrevue interprètes

### Guide d'entrevue pour les interprètes du musée

**Projet de recherche** : La visite guidée pour adultes au musée d'art dans le contexte de l'évolution des pratiques d'expositions permanentes : le cas du Musée des beaux-arts du Canada

\*Les entrevues seront semi-dirigées, les questions ici-bas sont donc indicatives.

- Pourriez-vous décrire votre poste et vos rôles au Musée des beaux-arts du Canada?
- Seriez-vous confortable à l'idée de partager le contexte culturel auquel vous vous identifiez s'il y a une incidence sur votre travail au musée?
- Quelle était votre implication et vos rôles dans le redéploiement de l'exposition permanente du musée en 2017? (S'il y a lieu)
- Pouvez-vous décrire la formation que vous avez reçue afin de faciliter les visites guidées dans Art of this Land? Dans les galeries d'art canadien et autochtone?
- Quelles sont, selon vous, les différences principales entre l'exposition Art of this Land et l'exposition Art canadien et autochtone?
- Quelles sont selon vous les éléments qui sont restés constants entre l'exposition Art of this Land et l'exposition Art canadien et autochtone?
- Quelles approches éducatives utilisiez-vous dans les visites guidées de l'exposition Art of this Land? Quels étaient selon vous les sujets principaux abordés dans la visite guidée pour adultes de cette exposition?
- Quelles approches éducatives utilisiez-vous dans les visites guidées pour adultes de l'exposition Art canadien et autochtone? Quels sont selon vous, les sujets principaux abordés dans la visite guidée pour adultes de cette exposition?
- Dans votre approche personnelle de guider les visites pour adulte pouvez-vous partager si vous avez des approches particulières pour vous occuper de ce public spécifique?
  - Pouvez-vous m'aider à comprendre comment votre approche change quand vous avez des visites de groupes scolaires ou d'enfants?
- Pouvez-vous partager avec moi s'il y a des éléments dans votre approche personnelle de visites guidées qui ont changé depuis que l'exposition permanente ait été redéployée?
- Quels types de réactions avez-vous quand les visiteurs adultes font face à des œuvres contemporaines dans les galeries permanentes?
  - Selon votre expérience, pouvez-vous décrire votre approche quand vous visitez des œuvres d'art contemporain versus des œuvres d'art historiques?
- Selon votre expérience, est-ce que certaines œuvres nécessitent une approche particulière quand vous les présentez au public?
- Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous souhaitez partager?

## Annexe E : Formulaire de consentement éducateur.trice.s



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7  
[www.uqo.ca/ethique](http://www.uqo.ca/ethique)  
 Comité d'éthique de la recherche

### Formulaire de consentement Éducateur-ric-e-s

#### La visite guidée pour adultes au musée d'art dans le contexte de l'évolution des pratiques d'expositions permanentes : le cas du Musée des beaux-arts du Canada

Jessica Arseneau – École multidisciplinaire de l'image – sous la  
direction de Mélanie Boucher

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre comment le redéploiement d'une exposition permanente affecte la visite guidée pour adultes. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Dresser une vue d'ensemble de l'évolution des modalités d'expositions permanentes au musée d'art.
2. Dresser l'évolution des approches de visites guidées pour adultes au musée d'art.
3. Déterminer si, et en quoi l'évolution des expositions permanentes peut avoir causé des changements dans les approches de visites guidées pour adultes. De ce faire, à travers une étude de cas exemplaire.
4. Définir la nature des approches actuelles de la visite guidée dans cette étude de cas.

Vous êtes invité à participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 1 heure à la date et à l'endroit de votre choix, dans le respect de l'évolution des mesures de distanciation sociale.

Vous pourrez valider le contenu de la transcription avant toute utilisation. Par ailleurs, en participant, vous acceptez d'être identifié puisque, comme les éducateur-ric-e-s ont des tâches distinctes et spécifiques, l'anonymat ne peut être garanti.

Les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le mémoire de la chercheure et les activités de recherche (articles, conférences ou autres) qui en découleront. Les entrevues seront enregistrées à des fins de transcription. Si le-la participant-e ne souhaite pas que l'entrevue soit enregistrée, la chercheure prendra des notes à l'ordinateur pendant l'entrevue, qu'elle partagera par la suite avec le-la participant-e afin de valider les notes. Aux fins de la validation, les participants pourront modifier ou soustraire les informations de leur choix dans les transcriptions. Toutes les copies des enregistrements audio seront détruites par effacement sécuritaire du disque dur, de la clé USB ainsi que de l'appareil d'enregistrement après que la transcription soit validée avec le participant.

Les données recueillies seront conservées sur un disque dur ainsi qu'une copie sur une clé USB, sous clé chez la chercheure. Seulement la chercheure principale et la directrice de recherche auront accès aux données. En cas de retrait de la participation, les données électroniques seront détruites du disque dur, de la clé USB et de l'appareil d'enregistrement par effacement sécuritaire. Si les mesures de distanciation persistent, le formulaire de consentement sera signé électroniquement avant l'entrevue. Si les entrevues peuvent avoir lieu en personne, un formulaire papier sera donné au-la participant-e et la chercheure conservera l'autre copie sous clé. En cas de retrait de la participation, les formulaires de consentement ainsi que l'enregistrement et la transcription seront détruits par déchetage (papier) ou effacement

sécuritaire (données numériques).

La participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Les participant-e-s sont entièrement libre de participer et peuvent se retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à la participation sont considérés minimaux, seuls les sujets directement liés au travail au Musée seront abordés. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des visites guidées pour adulte est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire ne pourra être accordée.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'UQO. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Jessica Arseneau à l'adresse courriel [arsj16@uqo.ca](mailto:arsj16@uqo.ca), vous pouvez aussi communiquer avec la directrice de recherche Mélanie Boucher à [melanie.boucher@uqo.ca](mailto:melanie.boucher@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage [andre.durivage@uqo.ca](mailto:andre.durivage@uqo.ca), président du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Votre signature atteste que vous avez compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

**Le formulaire est signé en deux (2) exemplaires et j'en conserve une copie.**

**CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE :**

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

- En cochant cette boîte, j'accepte que mon entrevue soit enregistrée à des fins de transcription.  
 En cochant cette boîte, j'accepte d'être nommé-e dans l'étude.

Nom du participant : \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom de la chercheure : \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## Annexe F : Formulaire de consentement interprètes



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7  
[www.uqo.ca/ethique](http://www.uqo.ca/ethique)  
 Comité d'éthique de la recherche

### Formulaire de consentement Interprètes

#### La visite guidée pour adultes au musée d'art dans le contexte de l'évolution des pratiques d'expositions permanentes : le cas du Musée des beaux-arts du Canada

Jessica Arseneau – École multidisciplinaire de l'image – sous la  
direction de Mélanie Boucher

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre comment le redéploiement d'une exposition permanente affecte la visite guidée pour adultes. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Dresser une vue d'ensemble de l'évolution des modalités d'expositions permanentes au musée d'art.
2. Dresser l'évolution des approches de visites guidées pour adultes au musée d'art.
3. Déterminer si, et en quoi l'évolution des expositions permanentes peut avoir causé des changements dans les approches de visites guidées pour adultes. De ce faire, à travers une étude de cas exemplaire.
4. Définir la nature des approches actuelles de la visite guidée dans cette étude de cas.

Vous êtes invité à participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 1 heure à la date et à l'endroit de votre choix, dans le respect de l'évolution des mesures de distanciation sociale.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais\*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Le terme « interprète » remplacera votre nom. Vous aurez aussi l'opportunité de valider le contenu de la transcription ainsi que de modifier ou de retirer des informations avant toute utilisation de l'entrevue.

Les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le mémoire de la chercheuse et les activités de recherche (articles, conférences ou autres) qui en découleront. Les entrevues seront enregistrées à des fins de transcription. Si le-la participant-e ne souhaite pas que l'entrevue soit enregistrée, la chercheuse prendra des notes à l'ordinateur pendant l'entrevue, qu'elle partagera par la suite avec le-la participant-e afin de valider les notes. Aux fins de la validation, les participants pourront modifier ou soustraire les informations de leur choix dans les transcriptions. Toutes les copies des enregistrements audio seront détruites par effacement sécuritaire du disque dur, de la clé USB ainsi que de l'appareil d'enregistrement après que la transcription soit validée avec le participant.

Les données recueillies seront conservées sur un disque dur ainsi qu'une copie sur une clé USB, sous clé chez la chercheuse. Seulement la chercheuse principale et la directrice de recherche auront accès aux données. En cas de retrait de la participation, les données électroniques seront détruites du disque dur, de la clé USB et de l'appareil d'enregistrement par effacement sécuritaire. Si les mesures de distanciation persistent, le formulaire de consentement sera signé électroniquement avant l'entrevue. Si les entrevues

peuvent avoir lieu en personne, un formulaire papier sera donné au participant-e et la chercheuse conservera l'autre copie sous clé. En cas de retrait de la participation, les formulaires de consentement ainsi que l'enregistrement et la transcription seront détruits par déchiquetage (papier) ou effacement sécuritaire (données numériques).

La participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Les participant-e-s sont entièrement libres de participer et peuvent se retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à la participation sont considérés comme minimaux, seuls les sujets directement liés au travail au Musée seront abordés. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des visites guidées pour adulte est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire ne pourra être accordée.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'UQO. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Jessica Arseneau à l'adresse courriel arsj16@uqo.ca vous pouvez aussi communiquer avec la directrice de recherche Mélanie Boucher à melanie.boucher@uqo.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage andre.durivage@uqo.ca, président du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

*\*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.*

Votre signature atteste que vous avez compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

**Le formulaire est signé en deux (2) exemplaires et j'en conserve une copie.**

**CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE :**

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

En cochant cette boîte, j'accepte que mon entrevue soit enregistrée à des fins de transcription.

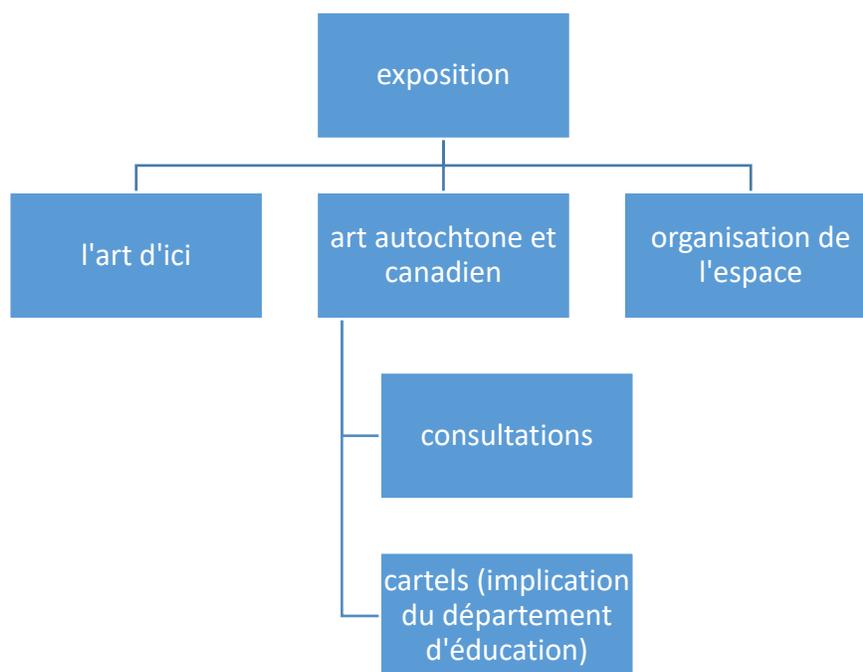
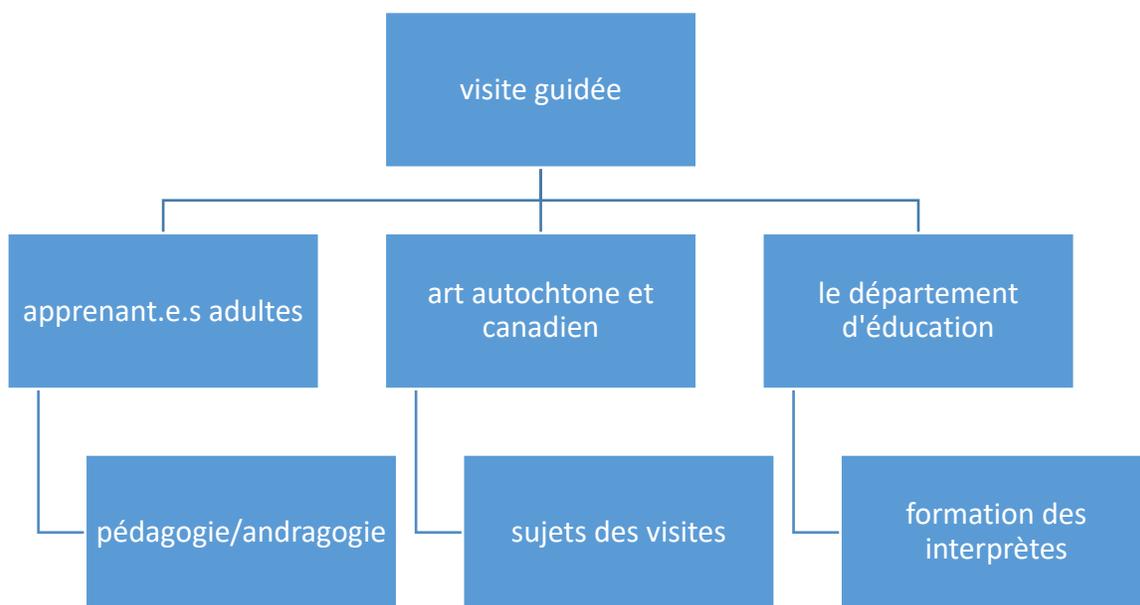
Nom du participant : \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## Annexe G : Codage par thématiques



## Annexe H : Tableau de prise de notes, données exposition MBAC, Mars 2021

### Prise de notes chronologie au MBAC

#### Légende

<p><b>Périodes déterminées:</b></p> <p>Pré = Précontacte: De la période archaïque à 1604 (arrivée des premiers européens au Canada)</p> <p>17 = 17<sup>e</sup> siècle – 1604-1699</p> <p>18 = 18<sup>e</sup> siècle – 1700-1799</p> <p>19 = 19<sup>e</sup> siècle – 1800-1899</p> <p>20 = 20<sup>e</sup> siècle – 1900-1967</p> <p>Con = Contemporain: 67-maintenant (car c'est la division que fait le MBAC)</p> <p>? = Date inconnue</p>	<p>Œuvre.s autochtone.s = vert</p> <p>Œuvre.s allochtone.s = rouge</p> <p>* =compte dans les salles de type couloir, adjacentes à la salle principale</p>
--	---

Code	Numéros de salle	Nom de la salle	Pré	17	18	19	20	Con	?
A	A101	Art autochtone	A101 : 24					A101 : 7 A101* : 1	A101 : 2

B	A102	De la Nouvelle-France à la confédération			A102 : 1, 7 A102* : 18	A102 : 30, 5 A102* : 19	A102 : 2		
C	A103	Le haut-Canada, les maritimes et le perlage autochtone (les années 1800)				A103 : 20, 2 A103* 16	A103 : 1 A103* 3		
D	A104 A104* : salle fermée	L'interdiction du Potlach				A104 : 20, 5	A104 : 6, 2	A104 : 5	
E	A105	Les Canadiens à l'étranger				A105 : 3, 7	A105 : 12, 2 A105* : 14, 1	A105* : 1	A105* : 2
F	A106	Groupe des Sept				A106 : 9 A106* : 7	A106 : 23, 1 A106* : 28		
G	A107	Tom Thomson et le groupe des sept (les années 1910 à 1920)				A107 : 5	A107 : 12, 4 A107* , 27 A107* , 10	A107 : 3 A107* , 1	A107 : 3
H	A108	Début du XXe siècle			A108 : 1	A108 : 5	A108 : 34, 10 A108* : 28	A108 : 5	A108 : 2
I	A109	Les artistes canadiens de l'est à l'ouest et au nord					A109 : 23 A109* : 13 A109* : 12	A109 : 1	
J	A110	Art moderne et inuit					A110 : 10, 25	A110 : 7	

							A110* : 19		
K	A111	La sculpture inuite et la peinture abstraite (les années 1960)					A111 : 10, 5 A111* : 5	A111 : 3 A111* : 12	A111 : 1
L	A112	L'école Woodland et le régionalisme (les années 1950 à 1960)					A112 : 8, 2	A112 : 4, 5	
M	A113	L'abstraction géométrique (les années 1960)					A113 : 11	A113 : 2, 1	
N	N	Jardin	N/A						
Q	Q	Chapelle Rideau						Q : 1	
R	R	Atrium Famille Michael et Sonja Koerner					R : 8	R : 1	

# Annexe I : Organigramme du Musée des beaux-arts du Canada 2017-2018

## MUSÉE DES BEAUX-ARTS DU CANADA

### CONSEIL D'ADMINISTRATION

