

ÉDUCATION ET
ACTION
CULTURELLE

Politique et
activités

[GUIDE PRATIQUE]



Service de soutien aux institutions muséales

**ÉDUCATION ET
ACTION CULTURELLE**
Politique et activités
(GUIDE PRATIQUE)

La présente publication a été réalisée par le Service de soutien aux institutions muséales, Direction du patrimoine et de la muséologie, ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.

Coordination : Service de soutien aux institutions muséales
Révision linguistique : Services Fortexte inc.

La publication est disponible sur le site Web du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine : www.mcccf.gouv.qc.ca/SSIM.

Recherche, conception, rédaction

Michel Forest,
avec la collaboration de Clotilde Sgard

Dépôt légal : 2008
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada
ISBN : 978-2-550-53971-1 (version imprimée)
978-2-550-53972-8 (version PDF)

AVANT-PROPOS

Le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine a mis sur pied le Service de soutien aux institutions muséales (SSIM) afin de soutenir la consolidation du réseau muséal, de lui permettre d'améliorer ses performances et surtout de créer une meilleure synergie entre les institutions muséales. Le SSIM est appuyé dans son action par des partenaires qui acceptent de mettre à profit leurs ressources et leur expertise. Ces partenaires, locomotives du milieu muséal, sont les quatre musées relevant de lois spécifiques : le Musée national des beaux-arts du Québec, le Musée d'art contemporain de Montréal, le Musée de la civilisation et le Musée des beaux-arts de Montréal, auxquels s'ajoute le Centre de conservation du Québec.

ÉDUCATION ET ACTION CULTURELLE : POLITIQUE ET ACTIVITÉS. GUIDE PRATIQUE est un outil qui, nous l'espérons, inspirera la réflexion et le travail des différents intervenants dans le domaine de l'éducation muséale. Ce guide s'adresse autant aux administrateurs, aux responsables d'institutions muséales, aux concepteurs d'activités, aux éducateurs, qu'aux guides ou aux animateurs.

Nos remerciements particuliers à tous ceux et celles qui ont contribué à la réalisation de ce guide.

- *Les personnes qui ont été consultées pour la réalisation de ce guide;*
- *Les membres du Comité de lecture et de validation;*
- *Les membres de l'équipe de la Direction du patrimoine et de la muséologie.*

REMERCIEMENTS

Développer une expertise dans quelque domaine que ce soit est nécessairement le fruit d'efforts soutenus, mais aussi d'échanges et d'apprentissages rendus possibles grâce à la générosité de précurseurs, de pairs et de collaborateurs qui ont bien voulu partager leur propre expertise et leur vision d'objectifs nouveaux à atteindre. Ainsi, la réalisation du présent guide est-elle tributaire de la générosité de nombreux muséologues, éducateurs et administrateurs présents et passés qui, chacun à leur façon, ont aidé à façonner l'expertise qui est mise en valeur dans les pages qui suivent. Elle l'est aussi de nombreux membres du public qui ont accepté volontiers de se prêter au jeu du développement de la pratique éducative muséale.

Rendre hommage individuellement à tous ces collaborateurs est peine perdue, car ils sont trop nombreux. Mais, j'aimerais malgré tout dans mes remerciements reconnaître l'apport de quelques institutions et personnalités dont l'esprit anime les pages de ce guide. Parmi celles-ci se trouve en premier lieu le Musée des beaux-arts de Montréal, son service éducatif et son chef d'antan, Hélène Lamarche, au contact de qui se sont manifestés mes premiers questionnements en matière d'éducation. Viennent ensuite Michel Allard et Suzanne Boucher, enseignants au programme de Maîtrise en muséologie conjoint de l'Université de Montréal et de l'UQAM qui ont contribué à élargir ces questionnements. Les administrateurs du Musée des beaux-arts de Sherbrooke en permettant que les salles d'exposition de leur jeune musée deviennent sur une décennie de véritables laboratoires d'expériences éducatives méritent aussi une mention importante. Mes remerciements vont également aux firmes privées et à leurs clients muséaux, qui m'ont permis de transposer mon expertise dans les domaines de l'histoire, des sciences et de la technologie; bien qu'ils ne soient pas nommés, ils se reconnaîtront. Enfin, je dois aussi témoigner ma reconnaissance à la Société des musées québécois qui, en créant un atelier de formation en éducation muséale voilà quelques années, m'a permis d'entrer en contact avec une nouvelle génération de muséologues se passionnant à leur tour pour les défis éducatifs muséaux.

En dernier lieu, mes remerciements les plus cordiaux vont évidemment au ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine par qui la réalisation de ce guide a été rendue possible. Je lui suis reconnaissant de m'avoir donné une occasion de laisser une trace tangible de nombreuses années d'expérimentation. J'en profite par la même occasion pour remercier sincèrement ma collaboratrice Clotilde Sgard, une médiatrice chevronnée, ainsi que tous les autres intervenants qui ont contribué à la réalisation de ce guide.

*Michel Forest
Août 2008*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	8
L'ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE	10
1 A-T-ON VRAIMENT BESOIN D'UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION?	10
1.1 L'ÉDUCATION EN MILIEU MUSÉAL.....	11
1.2 LA PLACE DE L'ÉDUCATION AU SEIN D'UNE MISSION MUSÉALE	13
1.3 ANALYSE DE VOTRE INSTITUTION, SON POTENTIEL ÉDUCATIF ET SES PUBLICS	14
1.3.1 <i>Les forces de votre institution</i>	14
1.3.2 <i>Avantages de l'action éducative sur le plan institutionnel</i>	15
1.3.3 <i>Bénéfices pour les publics</i>	15
1.4 DÉFINITION DES OBJECTIFS ET MOYENS DE LES ATTEINDRE	17
1.4.1 <i>Vos objectifs éducatifs</i>	17
1.4.2 <i>Moyens d'intervention</i>	19
1.5 QUE COMPREND EN RÉSUMÉ LA RÉDACTION D'UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION?	21
LES PRÉALABLES À LA RÉALISATION D'ACTIVITÉS ÉDUCATIVES.....	22
2 LES PRÉALABLES	22
2.1 LA CONNAISSANCE DES DIFFÉRENTS PUBLICS	22
2.2 UN EXERCICE CONCRET.....	23
2.3 CONNAISSANCE DES MODES D'APPRENTISSAGE	27
2.3.1 <i>Auditifs et visuels</i>	27
2.3.2 <i>Cognitifs, sensitifs et émotifs</i>	27
2.3.3 <i>Autres théories</i>	28
2.3.4 <i>Pyramide de l'apprentissage</i>	29
2.4 PRENDRE EN CONSIDÉRATION LES INTERMÉDIAIRES	30
2.4.1 <i>Milieu scolaire et programmes du ministère de l'Éducation du Québec</i>	31
2.4.2 <i>Milieus socioculturels et récréotouristiques</i>	32
2.4.3 <i>Une pensée pour les groupes en situation de marginalisation</i>	33
2.5 UNE VISION CLAIRE D'UNE ACTIVITÉ ÉDUCATIVE RÉUSSIE.....	33
LA CONCEPTION D'ACTIVITÉS ÉDUCATIVES	36
3 PLANIFICATION	36
3.1 CHOIX DE THÈME	36
3.2 OBJECTIFS DE COMMUNICATION ET PUBLICS CIBLÉS	37
3.3 IMPACT DU SUJET	37
3.4 RESSOURCES HUMAINES, MATÉRIELLES ET FINANCIÈRES	37
4 RECHERCHE ET CONCEPTION	38
4.1 ÉVALUATION DU POTENTIEL ÉDUCATIF D'UNE EXPOSITION OU D'UN SITE.....	38
4.2 CHOIX DES CONTENUS À PRIVILÉGIER DANS NOS EFFORTS D'ÉDUCATION	40
4.2.1 <i>La richesse des contenus</i>	40
4.2.2 <i>La qualité de l'activité éducative proposée</i>	41
4.2.3 <i>Recherches complémentaires</i>	42
5 MODES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE.....	43
5.1 VISITES, ATELIERS ET JEUX	43
5.1.1 <i>La visite libre</i>	43
5.1.2 <i>La visite guidée ou commentée</i>	44
5.1.3 <i>La visite commentée électroniquement ou par écrit</i>	44

5.1.4	<i>Les interventions ponctuelles.....</i>	45
5.1.5	<i>Les ateliers d'expérimentation concrète.....</i>	46
5.1.6	<i>Les jeux et défis éducatifs.....</i>	47
5.2	PROGRAMMES SPÉCIFIQUES	48
5.2.1	<i>Les programmes scolaires.....</i>	49
5.2.2	<i>Les activités pour publics spéciaux.....</i>	52
5.2.3	<i>Les trousseaux éducatives.....</i>	52
5.2.4	<i>Les ateliers de formation grand public et voyages organisés.....</i>	53
5.2.5	<i>Services par Internet.....</i>	54
5.3	PROGRAMMES PUBLICS OU D'ACTION CULTURELLE	55
5.3.1	<i>Conférences et colloques.....</i>	56
5.3.2	<i>Concerts, projections cinématographiques et autres spectacles.....</i>	56
5.3.3	<i>Mise en valeur de talents, de patrimoines et autres ressources locales.....</i>	57
5.3.4	<i>Les événements, petits et grands.....</i>	57
6	RÉALISATION	59
6.1	RÉDACTION DU SCÉNARIO.....	59
6.1.1	<i>Déroulement de l'activité.....</i>	59
6.1.2	<i>Mise en valeur des contenus.....</i>	59
6.1.3	<i>Outils et moyens.....</i>	59
6.1.4	<i>Résultats escomptés.....</i>	60
6.1.5	<i>Renseignements complémentaires.....</i>	60
6.2	DÉTERMINATION ET GESTION DES CONTRAINTES	60
6.3	CHOIX FINAUX ET PLAN D'ACTION	62
6.3.1	<i>Choix finaux et ajustement du scénario.....</i>	62
6.3.2	<i>Plan d'action.....</i>	62
6.4	PRODUCTION.....	63
6.5	ÉVALUATION ET SUIVI.....	65
	L'ANIMATION À CARACTÈRE ÉDUCATIF	68
7	LES MÉTIERS DE GUIDE ET D'ANIMATEUR.....	68
7.1	LE TRAVAIL DE GUIDE	68
7.2	L'ART D'ANIMER.....	68
7.3	LA COLLABORATION AVEC DES INTERVENANTS DE L'EXTÉRIEUR	69
8	LES QUALITÉS ET COMPÉTENCES RECHERCHÉES.....	69
8.1	QUALITÉS ET COMPÉTENCES DE DÉPART	70
8.1.1	<i>L'entregent et la connaissance des publics.....</i>	70
8.1.2	<i>La volonté d'appropriation.....</i>	70
8.1.3	<i>L'écoute et l'ouverture d'esprit.....</i>	70
8.1.4	<i>Compétences disciplinaires et connaissance des techniques d'animation.....</i>	70
8.2	DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES	71
8.2.1	<i>Techniques de présence.....</i>	71
8.2.2	<i>Techniques d'interaction avec les visiteurs.....</i>	73
8.2.3	<i>Techniques de gestion de groupe.....</i>	76
9	LES ÉTAPES D'UNE ANIMATION BIEN ORCHESTRÉE	78
9.1	L'ACCUEIL	78
9.1.1	<i>Le mot de bienvenue.....</i>	78
9.1.2	<i>Les présentations.....</i>	78
9.1.3	<i>La communication des consignes.....</i>	78
9.1.4	<i>L'explication du déroulement de l'activité.....</i>	79
9.2	LA PÉRIODE DE RÉCHAUFFEMENT	79

9.2.1	<i>La visite libre.....</i>	79
9.2.2	<i>Les exercices de réchauffement</i>	79
9.2.3	<i>Un premier tour de table</i>	80
9.3	L'EXERCICE PRINCIPAL	80
9.3.1	<i>La communication des directives.....</i>	80
9.3.2	<i>Le maraudage d'accompagnement.....</i>	80
9.3.3	<i>La mise en commun ou présentation des résultats.....</i>	80
9.4	LE RETOUR AU CALME.....	80
9.4.1	<i>Un dernier tour de table</i>	81
9.4.2	<i>Le mot de la fin.....</i>	81
9.5	UNE QUESTION PIÈGE EN TERMINANT.....	81
	LA MÉDIATION CULTURELLE	82
10	QU'EST-CE AU JUSTE QUE LA MÉDIATION CULTURELLE?	82
11	S'ENGAGER PLUS AVANT DANS LA MÉDIATION CULTURELLE	85
11.1	SORTIR DES MURS	85
11.2	RECEVOIR	87
11.3	FAIRE AVEC.....	88
11.4	FAIRE DURER : TRANSFORMER L' ACTION EN PROJET	88
11.5	CONSTITUER DES CROISEMENTS DE PUBLICS	89
11.6	METTRE SUR PIED DES DÉBATS.....	90
12	EN RÉSUMÉ.....	91
	CONCLUSION.....	92
	<i>Outil 1. Étapes de conception d'une politique éducative.....</i>	93
	<i>Outil 2. Préalables à la réalisation d'activités éducatives</i>	94
	<i>Outil 3. Conception d'activités éducatives – étapes de planification</i>	95
	<i>Outil 4. Conception d'activités éducatives- étapes de recherche et conception</i>	95
	<i>Outil 5. Conception d'activités éducatives - modes d'intervention.....</i>	96
	<i>Outil 6. Conception d'activités éducatives - réalisation</i>	97
	<i>Outil 7. Les métiers de guide et d'animateur</i>	98
	<i>Outil 8. Qualités et compétences recherchées</i>	98
	<i>Outil 9. Étapes d'une animation bien orchestrée.....</i>	99
	<i>Outils 10. Médiation culturelle</i>	100
	<i>Annexe 1 Réponses au questionnaire « Parlant de publics ».....</i>	101
	<i>Annexe 2 Exemple de grille d'évaluation de projets éducatifs pour le milieu scolaire</i>	105
	<i>Annexe 3 Cinquante façons de regarder la boîte d'un hamburger Big Mac</i>	107
	<i>Annexe 4 Ma réponse à la question piège.....</i>	109
	BIBLIOGRAPHIE	110

INTRODUCTION

En tant que gardiennes de patrimoine, les institutions muséales tiennent une place privilégiée dans le monde de l'éducation, car, en raison de leur nature même, elles offrent aux individus une multitude d'avenues différentes pour accéder à la connaissance et au développement personnel.

Par leurs collections d'abord, les institutions muséales possèdent un lien privilégié avec l'univers sous toutes ses formes, avec la nature de celui-ci et avec son histoire; incluant celui de l'être humain lui-même. Qu'on parle de planétariums ou d'insectariums qui promènent notre attention des confins du cosmos aux limites de l'infiniment petit, de jardins botaniques, d'aquariums ou de zoos qui nous plongent en pleine nature ou des musées d'histoire, de sciences et d'art qui nous mettent en contact avec les réalisations les plus étonnantes comme les plus sublimes de l'être humain, les institutions muséales nous ouvrent la porte sur tous les secrets de l'univers. Par la recherche qu'elles mènent sur leurs collections, entre autres, elles mettent à notre portée une somme sans cesse grandissante de savoirs de toutes natures. Grâce à ces mêmes recherches et à l'expérience des personnes qui les font, elles développent en outre des savoir-faire concrets et extrêmement diversifiés : observation, recherche, enquête, formulation d'hypothèse, expérimentation, documentation, comparaison, identification, classement, illustration, et ainsi de suite. Enfin, prenant en considération l'ensemble de ces bagages, les institutions muséales se trouvent aussi les gardiennes de savoir-être fondamentaux et importants : respect de la nature et du patrimoine, curiosité et intérêt pour la recherche, valorisation du savoir, et ainsi de suite.

En résumé, on peut donc dire qu'en matière de potentiel éducatif, les institutions muséales sont tout particulièrement bien nanties. La question qui se pose alors, lorsque nous abordons la question d'éducation, est de savoir dans quelle mesure elles souhaitent faire profiter leurs publics de cette richesse intrinsèque. La partager avec ces publics, voire, comme certains le suggèrent, inviter ces publics à participer à son développement continu.

Traditionnellement, les institutions muséales se sont surtout investies dans la conservation de collections, la recherche et la transmission de savoirs. En termes d'éducation, les conservateurs, historiens, scientifiques et autres chercheurs de tout temps ont travaillé principalement à mettre en valeur les fruits de leurs recherches. Cette stratégie se comprend très bien, surtout à une époque où l'accès à l'éducation était encore limité pour la majorité des citoyens. Mais, à compter des années 1950 et 1960, les choses ont changé et un nouveau public, mieux éduqué et plus averti, est progressivement apparu. Dès lors, les institutions muséales ont commencé à sentir le besoin de repenser leurs stratégies éducatives. C'est en 1961 qu'est apparu au Musée des beaux-arts de Montréal le premier service éducatif ¹, suivi bientôt par d'autres qui, sans mettre de côté l'objectif de transmettre des savoirs, ont entrepris de s'interroger sur les façons les plus constructives de le faire. Ce faisant, on en est rapidement venu à s'interroger sur le visiteur lui-même, ses besoins et, ensuite, ses préférences en matière d'apprentissage. Dans un tel contexte,

¹ Pour un résumé succinct de l'histoire de l'éducation muséale au Québec, on peut lire l'article de Jean-Marc Blais : http://www.civilization.ca/academ/articles/blais1_1f.html.

il était inévitable qu'entrent un jour en ligne de compte des considérations touchant aux savoir-faire et aux savoir-être.

Tailler une place pour l'éducation au sein des préoccupations muséales n'a pas été initialement chose facile pour les éducateurs de musées. Mais, progressivement, la légitimité de leurs revendications s'est imposée et, quelques décennies après son entrée en scène, l'éducation muséale est devenue une considération incontournable du travail en muséologie. Ceci est vrai tant pour ce qui concerne l'administration des institutions que pour toutes les facettes qui regardent le service des publics. On observe même aujourd'hui, sous le vocable de « médiation culturelle », un questionnement ou une approche qui, débordant les seules considérations éducatives, s'intéresse à tout ce qui touche aux relations qu'on peut établir entre les produits culturels sous toutes leurs formes et entre les publics dans toute leur diversité.

Dans ce guide, nous visons à passer en revue l'ensemble de ces considérations et à fournir des pistes de réflexion permettant à la fois de mieux comprendre les enjeux de l'éducation muséale et de la médiation culturelle et d'assurer leur traduction dans l'action. Nous abordons ce faisant des stratégies administratives et disciplinaires (conception, promotion, animation et autres) qui permettent de relever les défis de ce secteur d'activité avec des attitudes favorables au développement de liens forts et enrichissants entre institutions et publics.

Enfin, nous accordons une place d'honneur à la prise en considération de la nature même des publics, réels ou potentiels, vus tantôt comme des utilisateurs cibles à joindre et tantôt comme des clients bien concrets qui, lorsqu'ils se trouvent en personne devant nous, ont le don de mettre à l'épreuve tous nos talents d'hôtes et de communicateurs.

Avis aux muséologues administrateurs, concepteurs d'activités et animateurs de terrain, ce guide pratique s'adresse à vous tous.

* * *

Note au lecteur : L'information présentée dans ce guide s'adresse à trois types d'intervenant différents dans le domaine de l'éducation muséale, soit les administrateurs ou responsables d'institutions, les concepteurs d'activités et de programmes et, enfin, les gens de terrain, guides ou animateurs. Nonobstant ces divisions, nous recommandons la lecture de l'ensemble du document à quiconque s'intéresse au secteur de l'éducation muséale ou à la médiation culturelle, quelles que soient ses responsabilités. Car, où qu'on se situe dans une organisation, nous croyons qu'il est essentiel d'être informé à la fois du pourquoi et du comment sont abordées les questions d'éducation, et d'avoir une vue d'ensemble du processus. Chacun de ces aspects est complémentaire et ce n'est que lorsqu'ils sont pris globalement que se révèle pleinement la vision spécifique que se fait une institution de sa mission éducative.

L'ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE

Les renseignements qui suivent s'adressent en priorité aux administrateurs et responsables d'institutions muséales, c'est-à-dire aux personnes qui ont les mandats de définir les orientations des institutions, d'établir leurs politiques et de veiller à leur mise en application.

1 A-T-ON VRAIMENT BESOIN D'UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION?

A priori, une institution muséale est une institution à caractère éducatif. Non pas au sens scolaire, bien entendu, mais au sens où elle constitue un lieu au service du développement personnel des individus. Comme le soulignaient Michel Allard et Suzanne Boucher lors d'un colloque en 1995 :

« ... il faut considérer le musée et l'école non comme des institutions indépendantes ou complémentaires, mais comme des partenaires réunis par une œuvre commune d'éducation qui favorise l'apprentissage du public visiteur et plus particulièrement du visiteur scolaire² ».

Alors, nous sommes en droit de nous demander : Quel besoin y a-t-il pour une institution muséale de se doter d'une politique d'éducation? N'est-ce pas là un exercice redondant?

La réponse, bien entendu, est : Non, l'exercice n'est pas du tout redondant. Car il existe tellement d'interprétations possibles de la notion d'éducation, que son emploi, sans accompagnement d'une réflexion en profondeur, s'avère souvent de faible utilité pour les institutions comme pour leurs publics.

Dans sa plus simple expression, éduquer peut être compris comme étant la communication unidirectionnelle du savoir d'une personne à une autre ou, dans ce cas-ci, d'une institution à un visiteur. Mais éduquer peut aussi être vu comme l'action d'accompagner une personne dans le développement de ses habiletés à apprendre et de l'encourager à mettre à profit ces capacités sur une base continue.

À l'image de la pensée classique en aide humanitaire qui suggère que fournir du poisson à une personne affamée la nourrit pour une journée, mais lui montrer à pêcher la nourrit pour une vie, on peut aborder l'éducation dans la même perspective. On dira alors que transmettre du savoir à un visiteur l'instruit pour le temps d'une visite, mais l'aider à accroître sa curiosité et son savoir-faire lui ouvre la porte sur une vie d'aventures muséales et de découvertes plus fascinantes les unes que les autres.

² Tiré du collectif *Le musée, un lieu éducatif*, réalisé sous la direction de Michel Allard et Bernard Lefebvre, Musée d'art contemporain, Montréal, 1997, p. 137.

Si nous souhaitons doter notre institution d'une mission éducative sérieuse, il importe donc de comprendre premièrement en quoi et comment, de façon générale, les institutions muséales peuvent être utiles en matière d'éducation et, ensuite, de se faire une idée de la place que nous sommes prêts à accorder aux impératifs d'éducation au sein de la mission de notre propre institution.

Une fois ces réflexions complétées, de façon plus spécifique, nous pouvons ensuite prendre le temps de nous demander :

- ***Quelles sont les forces éducatives fondamentales de notre institution?***
- ***Quels avantages ou valeurs ajoutées peut apporter sur le plan institutionnel le développement d'une politique éducative et d'action culturelle?***
- ***Quels bénéfices peuvent en retirer nos publics?***

Prenant ces données en considération, nous pouvons ensuite définir

- ***Quels sont les objectifs éducatifs que nous souhaitons atteindre?***

et enfin, établir

- ***Quels moyens doivent être mis en œuvre pour réaliser ces objectifs et maximiser les retombées de notre action éducative?***

1.1 L'éducation en milieu muséal

Vous êtes-vous déjà demandé en quoi un musée, un centre d'exposition, un lieu d'interprétation ou, encore, un site naturel se distingue des autres types de lieux d'interaction culturelle et d'éducation accessibles au public? En quoi diffère-il, par exemple, d'une salle de classe, d'une bibliothèque, d'un théâtre, d'une salle de cinéma ou, même, de la salle de télévision de nos maisons?

Ce n'est certainement pas en ce qui touche les thématiques qui y sont traitées ou les savoirs qu'on y trouve, qui peuvent être aussi bien communiqués par des livres, des représentations théâtrales, des films ou présentations audiovisuelles que par la présentation d'expositions ou la visite de sites.

En fait, il existe deux différences principales dignes de mention : d'abord la relation directe aux objets comme sources d'expériences et d'information et, ensuite, une liberté d'action suffisante pour contrôler le rythme et le déroulement de chaque nouvelle aventure³. Anodines, en apparence, ces deux particularités donnent aux institutions muséales un avantage non négligeable en matière d'éducation; un avantage qui n'a pas échappé dans les années 1980 aux muséologues américains qui se sont penchés sur l'avenir de la muséologie et ont publié le rapport *Museums for a New Century*. Nous pouvons y lire :

³ Dans le cadre de visites guidées ou d'activités de groupe organisées, cette liberté d'action est de toute évidence plus limitée, mais elle reste présente dans la mesure où le visiteur reste libre d'être attentif et de participer ou non.

« Les musées et l'éducation autonome »

En marge des structures formelles d'éducation, il s'est développé une panoplie d'autres opportunités d'apprentissage, qui souligne le fait que l'éducation est désormais reconnue comme un processus continu pour toute la vie, qui n'a pas à être entièrement limité aux structures de formation officielles ou toujours mener à l'obtention de diplômes. Alors que la génération des babyboomers gagne en maturité et que les changements sociaux s'accélèrent, le nombre de personnes à la recherche d'expériences d'apprentissage dans des milieux alternatifs va continuer de croître. Il y aura plus d'adultes avec une formation académique accrue et un désir plus prononcé pour la poursuite de leur développement intellectuel.

Alors que de plus en plus d'adultes vont rechercher des occasions à la fois sérieuses et légitimes d'enrichir leur expérience et d'élargir leurs horizons, ils vont se tourner vers les musées, et ils auront raison de le faire. Les musées sont tout particulièrement bien désignés pour rendre possibles les types d'expériences que recherchent les adultes, qu'ils soient seuls ou en famille. Les adultes réagissent particulièrement bien à ce que l'éducateur Malcolm Knowles nomme « l'andragogie » – l'art et la science d'aider les gens à apprendre par eux-mêmes⁴. »

Depuis la rédaction de ces lignes en 1984, cet art et cette science « d'aider les gens à apprendre par eux-mêmes » ont fait bien du chemin et ne sont plus associés exclusivement aux adultes. En fait, on voit là les fondements de la pensée qui a mené à la restructuration de nombreux programmes scolaires au Québec et ailleurs. Les mêmes atouts qui font des institutions muséales des destinations potentiellement privilégiées pour adultes en quête d'expériences nouvelles sont désormais reconnus comme tout aussi valables pour attirer et servir les clientèles de jeunes.

Cela dit, il faut bien reconnaître que la restructuration des programmes au Québec ne fait pas l'unanimité chez les professeurs qui ont du mal à s'adapter à certaines des nouvelles approches proposées. Passant de communicateurs d'information à facilitateurs d'apprentissages, leurs rôles ont changé, et on constate que ces changements ne font pas l'unanimité. Deux philosophies éducatives se confrontent, et il reste à voir laquelle des deux finira par l'emporter ou s'il est possible de développer une formule mixte qui puisse répondre aux attentes des uns comme des autres.

Dans le monde de la muséologie, un débat similaire existe et c'est aux administrateurs et responsables de chaque institution qu'il revient de réfléchir à ces questions et de prendre position.

⁴ American Association of Museums. *Museums for a New Century*. Washington, D.C., 1984, p. 69-70 (traduction libre de l'auteur). Depuis la parution de ce premier document, l'Association des Musées américains a publié deux autres rapports qui constituent toujours des références pour qui s'intéresse à l'éducation et à la rédaction de politiques. Il s'agit de *Excellence and Equity* paru en 1992 et de *New Vision. Tools for change in Museums* en 1995.

➤ **Comment voyez-vous le rôle éducatif de votre institution?**

Comme celui d'un générateur et communicateur de savoirs ou celui d'un créateur de possibilités de participer au questionnement sur ces savoirs.

Peut-être les deux?

➤ **Quelle idée vous faites-vous des publics et de leurs besoins?**

S'agit-il pour vous de clients à séduire et à instruire ou de citoyens à servir et à secondar dans leurs efforts de développement personnel?

1.2 La place de l'éducation au sein d'une mission muséale

Perçue dans sa plus simple expression, l'activité d'une institution muséale peut être divisée en deux volets principaux à la fois distincts et complémentaires : la conservation, reflétant les préoccupations d'une institution tournée vers ses collections ou les biens culturels qu'elle expose, et la diffusion, correspondant aux actions qu'elle met en œuvre lorsqu'elle se tourne vers ses publics.

➤ **Entre conservation et diffusion, où se situe l'énoncé d'une mission éducative?**

Instinctivement, on est tenté d'associer « éducation » à « public » et donc d'inclure nos objectifs d'éducation dans une politique de diffusion ou de programmes publics. Il y a une certaine logique à vouloir le faire. Mais, est-ce la meilleure marche à suivre? En subordonnant nos objectifs éducatifs à ceux de programmation, est-ce que nous accordons vraiment à notre mandat éducatif la place qui lui revient?

Il appartient à chaque conseil d'administration d'institution muséale de répondre à cette question. Mais nous nous permettons d'apporter ici un dernier élément de réflexion.

En matière d'éducation, il est clair qu'une très large part des objectifs que peut se fixer une institution et des moyens qu'elle peut retenir pour les réaliser doit inévitablement se retrouver consignée dans le texte d'une politique de diffusion ou de programmes publics. Mais, comme il a été mentionné plus tôt, une institution muséale est *a priori* une institution à caractère éducatif. Elle est donc impliquée, dès le jour où elle acquiert son premier objet de collection ou ouvre les portes de sa première exposition, dans la poursuite d'une mission éducative. En d'autres mots, qu'elle soit tournée vers ses collections et investie dans des activités d'acquisition, de recherche, de documentation et d'archivage ou, plutôt, tournée vers ses publics et concentrée à bâtir des expositions, publier des catalogues, développer des activités éducatives ou réaliser des événements, l'institution muséale travaille toujours à un seul et même projet à caractère éducatif.

Dans ce contexte, nous vous demandons :

- ***Plutôt que d'être reléguées ou traitées uniquement dans les textes de politiques spécifiques (conservation, programmation et autres), les intentions éducatives de votre institution muséale ne devraient-elles pas faire partie intégrante de l'énoncé de sa mission et de ses orientations?***

Besoin d'inspiration? Prenez connaissance des documents suivants :

- *Code de déontologie de l'ICOM* - http://icom.museum/code2006_fr.pdf.
- *Loi des Musées de France* (voir en particulier les articles 1, 2, 3 et 7)
- <http://admi.net/jo/20020105/MCCX0000178L.html>.

1.3 Analyse de votre institution, son potentiel éducatif et ses publics

Après la phase de réflexion sur l'enjeu et la place de l'éducation dans votre institution, il convient à présent d'analyser plus concrètement son profil, en prévision de la rédaction à venir de nouveaux documents de politique ou de la modification de documents existants.

1.3.1 Les forces de votre institution

- **Chaque institution muséale s'intéresse, en raison de sa vocation, à un ou plusieurs domaines de connaissances. Quels sont le ou les vôtres?**
- **Dans chaque domaine, quels sont les biens ou les richesses notoires qui vous permettent de mettre en valeur des savoirs et des savoir-faire d'intérêt?**
- **À quels biens culturels autres que les vôtres, susceptibles de vous être prêtés ou d'être mis en valeur par votre institution, avez-vous accès?**
- **Sur quelles ressources humaines particulières et quelle expertise, internes ou externes, pouvez-vous vous appuyer?**
- **Sur quelles ressources matérielles et physiques (espaces d'exposition, mobilier d'exposition, ateliers, terrains, auditorium ou autres) pouvez-vous compter?**
- **Tenant compte de votre vocation et de vos axes de développement, existe-t-il dans le profil actuel de votre institution des faiblesses que vous entendez combler à plus ou moins brève échéance? Si oui, les améliorations que vous comptez apporter méritent-elles d'être prises dès maintenant en considération dans l'évaluation du potentiel éducatif de votre institution?**

1.3.2 Avantages de l'action éducative sur le plan institutionnel

Pour accepter d'engager des ressources dans la poursuite de quelques objectifs que ce soit, il faut être en mesure de croire que les investissements faits vont nous rapporter des dividendes appréciables. Sans quoi, soit nous hésiterons à nous engager à fond dans un projet, soit nous regretterons chaque dépense faite pour sa réalisation. Il est donc important de prendre le temps d'évaluer les retombées potentielles de toute action. Ces retombées peuvent être concrètes et quantifiables ou non, financières ou autres, mais, quelle que soit leur nature, il importe de les déterminer, car elles serviront à la fois de justifications à nos investissements et de critères d'évaluation des résultats obtenus.

Parmi les avantages énumérés ci-après, quels sont ceux dont votre institution pourrait vraisemblablement profiter si vous développiez votre implication dans le domaine de l'éducation?

- Élargissement et diversification des publics;
- Fidélisation accrue de publics existants;
- Diversification des occasions de collaborations avec d'autres intervenants et institutions;
- Augmentation du prestige de l'institution;
- Augmentation des revenus d'entrée;
- Développement de possibilités de commandites;
- Accès à de nouveaux programmes de financement;
- Augmentation de ressources humaines;
- Diversification de l'expertise institutionnelle;
- Autres.

1.3.3 Bénéfices pour les publics

- **Quelles sont les caractéristiques des publics qui fréquentent votre institution? Qu'est-ce qui explique leur intérêt?**
- **Quelles sont les caractéristiques de ceux qui ne fréquentent pas votre institution? Pourquoi ne profitent-ils pas de vos services?**
- **Compte tenu des forces de votre institution que vous avez déterminées plus tôt, quels types de connaissances disciplinaires pouvez-vous mettre à la portée des publics?**
- **En marge de ces connaissances, quels autres types de savoirs ou de savoir-faire pourriez-vous mettre en valeur au bénéfice des publics?**

Note : Avec cette question, nous souhaitons attirer l'attention sur le fait qu'en marge de son lien avec une discipline donnée, tout objet possède des caractéristiques qui nous informent sur quantité d'autres domaines de savoirs et de savoir-faire. Un outil, par exemple, ne nous explique pas seulement comment était accomplie une tâche donnée par le passé. Il nous fournit aussi des indices sur la disponibilité de matériaux d'une certaine époque, l'ingéniosité des gens de ce temps, la nature des défis qu'ils avaient à relever, l'importance qu'ils accordaient à des questions comme l'esthétique des objets, leur efficacité, leur durabilité, et ainsi de suite. Comparé à son pendant contemporain, ce même outil peut aussi nous en dire long sur nos propres attitudes par rapport aux mêmes considérations. D'une problématique disciplinaire d'ordre technologique, un même objet peut donc nous amener très facilement vers des questions d'ordre historique, social, esthétique ou autres.

En évaluant le potentiel éducatif de ses collections, il est indispensable de prendre aussi en considération tout ce réseau de significations. Cela est tout particulièrement vrai dans le cas de collections à caractère historique où se trouvent rassemblés des objets de natures très variées, mais l'est aussi dans les domaines scientifiques et artistiques.

- **En quoi ces savoirs et savoir-faire, disciplinaires ou autres, peuvent-ils être mis à profit au bénéfice de différents publics (citoyens, touristes, étudiants et autres)?**
- **En marge des publics déjà desservis, quels autres publics souhaiteriez-vous rejoindre et intéresser à vos services?**

La prise en considération des publics à desservir est évidemment un élément fondamental de toute réflexion touchant à la programmation d'une institution muséale; donc fondamental aussi pour le développement d'une politique éducative. Mais, dans ce cas, bien connaître ses publics est peut-être encore plus important, car à la différence des expositions qui doivent rejoindre un large public, les activités éducatives ont la capacité d'être adaptées aux besoins particuliers de chaque groupe de visiteurs. Dans ce contexte, dire qu'on veut rejoindre « tous les publics » ou « le plus large public possible » ne suffit plus. Il faut faire l'effort de déterminer les publics effectifs et potentiels de notre institution, afin d'être en mesure plus tard d'élaborer des stratégies et moyens qui puissent rejoindre leurs intérêts et satisfaire leurs besoins.

- **Pouvez-vous identifier des partenaires qui seraient susceptibles de vous aider à continuer de servir vos publics actuels ou à rejoindre de nouveaux publics?**

1.4 Définition des objectifs et moyens de les atteindre

1.4.1 Vos objectifs éducatifs

Une fois les réflexions et les analyses complétées, vous pouvez enfin passer aux étapes de définition de vos objectifs éducatifs et de rédaction de documents de politique. Ces objectifs devraient être de deux ordres :

- des objectifs généraux, qui concernent la mission et les orientations de votre institution;
- des objectifs spécifiques, qui relèvent des activités de votre institution et qui devraient par conséquent être consignés dans des documents de politique.

Les objectifs généraux :

Aux termes des réflexions qui viennent d'être suggérées, une chose devrait être devenue très claire pour les administrateurs et responsables d'une institution muséale. Soit qu'ils perçoivent l'éducation comme étant une préoccupation complémentaire et donc subordonnée à celles de conservation et de diffusion, soit qu'ils la reconnaissent comme une préoccupation fondamentale de toutes les facettes des opérations de l'organisation. Dans le premier cas, les objectifs peuvent être consignés dans de simples documents de politique. Dans le second cas, toutefois, ils méritent d'être mis en valeur dans les documents de mission et d'orientations de l'institution.

Pour rédiger un énoncé de mission, on peut ainsi présenter dans un premier temps les enjeux culturels qui précisent la nature de son institution et ses axes d'acquisition. On peut ensuite invoquer les objectifs d'ordre éducatif, qui décrivent les approches spécifiques envisagées en matière de services des publics. Pour compléter l'énoncé, la nature des relations qu'on entend établir avec les autres intervenants du milieu peut également être précisée.

Un énoncé de mission bien rédigé se résume en quelques paragraphes :

- ***la raison d'être d'une institution;***
- ***son domaine d'intérêt et son rayon d'action;***
- ***ses grands objectifs culturels et éducatifs;***
- ***ainsi que l'esprit dans lequel elle souhaite procéder.***

En consultant ce document, toute personne intéressée à connaître votre institution (membre potentiel, donateur, commanditaire, représentant gouvernemental ou autre) devrait pouvoir se faire rapidement une idée à la fois de l'envergure de ses aspirations et du sérieux de sa démarche.

Pour répondre aux situations où une présentation plus détaillée des grands objectifs de votre institution serait souhaitable (demandes de subventions, campagne de sollicitation ou autres), il est possible de préparer quelques pages d'explications additionnelles sur l'interprétation précise que vous faites des différents axes de votre mission et sur la nature des moyens que vous entendez

prendre pour les réaliser. En d'autres termes, il vous est possible de préciser vos orientations.

Ainsi, une institution qui aurait pour mission de mettre en valeur un lieu historique pourrait préciser, dans le cadre de la présentation de ses orientations culturelles, qu'elle entend le faire en s'intéressant en priorité à l'architecture des lieux, aux techniques de construction et aux matériaux utilisés ensuite, à l'histoire des habitants du lieu et enfin, de façon complémentaire, en portant attention aux pièces de mobilier, objets du quotidien et éléments de décoration qui pouvaient s'y trouver. Elle pourrait ensuite préciser en matière d'orientations éducatives que, par rapport aux jeunes par exemple, elle entend à la fois travailler en étroite collaboration avec les milieux scolaires locaux et régionaux, de même qu'avec les services de loisirs municipaux.

Des orientations bien rédigées reprennent les éléments principaux d'un énoncé de mission pour en préciser l'interprétation particulière qu'en fait une institution et annoncer les principaux angles d'approche qu'elle entend privilégier pour atteindre chacun des objectifs fixés.

En matière d'orientations éducatives, une variété de précisions peuvent être apportées en ce qui concerne l'approche à privilégier. Au Musée des Abénakis, par exemple, il est précisé au sein des orientations que l'institution entend remplir sa mission éducative en adoptant et développant une « philosophie de rencontre » avec ses différents publics. Au Musée des beaux-arts de Sherbrooke, c'est en privilégiant « l'approche andragogique », entre autres, qu'on entend s'acquitter de cette mission. Pour d'autres institutions, ce pourrait être en recherchant des standards exceptionnels d'érudition, en sensibilisant les publics aux enjeux environnementaux ou, encore, en cherchant à donner la parole aux oubliés. C'est à chaque institution qu'il revient, à travers l'explication de ses orientations, d'affirmer et de construire sa personnalité propre.

Objectifs spécifiques :

Il s'agit d'objectifs opérationnels par l'intermédiaire desquels vous envisagez de réaliser vos objectifs généraux et de vous acquitter de votre mission. Selon les objectifs éducatifs généraux retenus, ils peuvent varier considérablement et toucher à de nombreuses facettes des activités d'une institution. Pour déterminer ces actions, voici un échantillon de questions qu'il est utile de se poser :

Pour atteindre vos objectifs éducatifs, devez-vous :

- **Intervenir en matière d'acquisition ou de gestion de collections?**
- **Modifier vos pratiques en matière de programmation (choix de thématiques, emprunts d'expositions, diversification d'activités, etc.)?**
- **Apporter des changements à votre approche muséographique dans la réalisation de vos expositions ou autres présentations?**
- **Envisager d'offrir de nouveaux services? Si oui, lesquels?**

- **Faire des efforts pour mieux connaître vos publics effectifs et potentiels?**
- **Consentir des efforts pour développer ou améliorer vos liens avec les intermédiaires (professeurs, agents touristiques, clubs de l'Âge d'or et autres) qui existent entre vous et certains de vos publics?**
- **Travailler à former des alliances ou établir de nouvelles collaborations avec des institutions ou organismes extérieurs?**
- **Réaménager ou modifier de quelque façon les finances de votre institution? Si oui, en fonction de quels critères ou besoins?**

En répondant à ces questions, vous devriez être en mesure de déterminer un bon nombre d'objectifs spécifiques découlant de la mission que vous vous êtes fixée. Peut-être vous sera-t-il nécessaire de faire un tri et de réduire vos aspirations pour mieux ajuster vos objectifs à votre capacité d'action. Quoi qu'il en soit, vous vous retrouverez avec une liste d'objectifs qu'il vous faudra organiser par catégories d'interventions : efforts d'acquisition d'un côté et de programmation de l'autre, recherches sur les publics et création de liens avec les intermédiaires, création de produits éducatifs, et ainsi de suite.

Une fois ce travail accompli, vous aurez en main l'essentiel de l'information requise pour rédiger des documents de politique. Selon la situation prévalant dans votre institution, peut-être que vos réflexions vous amèneront à reconsidérer vos politiques déjà existantes (notamment en matière de diffusion, de programmation ou de programmes publics) et à les adapter en fonction de vos nouveaux objectifs éducatifs.

Ou, peut-être, préférerez-vous vous doter d'une politique distincte et autonome en matière d'éducation pour traiter de toutes les considérations de cet ordre dans un seul et même document. Une approche ou l'autre peut fonctionner. Le tout est pour vous de déterminer quelle façon de faire est la plus efficace ou s'adapte le mieux aux habitudes et pratiques de votre institution.

1.4.2 Moyens d'intervention

Une dernière considération dont vous pouvez tenir compte dans le cadre de la rédaction de documents de politique, c'est la mention d'actions concrètes que vous souhaitez voir réalisées dans la poursuite de vos objectifs. En matière d'éducation, les moyens d'intervention possibles sont multiples et variables d'une institution à l'autre. En voici quelques exemples :

Sur le plan des ressources humaines :

- Création d'un service éducatif
- Création d'un comité d'éducation
- Embauche de personnel spécialisé
- Formation et spécialisation de personnel déjà présent
- Recrutement et formation de personnel bénévole
- Collaboration avec des intervenants culturels de l'extérieur
- Intégration d'un ou d'éducateurs dans les équipes de production d'expositions

Sur le plan des ressources physiques :

- Affectation d'espaces particuliers aux activités éducatives
- Achat d'équipements spécialisés
 - o audioguides, bornes interactives, etc.
 - o matériel audiovisuel
 - o matériel informatique

Sur le plan des programmes et services offerts :

- Développement de produits éducatifs
 - o publications jeunesse
 - o troussees éducatives
 - o jeux et outils d'expérimentation
- Développement de services éducatifs
 - o visites guidées ou commentées
 - o visites animées
 - o ateliers
 - o cours spécialisés
 - o services par Internet
 - o camps d'été
- Développement de programmes éducatifs spécifiques
 - o pour les milieux scolaires
 - o pour les clientèles touristiques
 - o pour des clientèles spéciales
- Développement d'un programme d'action culturelle
 - o conférences
 - o spectacles
 - o événements (saisonniers et ponctuels)
 - o voyages organisés

Sur le plan de la recherche et de l'évaluation :

- Étude des publics qui fréquentent l'institution par voie d'enquêtes
- Étude de l'image de l'institution à l'extérieur par voie de sondages

1.5 Que comprend en résumé la rédaction d'une politique d'éducation?

En guise de conclusion concernant l'élaboration de votre politique éducative, nous vous proposons une synthèse du processus de sa rédaction.

Une politique d'éducation c'est :

- ***une réflexion initiale en profondeur sur le sens même du terme éducation en contexte muséal;***
- ***une analyse des forces actuelles et potentielles de votre institution en matière d'éducation et son degré d'ouverture par rapport aux différents publics;***
- ***la détermination des publics à desservir;***
- ***la définition d'objectifs éducatifs généraux;***
- ***la définition d'objectifs spécifiques qui précisent les moyens envisagés pour réaliser chacun des objectifs généraux;***
- ***la détermination d'actions concrètes à réaliser pour atteindre ces objectifs.***

En marge de ces renseignements, le ou les documents de politique produits devraient s'accompagner de définitions précises des principaux termes utilisés, d'explications des considérations à retenir et des principes à respecter, de même que de clarifications des règles et procédures à suivre.

Outils / Aide-mémoire

1. Étapes de développement d'une politique éducative.

LES PRÉALABLES À LA RÉALISATION D'ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

Les renseignements qui suivent sont d'intérêt aussi bien pour les concepteurs de programmes et d'activités éducatives que pour les animateurs et gens de terrain qui interagissent directement avec le public.

2 LES PRÉALABLES

À partir du moment où vos objectifs ont été clairement définis et que vous avez consigné par écrit votre plan d'action en matière d'éducation, vous pouvez vous tourner vers la réalisation d'activités éducatives. Avant d'aborder les questions de conception de telles activités, toutefois, nous aimerions attirer votre attention sur certains préalables dont il vous faut tenir compte pour maximiser vos chances de succès dans ce domaine.

Ceux-ci incluent :

- la connaissance des différents publics, sans laquelle vos interventions pourraient s'avérer inadaptées;
- la connaissance des modes d'apprentissage, sur lesquels vous pouvez miser pour augmenter l'efficacité de vos actions;
- la prise en compte d'intermédiaires ou relais que vous devez convaincre et avec lesquels vous devez composer si vous souhaitez rejoindre certains publics.

2.1 La connaissance des différents publics

De tous les atouts que peut posséder un éducateur en milieu muséal, qu'il soit concepteur ou animateur de terrain, la connaissance des publics est sans doute le plus précieux. Car, grâce à une telle connaissance, il lui devient possible d'ajuster son discours et ses interventions en fonction des individus et, ainsi, de maximiser l'efficacité de la communication qui s'établit.

La connaissance des publics

C'est souvent la force des bons concepteurs et animateurs; une expertise acquise grâce à l'expérience et à une combinaison d'écoute, de sens de l'observation et d'un goût développé pour l'analyse.

Pourriez-vous dire ce qui différencie le visiteur adulte qui se présente seul dans votre institution de celui qui vous visite dans le cadre d'un tour organisé? Ou, encore, en quoi les attentes d'un touriste venu d'une communauté voisine de la vôtre se démarquent-elles des attentes d'un touriste venu d'outre-mer? Si on vous demandait en quoi la perspective d'un jeune du premier cycle du primaire est différente de la perspective d'un jeune du deuxième cycle, que répondriez-vous?

Les réponses à de telles questions et à mille autres semblables sont importantes, car elles nous renseignent sur les caractéristiques, les intérêts et les besoins des publics que nous desservons et, par conséquent, nous révèlent les chemins privilégiés à emprunter et les principales embûches à éviter pour communiquer et interagir efficacement avec ces publics.

2.2 Un exercice concret

Pour les besoins du présent guide, il serait possible de dresser une liste exhaustive de caractéristiques propres à différentes catégories de publics. Mais, dans ce contexte, les recettes sont à éviter! Car, pour quiconque s'intéresse à l'éducation, apprendre à connaître les publics est un exercice de réflexion qu'il est important de faire individuellement et de façon continue si l'on souhaite être efficace et rester informé des changements qui influencent périodiquement le comportement des gens.

C'est pourquoi nous vous proposons, au lieu de formules toutes faites, un questionnaire à choix multiples, dont nous vous fournissons les réponses en annexe. En y répondant, vous serez amenés à prendre en considération l'ensemble des données pertinentes dans cette section et à mener une réflexion concrète sur le thème de « la connaissance des publics ».

Pour ceux qui seraient tentés d'évoquer un manque d'expérience dans ce domaine, l'exercice mettra également en relief le fait que nous possédons tous une base de connaissances générales qui nous permet d'entreprendre une analyse des caractéristiques des différents publics. Cette base n'est certes pas celle de l'éducateur professionnel qui œuvre dans un musée depuis plusieurs années, mais elle existe néanmoins. Comme vous pourrez le constater, en faisant appel aux connaissances générales que vous détenez et à celles des gens qui vous entourent, parents, enfants, amis et autres, vous possédez déjà une telle base. Celle-ci, de plus, est complétée par l'expérience que vous avez pu acquérir dans des rôles comme ceux d'entraîneur, de formateur ou autres, ainsi que par toute l'information sur le comportement humain que vous avez pu acquérir par l'intermédiaire des différents médias.

QUESTIONNAIRE – PARLANT DE PUBLICS

Question 1 :

Lorsqu'un enfant d'âge préscolaire se retrouve dans une salle d'exposition, lequel des éléments suivants est le plus susceptible d'attirer son attention?

- ☐ l'architecture de l'espace ☐ l'animateur ☐ les objets exposés

Question 2 :

Des trois types d'activités éducatives suivantes, laquelle est la plus appropriée pour faire interagir des tout-petits avec des objets exposés?

- ☐ jeu d'association image/artéfact ☐ jeu de rôle ☐ jeu questionnaire

Question 3 :

Chez les jeunes de l'enseignement primaire, à quel cycle scolaire peut-on associer les attitudes suivantes? Associez un cycle (1^{er}, 2^e ou 3^e) à chaque énoncé.

- a) aimer associer par fonctions ou origines des éléments entre eux : _____
- b) aimer pouvoir donner son opinion : _____
- c) préférer faire abstraction de tous les textes ou presque : _____
- d) souhaiter pouvoir analyser pour ensuite expliquer aux autres : _____
- e) aimer découvrir le fonctionnement des choses : _____
- f) prendre plaisir à nommer ou identifier des choses : _____

Question 4 :

On dit souvent des adolescents qu'ils constituent le public le plus difficile à intéresser ou à animer. Parmi les stratégies suivantes, lesquelles selon vous sont susceptibles d'être les plus efficaces? Notez vos choix de 1 à 5 par ordre décroissant d'efficacité.

- _____ Traiter les jeunes comme des adultes
- _____ Repérer et chercher à impliquer les leaders de groupe
- _____ Miser au besoin sur l'expression de jugements négatifs plutôt que positifs
- _____ Travailler de connivence avec les professeurs (visite associée à un travail à faire de retour en classe)
- _____ Tenir compte des intérêts des jeunes (musique, habillement, sports, etc.) dans la conception des activités

Question 5 :

En marge des publics qu'on pourrait qualifier de « généraux », chaque institution muséale attire des visiteurs qu'on peut qualifier de « spécialisés »; des gens qui fréquentent une institution à cause d'un intérêt spécifique pour son domaine d'expertise et la nature des objets et renseignements qui s'y trouvent. Pouvez-vous identifier 5 catégories de tels visiteurs?

Question 6 :

Dans l'évaluation des différents publics, il est utile pour tout éducateur qui s'intéresse aux activités à caractère ludique de s'interroger sur le degré de disponibilité à jouer propre à chacun. En considérant la liste suivante, pouvez-vous placer par ordre décroissant d'intérêt pour le jeu (1 à 8) les différents publics identifiés?

- a) Jeunes d'âge préscolaire

- b) Jeunes de l'enseignement primaire

- c) Jeunes du premier cycle du secondaire

- d) Jeunes du second cycle du secondaire

- e) Adultes individuels

- f) Adultes en famille (parents avec enfants)

- g) Aînés

- h) Connaisseurs ou experts

Question 7 :

En termes d'attentes, le fait d'être un visiteur local ou un touriste change-t-il quelque chose à l'expérience de visiter une institution muséale? Recherche-t-on le même type d'expérience lorsqu'on se trouve dans sa propre région que lorsqu'on se retrouve dans un pays plus ou moins lointain? Posez-vous la question en tentant d'associer les intérêts mentionnés ci-après aux types d'institutions listés.

Recherche de traits caractéristiques	Institutions nationales
Recherche de similitudes	Institutions régionales
Recherche de différences	Institutions internationales
Recherche d'occasion de contacts	Institutions locales

Question 8 :

Un autre facteur important dont doit tenir compte tout éducateur est la capacité de rester attentif des individus. Cette capacité varie d'un groupe d'âge à l'autre, mais peut être augmentée par différentes stratégies. Pouvez-vous associer les stratégies suivantes à un groupe d'âge particulier (enfants, jeunes, adultes, familles ou aînés)?

- a) Disposer des chaises dans la salle
- b) Faire un exercice de défoulement physique entre deux activités
- c) Introduire une période de travail en équipe
- d) Impliquer les participants dans un échange de points de vue
- e) Instaurer un contexte de compétition

Question 9 :

Les caractéristiques propres aux visiteurs adultes sont nombreuses et varient en fonction de différents facteurs, dont l'âge, l'origine géographique, le statut social et le niveau de connaissances. Pouvez-vous associer les goûts particuliers – présentés sur la gauche – au type de visiteurs adultes les plus susceptibles d'en faire preuve?

Goût de parler de son expérience	Visiteurs individuels
Goût de mettre en valeur son savoir	Touristes étrangers
Goût d'assumer le rôle d'éducateur	Parents avec enfants
Goût d'écouter un guide	Touristes en voyage organisé
Goût de visiter seul et librement	Experts et connaisseurs
Goût d'échanger avec un animateur	Aînés

Question 10 :

Une petite dernière pour faire un chiffre rond... De tous les publics que dessert votre institution, êtes-vous capable de déterminer, d'une part, lequel demande les plus grands efforts de préparation en vue d'une visite ou d'une session d'animation et, d'autre part, lequel vous procure le plus grand degré de satisfaction?

Annexe 1 : Réponses

2.3 Connaissance des modes d'apprentissage

En marge des caractéristiques propres à chaque type de publics, un éducateur doit aussi tenir compte dans sa préparation d'activités des différents types de personnalités et des modes d'apprentissage qu'on trouve, avec des dominantes diverses, chez tous les publics. Ces renseignements fournissent de précieux indices sur les moyens à prendre pour rejoindre un plus grand nombre de personnes, susciter chez elles une ouverture et un intérêt plus grands et, également, rendre plus efficaces nos interventions à leur contact.

2.3.1 Auditifs et visuels

Une première distinction, par exemple, est celle décrite par le D^r Lafontaine dans son ouvrage *Êtes-vous auditif ou visuel?*⁵. Celui-ci nous signale que, tandis que certaines personnes s'accommodent très bien de discours, d'autres sont incapables de rester intéressées sans compléments et supports visuels. Ou encore, que, tandis que certaines personnes aiment bien lire les instructions avant d'utiliser un nouvel appareil, d'autres préfèrent les découvrir en les manipulant directement.

Cet ouvrage fournit de nombreuses autres explications sur le comportement des individus qui s'avèrent fort utiles lorsque vient le temps d'analyser la dynamique d'un groupe et de s'y ajuster.

2.3.2 Cognitifs, sensitifs et émotifs

La distinction faite par le D^r Lafontaine rejoint celle qui est faite en matière de modes d'apprentissages⁶ entre des personnalités de types dits :

- « **cognitifs** », qui ont soif de connaissances et recherchent les faits historiques et ont besoin de dates et théories – des personnes qui ont envie de lire et sont en quête de « savoirs »;
- « **sensitifs** », qui sont attirés par le « comment », le fonctionnement et les aspects techniques des choses, ainsi que par le « faire » - des personnes qui ont envie de toucher, d'agir et dont le mot d'ordre est « expérience »;
- « **émotifs** », qui préfèrent ressentir les choses, aiment les histoires et s'intéressent aux aspects humains, au vécu de personnes impliquées, aux anecdotes – des personnes qui ont envie de communiquer et qui privilégient « expression » et « imagination ».

Se croisant avec ces profils, deux types d'approches concrètes peuvent être mis en œuvre :

- l'approche « **méthodique** » de la personne qui pense par elle-même et sait utiliser des références;

⁵ R. LAFONTAINE et B. LESSOIL. *Êtes-vous auditif ou visuel?* Verviers : Les nouvelles éditions Marabout.

⁶ Ces renseignements sont tirés d'un atelier de formation offert par la firme *Paroles en jeu*, sous la direction de Monique Camirand, spécialiste en éducation.

- l'approche « **intuitive** » de ceux qui veulent en savoir le plus possible tout de suite, que l'information soit ordonnée ou non.

Ces modes de saisie du monde et d'interaction sont aussi liés au fonctionnement du cerveau lui-même et la sollicitation plus ou moins forte des hémisphères gauche ou droit. Certaines personnes se servent ainsi surtout de leur hémisphère gauche, faisant appel à leur raison, tandis que d'autres font travailler plus particulièrement leur hémisphère droit, qui développe l'imagination.

Quoi qu'il en soit, chaque personne fonctionne à partir d'un mode dominant et échange avec les autres selon ce mode favori. Il est donc indispensable dans la conception d'activités éducatives ou d'animation de savoir adapter ses interventions, de respecter la diversité des approches et de s'assurer que les moyens mis en œuvre pour communiquer de l'information sont suffisamment variés pour satisfaire tout le monde. Pour permettre à tout un chacun de profiter de la diversité des approches, il est profitable de fournir aux participants des occasions de faire équipe et de discuter entre eux des résultats de leurs démarches individuelles.

Dans le déroulement d'activités éducatives, on prendra soin dans la mesure du possible d'accorder un temps suffisant pour que puissent être respectés les rythmes et les modes d'appréhension de chacun; un temps suffisant pour lire, explorer, se questionner, manipuler, partager, et ainsi de suite.

Idéalement, en fin de compte, une animation devrait être en mesure, par les contenus, la démarche, les discours, les activités proposées, de répondre aux différents modes d'apprentissage.

2.3.3 Autres théories

Dans le monde toujours en effervescence de l'éducation au sens large, l'étude des modes d'apprentissage des individus est un sujet qui reçoit beaucoup d'attention. On trouve donc en bibliothèque ou sur Internet⁷ une variété d'études et de théories plus ou moins pragmatiques, qui mettent en valeur tels ou tels autres aspects des processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire.

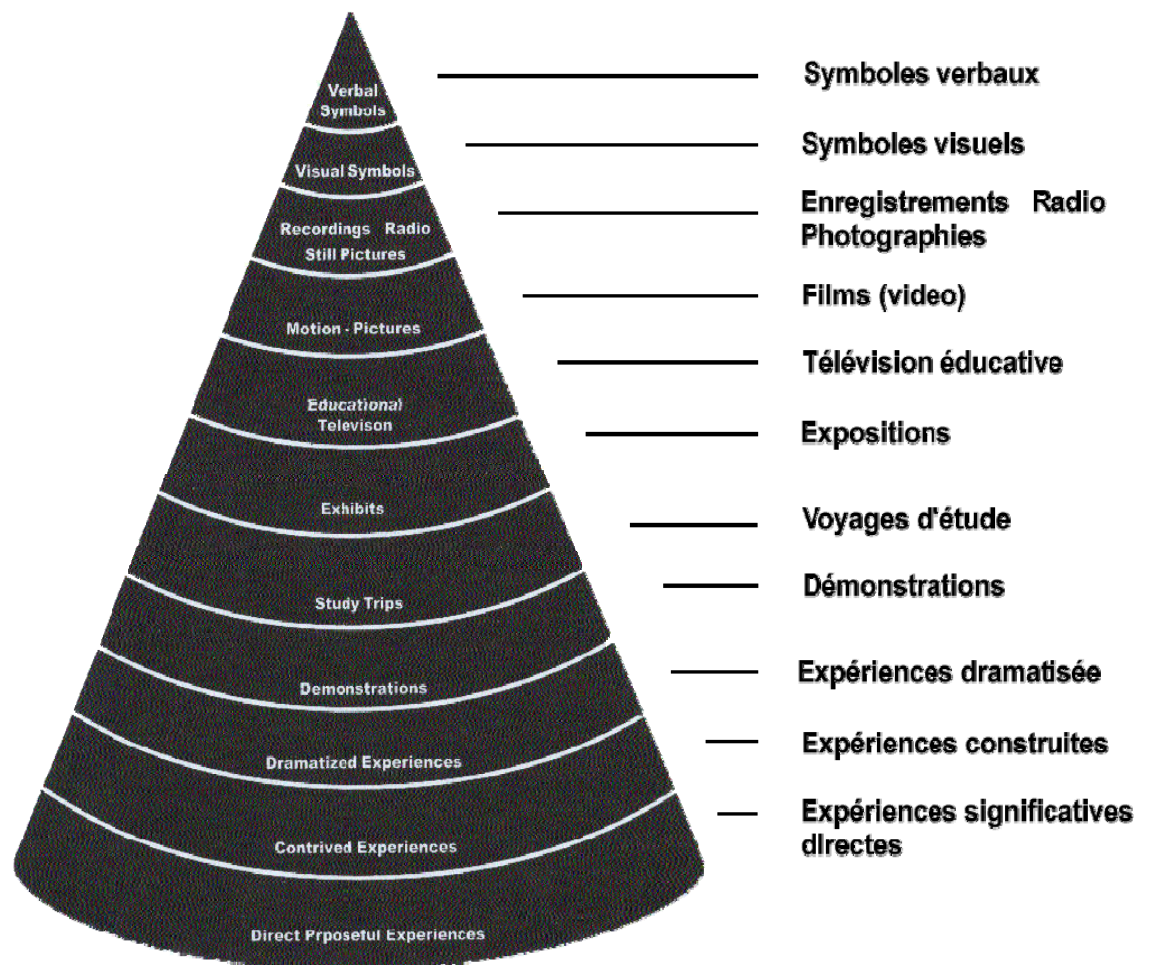
Pour le concepteur d'activités éducatives, de telles publications peuvent souvent être des sources d'inspiration. Non seulement indiquent-elles clairement qu'on peut difficilement rejoindre tous les publics avec une stratégie unique, mais certaines nous suggèrent que le discours n'est peut-être pas le moyen le plus efficace de communication. À ce chapitre, certains auront sans doute entendu parler de la fameuse « Pyramide de l'apprentissage », mentionnée dans quelques ouvrages et

⁷ À titre d'exemple, on peut consulter les sites suivants :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/guide/pdf/paf.pdf> et
<http://www.frontiercollege.ca/french/ressources/APPRENT.pdf>.

dans de nombreux sites Internet, qui avance qu'on retient mieux l'information si on joue un rôle plus actif dans leur acquisition.

2.3.4 Pyramide de l'apprentissage

L'origine de la pyramide remonte aux travaux du chercheur Edgar Dale (1900-1985) qui a suggéré par le dessin d'un « Cône de l'apprentissage », une hiérarchie reflétant ses intuitions en matière d'apprentissage. D'autres intervenants se sont permis plus tard de transformer les données du cône créé par Dale et d'y ajouter, sans étude ou base scientifique valide, des pourcentages. C'est ainsi qu'est apparue la « pyramide de l'apprentissage » qui, à force d'utilisations répétées, en est venue à être considérée comme un outil valable⁸.



Reproduction du dessin original tiré des publications d'Edgar Dale (1969, p. 107)
(Traduction libre à droite par l'auteur.)

⁸ Voir à ce sujet l'article de Will Thalheimer :
http://www.willatworklearning.com/2006/05/people_remember.html.

Nonobstant ce qui est advenu du cône de Dale après sa diffusion originale, il n'en reste pas moins qu'il reflète les intuitions d'un chercheur spécialiste en matière d'éducation, qui a formulé l'hypothèse que certaines formes d'apprentissage pourraient être plus profitables que d'autres. Par expérience, on constate aussi qu'il y a des méthodes qui sont plus appréciées que d'autres par les apprenants et qui, par conséquent, favorisent leur implication accrue dans des activités d'apprentissage. Dans ce contexte, on peut présumer que plus une personne prend plaisir à apprendre, plus il y a de chances qu'elle garde un souvenir positif des expériences qu'elle a vécues, et qu'elle soit encouragée – et c'est là une considération peut-être plus importante – à répéter ces expériences.

On touche avec cette dernière remarque au domaine de l'apprentissage informel, c'est-à-dire à la considération du fait que les individus aujourd'hui sont investis dans un processus d'apprentissage continu, qui les motive à profiter toute leur vie d'une variété de sources d'apprentissage, parmi lesquelles se trouvent les musées. Les éducateurs contemporains, du monde muséal comme d'autres secteurs d'activité, s'intéressent donc de plus en plus aux questions de modes d'apprentissage, de besoins et motivations du public et d'efficacité des institutions à comprendre ces besoins et à y répondre. On trouve donc aujourd'hui bon nombre d'écrits sur ces sujets et une variété de sites Internet qui fournissent de la documentation ou permettent l'échange d'information. Il est à noter que plusieurs des sites dignes d'intérêt sont de langue anglaise⁹.

2.4 Prendre en considération les intermédiaires

Pour connaître du succès en matière d'éducation muséale, il faut savoir rejoindre ses publics et les convaincre de venir profiter dans notre institution des activités qui ont été développées ou qu'on pourrait concevoir à leur intention. Avec des outils de communication et de promotion adéquats (brochures, publicité, site Internet ou autres), on peut arriver à informer facilement et à attirer directement une bonne part des publics qu'on vise.

Toutefois, il existe plusieurs groupes de visiteurs qu'on ne peut rejoindre que par des intermédiaires. C'est le cas par exemple des enfants d'âge préscolaire en garderie, des jeunes qui participent à des camps de jour, des élèves de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire sous la tutelle de leurs professeurs dans les établissements scolaires, des touristes qui font appel à des agences pour voyager et des gens de l'Âge d'or qui font partie d'associations. C'est le cas également des personnes prises dans des situations de marginalisation (handicapés, analphabètes, nouveaux arrivants, etc.), qui comptent sur l'aide d'organismes communautaires. Ça peut aussi être le cas de gens d'affaires et de travailleurs qu'on rejoint par divers regroupements. Dans tous ces cas, ce ne sont pas seulement les visiteurs eux-mêmes qu'on doit bien connaître,

⁹ À titre d'exemple, on peut consulter les adresses suivantes : <http://informalscience.org>, <http://www.ilinet.org/display/ILI/Home>, <http://www.informallearning.com/archive/1999-0304-b.htm> ou, encore, http://25538.vws.magma.ca/media/Pdf/Muse_Feature/2007/muse_1-2.07_F.pdf.

mais également leurs intermédiaires. C'est là un autre préalable, car ces intermédiaires sont des relais qui détiennent le pouvoir de décider de nous visiter ou non. Ce sont eux qui jouent les rôles d'organiseurs et d'accompagnateurs.

Selon les publics visés et les particularités de leur contexte, il faut donc faire l'effort de comprendre quels sont les besoins et les contraintes des intermédiaires impliqués. Par exemple, dans le cas des garderies et colonies de vacances pour jeunes, se demander en quoi notre institution peut répondre aux objectifs des moniteurs et autres responsables pour ensuite développer une stratégie adéquate d'approche de ces personnes. Des démarches semblables sont à faire avec chacun des relais (professeurs, voyagistes, responsables d'associations d'aînés, etc.).

Considérons à présent de façon plus spécifique trois types de champs où l'on peut trouver des relais : l'éducatif, le culturel et le social.

2.4.1 Milieu scolaire et programmes du ministère de l'Éducation du Québec

Concernant le milieu scolaire, le fait de rejoindre et de convaincre les professeurs et autres responsables des sorties des jeunes passe nécessairement par une prise en considération des différents programmes d'études mis de l'avant par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. On doit, entre autres, se familiariser avec le *Programme de formation de l'école québécoise*¹⁰ pour être en mesure :

- de comprendre les défis auxquels sont confrontés les enseignants;
- d'apprécier l'utilité des services qu'offre notre institution;
- de bâtir aux fins de sollicitation des stratégies efficaces de communication avec les enseignants.

De plus, une bonne connaissance des mécanismes de fonctionnement des écoles d'aujourd'hui s'avère aussi fort utile pour établir des liens avec les conseils d'établissements¹¹ ou avec les agents culturels des comités culturels scolaires de sa région¹², par exemple, ou pour se bâtir un réseau de contacts sélectionnés et durables (enseignants ou autres intervenants) dans chaque école.

À Chicoutimi, en 2007, le Musée de La Pulperie et l'école primaire du même nom ont signé une entente de partenariat innovateur qui prévoit la distribution à l'ensemble des 430 élèves et au personnel de l'école d'une carte privilège fournissant un accès gratuit et illimité aux installations du musée. D'une durée de trois ans, cette entente a pour objectif d'augmenter l'accessibilité aux arts pour les jeunes. Des visites à l'école d'intervenants du musée sont également prévues au programme.

¹⁰ Version électronique disponible à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>.

¹¹ Pour information, consulter : <http://www.meq.gouv.qc.ca/conseils>.

¹² Pour information, consulter : <http://www.culture-jeune-public.org/index.html>.

Bien que la dynamique d'interaction entre élèves et professeurs change une fois le secondaire terminé, les possibilités de collaboration avec les enseignants restent malgré tout élevées pour les institutions muséales. Les stratégies doivent cependant s'adapter au fait que ceux qui poursuivent des études postsecondaires sont plus libres de leurs actions.

Au Musée national des beaux-arts du Québec, dans le cadre du programme « Visites libres individuelles », les enseignants aux études collégiales et universitaires sont invités à créer des projets pour leurs étudiants à qui le Musée offre l'accès gratuit à toutes ses expositions pour la durée de leurs recherches.

Des expériences similaires ont cours au Musée d'art de Joliette avec des groupes du cégep local.

2.4.2 Milieux socioculturels et récréotouristiques

Les institutions muséales font partie de grands ensembles d'intervenants à caractère à la fois social, culturel, touristique ou de loisirs avec lesquels elles se retrouvent tantôt dans des rôles de collaborateurs, tantôt dans celui de concurrents pour l'attention des publics.

Comprendre la concurrence à laquelle on fait face est utile pour nous aider à planifier des activités et interventions qui ne dédoublent pas une offre déjà existante ou qui ne cherchent pas à répondre à un besoin déjà largement satisfait. Ainsi, cela nous permet aussi de déceler des points de convergence entre notre mission et celle d'autres institutions qui pourraient rendre possibles des collaborations.

Cette dernière considération est importante, car elle ouvre la porte sur la création de multiples autres relais entre son institution et différents publics. Quel musée, par exemple, n'a jamais travaillé en collaboration avec une autre institution muséale ou culturelle pour élaborer un projet commun? Combien ont offert des concerts dans leurs salles, invité une troupe de danse à s'y produire ou, encore, accepté de projeter des films lors d'un festival. Les institutions muséales se font aussi souvent complices d'événements par le prêt de leurs salles : pour des lançements divers, pour la tenue de conférences ou, encore, pour celle d'activités-bénéfice. Dans le même esprit, parlant de multiplication d'intermédiaires, combien d'institutions louent leurs locaux aux organismes et entreprises de leur entourage, attirant de cette façon dans leurs murs des publics qui n'y étaient jamais venus?

Toutes ces formes d'interaction possibles entre institutions et relais font partie des considérations que ne doit pas perdre de vue un éducateur soucieux d'approfondir sa connaissance des différents publics qu'il dessert. Car, derrière chacune, peuvent se cacher soit de nouvelles occasions de toucher les publics que nous ciblons, soit des voies d'accès vers de nouveaux publics.

2.4.3 Une pensée pour les groupes en situation de marginalisation

La mention de « voies d'accès vers de nouveaux publics » nous amène enfin à une dernière considération qui devrait aussi faire partie des préoccupations de ceux qui s'intéressent aux publics et qui sera examinée plus en détail dans le chapitre final qui porte sur la « médiation culturelle ».

Dans les efforts qu'elle consent à l'étude de ses publics, une institution muséale se doit idéalement de chercher à déterminer les publics qu'elle ne parvient pas ou à peu près jamais à rejoindre. Elle devrait aussi faire des efforts pour tenter de préciser les facteurs qui expliquent que ces personnes ne profitent pas, au même titre que les autres citoyens, des produits et aventures culturelles proposés. Les connaissances acquises de cette façon peuvent à l'occasion révéler des lacunes qui peuvent être facilement corrigées ou suggérer des pistes innovantes et originales de développement de services ou produits éducatifs. À défaut, elles mettent en relief un constat qui préoccupe un nombre de plus en plus important d'intervenants des milieux de la culture et de la politique sociale : les difficultés de la démocratisation culturelle et de la culture pour tous. « Pour quoi et comment peut-on tenter de remédier à la situation? » sont des questions que nous aborderons plus loin.

En se penchant sur la question de « l'élargissement des clientèles » à la fin des années 1990, le Service de l'éducation et de l'action culturelle du Musée des beaux-arts de Montréal a développé comme stratégie de travailler en collaboration avec les organismes communautaires de la métropole pour établir un contact avec différents publics généralement absents du musée. Ce faisant, les éducateurs du Musée se sont trouvés des alliés d'une générosité et d'une créativité insoupçonnées, qui leur ont permis de rejoindre et de desservir des clientèles aussi diverses que des bénéficiaires de l'Accueil Bonneau, des immigrants d'origines multiples, des jeunes de la Mission communautaire Mile End ou, encore, des personnes âgées, résidentes de la Maison d'accueil Marcelle-Ferron. Grâce au programme « Le Musée en partage », le Service a non seulement réussi à rejoindre une étonnante variété de nouveaux publics, mais il a également appris à leur contact à se mettre au diapason de leurs besoins et, ainsi, à raffiner la pertinence de ses interventions éducatives.

2.5 Une vision claire d'une activité éducative réussie

Comme dernier préalable à la réalisation d'activités éducatives, nous souhaitons ajouter qu'il est indispensable, avant de passer à la phase de conception, d'avoir une vision la plus claire possible de l'expérience qu'on souhaite faire vivre à ses publics. Dans un secteur d'activité encore aussi jeune que celui de l'éducation muséale, cette précision mérite d'être faite; surtout que le consensus sur la définition même de ce que doit être l'éducation en milieu muséal reste à établir.

Dans cette perspective, nous vous proposons ci-après une définition de ce que peut être, et devrait peut-être toujours être, une visite muséale réussie¹³.

À son meilleur, l'expérience d'une visite dans une institution muséale devrait être vue comme :

Une aventure

c'est-à-dire une source d'expériences diversifiées, changeantes, renouvelables et pas toujours prévisibles;

d'exploration

qui implique une participation active du visiteur et l'occasion de développer ou de mettre en pratique des savoir-faire;

et de découverte

qui mène vers l'enregistrement de nouvelles sensations et émotions, ainsi que vers l'acquisition de nouvelles connaissances ou savoirs;

du monde des choses

l'essence même de l'expérience muséale, soit le contact avec des objets et des lieux porteurs de sens;

du monde des autres

c'est-à-dire ceux dont les objets gardent la mémoire : les créateurs, les inventeurs, les découvreurs, les utilisateurs, ainsi que les cultures ou civilisations dont ils sont issus;

et ultimement,

de son monde à soi

le bénéfice ultime de toute expérience éducative : une meilleure connaissance de nos goûts et intérêts, de nos talents, de nos croyances et préjugés, de notre culture et, enfin, de notre place dans l'ordre des choses.

* * *

¹³ La définition présentée ici a été développée à la fin des années 1980 en collaboration avec Andrée Lemieux dans le cadre d'un cours de maîtrise en muséologie à l'Université de Montréal.

Pratiquement, les aventures éducatives proposées par les institutions muséales devraient permettre aux participants de ressortir satisfaits d'avoir fait des découvertes intéressantes, eu du plaisir, accompli des exploits d'exploration et, lorsque cela est approprié, d'avoir été les principaux acteurs des aventures vécues. Idéalement, en leur faisant vivre des expériences mémorables, elles devraient les encourager à développer leur curiosité et à leur donner le goût de poursuivre leurs efforts d'exploration.

Outils / Aide-mémoire

2. Préalables à la réalisation d'activités éducatives.

LA CONCEPTION D'ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

Les renseignements qui suivent s'adressent en priorité aux concepteurs de programmes et d'activités éducatives, c'est-à-dire aux personnes qui, en fonction des orientations et des politiques adoptées, ont le mandat de développer les projets et outils qui donnent forme à la mission éducative de leur institution.

À propos de gestion de projets éducatifs

À l'exemple de la gestion de tout autre projet muséal, celle d'un projet éducatif comprend une série d'étapes classiques qui vont de la planification initiale d'un projet à l'évaluation finale du produit ou service créé. En cela, la gestion de projets éducatifs n'a rien de bien original. Ce qui la distingue, toutefois, c'est qu'à chacune des étapes à franchir, le chargé de projet éducatif doit toujours tenir compte de deux points de vue; celui de son institution, d'une part, avec ses besoins et standards de diffusion et, d'autre part, celui des publics avec leurs motivations et leurs habiletés spécifiques. Dans ce contexte, le gestionnaire ne peut pas agir uniquement comme représentant de son institution, mais doit aussi endosser le rôle de défenseur des intérêts des publics. Inversement, il ne doit pas non plus se transformer en amuseur public, mais bien proposer des activités avec un contenu éducatif significatif.

Pour connaître le succès, le concepteur de projets éducatifs doit donc toujours rechercher un équilibre entre les intérêts des uns et des autres, concilier les attentes et savoir trancher, non pas en privilégiant à l'occasion l'un ou l'autre, mais plutôt en recherchant toujours les solutions qui favorisent une interaction à caractère éducatif la plus riche et la plus satisfaisante possible.

3 PLANIFICATION

Avant de passer à la conception proprement dite de programmes ou d'activités éducatives, on doit d'abord passer par une étape de planification. C'est à ce moment qu'on détermine l'ampleur potentielle d'un projet et qu'on fixe les grands objectifs à atteindre.

3.1 Choix de thème

Dans le cas d'activités éducatives, les thématiques abordées sont souvent définies par l'exposition à laquelle elles se greffent ou par les besoins d'interprétation qu'on trouve dans le cas de sites historiques, collections permanentes ou autres. Mais, en considérant l'éventail des interventions éducatives possibles, les choix de thèmes peuvent être fait en fonction de nombreuses autres pistes, dont :

- la mission même de l'institution ou sa spécialité (art, histoire, sciences, technologie, nature, etc.);
- la mise à profit des experts disponibles;
- la mise en valeur des travaux de gestion des collections (fouilles, analyses, restauration, etc.);
- l'exploitation de données non présentées au public;
- l'occasion de souligner un anniversaire ou une fête spéciale;
- l'ancrage dans un rendez-vous ou un événement saisonnier, local ou national;
- etc.

Ces multiples axes permettent d'élargir les thèmes, de renouveler les formes d'action, de donner du rythme à un programme d'activités éducatives et de faire le lien entre une institution et son environnement.

3.2 Objectifs de communication et publics ciblés

Parallèlement au choix de thème, on doit aussi déterminer à quels publics spécifiques on souhaite s'adresser et se faire une idée de l'ampleur qu'on veut bien donner au projet. Est-ce qu'on entend cibler les élèves de l'enseignement primaire et produire un programme scolaire qui devra durer plusieurs années? Ou, pense-t-on plutôt à créer un outil ponctuel que pourraient utiliser les familles durant la période des Fêtes? Ce type de considérations va influencer toutes les étapes subséquentes de l'élaboration d'un projet.

3.3 Impact du sujet

Comme c'est le cas lors de la planification de projets d'exposition, on peut profiter de l'étape de planification pour tester ses hypothèses de travail en matière de choix thématiques et d'objectifs de communication. Ce genre de vérification peut se faire par voie de sondage formel ou informel d'un échantillonnage plus ou moins grand de personnes (visiteurs, amis, professeurs, bénévoles, etc.).

3.4 Ressources humaines, matérielles et financières

Avant de passer à l'étape de recherche et conception, il est utile enfin de préciser la nature des ressources qu'on est prêt à engager dans la réalisation de nos projets en examinant différents facteurs, incluant :

- le nombre et l'expertise des personnes qui seront impliquées dans l'ensemble du projet;
- la durée potentielle de leur implication;
- l'utilisation d'équipements (électronique, informatique ou autres);
- les espaces physiques touchés et leur entretien;

- les conséquences en termes de sécurité des biens et des personnes;
- les dispositions visant la protection de l'environnement (écoresponsabilité);
- les frais de production ou de rédaction, mise en page, droits d'auteur et autres;
- l'échéancier global du projet.

Les résultats des décisions prises en considérant ces points sont consignés dans un budget préliminaire de projet.

Outils / Aide-mémoire

3. Conception d'activités éducatives – Étapes de planification

4 RECHERCHE ET CONCEPTION

Comme on l'a vu jusqu'ici, le travail de conception d'activités ou programmes éducatifs suppose un certain nombre de préalables et de réflexions qui touchent la connaissance des publics et la clarification de nos intentions de départ. Une fois ces bases en place et avant d'aborder la question du « comment », il reste encore une dernière question primordiale à poser, à savoir « Quel est le plein potentiel éducatif de l'exposition, du lieu ou du site qu'on souhaite mettre en valeur? » C'est avec cette question que commence le travail du concepteur d'un projet éducatif.

4.1 Évaluation du potentiel éducatif d'une exposition ou d'un site

Toute exposition ou mise en valeur d'un site repose sur un bagage plus ou moins important de recherches dont elle diffuse les résultats et conclusions. Une exposition d'œuvres d'art, par exemple, nous présente globalement la démarche d'un artiste ou en souligne une période spécifique. Elle peut aussi servir à nous faire découvrir un courant, une culture ou encore une époque. Une exposition à caractère historique, de son côté, nous rappelle les hauts faits d'un personnage important ou un événement passé particulièrement marquant. Une exposition scientifique fait état d'une découverte remarquable, en présente l'inventeur ou fait ressortir son impact sur nos sociétés; et ainsi de suite. Toutes ces connaissances ont une valeur éducative et constituent le socle sur lequel se fondent nos premières impressions du potentiel éducatif d'un projet.

Mais le potentiel éducatif d'une exposition ou d'un site ne s'arrête pas là, car, en marge des explications fournies par les textes didactiques, les objets eux-mêmes jouent leur part dans l'expérience de visite. Ils constituent une source diversifiée de renseignements et génèrent une variété d'associations, d'idées, de sensations et autres qui, dans les faits, peuvent entraîner les visiteurs dans mille et une directions

autres que celles proposées par les concepteurs de l'exposition. Les œuvres d'art, par exemple, soulèvent des émotions qui ont plus à voir avec la personnalité d'un visiteur qu'avec la démarche poursuivie par l'artiste. Un artéfact ou une photographie à caractère historique, de même, déclenche des souvenirs d'un tout autre ordre qu'historique; tout comme le peuvent, par ailleurs, des objets à caractère scientifique ou technologique. La palette des expériences possibles se trouve en plus multipliée par l'impact que peuvent avoir les juxtapositions, confrontations et mises en scène d'objets dans l'esprit des visiteurs.

De même, un site, quelle que soit sa nature, produit chez les visiteurs une multitude d'effets complètement indépendants de son histoire ou des gens qui ont pu l'habiter ou le visiter précédemment.

Pour évaluer correctement le potentiel éducatif de toute exposition ou de tout site, un concepteur doit se donner l'occasion de faire lui-même l'expérience de cette « valeur ajoutée » qu'apportent les œuvres ou les artéfacts à une présentation. Et, pour retirer le maximum de cet exercice, il doit le faire en tentant de se mettre dans l'esprit de la catégorie de visiteur qu'il vise.

Pour y parvenir, voici quelques suggestions de mises en situation :

- sortez de votre institution ou exposition et, après avoir fait le vide, revenez-y en tant que visiteur et enregistrez vos impressions au fur et à mesure de votre progression;
- pour le temps d'une seconde visite, oubliez que vous savez lire et visiter les lieux à nouveau avec les yeux d'un enfant de 4 à 6 ans en notant ce qui reste du discours officiel quand on ne tient compte que des objets, images et présentations audiovisuelles et de leurs mises en scène.

À la suite de ces exercices :

- prenez note des différences de perception que vous avez pu constater lorsque vous avez fait abstraction des textes;
- consignez les questions qui vous sont venues spontanément à l'esprit lors de l'une ou l'autre de vos visites et, tout particulièrement, celles qui vous semblent importantes;
- ne filtrez pas vos réactions et notez aussi bien celles qui touchent la thématique de l'exposition que celles qui vous amènent vers d'autres domaines.

Lorsque cela est possible, il est intéressant d'inviter plus d'une personne à faire ces mêmes exercices pour ensuite mettre en commun l'ensemble des impressions que chacun aura notées. De tels échanges sont instructifs et souvent surprenants quant au potentiel éducatif insoupçonné qu'ils permettent de faire ressortir.

Cela dit, même lorsque faits seul, ces exercices sont révélateurs et s'avèrent d'autant plus profitables si l'on fait confiance à ses propres impressions et intuitions. Même si celles-ci sont subjectives, elles représentent malgré tout un échantillon ou un reflet valable du comportement de visiteurs.

4.2 Choix des contenus à privilégier dans nos efforts d'éducation

Après avoir franchi toutes les étapes énumérées jusqu'ici, connaissant nos objectifs institutionnels, nos publics visés et le potentiel éducatif d'une présentation, nous pouvons enfin en venir au choix des contenus que nous souhaitons mettre en valeur. Cette étape est critique, car elle met en jeu deux considérations qui peuvent se retrouver en opposition si les décisions prises ne sont pas mûrement réfléchies : la richesse des contenus, d'une part, et la qualité de l'expérience éducative, d'autre part.

4.2.1 La richesse des contenus

Quand des conservateurs, des historiens ou des chercheurs passent des mois ou des années à faire des recherches, évaluer des hypothèses et établir des conclusions qui sont ensuite présentées au public par voie d'expositions, ce ne sont pas les contenus qui manquent. Ceux-ci sont véhiculés à travers les présentations d'objets et les commentaires qui les accompagnent (textes didactiques, compléments audiovisuels, catalogues d'exposition et autres). Pour intervenir à leur tour dans le processus de diffusion, les éducateurs doivent effectuer un tri de ces données et, selon l'approche éducative qu'ils entendent privilégier, faire des choix plus ou moins complexes.

Dans une première catégorie d'interventions possibles, soit celle des efforts de vulgarisation des données (visites guidées, catalogues pour enfants, etc.), le travail de sélection sera plutôt limité, puisque c'est généralement l'ensemble de l'information disponible qui est traitée. L'objectif fondamental étant ici simplement de « dire autrement », la richesse des contenus n'est pas différente de celle de l'exposition elle-même.

Dans la seconde catégorie d'interventions, qui cherche à dynamiser une présentation ou à accentuer l'intérêt de certaines de ses composantes (démonstrations, interventions théâtrales, invitations à l'expérimentation, etc.), le travail de sélection devient plus significatif. Dans ces cas, il faut chercher à déterminer des éléments d'exposition qui ont un fort potentiel d'attrait, d'étonnement ou de questionnement pour des visiteurs. Une machine à faire dresser les cheveux sur la tête, une fourmilière vitrée, un amas de pierres riches en fossiles ou, même, l'ambiance particulière d'une époque sont autant d'occasions qui peuvent être exploitées pour ajouter du piquant à une visite. Le travail des concepteurs consiste alors à savoir les repérer en se rappelant que la richesse de tels contenus particuliers découle souvent d'une combinaison de leur originalité intrinsèque et de l'intérêt des publics pour ce qu'elles évoquent.

Dans la salle de classe de l'ancienne École du rang II d'Authier, en Abitibi-Témiscamingue, les visiteurs sont invités à faire l'expérience d'une journée en classe dans les années 1940. Ils sont encouragés à respecter les règles d'antan et mis au défi d'étaler leurs connaissances des matières scolaires de l'époque, c'est par une animation théâtralisée mettant en scène l'institutrice, l'inspecteur et monsieur le curé qu'ils sont amenés à apprécier la richesse des trésors patrimoniaux de cette modeste institution muséale.

Dans la troisième et dernière catégorie d'interventions, celles qui visent à impliquer les visiteurs dans une aventure d'exploration où ils sont eux-mêmes acteurs, le choix des contenus à exploiter devient plus complexe. En effet, il faut alors tenir encore plus compte des intérêts et des caractéristiques des publics ciblés et chercher dans l'exposition des éléments qui peuvent les inspirer. Le développement des contenus s'établit non plus en fonction de la qualité des renseignements disponibles, mais plutôt en fonction du plaisir que peuvent trouver les participants à s'engager dans la recherche et la découverte de tels renseignements.

Dans ce contexte, par exemple, ce n'est pas le fait d'être de nature symbolique qui établit l'intérêt d'une œuvre d'art, mais plutôt le fait qu'il est possible d'inviter les visiteurs à en explorer la composition et les contenus, à réfléchir et à discuter des messages qu'ils véhiculent et, finalement, d'inviter les visiteurs à découvrir par eux-mêmes les mécanismes du symbolisme.

De la même façon, ce n'est pas de pouvoir dire qu'un site historique en bordure d'une rivière est bien situé qui est important, mais plutôt le fait qu'on peut facilement amener un public donné à découvrir par lui-même que la proximité d'une rivière fournit de nombreux avantages techniques, stratégiques et autres.

Une source à ne pas négliger!

Dans votre recherche de questionnements susceptibles d'intéresser différents publics et de les inciter à explorer les thématiques d'une exposition, commencez par examiner les questions que le chercheur-concepteur de l'exposition a pu se poser et qui l'ont amené à consacrer des mois ou des années de sa vie à chercher des réponses. Bien qu'évidente, c'est là une source qu'on oublie facilement. Vous y découvrirez souvent des pistes d'activités éducatives fort intéressantes.

Ce faisant, gardez à l'esprit que le vrai plaisir d'une découverte, pour le chercheur comme pour le visiteur, se situe moins dans la réponse obtenue que dans le chemin parcouru pour la trouver...!

4.2.2 La qualité de l'activité éducative proposée

Du point de vue des chercheurs et des concepteurs d'exposition, il n'y a souvent rien de plus important, mis à part la qualité de l'expérience de visite, que la communication de l'information mise de l'avant par la présentation. Compte tenu du temps consacré à la recherche, à la rédaction et à la conception d'un projet, cette position se comprend très facilement.

Dans la perspective des éducateurs d'institutions muséales, toutefois, les enjeux sont différents. Ce qui doit primer c'est la qualité de l'activité proposée et le plaisir que peuvent y trouver les visiteurs. Dans ce contexte, la communication des

contenus ne peut plus être la seule, ni même nécessairement la plus importante des considérations.

Une erreur que font encore trop souvent les concepteurs d'activités éducatives est de vouloir donner en une seule occasion toute l'information disponible sur un sujet donné. Cette approche pose problème, car on se retrouve alors à gaver les visiteurs d'information, ce qui peut mener à les ennuyer à des degrés plus ou moins importants. À long terme, cet accent mis sur la communication à tout prix d'information augmente les risques qu'une institution voie les publics la fuir plutôt qu'y revenir.

En contrepartie, faire vivre aux visiteurs des aventures stimulantes et agréables, même si elles ne permettent la communication que d'une fraction de l'information disponible, crée un contexte nettement plus profitable. À l'exemple du principe de marketing qui suggère « qu'un client satisfait en attire 3 autres, tandis qu'un insatisfait en éloigne 10 », une activité éducative réussie encourage les participants à en parler autour d'eux et éventuellement à répéter l'expérience de visite. En misant sur la qualité des expériences offertes, vous stimulez leur intérêt, éveillez leur curiosité et, possiblement, créez chez eux un goût durable pour l'aventure muséale.

Ainsi, lorsque vous concevez une activité éducative, cherchez dans l'ensemble des options possibles un angle d'approche qui, tout en permettant d'aborder l'essentiel ou un aspect particulier du message, permet aussi aux visiteurs de profiter de leurs connaissances et de leurs talents pour jouer un rôle dans la découverte de ce message.

4.2.3 Recherches complémentaires

Une fois l'angle d'approche trouvé, des recherches supplémentaires peuvent s'avérer nécessaires pour développer une activité, qu'il s'agisse de préciser certaines données, de les examiner sous un angle autre que celui privilégié dans l'exposition ou de faire des recherches de photographies ou d'illustrations, d'extraits sonores ou musicaux, de citations, d'éléments de costumes ou autres.

Pour maximiser la part d'implication des visiteurs, tenant compte de leur âge et de leur mode de visite (individuellement ou en groupe), il peut être intéressant à cette étape de se poser les questions suivantes :

- **Quelle part de l'information disponible les participants peuvent-ils découvrir par leurs propres moyens (observation, discussion de groupe, raisonnement et déduction)?**
- **Quelles interventions mineures (illustrations, questionnaires, feuilles de jeu ou autres) leur permettraient d'aller facilement plus loin dans leur exploration des contenus?**
- **Quelles interventions majeures (présentation audiovisuelle, jeux de rôles, mise à profit d'équipement informatique, création artistique, etc.) présenteraient un intérêt didactique ou ludique suffisant pour mériter d'être faites?**

Selon les réponses trouvées à chacune de ces questions, d'autres recherches pourraient s'avérer nécessaires.

Outils / Aide-mémoire

4. Conception d'activités éducatives – Étapes de recherche et conception

5 MODES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

Une fois les contenus ciblés, la prochaine étape dans le processus de conception d'activités éducatives est celle du choix d'un mode d'intervention parmi la multitude des options possibles. Allant de la visite libre aux jeux de découverte en tous genres, en passant par les programmes spécifiques et les actions culturelles, les modes d'intervention comportent une variété d'avantages et d'inconvénients qui doivent être évalués, afin de trouver la combinaison qui convient le mieux à nos objectifs et aux publics ciblés.

D'entrée de jeu, avant de les passer en revue, il importe de préciser qu'aucun d'eux n'est supérieur ou meilleur qu'un autre; l'utilité de chacun n'étant pas en fonction de sa nature, mais bien de la façon dont il peut répondre aux conditions recherchées par le concepteur d'une activité.

Voici donc une liste des différentes formes d'interventions éducatives possibles, regroupées par grandes familles et accompagnées de courts commentaires portant sur les avantages et inconvénients de chacune et les particularités à retenir au moment de leur conception.

5.1 Visites, ateliers et jeux

5.1.1 La visite libre

La plupart des institutions muséales proposent une visite libre; les autres modes de visite pouvant être « optionnels » (visite guidée, livret de jeu, audioguide, etc.) et au choix du visiteur. La visite libre, en fait, correspond souvent aux attentes des visiteurs. Parfois, le choix éducatif le plus approprié est donc celui de ne pas intervenir parce que cela n'apporterait rien de nouveau ou même nuirait à la visite d'une exposition donnée. Pour l'amateur d'art qui cherche essentiellement à se délecter des œuvres exposées, par exemple, la visite libre reste encore la formule privilégiée. Par ailleurs, grâce aux prodigieux progrès faits en matière de muséographie, on trouve aussi aujourd'hui des présentations dont la structure même est de nature éducative ou même ludique. Là encore, il peut ne pas être souhaitable d'intervenir. Si un approfondissement ou un élargissement des contenus est tout de même souhaité, on pourra le concevoir en dehors de la

présentation par un programme d'activités culturelles, des rencontres ou d'autres interventions similaires.

L'exposition « Autopsie d'un meurtre », présentée au Musée de la civilisation de Québec en 2005 et 2006, constitue l'exemple parfait d'une exposition qui ne nécessite aucun support éducatif. En effet, conçue globalement comme une aventure éducative¹⁴, cette exposition comportait déjà une variété suffisante de défis d'exploration et d'analyse.

5.1.2 La visite guidée ou commentée

Sans doute l'une des plus anciennes formes d'intervention éducative, la visite guidée reste encore aujourd'hui l'une des plus populaires. Elle implique la prise en charge de visiteurs par un guide qui les conduit à travers une exposition ou un site en leur fournissant tout au long du trajet une variété de renseignements portant sur la thématique en cause. Cette forme d'intervention permet de communiquer aux visiteurs une somme importante d'information qui peut être adaptée selon l'intérêt des participants, grâce à la présence du guide. En outre, les visiteurs peuvent aussi profiter de la présence du guide pour poser des questions. La formule de la visite guidée offre également l'avantage de bien contrôler la justesse de l'information communiquée.

En termes d'inconvénients, ce type de visite confine les visiteurs dans un rôle passif et les oblige à suivre le guide et le rythme de visite de leur groupe. En outre, au chapitre des exigences, elle nécessite aussi l'emploi, la formation et la disponibilité de personnel.

Dans la conception d'une visite guidée, il est important de déterminer des points d'attrait autour desquels pourra se construire le scénario de la visite. Ces attrait doivent idéalement être répartis sur l'ensemble du trajet à parcourir. Une fois ces points trouvés, il s'agit alors de répartir entre eux de façon équilibrée l'ensemble des commentaires qu'on souhaite faire sur le sujet.

5.1.3 La visite commentée électroniquement ou par écrit

Lorsque la disponibilité de ressources humaines fait défaut ou que le degré d'achalandage d'une exposition rend peu pratique l'utilisation de visites guidées, il est possible de substituer aux guides des appareils électroniques mettant à la disposition du public des commentaires enregistrés. On peut avoir recours à des audioguides, des bornes audio ou des interventions audiovisuelles. Le cas échéant, on peut aussi communiquer ces commentaires au public par voie de textes (brochures, fiches de salle ou autres).

¹⁴ Cette exposition a été produite par le Centre des sciences de Montréal, en étroite collaboration avec le Musée de la civilisation de Québec et le Musée des sciences et de la technologie du Canada.

Lorsqu'on utilise de telles méthodes, on conserve toujours le plein contrôle de la qualité de l'information communiquée. On peut même augmenter l'intérêt en faisant intervenir des personnalités connues lors des enregistrements. Par ailleurs, on accorde aussi plus de latitude aux visiteurs dans la gestion des contenus, qu'ils peuvent choisir d'écouter ou de lire, et du rythme de leur visite. En contrepartie, on les prive de la présence d'une personne avec qui échanger et, lorsqu'on fait appel aux écrits, on les oblige à un effort supplémentaire de lecture.

Grâce à des interventions audiovisuelles, les visiteurs qui parcourent le circuit archéologique souterrain du musée Pointe-à-Callière reçoivent des renseignements sur des personnages historiques virtuels.

En termes de conception, le travail menant à la création d'interventions de nature électronique ressemble beaucoup à celui de visites guidées. On doit cibler des zones d'intérêt, établir un parcours et répartir l'information le long de ce parcours. Toutefois, il est important dans ces cas de prendre en considération les besoins en temps de même qu'en ressources spécialisées et financières auxquels on devra répondre. Les travaux de sélection et de rédaction de commentaires, le choix des spécialistes et des acteurs pour les lire et les enregistrer, de même que la mise en place, la gestion et l'entretien des équipements de rediffusion sont autant de tâches qui créent des besoins de coordination et occasionnent des dépenses s'échelonnant sur toute la durée des expositions ciblées.

5.1.4 Les interventions ponctuelles

En marge des visites guidées classiques, les concepteurs d'activités éducatives font parfois appel à des animateurs pour assumer auprès du public des rôles autres que ceux de guides proprement dits. À l'occasion, leurs interventions peuvent se situer dans un espace-temps déterminé du parcours d'une visite. C'est le cas, par exemple, des intervenants qui font du « maraudage », c'est-à-dire qui rencontrent les visiteurs ponctuellement au cours de leur visite libre pour leur proposer un complément d'information sur des aspects tout particulièrement intéressants de la présentation¹⁵. Ou bien ce sont de courtes « démonstrations » qui sont proposées régulièrement à un horaire et en lieu déterminés; une pratique particulièrement répandue dans les musées scientifiques. Enfin, il y a aussi les interventions théâtrales de personnages en costume, qui cherchent à recréer au bénéfice des visiteurs une ambiance d'un passé plus ou moins lointain.

Au Musée Stewart, c'est avec plaisir qu'on retrouve chaque été les troupes de la Compagnie franche de la Marine et du 78^e Fraser Highlanders, deux régiments du 18^e siècle reconstitués, faisant des manœuvres militaires sur le site du Fort de l'île Sainte-Hélène.

¹⁵ Cette forme d'intervention est utilisée, entre autres, au Biodôme de Montréal.

Ces types d'interventions ont l'avantage d'être très populaires auprès des visiteurs qui, par ailleurs, sont libres d'en profiter ou non. Ils leur donnent l'occasion d'assumer un rôle plus actif dans le déroulement de leur visite et leur fournissent, comme les visites guidées, la possibilité d'échanger leurs impressions. Selon la qualité de la formation donnée et le souci de justesse apporté par les intervenants dans leur travail, les interventions de ce genre permettent elles aussi généralement un bon contrôle de l'information communiquée. En contrepartie, comme elles impliquent l'intervention d'employés, elles génèrent nécessairement des dépenses qui, selon les cas, peuvent être fort importantes.

Selon la nature de l'intervention choisie, le travail de conception pour ces types d'activités peut varier considérablement. Dans le cas des activités de maraudage et de démonstrations ponctuelles, par exemple, il s'apparente au travail d'élaboration des visites guidées et repose sur le choix de points forts dans une présentation. Lorsqu'il est question de recréer une ambiance historique, par contre, il se rapproche de celui de la création d'une pièce de théâtre où il faut prévoir le temps et les ressources nécessaires pour la conception de costumes, la rédaction de dialogues, les répétitions de rôles et la tenue de représentations générales.

5.1.5 Les ateliers d'expérimentation concrète

Nombre d'institutions muséales développent comme compléments éducatifs à leurs expositions des activités d'expérimentation concrète : expériences scientifiques, utilisation d'outils et d'instruments anciens ou spécialisés, ateliers d'expression artistique ou de bricolage, et ainsi de suite. Réalisés tantôt sur place dans les salles d'exposition, tantôt dans des salles connexes ou, parfois, à l'extérieur, ces activités peuvent s'adresser selon leur nature aussi bien aux jeunes qu'aux adultes. Examiner des spécimens au microscope, créer des œuvres à la manière d'artistes connus, découvrir les secrets de la fabrication du papier ou creuser le sol à la recherche de traces du passé sont des aventures de nature à intéresser plusieurs types de publics, car elles leur fournissent des occasions d'expérimenter et de mettre leur savoir-faire à l'épreuve. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que ce type d'activités soit très apprécié.

Les ateliers présentent des avantages significatifs dont, entre autres, les plaisirs intrinsèques aux activités, la promotion de vocations artistiques, scientifiques et autres auprès des jeunes, de même que la satisfaction d'une variété de clientèles. En contrepartie, ils s'accompagnent d'inconvénients de nature logistique qui sont toutefois relativement simples à régler : besoins de temps et d'espaces additionnels, de financement de matériel, d'entretien et de renouvellement périodique des stocks.

Une mise en garde

Un inconvénient additionnel qui passe souvent inaperçu et qui constitue pourtant un risque dont on devrait tenir compte, c'est que les ateliers éloignent souvent les participants de l'exposition à laquelle ils se rattachent, mettant un terme à l'interaction directe entre les deux. On court alors le risque que ce soit l'atelier en fin de compte qui marque plus l'imaginaire des participants que l'exposition elle-même, les encourageant plus tard à accorder la priorité au fait de « faire » plutôt

qu'à celui « d'apprendre à voir ». Dans le monde des arts, par exemple, l'insistance à inviter les jeunes à créer à la manière des grands maîtres contribue à véhiculer le message que créer est l'activité à privilégier. Or, même si créer est important, on est en droit de se demander si c'est bien là le message principal que devraient véhiculer nos institutions d'art. Compte tenu de leur nature, ne devraient-elles pas plutôt promouvoir l'idée que « regarder des œuvres d'art », qu'on soit créateur ou non, est une activité importante et enrichissante en soi?

En posant cette question, nous ne cherchons pas à remettre en question la valeur éducative des ateliers de création, ni à suggérer que le fait pour des participants de mettre la main à la pâte nuise à leur appréciation des œuvres d'art, bien au contraire. En s'intéressant aux techniques et processus créatifs des artistes, il est évident qu'on apprend à mieux comprendre et à apprécier leurs œuvres¹⁶. Nous souhaitons simplement attirer l'attention sur le fait que nos choix d'activités sont eux aussi porteurs de messages, parfois indirects, et qu'il importe que nous en soyons conscients.

En abordant la création d'activité d'expérimentation, un concepteur devrait garder en tête cette mise en garde, pour éviter le plus possible que l'activité de visiter une exposition devienne subordonnée à celle d'en expérimenter une facette. Une façon d'éviter ce danger est de toujours s'assurer de bien expliquer aux participants en quoi les exercices d'expérimentation proposés servent la cause d'une meilleure appréciation des contenus de l'exposition. Une autre est de toujours prévoir un retour final sur le lieu d'exposition pour que les apprentissages faits en cours d'expérimentation puissent être mis à profit lors d'un dernier contact avec les objets exposés.

5.1.6 Les jeux et défis éducatifs

Au fil des dernières décennies, les institutions muséales ont conçu une multitude de jeux de toutes sortes visant à impliquer les visiteurs dans la découverte des contenus des expositions et présentations. Des simples jeux de « courses au trésor » jusqu'aux enquêtes les plus sophistiquées, mille et une aventures d'exploration et de découverte ont été créées et proposées aux publics de tous âges, transformant les salles d'exposition en véritables salles de jeu éducatives. Chemin faisant, l'image poussiéreuse des musées s'est tranquillement estompée.

L'efficacité du jeu comme mode d'apprentissage, bien que fondamentale chez les enfants, reste élevée à tout âge. Les institutions muséales peuvent en tirer profit de multiples façons. En voici quelques-unes :

- ***attirer l'attention sur un objet précis ou un détail*** par des courses au trésor ou des jeux de recherche de détails (dans l'esprit des recherches que

¹⁶ À titre d'exemple, on peut évoquer les ateliers de création offerts depuis 1992 par le Musée d'art contemporain de Montréal qui mettent à profit le « faire » pour fournir aux participants des expériences qui permettent d'optimiser leur capacité d'observation des œuvres d'art. À l'occasion, ces mêmes activités contribuent également à neutraliser certains des préjugés par rapport à l'art contemporain que peuvent entretenir des participants.

proposent les livres-jeux « Où est Charlie?¹⁷ », si populaires auprès des jeunes);

- **mettre en valeur des renseignements généraux ou spécifiques** par des jeux d'enquêtes, de recherche d'indices ou d'énigmes à résoudre;
- **amener un visiteur à se mettre dans la peau de personnages, d'animaux, d'objets inanimés ou même de couleurs** par des jeux de rôles et d'interprétation;
- **faire appel au jugement esthétique des visiteurs** par des exercices d'appréciation et d'analyse d'œuvres d'art;
- **mettre à profit les cinq sens** par des exercices d'examen, d'écoute, de dégustation, de manipulation et d'identification d'éléments de toutes sortes;
- **susciter des jugements critiques** par des activités d'évaluation, de sélection, de présentation d'œuvres ou d'artéfacts, ainsi que par la mise sur pied de débats.

En plus, les jeux peuvent aussi être utilisés par les institutions muséales pour :

- **exploiter l'ensemble des « compétences transversales »**, telles qu'elles sont présentées dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, par les activités énumérées plus haut réalisées dans un contexte de travail en équipe, suivi de présentations au groupe.

À l'exemple de certains jeux de société qui permettent aux participants de faire appel à leur mémoire, de raisonner et de résoudre des problèmes, les activités ludiques ont la capacité d'être non seulement divertissantes, mais également stimulantes et enrichissantes. En plus d'informer les visiteurs sur une variété de sujets, elles leur offrent aussi des occasions de développer l'ensemble des savoir-faire et savoir-être.

5.2 Programmes spécifiques

Dans le cadre de son travail, un concepteur d'activités éducatives consacre une bonne part de son temps à la création d'activités qui servent de compléments à des expositions ou autres formes de présentation. Il lui arrive aussi de travailler à la création d'activités particulières ou d'ensembles d'activités qui répondent à d'autres impératifs.

C'est le cas, par exemple, des « programmes scolaires » qui proposent un ensemble d'activités adaptées aux besoins spécifiques des groupes scolaires de différents cycles ou des « activités pour publics spécialisés », qui font de même pour une variété de publics avec des besoins particuliers. C'est aussi celui des « trousse éducatives », regroupant artéfacts et suggestions d'activités, qui permettent aux institutions

¹⁷ Créés en 1987 par le dessinateur britannique Martin Handford.

muséales d'étendre leur action hors de leurs murs. Cela concerne aussi de nombreux « Ateliers de formation grand public » qui vont des camps de jour pour enfants aux sessions prolongées de formation en tous genres pour adultes.

5.2.1 Les programmes scolaires

Dans leurs efforts de collaboration avec les milieux scolaires, les institutions muséales privilégient souvent la création de programmes bien adaptés aux réalités du monde de l'éducation. Pour relever les défis que cela suppose, les concepteurs de ces programmes doivent tenir compte de certaines considérations.

Les besoins des professeurs

Dans un premier temps, un éducateur doit tenir compte des besoins des professeurs, car bien que ce soit les élèves qui sont les cibles ultimes de ses efforts, ce sont les enseignants qui doivent être convaincus de la pertinence d'organiser une visite avec leur groupe. Pour ce faire, il est essentiel qu'il prenne connaissance du *Programme de formation de l'école québécoise* et qu'il fasse l'effort d'en décortiquer et d'en comprendre les enjeux et les objectifs. Ce programme explique, selon les cycles et les niveaux, les défis auxquels font face les enseignants. Par conséquent, c'est dans ce document que se trouvent consignées les clés d'une bonne compréhension de leurs besoins.

L'approche d'apprentissage par compétences

Dans un deuxième temps, il faut aussi comprendre l'univers éducatif dans lequel gravitent les jeunes québécois et québécoises d'aujourd'hui : que cherche-t-on à leur faire apprendre et comment structure-t-on leur évolution?

Dans cette perspective, selon le domaine d'expertise de son institution, un concepteur portera naturellement attention aux « compétences disciplinaires » qui sont associées aux domaines d'apprentissage : univers social; mathématique, science et technologie; arts; et autres. Dans chaque cas, il trouvera des renseignements fort utiles sur les thématiques qui sont abordées en classe, sur certaines des stratégies qui sont privilégiées et sur les attentes en fonction desquelles les performances des jeunes sont évaluées.

En marge de cette première source d'information, il aura aussi avantage à porter une attention particulière aux « compétences transversales », qui reflètent la nouvelle approche pédagogique préconisée par la réforme scolaire. Au nombre de neuf, celles-ci incluent :

- exploiter l'information;
- résoudre des problèmes;
- exercer son jugement critique;
- mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- se donner des méthodes de travail efficaces;

- exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- structurer son identité;
- coopérer;
- communiquer de façon appropriée.

En ce qui touche la mise en jeu de ces compétences, les institutions muséales sont tout particulièrement bien nanties pour intervenir de façon diversifiée et proposer aux jeunes des défis à la fois enrichissants et originaux.

En jonglant avec les différentes compétences et les outils à privilégier, on se retrouve forcé de jeter un regard neuf sur sa propre façon de créer des activités, voire à élaborer des variantes originales.

Pour s'aider à juger de la pertinence et de l'adéquation d'activités tant par rapport aux jeunes que par rapport aux professeurs, on peut créer des outils d'analyse et s'en servir pour évaluer la valeur potentielle de ses activités.

Annexe 2

Une structure qui a fait ses preuves

En matière de création de programmes pour les différents cycles, de l'enseignement primaire surtout, mais aussi du début de l'enseignement secondaire, il est fréquent qu'on trouve des ensembles d'activités réparties sur trois phases distinctes de « prévisite », « visite » et « postvisite ».

Les activités de « **prévisite** » invitent les enseignants à préparer les élèves à la visite. Les exercices et recherches proposés sensibilisent les jeunes au domaine de connaissance et aux thématiques qui seront abordées lors de leur visite d'exposition ou de site. Ils peuvent aussi leur présenter l'institution et les grandes lignes de son mandat.

Dans le cadre d'activités de prévisite, on peut en profiter pour faire faire aux jeunes des enquêtes dans leur famille, les inviter à visiter un coin de leur quartier, faire des recherches sur Internet ou, encore, préparer une présentation en classe. On peut leur demander de s'interroger sur des pratiques spécifiques données, comme celles de jouer, de collectionner ou de récupérer, en prévision d'un débat qui aurait lieu de retour en classe. Les possibilités sont innombrables, comme le sont les thématiques que peuvent explorer les institutions dans leurs expositions.

À cette étape, il s'agit aussi de faire ressortir les représentations des jeunes et d'aborder selon leur âge des questions comme : À quoi servent les musées, sites historiques et autres? Qu'est-ce que l'art? Qu'est-ce que le patrimoine? Ce sont ensuite ces « images » évoquées en classe qu'ils viendront confronter sur le terrain au moment de leur visite et qui contribueront à susciter leur intérêt pour la découverte.

Lors de la phase de « **visite** », l'accent est évidemment mis sur la mise en valeur de l'exposition ou du site à visiter et sur les objets, œuvres ou artefacts qui s'y trouvent. Lorsque les activités de prévisite ont été réalisées en classe, il devient facile d'aborder rapidement le sujet avec les jeunes qui se trouvent plus aptes à profiter au maximum de leur visite. Mais cela n'est pas toujours le cas, et il faut donc prévoir, dans la préparation d'activités de visite, un scénario qui peut facilement s'adapter à toutes les circonstances.

Les activités de « **postvisite** » permettent de faire un retour en classe sur les expériences vécues lors de la visite, de tirer profit de l'information recueillie et de mettre en application les savoir-faire acquis. Une activité de postvisite bien réussie ne devrait jamais se limiter à un simple rappel des acquis, mais plutôt être utilisée comme base pour une nouvelle aventure qui ouvre la porte sur des découvertes additionnelles. Ici encore, les possibilités d'activités sont multiples et n'ont comme seule limite que celle de garder un lien cohérent avec les expériences vécues en cours de visite.

À titre d'exemple de mise à profit de la structure en trois temps, on peut évoquer les activités proposées par le Musée du Fjord aux jeunes du 3^e cycle du primaire qui souhaitent visiter l'exposition permanente « Jarnigoine », une exposition qui raconte l'histoire de Ville de La Baie¹⁸.

- Dans le cadre d'une activité de « prévisite », les élèves sont d'abord invités à faire des recherches sur le thème « des oubliés de l'histoire ». L'accent pour ce premier exercice est mis sur les « Macalousses », nom donné aux matelots étrangers qui fréquentaient jadis le port de la ville et au sujet desquels circulaient de nombreuses rumeurs.
- Reprenant cette idée des « oubliés », les activités de « visite » posent aux jeunes la question « Où sont les femmes? » et les invitent à trouver parmi les objets exposés des indices de leur présence dans une histoire de bâtisseurs, qui fait presque exclusivement référence aux hommes.
- Enfin, à la suite de cette aventure, l'activité de « postvisite » soulève une dernière question en demandant aux participants, garçons et filles, « L'histoire va-t-elle continuer d'oublier encore longtemps la contribution des femmes? » En guise de réponse, les jeunes sont invités à devenir à leur tour historiens ou historiennes et à soumettre au musée de nouvelles pages d'histoire de leur propre cru¹⁹.

Cet exemple montre bien en quoi la structure en trois temps des prévisite, visite et postvisite peut être utile pour maximiser la portée d'une sortie dans une institution

¹⁸ Réalisée par la firme Monde et Musée, à partir d'un scénario signé Hervé Gagnon en collaboration avec Mario Lalancette, cette exposition a pris l'affiche à l'été 2004.

¹⁹ Les fiches et consignes de jeu pour ces activités sont disponibles à l'adresse électronique suivante : http://www.museedufjord.com/pdf/historique_eleve.pdf.

muséale. En permettant d'éveiller la curiosité des jeunes, puis de la mettre au défi, pour enfin les inviter à poursuivre leur réflexion une fois la visite passée, cette structure permet de faire plus que simplement transférer des connaissances ou faire vivre des émotions. Elle fournit aux jeunes une occasion réelle de développement personnel.

5.2.2 Les activités pour publics spéciaux

De la même façon qu'il est possible de développer des activités et de les adapter aux clientèles scolaires, il est aussi possible de créer des activités qui répondent aux besoins particuliers d'autres publics, comme les groupes en situation de marginalisation, les associations, les gens d'affaires, etc. Les étapes à franchir dans de telles circonstances restent les mêmes : connaître son public, comprendre le potentiel éducatif de ses collections par rapport aux besoins particuliers de ce public, cibler des contenus et choisir les meilleurs moyens de les communiquer. Cependant, lorsqu'on travaille au service de tels groupes, il faut comprendre que chaque projet doit être abordé dans un esprit de cas par cas.

Les réussites dans ce domaine sont nombreuses : expositions de sculptures pour aveugles, visites guidées pour jeunes en difficulté d'apprentissage, activités d'apprentissage de la langue française pour nouveaux immigrants, ateliers de développement d'esprit d'équipe et de créativité pour les employés d'entreprises, animation éducative de réceptions et ainsi de suite.

Tous les premiers samedis du mois, entre 10 h 30 et 12 h, Les rendez-vous du Musée McCord réservent aux nouveaux arrivants et à leur famille des activités présentées exclusivement en français²⁰.

5.2.3 Les troussees éducatives

Outils de diffusion fort utiles pour rejoindre des groupes hors les murs, les troussees éducatives se situent en termes de travail de conception à la rencontre des expositions et des activités éducatives. En effet, la création de telles troussees emprunte des techniques de travail des unes comme des autres.

Du domaine de l'exposition, la conception de troussees met à profit l'expérience de sélection d'objets et de leur organisation en ensembles cohérents. Elle fait aussi appel aux talents de création d'ajouts didactiques (photographies, graphiques, textes et autres). Enfin, elle profite de l'expérience qui peut exister en matière d'emballage et de mise en circulation d'artéfacts ou de reproductions.

Du domaine de l'éducation, elle utilise toutes les compétences incluant l'analyse des besoins des publics ciblés, l'étude du potentiel éducatif des objets mis en service et la sélection des contenus à privilégier. À ces compétences s'ajoutent celles de pouvoir scénariser des activités, développer des outils et rédiger des

²⁰ Pour plus d'information : http://www.musee-mccord.qc.ca/pdf/activities/rdv_mccord_2008_FR.pdf.

instructions qui soient d'une grande clarté. Car les activités créées sont en général réalisées hors de nos murs et par des personnes dont nous ignorons les compétences ou le degré d'expérience.

On doit toutefois préciser que certaines institutions qui créent des troussees éducatives se servent de celles-ci lors de visites faites par leurs animateurs dans des lieux extérieurs à leur institution. C'est le cas, par exemple, du Musée des Abénakis qui envoie certains de ses animateurs dans de nombreuses écoles de la province. Dans ce cas particulier, la volonté de rendre possible une rencontre entre les participants et un membre de la communauté des Abénakis explique le choix que fait l'institution. Mais il existe plusieurs autres raisons qui peuvent justifier de le faire : promotion des services de l'institution, maintien d'emplois, mise en valeur d'expertise spécialisée, service à des clientèles particulières, etc.

Poussée à l'extrême, la formule des troussees éducatives peut mener à la création d'activités hors les murs aussi exceptionnelles que le « Starlab » du centre Aster, la Station scientifique du Bas-Saint-Laurent. Cet atelier vedette met à la disposition des écoles un planétarium portatif où les jeunes peuvent s'engouffrer pour partir en compagnie d'un animateur à la découverte des étoiles, constellations et autres corps ou phénomènes célestes.

Par ailleurs, d'autres musées proposent aussi des troussees éducatives à utiliser sur place, comme un outil d'aide à la visite en particulier à destination des familles. C'est le cas du Musée McCord à Montréal qui propose aux familles « une visite dans votre valise » pour explorer l'exposition « Simplement Montréal ». Au menu : une histoire à raconter, un jeu de mime et des activités d'arts plastiques.

5.2.4 Les ateliers de formation grand public et voyages organisés

Dans le cadre de la mise en valeur de certaines expositions ou encore de leur mission, nombreuses sont les institutions qui offrent à leurs publics des ateliers de formation dans une variété de disciplines fondamentales ou connexes à leur domaine d'expertise. Ceux-ci peuvent se tenir durant une journée, une fin de semaine ou, encore, une session entière. Les cours de dessin, peinture, sculpture et autres formes de création artistique, offerts par les institutions vouées aux arts visuels, constituent de bons exemples. En fait, ils sont sans doute ceux qu'on trouve le plus fréquemment; mais, ils ne sont pas les seuls. On trouve dans la programmation d'autres institutions muséales des activités aussi diversifiées que des cours de formation religieuse, de forge, de réparation et restauration d'appareils en tout genre, des camps de jour en nature et des camps spatiaux, de même que des ateliers de danse, de fabrication de papier, de fouilles archéologiques, de moulage de chocolats et ainsi de suite. Ici encore, les possibilités n'ont de limite que le degré d'ingéniosité des personnes qui les conçoivent.

Pour créer des ateliers, on peut aussi recycler des activités éducatives qui ont fait leurs preuves. Au Musée des beaux-arts de Sherbrooke, par exemple, c'est en regroupant une sélection d'une douzaine de jeux éducatifs qu'on a créé les

« Ateliers de Savoir-Voir », une série de 10 rencontres portant sur l'appréciation d'œuvres d'art. Pour les participants, ces ateliers offraient des occasions de développer leurs « talents de visiteur » et, ainsi, de parfaire leur développement personnel.

Quelle que soit leur nature, les ateliers de formation de ce genre contribuent à dynamiser et diversifier les occasions d'interaction entre les institutions muséales et leurs publics. Ils permettent de joindre tous les groupes d'âge et peuvent parfois même intéresser de nouveaux publics. Fait non négligeable, ils peuvent aussi en venir à constituer une source intéressante de revenus autonomes.

Selon la région où il se trouve, le grand public peut, entre autres, à différents moments de l'année :

- *assister à une conférence sur l'horticulture aux Jardins de Métis;*
- *découvrir l'art public de l'arrondissement de Jonquière, compliment du Centre national d'exposition de Saguenay;*
- *choisir entre un atelier de modèle vivant ou celui de dentelle aux fuseaux au Musée d'art de Joliette;*
- *faire des fouilles archéologiques sur le terrain du Musée de Lachine;*
- *fréquenter l'École des arts appliqués au Centre d'histoire et d'archéologie de la Métabetchouane à Desbiens; ou encore*
- *assister à une démonstration de coulage de bronze au Musée du Bronze d'Inverness.*

Dans une perspective élargie, on peut aussi inclure dans cette catégorie d'interventions les voyages organisés qui offrent au public des occasions de se rendre dans d'autres institutions muséales ou d'autres destinations culturelles pour y vivre de nouvelles aventures et y faire de nouvelles découvertes. Grâce à de tels voyages, une institution se fait à son tour « intermédiaire » entre ses publics et d'autres institutions muséales et culturelles au profit des uns comme des autres.

En abordant la conception de telles activités, les institutions devraient prendre en considération les divers avantages qui y sont associés. Ce faisant, elles devraient toutefois porter aussi attention à l'offre de produits ou services similaires dans leur milieu, afin d'éviter de faire double emploi ou de créer une concurrence malvenue avec les autres intervenants des secteurs récréotouristiques de leur région.

5.2.5 Services par Internet

Au cours de la dernière décennie, une dernière forme de programmes éducatifs s'est ajoutée à la gamme déjà imposante de possibilités existantes : les services électroniques en ligne. Bien qu'encore limités, ces services connaissent présentement un important essor et sont appelés à devenir très significatifs dans un avenir rapproché. Avec l'ampleur de la place qu'a prise l'informatique en très peu de temps dans les domaines de l'éducation et des loisirs, il n'est pas étonnant que les institutions muséales s'intéressent de plus en plus à ce nouveau produit de communication.

Pour l'instant, on note que les efforts faits en la matière tendent pour la plupart à rechercher des moyens de transposer dans le monde de la réalité virtuelle des activités développées dans la réalité. On trouve donc des activités de courses au trésor, de jeux, de recherches d'indices, d'identification, de comparaison, de classement et ainsi de suite. En l'absence de réels contacts physiques avec les objets, et donc de la valeur ajoutée que ces contacts apportent, ces transpositions d'activités dans le monde virtuel n'ont pas la richesse ou l'intérêt des exercices originaux. Les expériences proposées s'avèrent cependant beaucoup plus dynamiques que peut l'être la consultation d'images dans un livre, et elles ont l'avantage de s'inscrire dans la réalité d'une nouvelle génération.

Quels que soient les résultats des expériences initiales, il ne faudrait pas penser que l'informatique soit limitée comme moyen d'interaction éducative, bien au contraire. Les concepteurs d'activités éducatives s'adaptent rapidement à ce nouvel outil et trouvent des moyens de plus en plus intéressants pour mettre à profit ses forces particulières²¹. Dans cette perspective, il ne faudrait pas être surpris de voir le public sollicité à participer en ligne à des aventures d'appréciation d'œuvres d'art des quatre coins de la planète, à des appels à tous pour identifier des artefacts, à des débats multilingues sur des questions d'histoire et combien d'autres activités qui relevaient jusqu'à tout récemment du domaine de la pure science-fiction.

Déjà, ce moyen est utilisé pour partager avec les internautes des contributions de visiteurs à l'interprétation de réalisations, soit en amont d'une activité, soit en aval pour diffuser les résultats d'une activité produite au musée. Par voie de webcam, il sert aussi pour créer des échanges entre des publics d'institutions sur des territoires différents. Le jour n'est peut-être plus très loin où nous le trouverons dans nos salons, sur nos écrans de télévision, nous invitant à participer à de toutes nouvelles aventures d'éducation muséale.

5.3 Programmes publics ou d'action culturelle

Une dernière façon d'intervenir en matière d'éducation pour une institution muséale est de développer un programme d'action culturelle, c'est-à-dire des activités qui, tout en conservant un lien avec la mission de l'institution, ne sont plus nécessairement liées à sa présentation d'expositions ou d'autres réalisations. Par son action culturelle, une institution muséale propose au public des activités à caractère culturel susceptibles de l'intéresser, l'instruire ou simplement, le cas échéant, le divertir. Par son action culturelle, une institution muséale élargit également sa contribution à la vie culturelle de sa communauté ou région d'appartenance.

²¹ L'un des musées québécois qui investit d'importantes ressources dans le développement de son expertise en matière d'offre électronique est le Musée de la civilisation à Québec. On trouve dans les ressources en ligne mises à la disposition des internautes un mélange d'expositions virtuelles, de ressources documentaires et d'activités éducatives : http://www.mcq.org/fr/expos_virtuelles/index.html.

5.3.1 Conférences et colloques

Le premier groupe d'activités qu'exploitent de nombreuses institutions sont les conférences qui permettent d'orchestrer une rencontre avec des experts ou des personnalités de même que de profiter de leurs connaissances et de leur expérience. L'expertise de tels invités peut toucher une très grande variété de thématiques et permet donc à une institution d'explorer avec ses publics une multitude de facettes de sa mission et de sa pratique muséale.

On peut aborder, par voie de conférences, tous les sujets, tant artistiques, qu'historiques, scientifiques, philosophiques ou autres, explorer toutes les théories, tracer le bilan d'expériences passées ou même discuter des pistes de recherches futures. Pour une institution muséale, la possibilité de le faire offre de bonnes occasions d'approfondir ou même d'élargir ses connaissances dans son domaine de prédilection.

Lorsqu'elle le souhaite, une institution peut même pousser plus loin son exploration d'une thématique en réunissant en colloque un groupe d'experts de contenus particuliers. Il devient alors possible, en présentant une série de conférences, de mettre en parallèle différents points de vue et de faire un débat entre spécialistes qui peut déboucher sur d'intéressantes conclusions. Lors de tels événements, une institution peut profiter de son expertise en matière de communications pour assurer la retranscription et la publication des actes du colloque.

L'organisateur de telles activités, qui souhaite à la fois intéresser ses publics et faire avancer la science, doit savoir bien choisir ses invités, les convaincre d'accepter son invitation et organiser leur venue et la rencontre avec les publics.

5.3.2 Concerts, projections cinématographiques et autres spectacles

En guise d'appui à la présentation d'une exposition donnée, une autre forme d'intervention consiste à présenter un spectacle qui apporte un complément d'information plus ou moins direct à cette exposition. Un spectacle de danse flamenco pendant la tenue d'une exposition des œuvres de Picasso, par exemple, fournit au public une occasion additionnelle de se plonger dans la culture de ce grand peintre. La présentation d'un film portant sur la conquête de l'espace, associée à une exposition sur l'histoire des ondes radio, jouerait un rôle similaire.

Une institution peut aussi programmer des activités qui ont pour seule raison d'être qu'elles s'associent bien à sa mission. La présentation d'une série de films expérimentaux ou celle d'un festival de danse moderne dans un musée d'art, par exemple, accompagnent bien ce genre d'événement. De même peuvent le faire des rencontres avec des conteurs ou la présentation d'une pièce de théâtre de marionnettes dans un musée d'histoire. Ici encore, les possibilités de programmation sont très diversifiées.

Enfin, une institution peut aussi agir simplement parce qu'elle a la possibilité et les moyens de le faire; qu'il y ait ou non un lien évident avec sa mission ou les expositions qu'elle présente. Dans les régions ou communautés moins bien nanties en salles de spectacle et autres infrastructures culturelles, les institutions

muséales sont parfois les seuls organismes à pouvoir accueillir certaines productions. Dans d'autres cas, une institution muséale peut aussi être le seul organisme avec un réseau de contacts suffisamment développé pour être informé de la disponibilité d'un spectacle. Dans de telles circonstances, la simple possibilité de servir la population est une raison amplement valable pour s'investir dans des activités d'action culturelle.

5.3.3 Mise en valeur de talents, de patrimoines et autres ressources locales

Derrière l'idée d'agir parce qu'on a la possibilité de le faire se cache une autre source d'activités liées à l'action culturelle : celle de la mise en valeur de ressources locales exceptionnelles. Dans ce contexte particulier, l'utilisation du terme « ressources locales » est ici élargie pour inclure aussi bien des personnes et groupes que des sites, des ressources naturelles, des biens mobiliers ou immobiliers et toute autre forme d'installation qui peut être mise en valeur d'une façon ou d'une autre. On parle ici toutefois de ressources dont une institution n'a pas la charge ou qui ne font pas partie de ses collections.

Dans cette catégorie d'interventions, on peut lister des activités comme les rencontres mettant en vedette des artisans, artistes et autres créateurs, les tournées de sites patrimoniaux (églises d'une région, bâtiments historiques d'une localité et autres), les visites de cimetières, les sorties en mer pour y voir la faune marine ou, encore, les animations théâtrales de sites historiques.

Constituant sans doute l'une des activités d'action culturelle les plus originales et un parfait exemple de mise à profit d'une ressource locale, les « Concerts portuaires » du Musée Pointe-à-Callière mettent à profit depuis des années les sirènes des bateaux en rade dans le port de Montréal à la fin de chaque hiver.

Pour le concepteur d'activités de mise en valeur de ressources locales, la clé du succès est de savoir déterminer les occasions d'interventions qui existent dans l'entourage de son institution. Qu'il s'agisse de la présence de personnes aux talents particuliers, de sites naturels spectaculaires, de points d'observation de la flore ou de la faune, de vestiges intrigants du passé (ruines, tunnels souterrains, constructions originales, etc.), de réalisations artistiques exceptionnelles ou de lieux au passé riche d'histoire, chaque région possède des ressources originales et, donc, des possibilités d'interventions susceptibles de plaire au public.

5.3.4 Les événements, petits et grands

Comme dernière catégorie d'interventions possibles en matière d'action culturelle, on peut enfin mentionner la création d'événements, petits et grands, qui viennent à l'occasion souligner des fêtes annuelles, marquer des anniversaires importants ou, tout simplement, ponctuer de façon régulière ou exceptionnelle la programmation d'une institution.

En ce qui touche les « petits » événements, on note par exemple dans certaines institutions des invitations à venir prendre le thé les dimanches après-midi. On

retrouve aussi de petites fêtes organisées pour souligner Noël, la Saint-Valentin, l'Halloween ou, encore, pour marquer les changements de saisons (concours de décoration d'arbres de Noël, périodes des sucres, Festival des lanternes, concours de citrouilles, etc.). Selon les domaines d'expertise des institutions, les occasions varient et se diversifient. On fête ainsi le « Jour de la terre », le « Mois de l'archéologie », la « Journée mondiale des femmes » et celle des personnes âgées. Les jours d'anniversaire de personnages importants ou d'événements historiques marquants sont parfois aussi ciblés. Il appartient à chaque institution de consulter son calendrier.

Parfois, ces types d'événements peuvent prendre de l'ampleur et devenir des manifestations à grand déploiement comme des marchés en plein air, des foires pour collectionneurs ou, encore, des festivals ou rendez-vous annuels pour amateurs d'art, de gastronomie et autres. Par ailleurs, chaque année, l'ensemble des institutions muséales participe aussi collectivement à une ou deux grandes fêtes de la profession et du monde culturel, soit la « Journée des musées » au printemps et les « Journées de la culture » en septembre.

Réaliser des événements fournit aux institutions muséales la possibilité de multiplier les occasions d'accueillir et d'interagir avec ses publics. Comme plusieurs autres activités d'action culturelle, les événements peuvent être vus comme des occasions de générer des revenus (subventions, commandites ou recettes de ventes). Mais, en fin de compte, ils restent toujours conditionnés par la capacité d'action d'une institution, par son ingéniosité et par ses ambitions.

En matière d'action culturelle, il mérite d'être mentionné en terminant que des activités et événements peuvent également être créés dans un esprit plus proche de la médiation culturelle que de la pensée éducative habituelle. Dans cette perspective, une institution peut inviter une compagnie théâtrale, par exemple, à réaliser une création originale sur mesure ou *in situ* qui permette de jeter un regard neuf sur un lieu ou sur des collections. Un tel projet fait d'une pierre deux coups, d'une part en mettant en valeur le travail de cette troupe de théâtre et, d'autre part, en permettant à des intervenants extérieurs de participer concrètement au développement du discours muséal de l'institution.

Outils / Aide-mémoire

5. Conception d'activités éducatives – Choix de modes d'intervention

6 RÉALISATION

6.1 Rédaction du scénario

À partir du moment où notre mode d'intervention est choisi, les étapes de conception peuvent enfin être complétées. La première consiste à rédiger un scénario qui a pour fonction de préciser :

- **Quel va être le déroulement de l'activité?**
- **Quels contenus vont y être mis en valeur?**
- **Par quels moyens?**
- **En fonction de quels résultats escomptés?**

6.1.1 Déroulement de l'activité

Il s'agit de préciser concrètement ce qui va se passer au cours d'une activité. Où les publics seront-ils accueillis et par qui? Que leur direz-vous initialement? À la suite de ce premier contact, vers quelle destination les entraînerez-vous? Pour y faire quoi précisément et pendant combien de temps. Voilà autant de questions auxquelles doit répondre un scénario.

S'il est question d'un trajet, le scénario doit aussi indiquer le parcours et déterminer les endroits où s'arrêteront les participants. S'il est question de faire une activité, il faut alors en décrire les étapes de présentation, de réalisation et de validation des résultats. Enfin, si plusieurs animateurs sont appelés à intervenir, le scénario devrait les identifier et préciser le rôle de chacun.

6.1.2 Mise en valeur des contenus

Dans un deuxième temps, c'est au moment de la rédaction du scénario que vous allez choisir les thématiques qui seront finalement explorées. Entre un survol général d'un sujet ou l'exploration en profondeur de l'une de ses facettes, le temps est venu de faire votre choix.

Parallèlement et en correspondance avec votre choix de thématique, vous allez déterminer les œuvres, artefacts ou lieux qui seront mis en valeur. Qu'il s'agisse d'aborder les objets exposés dans leur ensemble ou de cibler des pièces uniques de grande importance, vous devez maintenant établir la liste des éléments que seront appelés à prendre tout particulièrement en considération vos publics.

Ainsi, vous allez structurer les séquences de votre activité en veillant à ce que l'ensemble suive un fil conducteur, et en vous assurant que le tout est progressif et varié dans les rythmes et les stratégies de découverte proposées.

6.1.3 Outils et moyens

Le choix des outils d'aide à la visite et du matériel pédagogique fait partie des renseignements que vous devez consigner dans le scénario, qu'il s'agisse de

simples feuillets explicatifs, de carnets d'exploration, de matériel artistique ou scientifique ou encore d'importantes infrastructures multimédias comme les bornes audiovisuelles et les systèmes sophistiqués d'audioguides.

Dans votre scénario, vous allez préciser l'optique dans laquelle vous voulez utiliser ce ou ces moyens et leur mode d'emploi dans le cadre de votre activité. Ce qui mettra par la même occasion en relief les modes d'apprentissage que vous souhaitez privilégier.

6.1.4 Résultats escomptés

Cette dernière composante d'un scénario, à savoir la description de vos attentes par rapport à la réalisation d'une activité éducative, est fort importante. Bien que portant moins à conséquence en matière de coûts ou d'affectation de ressources, elle n'en est pas moins essentielle, car c'est elle qui explique et justifie la raison d'être du projet dans son ensemble. Elle précise, entre autres, les avantages que devraient en retirer les publics.

En particulier, vous vous en servirez à la base pour fournir des instructions aux animateurs et autres acteurs de terrain qui réaliseront les activités. Ils y trouveront les fondements et le ton à donner à leurs interventions, de même que des indications leur permettant de bien comprendre l'importance de chacune des tâches qu'ils auront à accomplir.

6.1.5 Renseignements complémentaires

Dans sa version définitive, votre scénario devra enfin comprendre, sous forme d'annexes, tous les renseignements complémentaires dont pourraient avoir besoin vos guides ou éducateurs pour bien comprendre l'activité et être en mesure d'en assurer la réalisation avec succès. Les documents à annexer pourraient inclure :

- des exposés thématiques;
- des notes biographiques;
- des fiches d'œuvres;
- des photographies et illustrations;
- des manuels d'activité.

Mais, avant de considérer cette forme finale, il vous reste une dernière étape à franchir.

6.2 Détermination et gestion des contraintes

En cours de développement de votre scénario, une fois vos intentions clarifiées, il vous reste à vous assurer de la faisabilité de toutes leurs facettes.

Un temps pour rêver

Lorsqu'on conçoit un projet, on peut bien entendu tenir compte des contraintes dès le départ de la conception d'une activité ou de la rédaction d'un scénario. Mais nous ne

recommandons pas de le faire, car nous pensons que de s'occuper trop tôt des contraintes peut être nuisible au processus de création d'activités éducatives riches et originales.

En effet, nous croyons que si vous vous préoccupez trop tôt des choses que vous ne pouvez pas faire, vous risquez de limiter votre capacité de rêver aux choses extraordinaires que vous pourriez réaliser. Ce faisant, vous vous privez de la possibilité d'imaginer des activités exceptionnelles et innovantes dont l'intérêt pourrait être tel qu'il vous motiverait à résoudre les difficultés existantes pour assurer leur réalisation.

C'est pourquoi nous encourageons les concepteurs d'activités éducatives à d'abord rêver avant de s'attaquer aux contraintes. C'est aussi pour cette raison que nous avons attendu jusqu'à ce point du guide pour évoquer cette question.

Un temps pour s'ajuster

Cela étant dit, il n'en reste pas moins que des contraintes de différents ordres existent, et qu'il faut en tenir compte avant de passer à la phase de réalisation de nos activités éducatives :

- les **contraintes de temps** pour
 - o le développement et la fabrication des outils et autres composantes;
 - o le déroulement des activités;
- les **contraintes financières**, à savoir de faire face aux
 - o honoraires de rédaction, traduction, design et fabrication;
 - o salaires et coûts d'exploitation;
 - o frais de promotion des activités;
 - o coûts d'entretien et de réparation;
- les **contraintes de ressources humaines** en termes de
 - o disponibilité de personnel (rémunéré ou bénévole);
 - o niveau d'expérience et besoins de formation;
 - o limites du nombre de participants par activité;
 - o nombre possible d'activités par jour;
- les **contraintes d'espace et d'aménagement** concernant
 - o la disponibilité et la capacité d'occupation des espaces d'animation;
 - o l'installation et l'accessibilité de mobilier (tables, chaises, lavabos et autres);
 - o la répartition de matériel audiovisuel ou autres;
 - o le bruit;
 - o le confort des participants et l'accès aux toilettes et autres services;
- les **contraintes de sécurité et de conservation** en termes de
 - o contrôle du déplacement des participants;

- o protection des participants;
- o contrôle de l'utilisation de crayons, tablettes et autres outils;
- o surveillance générale.

Selon les projets et les circonstances particulières de chaque institution, d'autres types de contraintes peuvent venir s'ajouter à cette liste. Pour certains, les questions de droits d'auteur pourraient, par exemple, être prises en considération, pour d'autres, la protection des participants contre l'herbe à puce. À chacun de prendre le soin de ne rien oublier.

6.3 Choix finaux et plan d'action

Au terme de tous les efforts de conception, on peut enfin déterminer ses choix et se préparer à la réalisation de ses activités éducatives.

6.3.1 Choix finaux et ajustement du scénario

À cette étape ultime du processus de développement de projets éducatifs, vous devez trouver des solutions aux contraintes décelées et confirmer la disponibilité des ressources financières, humaines et physiques nécessaires pour mener à terme vos projets.

Le cas échéant, vous devez aussi apporter à votre scénario les ajustements qui en découlent.

6.3.2 Plan d'action

Selon l'ampleur de vos projets éducatifs, le besoin d'un plan d'action formel peut être plus ou moins grand. Toutefois, dès le moment où la réalisation d'un projet est appelée à se dérouler sur une période de temps prolongée ou qu'elle nécessite l'intervention d'une équipe de plusieurs intervenants internes ou externes, on devrait prendre le temps de rédiger un plan d'action en bonne et due forme.

Un tel plan devrait comprendre :

- une description complète des tâches à accomplir;
- un échéancier détaillé, précisant :
 - o les étapes de production et dates de livraison,
 - o les échéances en matière de promotion,
 - o les périodes ciblées pour la formation de personnel,
 - o les dates réservées pour des essais ou des répétitions générales,
 - o la date de tenue ou de lancement de l'activité;
- des devis de soumission pour tout matériel à acquérir ou installations à concevoir et à fabriquer;
- un budget détaillé des dépenses prévues et approuvées.

6.4 Production

Une fois la conception faite et le plan d'action établi, il s'agit, comme pour tout projet muséologique, de franchir une à une les étapes, si elles sont requises, soit la rédaction, le design, l'achat ou la fabrication de composantes, l'installation, la formation de personnel et le lancement. Selon que vous préparez une visite commentée ou cherchez à recréer un marché public du 17^e siècle, l'importance de chaque facette de production variera, mais les étapes de la démarche resteront relativement les mêmes.

Nous vous proposons ici un tableau²² qui récapitule les étapes de production des modes d'intervention les plus courants des institutions muséales (points 5.1.2 à 5.1.6 du guide). Il constitue une sorte de résumé des activités à prévoir et un aide-mémoire utile.

²² Développé initialement dans le cadre de l'atelier « La conception d'une activité éducative » du Service de la formation et du développement professionnel de la Société des musées québécois (2005) et présenté ici avec quelques ajustements.

ÉTAPES DE RÉALISATION D'ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

CONCEPTION

	Visite guidée	Audio-guide	Bornes audio	Interventions audio-visuelles	Guide manuscrit	Information ponctuelle	Démonstrations	Interventions théâtrales	Ateliers de bricolage	Ateliers d'expérimentation	Ateliers de formation	Jeux de recherche	Jeux de détective	Jeux de rôle	Jeux de réactions et opinions	Jeux d'analyse complexe
Recherche	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Identification de contenus	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Élaboration de circuits	X	X	X	X	X	X										
Création d'animations et jeux						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

PRODUCTION

Rédaction de commentaires/dialogues	X	X	X	X	X	X		X								
Design de composantes/costumes			X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Choix de firme de production		X	X	X				X								
Enregistrement & montage audio ou visuel		X	X	X				X								
Mise en page & impression	X				X				X	X	X	X	X	X	X	X
Fabrication de composantes			X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Achat ou location d'équipements		X	X	X			X	X								
Installation des équipements			X	X			X									
Formation de guides/animateurs	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pratiques/expérimentation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

ÉVALUATION ET SUIVI

Évaluation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ajustements	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

L'axe vertical de droite de ce tableau énonce les étapes à franchir; l'axe horizontal les différents modes d'intervention. Pour chaque étape, nous avons indiqué à l'aide d'un « x » les modes d'intervention pour lesquels s'applique la tâche à accomplir. Pour faire le lien entre les étapes qui précèdent la production et celles qui la suivent, le tableau inclut aussi quelques étapes clés des phases de conception et de suivi.

Choix de professionnels et de firmes spécialisées

Il existe au Québec d'excellentes firmes dont on trouve les réalisations dans différentes institutions de la province et d'ailleurs. Pour les connaître, vous pouvez consulter le « Répertoire des firmes et des travailleurs spécialisés en muséologie et patrimoine » dans la section « Espace professionnel » de l'Observatoire de la Société des musées québécois.

Pratiques et expérimentation

Quand une activité est appelée à être répétée de nombreuses fois, nous recommandons dans la mesure du possible de prendre le temps de la mettre à l'essai avant qu'elle ne soit officiellement offerte au public. Bien qu'il soit toujours temps d'apporter des correctifs ou des ajustements une fois qu'une activité a été lancée, il est préférable d'éviter les surprises ou les échecs qui pourraient indisposer les participants devant de nouvelles aventures éducatives.

Trouver des volontaires ou des groupes pilotes pour tester des activités est relativement facile. Vous pouvez le faire, par exemple, en cherchant dans les écoles de votre quartier des enseignants qui consentent, contre une gratuité d'entrée, à impliquer leurs élèves dans l'expérimentation de nouvelles activités. Faire un appel à tous aux amis ou membres de son institution est aussi une stratégie efficace.

Pour valider ses hypothèses de travail et protéger ses investissements, l'expérimentation reste fort probablement la formule la plus pratique et la moins coûteuse.

6.5 Évaluation et suivi

Même après qu'une activité éducative a été lancée, son développement n'est jamais entièrement terminé, surtout qu'elle tend à s'améliorer au fur et à mesure de son utilisation. En effet, contrairement aux expositions, les activités éducatives ne sont jamais statiques et tirent profit des échanges qu'elles permettent avec les publics.

Au fur et à mesure qu'un guide, par exemple, entraîne des visiteurs dans la découverte d'un site ou d'une exposition, répond à leurs questions et enregistre leurs réactions, il prend de l'assurance et raffine son discours. Ses prestations s'améliorent ainsi progressivement de visite en visite. Il en est de même pour l'animateur dans le cadre d'ateliers ou d'activités ludiques. Plus il a l'occasion de voir comment s'y prennent les participants pour mener leurs recherches et trouver des réponses, plus il en apprend sur le potentiel de l'activité et l'intérêt qu'elle représente pour eux. Plus il accumule également d'information sur le sujet à l'étude et recueille des exemples de réussites dont il peut ensuite faire profiter d'autres participants. Nombreux sont les animateurs de musée qui affirment voir leur vision initiale d'une exposition complètement transformée par leur interaction à répétition avec des publics variés.

Par ailleurs, même lorsqu'elles révèlent des lacunes, les tenues d'activités éducatives servent malgré tout leur propre développement, car en mettant en lumière le besoin d'apporter des correctifs ou des ajustements, elles entraînent une amélioration du produit. Une erreur mise en lumière par les questions ou les affirmations de visiteurs peut être corrigée. Des explications de jeux qui portent à confusion quand on observe les réactions de participants peuvent facilement être remplacées; tout comme peut l'être un outil qui ne rend pas les services escomptés.

En tenant compte des remarques qui précèdent, on peut dire que le travail d'évaluation et de suivi dans le cas d'activités éducatives est un travail de tous les instants qui commence par la première présentation d'une activité et se poursuit jusqu'à la tenue de la dernière. Il utilise comme principales balises la réponse des visiteurs et l'efficacité en matière de transmission de savoirs et de savoir-faire.

Trois consignes sont à retenir :

Réagir le plus rapidement possible

Lorsque surviennent des problèmes dans le déroulement d'une activité éducative, la satisfaction des participants s'en trouve habituellement rapidement influencée. Vous devez donc être prêt à intervenir au plus tôt pour maintenir ou rétablir la qualité de la relation avec les visiteurs.

Selon les situations, des changements peuvent être apportés sur le moment ou entre deux sessions d'activités. À l'occasion, des interventions importantes peuvent s'imposer, telles que le retrait ou le remplacement de composantes, des modifications par rapport aux contenus ciblés ou encore des mises à jour de la formation des guides et animateurs, voire leur remplacement.

Intervenir sur le plan le plus près de l'action

Si vous souhaitez réagir rapidement dans l'identification et la résolution de problème, il vous faut savoir répartir la responsabilité du rodage et du maintien de vos activités éducatives entre tous les intervenants de la chaîne de production et faire confiance à leur jugement. Comme intervenants sur le terrain, les guides et animateurs sont les mieux placés pour apprécier les réactions des visiteurs, mesurer les insuffisances d'une activité et proposer des solutions, qu'ils puissent y remédier par eux-mêmes tout de suite ou qu'ils doivent les transmettre à leur supérieur. Ils devraient être ainsi encouragés à prendre une part active dans le peaufinage et le maintien des activités auxquelles ils participent.

Documenter les activités et les résultats

Si le scénario et le plan d'action matérialisent le processus de conception, il importe aussi de garder une trace de ce qui se passe pendant l'activité et les résultats qu'elle produit. Qu'il s'agisse de photos ou de vidéos, de fiches d'évaluation remplies par les animateurs et par les participants ou encore de livres de commentaires, ces traces constituent un bien précieux, notamment pour faire l'analyse critique de nos interventions éducatives, enrichir notre compréhension des publics et, finalement, mieux nous outiller pour la création de nouvelles activités.

En documentant efficacement ses expériences éducatives, on assemble un bagage d'idées, de concepts, de savoirs, d'outils, d'expérience et de savoir-faire qui croît avec chaque nouvelle aventure. Il devient alors de plus en plus facile d'innover ou de s'attaquer à des thématiques et des défis plus complexes. Il devient aussi possible avec le temps de faire des croisements entre différents acquis et le développement de programmes d'activités plus étoffés. C'est pourquoi il est primordial et indispensable de prévoir des moyens d'enregistrement et de conservation de l'information.

Outils / Aide-mémoire

6. Conception d'activités éducatives

L'ANIMATION À CARACTÈRE ÉDUCATIF

Les renseignements qui suivent s'adressent en priorité aux guides et animateurs d'activités éducatives, c'est-à-dire aux personnes qui se trouvent sur le terrain, face aux visiteurs, avec la responsabilité de voir à la bonne marche des activités et d'assurer le plaisir et la satisfaction des publics. Les renseignements présentés sont toutefois également profitables pour les concepteurs d'activités, qui ont pour fonction de les encadrer, ainsi que pour les administrateurs responsables de leur embauche.

7 LES MÉTIERS DE GUIDE ET D'ANIMATEUR

Il existe des différences fondamentales entre le travail qu'effectuent des guides et celui des animateurs dans une institution muséale. Les premiers font office de communicateurs d'information, alors que les seconds interviennent comme facilitateurs d'apprentissage. Tous deux jouent un rôle important en matière d'éducation, mais en suivant deux approches éducatives bien différentes. Dans les pages qui suivent, nous allons tenter de mettre en valeur les forces et les exigences de chacune d'elles.

7.1 Le travail de guide

Dans le cadre d'une visite guidée ou commentée, guide et visiteurs sont placés dans une relation de communication directe où le guide a pour mission de communiquer de l'information portant sur le sujet de la visite (site, exposition ou autre). La communication est donc principalement unidirectionnelle, bien que les visiteurs puissent intervenir en posant des questions. Dans un pareil contexte, le guide sert d'intermédiaire de l'objet de la visite auprès des visiteurs.

Le succès de la visite repose alors sur trois facteurs essentiels :

- la qualité de l'information que le guide est en mesure de communiquer;
- sa facilité à le faire, tant en termes de mémoire que de qualité d'élocution;
- sa capacité à garder le plus grand nombre de participants intéressés à ses propos.

7.2 L'art d'animer

De son côté, lors de la tenue d'une activité, un animateur est placé dans une relation d'accompagnateur des participants dans leurs apprentissages. À ce titre, son travail consiste moins à fournir de l'information qu'à encourager les membres du public à les chercher et à les découvrir par eux-mêmes. Dans ce contexte, animateur et visiteurs sont placés dans une relation de communication à double sens où ils ont un rôle important à jouer.

La réussite d'une animation repose alors sur des considérations bien différentes de celles d'une visite guidée, soit sur :

- la disponibilité du public à s'investir dans l'aventure proposée;
- l'intérêt de cette aventure en termes de questions posées et de défis à relever;
- l'apport des participants et, le cas échéant, leur taux de réussite;
- l'efficacité de l'animateur à mener le jeu.

Dans ce cas-là, on remarque que l'animateur ne tient plus le rôle d'intermédiaire entre l'objet de la visite et les visiteurs, puisque ce sont les participants qui contribuent à l'activité en trouvant l'information et en amenant une variété de points de vue et de perceptions.

7.3 La collaboration avec des intervenants de l'extérieur

À l'occasion, il arrive qu'un guide ou un animateur soit impliqué dans la réalisation d'une activité où interviennent des personnes de l'extérieur, tels un conservateur, des experts ou encore, des artistes ou artisans invités. Dans un tel contexte, les rôles d'hôte et de présentateur s'ajoutent aux tâches qu'ils cumulent déjà, visant à s'assurer que les participants sont bien préparés à rencontrer les intervenants pour qu'ils profitent au maximum de leur présence. Une fois les présentations faites et la place laissée aux intervenants, le guide ou l'animateur devront s'effacer temporairement, mais rester attentifs aux réactions et aux besoins des participants, prêts à intervenir pour faciliter ou maximiser les échanges entre invités et visiteurs.

Outils / Aide-mémoire

7. Les métiers de guide et d'animateur

8 LES QUALITÉS ET COMPÉTENCES RECHERCHÉES

Au cours d'une visite ou d'une activité, un guide ou un animateur est appelé à jouer plusieurs rôles et à adopter une variété d'attitudes pour accomplir sa tâche. Il doit tour à tour accueillir, guider, sensibiliser, instruire, communiquer, démontrer, amuser et interpréter. Pour y parvenir, il doit savoir sourire, observer, être patient et persévérant, avoir de l'écoute et du respect pour les personnes, les objets et les différentes disciplines, savoir s'exprimer, intéresser et convaincre au besoin. En un mot, l'univers du guide et de l'animateur en est un de polyvalence, qui requiert comme base plusieurs qualités et compétences.

8.1 Qualités et compétences de départ

8.1.1 L'entregent et la connaissance des publics

Peut-être la première de toutes les qualités à rechercher chez quelqu'un qui travaille directement avec les publics, c'est l'entregent ou l'art de savoir agir avec les autres. Cette qualité, tout comme le goût de travailler en relation avec les visiteurs, doit être présente dès le départ à un degré suffisant pour assurer l'aisance d'un candidat au service des publics. Mais elle peut aussi être développée par la pratique et l'acquisition d'une meilleure connaissance des différents profils de visiteurs.

8.1.2 La volonté d'appropriation

En toutes circonstances, une autre exigence chez un intervenant réside dans sa capacité d'appropriation de l'institution pour laquelle il travaille et d'investissement dans sa mission éducative.

Pour accroître son aisance et maximiser son efficacité, un guide ou un animateur a avantage à bien connaître son institution, avec sa mission et ses orientations, ses programmes d'activité et, tout particulièrement, ses collections. Pour travailler parmi les œuvres, les artefacts et les objets, soient-ils naturels, scientifiques ou culturels, et s'en faire le porte-parole ou l'intermédiaire, il doit se familiariser avec eux, cherchant à comprendre leur importance, à en construire sa propre interprétation et à découvrir leur potentiel éducatif.

8.1.3 L'écoute et l'ouverture d'esprit

Chez quelqu'un qui est appelé à interagir avec le public, la capacité d'écoute et l'ouverture d'esprit sont également essentielles. Souhaitables chez un guide, ces qualités sont incontournables dans le cas d'un animateur, car son aptitude à mener à bien des activités de dialogue avec le public en dépend.

Lorsque des échanges interviennent sur des thèmes comme le beau, le vrai ou encore « la vérité »..., une bonne dose d'ouverture d'esprit est toujours bienvenue, car, sans elle, les échanges peuvent rapidement devenir très limités. Un bon animateur doit savoir prendre le temps d'écouter, sans juger, et se donner le temps de comprendre la vision d'un interlocuteur avant de relancer la discussion; une chose virtuellement impossible à faire, surtout dans un environnement multiculturel, sans écoute active ou ouverture d'esprit.

8.1.4 Compétences disciplinaires et connaissance des techniques d'animation

En marge des qualités personnelles des individus, on doit aussi s'intéresser à leur expérience et aux connaissances qu'ils possèdent des thématiques propres à notre institution et des techniques d'animation. Une formation dans le domaine d'expertise de notre institution, par exemple, est toujours bienvenue, puisqu'elle assure une compréhension accrue des fondements et des enjeux du domaine. De façon similaire, sont aussi appréciables des connaissances dans l'une ou l'autre des disciplines qui interviennent dans les techniques d'animation, dont la formation

en enseignement ou communications, le théâtre, la psychologie et le service à des clientèles en tout genre.

Cela dit, quelles que soient les compétences et connaissances d'un individu au départ, complètes ou non, celles-ci peuvent toujours être enrichies par une formation appropriée.

8.2 Développement de compétences

Pour qui travaille en animation muséale, la formation continue n'est pas une pratique marginale; elle fait partie intégrante du métier. En effet, elle s'avère nécessaire non seulement au fil des nouvelles activités, mais aussi comme moyen de réfléchir à ses propres modes d'action et de maîtriser de nouvelles approches. Tout au cours des expériences et de ses contacts avec les publics, un guide ou un animateur acquiert à la fois ses connaissances disciplinaires, et, tirant des leçons de ses bons coups comme de ses erreurs, ses compétences en techniques d'animation.

Il est aussi possible pour une institution d'offrir à ses employés une formation spécifique. En matière d'expertise disciplinaire propre à une institution, cette formation peut prendre la forme de cours, comme ceux qu'offre le Musée des beaux-arts de Montréal à ses équipes de bénévoles. Pour ce qui est des techniques d'animation, on peut mettre à profit son expertise institutionnelle sous forme d'ateliers ou sessions de formation ou, lorsque cela est nécessaire, faire appel à des experts du domaine. On peut également envoyer les agents d'éducation observer des activités produites dans un autre lieu ou suivre un stage dans un organisme spécialisé.

Voici, dans leurs grandes lignes, les caractères de l'animation qui peuvent être abordés dans le cadre de telles sessions de formation²³.

8.2.1 Techniques de présence

Un premier aspect fondamental des techniques d'animation concerne le comportement d'un animateur, à savoir sa façon d'affirmer sa présence, de s'exprimer et de communiquer efficacement sur le plan non verbal.

En termes de communication, on s'intéresse normalement à trois aspects de performance :

- le verbal, qui fait appel aux mots utilisés et aux renseignements énoncés;
- le paraverbal, qui concerne la voix et son timbre, la diction, le ton, le volume, l'intensité, la musicalité, le rythme, la répétition, le débit, l'emploi de silences et la respiration;
- le non-verbal, qui se préoccupe de l'expression, des mimiques, du regard, des gestes et de la position dans l'espace.

²³ Certaines des données présentées dans cette section sont tirées de notes provenant d'un atelier de formation en animation muséale produit par Monique Camirand de la firme *Parole en jeu*.

La distinction entre ces trois facettes est importante à faire car, si on en croit les études, dans une communication verbale efficace où 100 % des mots réussissent à passer, 55 % le font grâce aux expressions du corps et du visage, 38 % en raison du ton de voix utilisé et seulement 7 % grâce aux mots eux-mêmes.

L'aspect verbal

Pour communiquer efficacement, il faut savoir se faire entendre :

- parler avec force tout en faisant attention au timbre de sa voix;
- articuler avec soin afin de s'exprimer clairement et distinctement;
- varier le ton et rythmer la visite en faisant usage de :
 - o questions, discours et lectures;
 - o pointes d'humour, anecdotes et remarques spontanées;
 - o temps d'arrêt et de réflexion.

L'aspect paraverbal

La passion ou l'intérêt que porte une personne à un sujet donné ne sont pas des choses qui se transmettent par les mots seuls; pas plus que ne se communique un sentiment de danger imminent, d'agacement, de surprise ou de délectation. Pour passer ce type de message, il faut pouvoir compter sur une bonne expérience ou un talent naturel pour le paraverbal. C'est souvent ce qui fait la différence entre un bon conteur et un conteur exceptionnel. Et ce qui permet à certains animateurs de sortir des rangs et de mériter l'estime du public.

Pour que ce type de talent puisse ressortir, il faut qu'un animateur soit décontracté et à l'aise avec son public. Il est donc important qu'il apprenne à surmonter tout trac en présence de visiteurs, et qu'il applique des stratégies pour faire face à toute tension qui pourrait s'installer en cours d'animation. Ici, des exercices de respiration (inspiration-expiration) avant « d'entrer en scène » ou, au besoin, en cours d'animation peuvent être utiles.

En toute circonstance, même lorsqu'il change de masque pour assumer l'un ou l'autre de ses multiples rôles, un animateur devrait chercher à rester lui-même et prendre en charge avec assurance et fermeté le déroulement de ses animations.

L'aspect non verbal

Le langage du corps et du visage, comme on l'a évoqué plus haut, est de loin le plus puissant. Tout, de l'habillement et la posture aux regards les plus furtifs, est porteur de message. Il faut donc y accorder une attention toute particulière.

C'est par le regard, par exemple, tout autant que par les paroles, qu'on accueille un visiteur et établit avec lui un contact. L'animateur idéalement doit faire face à son public, aller au-devant de celui-ci en étant ouvert, souriant et accueillant. Tout au long d'une activité, il doit savoir maîtriser sa posture, son attitude, ses gestes et ses expressions, assumant tantôt l'attitude d'un guide en contrôle de la situation, tantôt celle d'un auditeur intéressé et attentif ou, encore, d'un interlocuteur curieux et soucieux d'en savoir plus. De plus, selon le groupe d'âge des personnes qu'il

accompagne, il doit savoir accomplir tous ces petits ajustements en tenant compte des codes qui s'appliquent dans chaque cas.

8.2.2 Techniques d'interaction avec les visiteurs

Pour mener à bien une activité et mettre en confiance son public, un guide ou un animateur devrait toujours au départ prendre la mesure de l'espace où il se trouve et placer son corps, sa voix et sa respiration à chaque étape.

Dans cette perspective, il importe qu'il se familiarise avec la notion d'espace vital, c'est-à-dire la hiérarchie des distances qui font passer notre relation à une autre personne d'intime (jusqu'à 45 cm), à personnelle (de 45 à 120 cm), sociale (entre 120 et 370 cm) ou, encore, à publique (au-delà de 370 cm). Un intervenant doit apprendre que le message qui passe lorsqu'il s'accroupit près d'un jeune enfant pour se mettre à sa hauteur et l'aider à résoudre un problème est empreint d'une chaleur toute différente de celle qui résulte de lui souffler un indice d'une distance de quelques mètres.

Mise à profit des espaces

Prendre la mesure d'un espace dépend du type d'activité qu'on mène. Pour un guide, par exemple, qui cherche à installer une distance suffisante avec son public pour être vu et entendu de tous, une distance de quelques mètres s'impose. En outre, un guide doit aussi gérer l'espace en fonction de la relation qu'il souhaite établir à chaque arrêt entre lui-même, les visiteurs et les artéfacts, qu'il est appelé à mettre en valeur.

Pour l'animateur, l'exercice est beaucoup plus subtil, puisque sa relation aux visiteurs et aux objets présentés varie selon les phases d'une animation. Lors des phases de recherche par soi-même ou en petits groupes, par exemple, il se doit de se promener à travers l'espace au grand complet pour garder un minimum de contact avec l'ensemble des participants. Lors des rencontres, par contre, il lui faut trouver un espace et une organisation qui l'assurent d'être bien vu de tous, tout en permettant aux participants d'avoir des échanges facilement entre eux. Ainsi l'animateur peut-il alterner facilement entre la direction et le retrait lorsque nécessaire pour céder la parole aux participants.

Placer sa voix et sa respiration

Dès les premiers instants d'une rencontre, les premiers échanges, guides et animateurs doivent entreprendre d'ajuster le volume de leur voix et la vitesse de leur débit. Ils peuvent le faire tout simplement en demandant régulièrement aux visiteurs s'ils entendent bien et s'ils comprennent facilement ce qui se dit. Ce type d'échange, en plus de fournir une information utile, brise la glace et permet à un guide ou un animateur d'établir un premier contact avec son public.

Lorsqu'un trajet amène un groupe dans des espaces distincts où les conditions ambiantes varient, il peut être nécessaire de faire à l'occasion de nouvelles vérifications.

L'écoute active

Quel que soit le type d'activité dans lequel un intervenant est engagé, il doit s'assurer de rester en tout temps à l'écoute des commentaires et réactions des participants dont il a la charge. Ici aussi, le non-verbal est important à considérer, mais cette fois-ci c'est celui des visiteurs qui est en cause.

Écouter « activement », c'est tantôt se taire sans interrompre ou finir les phrases d'un interlocuteur; arrêter de penser et se mettre à la place de l'autre. C'est tantôt prendre la parole pour reformuler ce qui vient d'être dit, pour s'assurer qu'on a bien compris ou pour demander des précisions. C'est aussi parfois observer tout simplement.

Grâce à l'écoute active, un guide ou un animateur peut rester informé du degré d'intérêt des membres de son public et intervenir au besoin. Une question posée à un membre du groupe dont l'attention semble diminuer peut être suffisante pour dynamiser une présentation et rehausser le niveau d'intérêt de la personne ciblée. Répondre avec un intérêt évident à une question soulevée peut avoir le même effet.

L'écoute active, surtout pour un animateur, permet aussi de puiser à même les interventions d'un groupe les déclencheurs de débats ou d'échanges qu'on souhaite mettre de l'avant. Venant des participants, ces déclencheurs sont souvent plus satisfaisants, puisqu'ils augmentent l'implication de tout un chacun.

Ce faisant, l'écoute active mène parfois à des échanges et à des découvertes inattendus, parce que les visiteurs amènent avec eux des perspectives originales et parfois surprenantes pour aborder un sujet. Qu'il choisisse de poursuivre ou non les interrogations soulevées par un visiteur, un animateur devrait toujours souligner au bénéfice de son interlocuteur et du groupe l'intérêt de l'intervention.

L'art de la narration

Dans son interaction avec les visiteurs, un guide passe la très grande partie de son temps à parler d'un aspect ou un autre de l'exposition ou du site visité. Dans son cas, l'art de la narration est une compétence qui mérite tout particulièrement d'être développée.

Dans cette perspective, il est important pour un guide d'apprendre à porter une attention particulière à des aspects de sa performance tels :

- le niveau de langage, qui devrait rester simple et concret, sans jamais être trop familier;
- le choix de vocabulaire, qui devrait limiter l'utilisation de termes complexes et les expliquer lorsqu'ils interviennent;
- le ton, qui devrait être raisonnablement enthousiaste en tout temps;
- le rythme, qui devrait être animé, l'usage d'interrogations et d'interventions humoristiques occasionnelles, ainsi que d'anecdotes;

- et enfin, l'usage d'images faisant appel à des expériences que sont à même d'apprécier les participants.

L'art du questionnement

Bien qu'il soit utile pour un guide, l'art de savoir poser des questions est incontournable pour l'animateur qui veut impliquer des visiteurs dans l'exploration de collections et les inviter à prendre la parole. Cette compétence porte même un nom savant qui nous vient de Socrate : la « maïeutique », la maîtrise de l'art du questionnement. Vue comme une technique de question/réponse qui permet de faire ressortir des savoirs déjà présents chez une personne, elle est aussi considérée comme une méthode qui suscite la réflexion intellectuelle.

L'art de questionner demande de la part de celui qui s'y adonne beaucoup de subtilité et nécessite en contexte muséal :

- d'éviter d'être trop précis et ainsi limiter les réflexions;
- de ne pas chercher à « faire dire », mais au plus orienter à l'aide de questions suggestives;
- de poser des questions ouvertes, qui appellent aux débats/dialogues;
- d'accorder un temps de réponse suffisant;
- de résister avec doigté aux demandes hâtives ou prématurées de solutions.

Dans l'esprit de la maïeutique de Socrate, les questions d'un animateur d'institution muséale devraient permettre aux participants de découvrir qu'il se cache dans leur expérience des talents et un fond d'expertise qui ne demandent qu'à être exploités par des aventures d'exploration et des questions dignes d'intérêt.

Cinquante façons de regarder la boîte de hamburger Big Mac

L'art du questionnement concerne également la capacité d'un animateur de savoir faire parler les objets. Pour développer ce talent particulier, on peut consulter le célèbre exercice proposé par les auteurs anglais Durbin, G., Morris, S. & Wilkinson, S. dans A Teachers Guide to Learning from Objects, English Heritage (1990) p. 24-25; voir <http://userpages.bright.net/~dlackey/bigmac.html>.

Annexe 3 : Liste des 50 façons de regarder la boîte

8.2.3 Techniques de gestion de groupe

La dernière compétence que doit posséder un guide ou un animateur est celle de savoir gérer et encadrer un groupe. Les moyens pour acquérir cette compétence n'ont rien de complexe, mais ils doivent être abordés avec sérieux et rigueur chaque fois qu'une activité est prévue, sans quoi un guide ou un animateur pourrait se trouver dans de fâcheuses postures.

Une bonne préparation

Le premier gage d'efficacité dans la gestion d'un groupe consiste à se présenter devant un groupe bien préparé; à l'heure, adéquatement vêtu, bien concentré, avec un plan clair des étapes de l'activité à venir en main, une bonne connaissance des contenus à communiquer en tête et tous les outils nécessaires, préalablement vérifiés, à sa portée. Une telle préparation est essentielle si l'on veut être en mesure d'accueillir son groupe avec l'esprit libre et un comportement qui projette un bon degré d'assurance et de compétence. Le guide ou l'animateur qui accueille un groupe de façon hésitante, ou perdu dans ses notes, cherche des ennuis, car, loin de mettre à l'aise ses invités, il les insécurise d'entrée de jeu.

On doit insister ici sur l'importance de pouvoir se présenter devant un groupe concentré et l'esprit en paix. En l'absence de telles conditions, il est difficile d'accueillir chaleureusement un groupe avec la réceptivité et l'écoute nécessaires pour se mettre rapidement au diapason des personnes présentes. Un tel départ manqué pourrait avoir des répercussions sur la suite des événements.

La capacité de garder l'intérêt

Une fois l'activité lancée, le secret pour gérer avec facilité un groupe est de savoir garder intéressés ou captivés ses membres. Ici encore, une bonne préparation et une connaissance approfondie des contenus sont des atouts précieux. Mais ils ne sont pas nécessairement suffisants. L'expérience d'un intervenant en termes de communication et d'animation de groupe entre ici en ligne de compte à son tour. C'est ici, entre autres, que l'écoute active devient utile et que la facilité à jongler avec le rythme et l'intérêt d'une présentation peut rendre de précieux services. Guides et animateurs doivent chercher à éviter les temps morts et réagir promptement à toute baisse d'intérêt significative.

Savoir garder son sang-froid

Malgré toutes les précautions qu'on peut prendre, on n'est jamais complètement à l'abri d'une mauvaise expérience d'animation. Il s'agit qu'il se trouve dans un groupe un trouble-fête persévérant ou que la fatigue rende des participants amorphes ou surexcités pour qu'une activité normalement bien appréciée se retrouve tout d'un coup mise en péril. Dans ces moments, il est important qu'un guide ou un animateur sache garder son sang-froid. Cela n'est pas toujours évident à faire parce que, étant investi dans le déroulement de l'activité en cours, un intervenant peut être frustré de la voir sabotée.

Ce qui peut aider un animateur à garder son sang-froid dans un tel contexte, c'est de se rappeler qu'une activité éducative est au service du plaisir et de la satisfaction des participants et non l'inverse. Aussi, lorsqu'elle ne réussit pas à générer le résultat souhaité, il est bien de prendre le temps de vérifier auprès des participants ce qui ne va pas. Le faire est une stratégie bien plus efficace que celle de se laisser gagner par la frustration et de risquer une confrontation qui pourrait être regrettable avec les participants.

Apprendre à minimiser les difficultés

En cours d'animation, il arrive régulièrement que des interventions plus ou moins négatives ou irréflechies viennent perturber le déroulement d'une activité. Des jeunes qui parlent sans arrêt, d'autres qui ne tiennent pas en place ou des « Jos-connaissant » qui font des remarques hors de propos sont des exemples typiques qu'on trouve assez fréquemment. Pour éviter de perdre le contrôle d'un groupe, un animateur doit apprendre à minimiser ou idéalement éliminer de telles difficultés.

Les animateurs d'expérience ont plus d'un tour dans leur sac pour faire face à de tels défis. Ils incluent, entre autres, pour en nommer quelques-uns :

- mettre à profit les enseignants pour voir à l'ordre;
- rester silencieux jusqu'à ce que cessent les bavardages;
- tenter de distraire ou d'impliquer plus directement un jeune fautif en lui posant une question;
- suggérer une pause.

Dans la mesure du possible, on doit toujours éviter de menacer un participant ou de chercher à le ridiculiser. Mais cela n'exclut pas la possibilité, lorsque les circonstances le justifient, d'inviter quelqu'un, après quelques avertissements sans équivoque, à se retirer d'un groupe. L'important dans de tels cas est d'agir avec calme et fermeté, en indisposant le moins possible les autres participants.

Outils / Aide-mémoire

8. Qualités et compétences recherchées

9 LES ÉTAPES D'UNE ANIMATION BIEN ORCHESTRÉE

Comme nous l'avons vu plus tôt, l'un des secrets en matière de gestion de groupe consiste à bien se préparer pour la tenue d'une activité et à proposer aux publics des activités bien orchestrées, libres de temps morts. Pour appuyer ces affirmations, nous vous présentons ci-après une structure d'animation qui a fait ses preuves mais, surtout, qui résume bien à la fois la diversité des éléments qui doivent être pris en considération dans une animation, et le puissant potentiel des activités d'animation.

9.1 L'accueil

Première phase du déroulement d'une activité éducative, l'accueil est un moment clé où s'enregistrent les premières impressions aussi bien des participants que d'un animateur. Comme dit le dicton, on n'a jamais qu'une seule première occasion de faire bonne impression; avis aux guides et animateurs. C'est le moment tout indiqué de prendre le contrôle d'un groupe et de lui inspirer confiance.

9.1.1 Le mot de bienvenue

Le processus d'accueil devrait toujours commencer par un mot de bienvenue. Prenant la parole au nom de son institution, un animateur affirme à travers ce mot son statut au sein de son organisation. Ce mot devrait être chaleureux et souligner l'intérêt que porte l'institution à la clientèle que représente le groupe accueilli.

9.1.2 Les présentations

Sans tarder, on devrait ensuite passer aux présentations, en commençant par la présentation de l'animateur. Par politesse, celui-ci devrait ensuite s'enquérir de la provenance des participants, prenant le temps de noter et de s'intéresser au lieu ou à l'organisme d'origine, et de leur demander s'ils en sont à leur première visite de l'institution. Cela devrait être fait aussi bien avec les jeunes visiteurs qu'avec les adultes. Cet échange, en apparence anodin, doit permettre de démontrer aux participants qu'on s'intéresse réellement à eux et qu'ils ne sont pas simplement un autre groupe parmi tant d'autres.

9.1.3 La communication des consignes

Qu'un groupe soit familier ou non avec le fonctionnement d'une institution muséologique, cette étape permet de clarifier la situation et de s'assurer que les consignes en matière de conservation et sécurité sont claires pour tous.

En marge des avertissements d'usage, comme ne pas toucher ou ne pas courir, on peut profiter de cette occasion pour aborder le mythe qui veut qu'on ne parle pas dans un musée... En demandant aux participants (surtout les jeunes) ce qu'ils en pensent, on peut passer le message que « parler » et « échanger » constituent des composantes importantes de l'expérience d'une visite au musée.

9.1.4 L'explication du déroulement de l'activité

Question de rassurer les participants avant de les entraîner dans une aventure, il est utile de résumer succinctement ce qui les attend une fois la porte des salles d'exposition passée. Cette façon de faire peut servir à les mettre en appétit et s'avère souvent profitable en cours d'activité, puisqu'elle limite les malentendus et les craintes de temps morts.

9.2 La période de réchauffement

Pour expliquer la raison d'être d'un exercice ou d'une approche particulière en matière d'animation éducative, l'usage d'analogie est souvent profitable. Dans le cas présent, la référence aux pratiques sportives est appropriée, puisqu'elle concerne l'étape de transition qui sépare l'étape d'accueil des participants de celle de leur implication dans une activité éducative étoffée. Pour faciliter la transition de l'une à l'autre, nous suggérons quelques activités de « réchauffement ».

9.2.1 La visite libre

Lorsqu'on pénètre dans un lieu pour la première fois, il y a toujours une période d'adaptation au cours de laquelle on s'habitue au nouvel environnement. Au cours de cette période, notre degré d'attention pour tout autre sujet que celui de notre appropriation de l'espace reste très faible. Il en est de même lorsqu'on visite pour la première fois une nouvelle exposition. Aussi, plutôt que de combattre ce phénomène, nous suggérons qu'il est avantageux de commencer une rencontre éducative en invitant les participants à une courte visite libre.

En plus de permettre aux participants de se familiariser avec un nouvel environnement, cet exercice leur permet d'enregistrer des impressions et de l'information qui pourront leur servir plus tard.

9.2.2 Les exercices de réchauffement

Dans certains cas, comme celui de groupes de jeunes enfants, la formule de la visite libre ne suffit pas. Il faut voir un groupe de petits traverser une salle d'exposition en deux ou trois minutes et ensuite venir demander à l'animateur « Qu'est-ce qu'on fait maintenant monsieur? » pour comprendre que leur degré d'attention est parfois très limité. Pour pallier ce phénomène et les amener à passer un peu plus de temps à observer les œuvres ou artefacts exposés, on peut leur proposer des activités simples comme de choisir leur pièce préférée ou de trouver celle qui ferait le plus plaisir à leurs parents. Les jeux de détails à rechercher de style « Où est Charlie? » (mentionnés en page 47) sont tout à fait appropriés dans le cas présent, car ils obligent les participants à regarder avec plus d'attention les objets exposés.

Par ailleurs, ce genre d'exercice contribue aussi à mettre à l'aise les participants avec l'idée de « s'amuser » ou de « jouer » dans une institution muséale et, ce faisant, les prépare à participer aux activités qui vont suivre.

9.2.3 Un premier tour de table

Au terme de cette première série d'activités, il est souhaitable de prendre le temps de faire une brève rencontre pour recueillir les premières impressions des participants. Avant de passer à l'étape suivante, ce tour de table permet aux participants de s'exprimer, et à l'animateur d'apprendre à mieux les connaître, préparant le terrain dans les deux cas pour la suite des événements.

9.3 L'exercice principal

Une fois la période de réchauffement complétée, on peut passer à la réalisation d'une activité principale. À ce point du déroulement de la rencontre, on devrait se trouver vers le milieu de la période allouée pour l'ensemble de la visite. Il devrait donc rester amplement de temps pour réaliser une recherche, tirer des conclusions et en discuter dans le cadre d'une nouvelle rencontre.

9.3.1 La communication des directives

La première étape pour la réalisation de l'activité principale consiste à fournir aux participants des directives claires et à leur remettre, si cela s'applique, les outils devant être utilisés. On peut ensuite les inviter à « prendre d'assaut » la ou les salles d'exposition.

9.3.2 Le maraudage d'accompagnement

Au cours du déroulement de la période de recherche allouée pour la réalisation d'une enquête ou d'une autre aventure éducative, l'animateur devrait se promener d'un groupe de participants à l'autre pour s'assurer que les choses progressent bien et pour apporter un appui à ceux qui en auraient besoin. Par la même occasion, il peut garder un œil sur le respect des règles de conservation et de sécurité.

9.3.3 La mise en commun ou présentation des résultats

Une fois la période de recherche complétée, le groupe devrait être invité à se rassembler en un lieu désigné et à s'y installer pour une dernière période d'échanges. Il peut s'agir d'une nouvelle rencontre où chacun fait état de ses découvertes ou de présentations de groupes, chaque équipe présentant aux autres participants les résultats de ses recherches. C'est au cours de ces activités, tout particulièrement, qu'il est important pour un animateur de faire de l'écoute active, soulignant l'originalité d'une trouvaille par-ci ou la justesse d'une conclusion par-là, corrigeant une interprétation erronée ou apportant un complément d'information. Il devrait aussi faire un effort pour s'assurer, dans la mesure du possible, que tous les participants ont l'occasion de s'exprimer.

9.4 Le retour au calme

Avant que se termine la période allouée pour l'activité, l'animateur doit prendre quelques minutes pour faire un retour sur le déroulement de l'activité dans son

ensemble. Ce retour offre aux participants un instant de répit, pour réfléchir et apprécier l'expérience qu'ils viennent de vivre, avant de prendre le chemin du retour.

9.4.1 Un dernier tour de table

En invitant les participants à s'exprimer une dernière fois sur l'activité réalisée et son contenu, un animateur se donne l'occasion de recueillir une information précieuse sur l'intérêt de ces activités et l'efficacité des moyens mis en œuvre. Par la même occasion, il offre aux participants une occasion de lui faire part de leurs réserves ou, au contraire, d'exprimer leur gratitude.

9.4.2 Le mot de la fin

Avant que les participants ne le quittent, l'animateur devrait prendre un dernier moment pour les remercier et leur exprimer sa propre gratitude. Il devrait conclure en les invitant à profiter des acquis qu'ils ont pu faire en cours d'activité et à ne pas hésiter à revenir pour d'autres aventures aussi souvent qu'ils le voudront.

9.5 Une question piège en terminant

Vous êtes un animateur en pleine action, en train d'animer une activité éducative au milieu des salles d'exposition de votre institution au bénéfice de jeunes du premier cycle du secondaire. Mais, voilà, vous avez toutes les misères du monde à garder l'attention de ces participants qui en sont à leur deuxième visite culturelle de la journée. Leur professeur ne vous est d'aucune utilité, car, malgré vos demandes d'assistance, il n'est pas encore intervenu pour ramener ses jeunes à l'ordre.

Vous avez bien tenté quelques-unes de vos stratégies d'urgence classiques pour de telles situations (tentative d'impliquer les meneurs du groupe, silence prolongé, changement d'activités et autres), mais rien ne semble vouloir fonctionner.

Question :

Dans ce contexte, êtes-vous en droit ou devriez-vous mettre un terme à votre animation?

☐

OUI

☐

NON

Pourquoi?

Annexe 4 : Ma réponse à cette question

Outils / Aide-mémoire

9. Étapes d'une animation bien orchestrée.

LA MÉDIATION CULTURELLE

Vers de nouvelles tendances d'action

Voyons voir, maintenant ...

- Vous avez énoncé vos axes de politique générale et défini vos orientations culturelles comme éducatives.
- Vous avez élaboré et équilibré votre programme d'action permettant de réaliser vos objectifs.
- Vous avez affiné votre connaissance des publics, à la fois réels et potentiels.
- Vous avez choisi les axes de développement de vos services aux publics.
- Et, pour terminer, vous avez détaillé les types d'interventions pédagogiques que vous allez réaliser en précisant, qu'il s'agisse d'activités éducatives, d'actions culturelles ou de grands événements, leurs modalités et leurs finalités.

Le compte est-il bon? Pensez-vous avoir mené à terme vos réflexions en matière d'éducation muséale?

Il n'y a pas si longtemps, un éducateur de musée vous aurait dit « Oui ! » sans aucune hésitation; heureux de voir avec quel sérieux vous abordez la question éducative. En fait, encore aujourd'hui, nombreux sont ceux qui vous répondraient tout aussi positivement.

Mais on ne peut plus parler désormais de l'ensemble des éducateurs de musée, car une nouvelle pensée en matière d'interaction entre institutions et publics a fait son apparition et gagne en popularité depuis quelques années au Québec et ailleurs. Il s'agit de la « médiation culturelle », dont on entend de plus en plus parler dans les milieux artistiques et culturels contemporains.

Cette nouvelle approche, bien que reconnaissant l'importance de la réflexion éducative telle que nous l'avons présentée dans les pages qui précèdent, remet à son tour en question la pratique de la muséologie pour ouvrir la porte vers de nouveaux terrains d'expérimentation.

10 QU'EST-CE AU JUSTE QUE LA MÉDIATION CULTURELLE?

Pour ceux qui ne seraient pas familiers avec la notion de « médiation culturelle », disons dès le départ qu'il s'agit d'un concept qui a été mis de l'avant dans les décennies 1980-1990 par des intervenants, soucieux de démocratisation culturelle, qui souhaitaient qu'on accorde une attention accrue aux publics et à leurs besoins dans le développement de produits culturels. Il désigne des modes d'intervention et des pratiques de production, de diffusion et d'appropriation de la culture.

En France notamment²⁴, l'approche de médiation s'est développée dans le champ des musées et du patrimoine. Au Québec, c'est en particulier dans le domaine de la muséographie qu'elle est utilisée. En effet, avec les avancées de la nouvelle muséologie et la conception d'expositions « thématiques » et « de points de vues », la compréhension et l'appropriation des messages par les visiteurs, deux préoccupations propres à la « médiation culturelle », sont devenues des considérations primordiales.

Une des premières expressions concrètes de cette préoccupation pour une prise en compte élargie des publics et pour leur appropriation de produits culturels nous a été fournie par les écomusées qui sont apparus au Québec à la fin des années 1970.

L'esprit de ce mouvement est encore bien vivant près de 30 ans plus tard comme en témoignent les réalisations d'institutions comme l'Écomusée du fier monde de Montréal ou le Musée des Deux-Rives, à Salaberry-de-Valleyfield.

La notion de « médiation », à l'exemple de celle « d'activités éducatives » utilisée jusqu'ici, aborde les questionnements et l'ensemble des aspects déjà évoqués dans ce guide. Cependant, elle le fait de façon à la fois plus large et plus spécifique. Plus large parce qu'elle touche au rôle social de l'institution muséale, au mandat même qu'une institution accepte de jouer dans la qualité de vie de l'ensemble des citoyens. Plus spécifique parce qu'elle s'attache aux caractéristiques individuelles des personnes et des communautés. Mettant de côté la notion de « public général », le médiateur s'intéresse aux particularités spécifiques de différents publics, cherchant de cette façon les moyens d'en joindre un plus grand nombre.

Abordés dans ces perspectives élargies, l'éducation, l'action culturelle et les événements font œuvre de médiation lorsque, au-delà de la diversité des formes de programmation et de l'objectif des interventions, une institution considère la qualité des relations qu'elle instaure avec ses publics et la capacité d'ouverture qu'elle se donne pour concevoir son action. En d'autres mots, il ne s'agit plus simplement d'offrir un produit, mais aussi de se préoccuper de savoir dans quelle mesure celui-ci répond bien aux attentes et besoins de l'ensemble des publics. Plus encore, il s'agit pour une institution de s'inscrire dans un type de relation « d'égal à égal » avec ses visiteurs ou non-visiteurs, de tenir compte et de mettre à profit la singularité de leurs expériences et de jouer pleinement son rôle d'acteur social au service des citoyens.

Au cours des dernières années au Québec, les références à cette vision particulière du rôle des institutions muséales ont fait leur apparition dans une variété de contextes, comme en témoignent les citations qui suivent.

²⁴ Pour une information détaillée sur la médiation culturelle et sa pratique en France, on peut consulter le site suivant : <http://mediationculturelle.free.fr/>.

« Cette question centrale de l'accès et du droit à la culture pour le plus grand nombre se trouve de plus en plus traversée par les idées d'échange, de partage et de passerelle entre les pratiques artistiques et les publics, d'où l'émergence d'un nouveau moyen d'action : la médiation culturelle [...]. Le terme s'est vu utilisé par les intervenants des scènes artistiques et culturelles pour parler d'une approche qui vise à construire des ponts entre les citoyens et la culture, en favorisant et en accompagnant une démarche d'appropriation des œuvres.

[...] Mais la médiation culturelle ne concerne pas que les publics dits en difficulté. La plupart d'entre nous ne détenons pas l'ensemble des références pour avoir accès à la signification d'une œuvre et sommes les néophytes d'une forme d'art ou d'une autre. »

Dossier les arts et la ville, août 2007

« Une véritable démocratisation culturelle ne passe donc plus seulement par l'enrichissement de l'offre culturelle, mais aussi par une action constante, ciblée et concertée sur la demande. Cette action porte un nom : la médiation culturelle. »

Politique de Montréal, métropole culturelle 2005-2015, p. 20

« Ce sont peut-être les idées du “ dialogue ”, de la “ rencontre ”, du “ lien ”, du “ soutien ” à long terme qui, de manière très générale, semblent mieux décrire le caractère propre aux différentes démarches qui fédèrent la notion de médiation culturelle, par opposition aux précédents d'action, d'animation ou d'intervention culturelle. »

Séminaire professionnel du 6 décembre 2007 sur la médiation culturelle
Groupe de Recherche Culture pour tous/ ARUC – UQAM

À la lumière de ces explications, on comprendra donc qu'une institution muséale qui s'intéresse à l'éducation muséale, selon la vision des publics qu'elle entretient, le potentiel des actions qu'elle est prête à accomplir et les choix qu'elle fait, en fin de compte, n'est peut-être déjà plus très loin d'une attitude de « médiation culturelle ». En se préoccupant des aspects déjà abordés dans les sections précédentes de ce guide, on peut même penser qu'elle est déjà en bonne voie.

Pour compléter son changement d'approche, il s'agit alors pour elle de pousser plus loin certaines logiques déjà évoquées et de revoir certaines attitudes adoptées. Il lui faut être prête, entre autres, à faire passer ses publics d'un simple accès aux œuvres à une participation concrète à leur interprétation, ouvrant ainsi la voie à une panoplie d'avenues possibles de renouvellement de ses pratiques.

Dans ce sens, certains médiateurs vous diront que la médiation est le mode par lequel une institution muséale « *sort d'elle-même* » et se met « *en partage* ».

11 S'ENGAGER PLUS AVANT DANS LA MÉDIATION CULTURELLE

Pour bien illustrer de quelle façon la « médiation culturelle » remet en question les pratiques muséologiques actuelles et invite à explorer de nouveaux horizons, nous vous proposons ci-après une demi-douzaine d'idées clés qui mettent en relief autant d'invitations au dépassement.

- Sortir des murs
- Recevoir
- Faire avec
- Faire durer
- Constituer des croisements de publics
- Mettre sur pied des débats

Grâce à ces six repères, il devrait vous être facile d'évaluer rapidement dans quelle mesure vos projets répondent ou non aux impératifs de la « médiation ». En vous les présentant dans les pages qui suivent, nous prendrons soin de préciser quels sont les changements d'attitude que suppose chacune d'elle.

11.1 Sortir des murs

Comme toute autre institution muséale, vous avez mis en place un ensemble de programmes adaptés aux publics qui fréquentent votre institution. Mais, la question se pose : « **Que faites-vous avec tous ceux qui ne viennent toujours pas vous visiter ?** »

Peut-être avez-vous tenté d'élargir votre offre d'activités et de services ou d'augmenter vos moyens de diffusion ? Il s'agit déjà là de beaux efforts, mais sont-ils vraiment suffisants ?

En médiation culturelle, la réponse est claire ; ces efforts ne suffisent pas, car il ne s'agit plus seulement « d'attendre les visiteurs », mais aussi d'aller au-devant d'eux. En provoquant la rencontre, en allant les découvrir sur leur terrain et en élaborant des allers-retours.

En France, depuis une vingtaine d'années, le ministère de la Culture et des Communications français a donné une impulsion à des conventions régionales pour permettre le partenariat entre établissements hospitaliers ou pénitenciers et organismes culturels.

Selon les régions, des musées se sont lancés dans cette aventure. Ainsi, au Musée gallo-romain de Lyon-Fourvière, le projet « Racines, Traces et Histoires » a été développé en partenariat avec l'École spécialisée des prisons de Lyon, visant à aider les personnes incarcérées à retrouver les moyens d'une expression sociale et culturelle.

Des sessions de huit à dix interventions de trois heures chaque année sont animées par les médiateurs du musée et l'enseignante responsable du projet à la prison. Une dizaine de détenus participent aux séances, avec un noyau assidu et des personnes qui viennent ponctuellement. En construisant ensemble du lien avec les objets et les modes de vie du passé, l'atelier-rencontre permet de parler de soi et d'exprimer sa perception du monde actuel et futur. Une présentation conviviale des différents travaux réalisés est tenue en fin d'année, retraçant l'évolution de la réflexion collective.

À partir du moment où l'on est prêt à considérer la possibilité de « sortir de ses murs », on peut se poser des questions comme :

- **Pouvons-nous joindre de nouveaux publics (dont les exclus) ou des clientèles qui ne peuvent pas se déplacer?**
- **Comment pouvons-nous mettre à profit des occasions d'interaction avec d'autres organismes culturels, sociaux ou autres?**
- **Avons-nous exploité toutes les ressources ou tous les lieux potentiels existant à proximité de notre institution?**

On peut également s'interroger sur les types d'actions qui seraient les mieux adaptées pour ces contextes d'interaction avec de nouveaux publics : ateliers, interventions artistiques, débats et échanges ou autres.

Enfin, il faut aussi considérer les avantages institutionnels : la possibilité de se rendre présent à l'extérieur, de modifier son image, d'accroître ses contacts, etc.

Dans tous les cas, une institution sort gagnante des efforts qu'elle fait pour affirmer sa présence hors de ses murs. D'une part, parce qu'elle amène ainsi un renversement d'image; souvent vue comme refermée sur elle-même, voire tournée vers le passé, l'institution muséale montre son ouverture, sa volonté de collaboration avec les autres acteurs du milieu et son intérêt pour les enjeux d'aujourd'hui. D'autre part, parce qu'elle joint aussi de cette manière de nouvelles personnes ou structures qui vont permettre des croisements de publics avec les autres institutions et élargir son réseau d'influences.

11.2 Recevoir

Dans ce second axe d'intervention, la notion « d'aller au-devant » du visiteur fait à nouveau surface, mais elle s'applique cette fois aux contacts avec les visiteurs qui se font à l'intérieur de l'institution. Il s'agit dans ce contexte-ci de passer du mode d'accueil traditionnel, c'est-à-dire d'une position d'attente du visiteur, au mode recevoir, c'est-à-dire celui d'aller à la rencontre du visiteur. Il ne suffit donc plus de simplement répondre aux demandes, mais bien de s'enquérir des intérêts et besoins du visiteur et de lui proposer des options.

Les questions à se poser dans ce cas-ci sont :

- **Comment pouvons-nous travailler la médiation auprès de chacun?**
- **Comment pouvons-nous enrichir l'expérience du visiteur qui se présente dans notre institution?**
- **Comment pouvons-nous agir de façon proactive à son égard?**

Souvent les musées mettent leur énergie sur leurs expositions et leurs programmes d'animation, mais laissent de côté ce qui constitue pourtant la base de la relation avec les visiteurs : le service de l'accueil.

Celui-ci commence dès la billetterie où s'établit souvent le premier contact entre l'institution et le visiteur. Il est donc important que le préposé en service à ce poste soit vu comme un membre important de l'équipe d'accueil du visiteur et que cette personne soit formée en conséquence.

Les agents d'accueil ont un rôle primordial à jouer pour informer, orienter les visiteurs individuels et les accompagner au fil de leur parcours. Idéalement, ils doivent avoir une connaissance poussée de l'institution, de ses collections, de ses expositions, de sa programmation et savoir se tenir à disposition de façon à la fois discrète et efficace. Comme le service dans un restaurant, introduire, préparer à la visite, expliquer le menu, donner le goût ou aiguïser la curiosité font partie d'un accueil réussi, tout comme veiller au confort et au plaisir du visiteur le temps de sa visite et recueillir ses commentaires et impressions à sa sortie.

Ainsi, lorsque formés adéquatement, les agents d'accueil peuvent-ils jouer un rôle complémentaire important auprès des guides et animateurs pour l'encadrement des groupes scolaires ou à l'occasion d'une démonstration dans une salle ou, encore, pour faire remplir une fiche d'évaluation ou le livre de commentaires.

Toujours dans l'esprit de bien « recevoir » le visiteur, une autre piste pour une médiation personnalisée consiste à proposer, plutôt que des animations sur inscription, d'une durée et avec un parcours préétabli, une activité en continu où un animateur se met à disposition des visiteurs passants. En proposant une telle liberté et une telle souplesse d'action, et en se mettant au rythme des visiteurs, on inverse la démarche habituelle, privilégiant le confort du visiteur à l'efficacité institutionnelle d'un horaire imposé.

11.3 Faire avec

Habituées à « développer » et proposer des produits et services, c'est-à-dire à présenter une offre aux publics, nos institutions se sont toujours vues comme les expertes et les gardiennes des savoirs qu'elles communiquent. En mode médiation, toutefois, une institution se doit d'explorer la possibilité de solliciter ces mêmes publics et de produire avec leur aide de nouvelles formes enrichies de savoirs; des savoirs investis du regard de l'autre. On ne veut plus simplement « faire pour », mais bien « faire avec ». On cherche à passer d'une tradition de « savoir donner » à une ouverture nouvelle au « savoir recevoir ».

Ce changement d'attitude nous amène à nous poser des questions telles :

- **Si nous concevons des programmes pour des publics « exclus », comment cela profite-t-il aux autres publics?**
- **Comment cela contribue-t-il à enrichir le musée?**
- **Si le visiteur retire toujours de nouveaux bénéfices de cette approche, de quel apport et de quel profit parlons-nous pour l'institution?**

Cette nouvelle façon de donner la parole au visiteur et de l'impliquer dans la création de sens ouvre la porte sur des collaborations diversifiées et originales comme en témoignent les exemples suivants.

Au musée gallo-romain de Lyon-Fourvière, un livret-jeu a été préparé avec un groupe d'enfants bénéficiaires d'une association d'aide. Expérimenté sous sa première forme « maison » auprès d'autres enfants et familles, ce livret a ensuite été produit par un graphiste professionnel, et il est aujourd'hui proposé régulièrement aux familles qui viennent visiter le musée.

11.4 Faire durer : transformer l'action en projet

L'ensemble des activités éducatives menées dans une institution muséale se caractérisent dans la majorité des cas par leur ponctualité. Avec un groupe donné, elles ne sont réalisées qu'une seule fois et, par conséquent, peu importe la richesse de l'expérience vécue, il est assuré que son impact restera exclusif au groupe en question. Bien que l'animateur conserve en partie le souvenir de chaque animation et qu'il puisse s'y reporter lors de nouvelles répétitions de l'activité, le transfert de données demeure extrêmement limité. Des contenus de grande qualité (associations spontanées, réflexions originales, critiques éclairées et autres) sont donc ainsi régulièrement créés le temps d'une rencontre et puis malheureusement oubliés. Les résultats sont les mêmes dans le cadre de médiation culturelle ponctuelle, puisque les activités s'inscrivent souvent dans un temps très court (visite, parcours ou autre).

Pourtant, en médiation culturelle, il est reconnu aussi que toute relation partenariale requiert un temps suffisant pour permettre d'établir, puis de construire ou de tisser une relation. Construire un regard avec des visiteurs ou le coproduire exige du temps et va à l'encontre des logiques de rentabilisation et rentabilité. La question se pose alors :

Comment assurer une durée nécessaire pour que médiation il y ait?

Parmi les réponses possibles, on trouve :

- inscrire l'activité dans un temps plus long, avant et après le moment vécu
 - o échanges avant et après la visite,
 - o communication avant et après un événement;
- instaurer des occasions de reprise de l'action accomplie par des interventions comme une ritualisation saisonnière;
- regrouper des « microactions » dans un ensemble plus vaste;
- veiller à garder des traces des activités;
- assurer une continuité de l'action, grâce au maintien en poste des intervenants.

Au fur et à mesure que plus d'institutions se pencheront sur cette problématique, il est à prévoir que cette liste de moyens s'allongera et que l'efficacité des moyens adoptés ira en s'améliorant.

11.5 Constituer des croisements de publics

Les deux dernières idées clés qui sont associées à l'approche de « médiation culturelle » concernent l'impact que peut avoir une institution muséale comme lieu de rassemblement au service des citoyens. Dans un premier temps, la médiation s'intéresse plus spécifiquement au thème de la « rencontre ».

Mener des projets avec des clientèles spécifiques constitue en soi un défi. Pour qui pense médiation, toutefois, la difficulté est ensuite d'aménager des passerelles ou de créer des occasions de rencontre où pourront se trouver des publics qui ne sont habituellement pas appelés à se croiser. Ici encore, il ne suffit plus de seulement joindre des publics différents, mais bien de les faire se rencontrer et leur permettre d'interagir dans un contexte de mixité.

Les approches pour générer de tels résultats peuvent être très variées et inclure :

- des journées événementielles gratuites, qui attirent aussi bien le nouveau visiteur que l'amateur;
- un atelier où se retrouvent des enfants en provenance d'un centre communautaire du quartier et des enfants qui s'inscrivent individuellement;
- une rencontre festive pour un organisme humanitaire, non pas dans un temps réservé, mais un jour et à des heures habituelles d'ouverture;

- une création artistique ou un débat scientifique qui permet de faire venir les publics intéressés par ces autres disciplines en même temps que la clientèle habituelle du musée.

Grâce à ces croisements, l'institution déborde sa fonction première pour devenir un « lieu citoyen » favorisant des rencontres qui ne risqueraient pas de se faire autrement.

11.6 Mettre sur pied des débats

Enfin, la médiation à son meilleur ne cherche pas non plus à seulement « créer du lien », mais vise aussi à favoriser l'esprit et le regard critique. Au-delà de la rencontre, on s'intéresse donc en dernier lieu aux « échanges » et aux « débats ».

Ainsi, une action éducative avec des jeunes, tout en leur permettant d'être plus à l'aise avec les objets et les œuvres, doit aussi s'efforcer de leur donner des moyens de prendre la distance nécessaire pour les analyser, les questionner et plus encore. Il s'agit dans ce contexte de favoriser la pluralité des approches et de permettre leur confrontation.

L'institution muséale devient alors un lieu de débat ou un « forum » au service des citoyens qu'elle invite à se questionner sur les enjeux d'aujourd'hui et de demain.

Mais attention, en matière de mise sur pied de débats comme d'éducation, la médiation ne cherche pas uniquement à créer des occasions de se « familiariser avec », mais vise aussi à surprendre et à provoquer... Sinon, nous courrons le risque de refaire toujours les mêmes choses, sans jamais avancer. Dans cette perspective, aller sur des territoires non explorés jusqu'alors ou lancer des activités qui rompent avec les habitudes relève directement de la médiation

Car en fin de compte, c'est en se mettant de façon répétée « en situation de risque » que la médiation progresse et se renouvelle au bénéfice des institutions muséales et de leurs publics.

Outils / Aide-mémoire

10. Médiation culturelle

12 EN RÉSUMÉ

Dans une optique de « médiation culturelle », ce qu'il faut comprendre en fin de compte, c'est que, pour qu'il y ait médiation, nous devons chercher dans toutes nos actions à respecter quatre principes.

D'abord, celui **d'ouverture à l'autre** sans lequel nos actions risquent de devenir des privilèges pour membres, amis ou initiés et perdent toute chance d'être enrichies par des regards autres que le nôtre.

Ensuite, celui **d'inscription dans le contemporain**; une précaution qui nous encourage à rester au fait de l'évolution de nos publics, de leurs besoins et de leurs intérêts et d'éviter ainsi les embûches de l'application aveugle de formules.

Vient en troisième lieu le principe **de mise en relation**, avec les notions de liens, de passerelles et de dialogue; mise en relation des publics avec les objets, mise en relation des publics entre eux et mise en relation des apports de tout un chacun au profit de l'ensemble des publics présents et futurs.

Enfin, pour terminer, il faut aussi tenir compte du principe **de recherche de sens**, principal enjeu de la démarche de médiation et fruit des efforts de toutes les parties impliquées. Dans la mesure où la recherche et la découverte de sens servent la cause à la fois de l'épanouissement personnel des visiteurs, de l'enrichissement de l'intérêt des objets de collections et de l'affirmation de l'importance des institutions muséales comme acteurs sociaux, il ne fait nul doute que c'est sur le respect de ce dernier principe que se jouera l'avenir de la médiation culturelle dans le monde des musées.

Or, si la tendance se maintient, on peut affirmer sans grand risque de se tromper que cet avenir s'annonce des plus prometteur.

CONCLUSION

Comme on l'aura compris en parcourant ce guide, travailler dans le domaine de la conception d'activités éducatives est d'abord et avant tout une aventure de réflexion sur la nature humaine. Nature humaine des personnes qu'on cherche à intéresser et à attirer dans nos institutions; nature humaine aussi des créateurs, inventeurs, rêveurs et autres personnages qui nous ont laissé les héritages patrimoniaux que nous cherchons à mettre en valeur; et, enfin, nature humaine de ceux et celles de qui dépendent le présent et l'avenir de l'éducation dans nos institutions : nous tous, administrateurs, concepteurs et gens de terrain, qui devons mener à terme toutes ces réflexions et nous en inspirer pour faire vibrer et avancer le monde.

Dans ce guide, vous aurez trouvé, en plus de la matière à réflexion, des éléments de structure et des façons d'aborder les défis de l'éducation muséale qui, nous l'espérons, pourront bien vous servir et vous permettre de cerner rapidement et efficacement les enjeux et le potentiel de vos futurs projets éducatifs. Vous y aurez aussi découvert des listes et des descriptions succinctes d'un bon nombre de procédés, d'outils et de modes d'intervention que vous souhaitiez sans doute retrouver dans un guide digne de ce nom. Ici encore, nous espérons que l'information pourra vous être utile. Il s'agit d'une base que nous vous invitons à continuer de développer au gré de vos propres expériences et réalisations. Enfin, ce guide vous aura aussi donné un aperçu de ce que nous réserve l'avenir en s'intéressant à la « médiation culturelle » et aux tendances qui se dessinent actuellement en matière d'interaction avec les publics et d'appropriation du droit de parole en matière de culture. Il fait plaisir de constater que l'aventure éducative dans nos institutions muséales ne fait véritablement que commencer.

Que dire de plus?

Sinon qu'ajouter un dernier petit conseil aux personnes intéressées pour rappeler que l'éducation muséale, comme sa jeune sœur la médiation culturelle, est l'une des branches d'activité humaine les plus riches qui soient et que, comme telle, nous devons toujours l'aborder avec le plus grand respect. Quel que soit le niveau auquel nous intervenons, il est important de prendre conscience que nous travaillons tous dans un domaine d'activité qui peut changer des vies et ouvrir, pour qui veut bien en profiter, des horizons illimités. Il faut donc se rappeler, chaque fois, que nous mettons la main à la pâte ou que nous nous présentons devant un visiteur, que notre interaction avec cette personne n'a rien d'anodin et mérite nos meilleurs efforts. Car, comme éducateurs et muséologues, nous avons chaque jour la possibilité de faire naître ou d'alimenter des passions pour la culture et le développement personnel. Inversement, nous avons aussi le pouvoir de leur nuire.

Ce qui nous amène à vous recommander, en terminant, d'éviter de placer la barre de vos aspirations trop bas lorsqu'il est question d'éducation muséale ou de médiation. Que vous le réalisiez pleinement ou non, vous faites un métier à la fois passionnant et de portée potentielle remarquable, et il est donc important que vous le fassiez bien. Nous espérons que l'outil que nous plaçons aujourd'hui entre vos mains vous aidera à y parvenir.

Outil 1. Étapes de conception d'une politique éducative

Étapes à franchir :

- ☐ Considération des liens existant entre l'éducation et le milieu muséal
- ☐ Réflexion sur la place de l'éducation au sein d'une mission muséale
- ☐ Évaluation des forces de votre institution
 - o Domaines de connaissances
 - o Collections
 - o Accès à des biens ou sites patrimoniaux
 - o Ressources humaines disponibles
 - o Ressources matérielles et physiques
 - o Améliorations prévues à court et à moyen termes
- ☐ Considération des avantages d'une politique éducative sur le plan institutionnel
- ☐ Détermination des publics et des bénéfices qu'ils pourraient retirer
 - o Publics actuels
 - o Publics potentiels
- ☐ Définition des objectifs éducatifs généraux
- ☐ Définition d'objectifs spécifiques
- ☐ Identification de moyens d'intervention
- ☐ Rédaction
 - o Nouveaux documents de politique
 - o Ajustements de documents existants

Outil 2. Préalables à la réalisation d'activités éducatives

Éléments à prendre en considération

- ☐ La connaissance des différents publics
 - o Besoins d'encadrement ou d'autonomie
 - o Niveau d'attention (de base et potentiel)
 - o Capacité de lecture
 - o Niveau de scolarité et d'expertise
 - o Disponibilité à jouer
- ☐ La connaissance des modes d'apprentissage
 - o Place allouée à la lecture
 - o Temps alloué pour l'exploration (libre et dirigée)
 - o Importance des questionnements suscités
 - o Occasions de manipulations
 - o Place pour le travail en équipe et les échanges
- ☐ La prise en considération des intermédiaires
 - o Besoins particuliers à satisfaire
 - o Degré de collaboration possible à développer
 - o Procédures à respecter
- ☐ Une pensée pour les groupes en situation de marginalisation
- ☐ Une vision claire d'une activité éducative réussie

Outil 3. Conception d'activités éducatives – étapes de planification

Éléments à prendre en considération

- ☐ Choix de thème
- ☐ Objectifs de communication et publics ciblés
- ☐ Impact du sujet
- ☐ Ressources humaines, matérielles et financières
 - o Échéancier
 - o Budget préliminaire

Outil 4. Conception d'activités éducatives- étapes de recherche et conception

Éléments à prendre en considération

- ☐ Évaluation du potentiel éducatif d'une exposition ou d'un site
 - o Intérêt disciplinaire fondamental
 - o Intérêts complémentaires
- ☐ Choix des contenus à privilégier
 - o Thématiques (principale et secondaires)
 - o Œuvres ou artefacts d'importance particulière
 - o Modes d'intervention possibles
- ☐ Qualité de l'activité éducative proposée
 - o Valeur éducative
 - o Intérêt pour le visiteur
- ☐ Recherches complémentaires
 - o Avec évaluation des degrés d'intervention souhaitables

Outil 5. Conception d'activités éducatives - modes d'intervention

Éléments à prendre en considération

- ☐ Visites, ateliers et jeux
 - o La visite libre
 - o La visite guidée ou commentée
 - o La visite commentée électroniquement ou par écrit
 - o Les interventions ponctuelles
 - o Les ateliers d'expérimentation concrète
 - o Les jeux et défis éducatifs
- ☐ Programmes spécifiques
 - o Les programmes scolaires
 - o Les activités pour publics spéciaux
 - o Les troussees éducatives
 - o Les ateliers de formation grand public et voyages organisés
 - o Les services par Internet
- ☐ Programmes publics ou d'action culturelle
 - o Les conférences et colloques
 - o Les concerts, projections cinématographiques et autres spectacles
 - o La mise en valeur de talents, de patrimoines et autres ressources locales
 - o Les événements, petits et grands

Outil 6. Conception d'activités éducatives - réalisation

Éléments à prendre en considération

- ☐ Rédaction du scénario
 - o Déroulement de l'activité
 - o Mise en valeur des contenus
 - o Outils et moyens
 - o Résultats escomptés
 - o Renseignements complémentaires
- ☐ Détermination et gestion des contraintes
 - o Contraintes de temps
 - o Contraintes financières
 - o Contraintes de ressources humaines
 - o Contraintes d'espace et d'aménagement
 - o Contraintes de sécurité et de conservation
- ☐ Choix finaux et plan d'action
- ☐ Production
 - o Vue d'ensemble des étapes (tableau synthèse)
 - o Choix de professionnels et de firmes spécialisées
 - o Pratique et expérimentation
- ☐ Évaluation et suivi
 - o Réagir rapidement
 - o Intervenir sur le plan le plus près de l'action
 - o Documenter les activités et les résultats

Outil 7. Les métiers de guide et d'animateur

Éléments à prendre en considération

- ☐ Le travail de guide
- ☐ L'art d'animer
- ☐ La collaboration avec des intervenants de l'extérieur

Outil 8. Qualités et compétences recherchées

Éléments à prendre en considération

- ☐ Qualités et compétences de départ
 - o Entregent et connaissance du public
 - o Volonté d'appropriation
 - o Écoute et ouverture d'esprit
 - o Compétences disciplinaires et connaissance des techniques d'animation
- ☐ Développement des compétences
 - o Techniques de présence
 - Aspect verbal
 - Aspect paraverbal
 - Aspect non verbal
 - o Techniques d'interaction avec les visiteurs
 - Mise à profit des espaces
 - Placement de la voix et de la respiration
 - Écoute active
 - Art de la narration
 - Art du questionnement
 - o Techniques de gestion de groupe
 - Bonne préparation
 - Capacité de garder l'intérêt
 - Savoir garder son sang-froid
 - Apprendre à minimiser les problèmes

Outil 9. Étapes d'une animation bien orchestrée

Éléments à prendre en considération

- ☐ L'accueil
 - o Mot de bienvenue
 - o Présentations
 - o Communication des consignes
 - o Explication du déroulement de l'activité

- ☐ La période de réchauffement
 - o Visite libre
 - o Exercices de réchauffement
 - o Premier tour de table

- ☐ L'exercice principal
 - o Communication des directives
 - o Maraudage d'accompagnement
 - o Mise en commun et présentation des résultats

- ☐ Le retour au calme
 - o Dernier tour de table
 - o Mot de la fin

Outils 10. Médiation culturelle

Éléments à prendre en considération

- ☐ S'engager plus avant dans la médiation culturelle
 - o Sortir des murs
 - o Recevoir
 - o Faire avec
 - o Faire durer
 - o Constituer des croisements de publics
 - o Mettre sur pied des débats

- ☐ Principes à respecter
 - o Ouverture à l'autre
 - o Inscription dans le contemporain
 - o Mise en relation
 - o Recherche de sens

Annexe 1 Réponses au questionnaire « Parlant de publics »

Question 1 :

Lorsqu'un enfant d'âge préscolaire se retrouve dans une salle d'exposition, lequel des éléments suivants est le plus susceptible d'attirer son attention?

☒ l'architecture de l'espace ☒ l'animateur ☒ les objets exposés

Réponse : Tout va attirer son attention.

Pour un tout-petit qui en est à ses premières sorties hors du nid familial ou de la garderie, une visite de salle d'exposition est une aventure intimidante. Dans ce contexte, tout va attirer son attention. Il lui faudra à la fois s'ajuster au nouvel espace et à une nouvelle personne en autorité au moment même où l'exposition sollicitera son attention. Il appartient à l'animateur de prendre un temps suffisant pour mettre l'enfant à l'aise et en confiance avant de l'impliquer dans une aventure éducative.

Question 2 :

Des trois types d'activités éducatives suivantes, laquelle est la plus appropriée pour faire interagir des tout-petits avec des objets exposés?

☒ jeu d'association image/artéfact ☐ jeu de rôle ☐ jeu questionnaire

Réponse : Le jeu d'association image/artéfact.

Pour impliquer des enfants d'âge préscolaire dans une interaction directe avec des objets exposés, les jeux d'association (image, couleur, matériaux, etc.) sont les plus pratiques et efficaces. Ils peuvent être d'autant plus intéressants s'ils incluent aussi une manipulation de l'objet (figurine, pièce de tissu, carte à jouer, etc.) à associer aux artéfacts.

Question 3 :

Chez les jeunes de l'enseignement primaire, à quel cycle ou cycles peut-on associer les attitudes suivantes? Associez un cycle à chaque énoncé.

Réponses : À des degrés variables, on peut trouver toutes ces attitudes à tous les cycles de l'enseignement primaire, mais elles sont plus habituelles chez des jeunes des cycles suivants :

aimer associer par fonction ou origines des éléments entre eux	: 2 ^e cycle
souhaiter pouvoir donner son opinion	: 3 ^e cycle
préférer faire abstraction de tous les textes ou presque	: 1 ^{er} cycle
souhaiter pouvoir analyser pour ensuite expliquer aux autres	: 3 ^e cycle
aimer découvrir le fonctionnement des choses	: 2 ^e cycle
prendre plaisir à nommer ou à désigner des choses	: 1 ^{er} cycle

Question 4 :

On dit souvent des adolescents qu'ils constituent le public le plus difficile à intéresser ou à satisfaire. Parmi les stratégies suivantes, lesquelles selon vous sont susceptibles d'être les plus efficaces? Notez vos choix de 1 à 5 par ordre décroissant d'efficacité.

Réponses :

- | | |
|----------|--|
| <u>1</u> | Traiter les jeunes comme des adultes |
| <u>1</u> | Repérer et chercher à impliquer les leaders de groupe |
| <u>1</u> | Miser au besoin sur l'expression de jugements négatifs plutôt que positifs |
| <u>1</u> | Travailler de connivence avec les professeurs (visite associée à un travail à faire de retour en classe) |
| <u>1</u> | Tenir compte des intérêts des jeunes (musique, habillement, sports, etc.) dans la conception des activités |

Dans ce cas-ci, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse; toutes les stratégies évoquées sont bonnes et ont fait leurs preuves par le passé dans différentes institutions. L'ordre de leur efficacité dépend par conséquent du type d'institution et du contexte particulier de la rencontre. Ce qui importe en fait, c'est d'adopter une stratégie qui prend en compte (ou le cas échéant neutralise) le besoin des adolescents d'affirmer leur indépendance et leur peur du jugement des pairs.

Question 5 :

En marge des publics qu'on pourrait qualifier de « généraux », chaque institution Muséale attire des visiteurs qu'on peut qualifier de « spécialisés », des gens qui fréquentent une institution à cause d'un intérêt spécifique pour leur domaine d'expertise et la nature des objets et de l'information qui s'y trouvent. Pouvez-vous nommer cinq catégories de tels visiteurs?

Réponse : Les cégépiens et universitaires qui étudient dans un domaine connexe; les collectionneurs; les amateurs et connaisseurs; les créateurs (artistes, inventeurs ou autres); les experts (scientifiques, historiens, travailleurs du milieu, etc.). Avec ces publics, les discussions et échanges sont à privilégier, car ils s'avèrent habituellement profitables aussi bien pour les visiteurs que pour leurs hôtes.

Question 6 :

Dans l'évaluation des différents publics, il est utile pour tout éducateur qui s'intéresse aux activités à caractère ludique de s'interroger sur le degré de disponibilité à jouer propre à chacun. En considérant la liste suivante, pouvez-vous placer par ordre décroissant d'intérêt pour le jeu (1 à 8) les différents publics?

Réponse : Bien qu'il y ait des exceptions à toute tentative de hiérarchisation, on peut proposer comme réponse à la présente question la hiérarchie suivante :

- | | | |
|---|----------|--------------------------|
| Jeunes d'âge préscolaire | <u>3</u> | Plutôt disponibles |
| Jeunes de l'enseignement du primaire | <u>1</u> | Très disponibles |
| Jeunes du premier cycle du secondaire | <u>2</u> | Très disponibles |
| Jeunes du second cycle du secondaire | <u>7</u> | Moins ou peu disponibles |
| Adultes individuels | <u>6</u> | Moins ou peu disponibles |
| Adultes en famille (parents avec enfants) | <u>4</u> | Plutôt disponibles |
| Aînés | <u>5</u> | Variable selon l'âge |
| Connaisseurs ou experts | <u>8</u> | Peu disponibles |

Question 7 : En termes d'attentes, le fait d'être un visiteur local ou un touriste change-t-il quelque chose à l'expérience de visiter une institution muséale? Recherche-t-on le même type d'expérience lorsqu'on se trouve dans sa propre région que lorsqu'on se trouve dans un pays plus ou moins lointain? Posez-vous la question en tentant d'associer les champs d'intérêt mentionnés ci-après aux types d'institutions listés.

Réponse : Toute réponse à une question comme celle-ci risque de paraître arbitraire et l'être d'autant plus si l'on tient compte des différents types d'institutions muséales (artistiques, historiques, ethnologiques, scientifiques ou autres). Pourtant, quand on s'y arrête, on constate que passant de la recherche de signes identitaires dans les institutions proches de nous à celle de différences exotiques en sol étranger, la façon dont nous abordons la visite d'une institution muséale semble varier selon la distance géographique qui la sépare de notre domicile ou lieu d'appartenance. Dans cet esprit, on peut proposer les liens suivants comme réponse à la présente question.

Recherche de traits caractéristiques	---	>	Institutions locales
Recherche de similitudes identitaires	---	>	Institutions régionales et nationales
Recherche de différences	---	>	Institutions internationales voisines
Recherche d'occasion de contacts	---	>	Institutions internationales éloignées

Note : Ces rapports peuvent être influencés par le degré de distance culturelle que nous établissons entre nous-mêmes et un autre groupe donné. Ainsi, notre attitude par rapport à un musée autochtone près de chez nous pourra être fort différente de celle que nous adoptons en ce qui regarde une autre institution locale.

Question 8 :

Un autre facteur important dont doit tenir compte tout éducateur est la capacité de rester attentif aux individus. Cette capacité varie d'un groupe d'âge à l'autre, mais peut être augmentée par différentes stratégies. Pouvez-vous associer les stratégies suivantes à un groupe d'âge particulier?

Réponses :

- a) Disposer des chaises dans la salle – *est utile avec les groupes d'âge d'or;*
- b) Faire un exercice de défoulement physique entre deux activités – *est souvent efficace avec les jeunes de l'enseignement primaire;*
- c) Introduire une période de travail en équipe – *fonctionne également bien avec les jeunes de l'enseignement primaire, mais aussi avec ceux du premier cycle du secondaire;*
- d) Impliquer les participants dans un échange de points de vue – *fonctionne à presque tous les âges;*
- e) Instaurer un contexte de compétition – *réussit habituellement particulièrement bien avec les jeunes de 7-8 à 14 ans et avec les familles.*

Question 9 :

Les caractéristiques propres aux visiteurs adultes sont nombreuses et varient en fonction de différents facteurs, dont l'âge, l'origine géographique, le statut social et le degré de connaissances. Pouvez-vous associer les goûts particuliers – présentés sur la gauche – au type de visiteurs adultes les plus susceptibles d'en faire preuve?

Réponses : Ici encore, il faut reconnaître qu'il n'existe pas de science exacte en matière de détermination des goûts particuliers de visiteurs. Dans la pratique, on note toutefois des tendances qui sont plus facilement associées à un type de public qu'à un autre.

Goût de parler de son expérience	---	>	Aînés
Goût de mettre en valeur son savoir	---	>	Experts et connaisseurs
Goût d'assumer le rôle d'éducateur	---	>	Parents avec enfants
Goût d'écouter un guide	---	>	Touristes en voyage organisé
Goût de visiter seul et librement	---	>	Visiteurs individuels
Goût d'échanger avec un animateur	---	>	Touristes étrangers

En tenant compte de ces goûts particuliers aux différents publics, un concepteur d'activités ou un animateur peut maximiser l'impact de ses efforts au regard de la satisfaction générale des visiteurs.

Question 10 :

Une petite dernière pour faire un chiffre rond... De tous les publics que dessert votre institution, d'une part, êtes-vous capable d'identifier lequel demande les plus grands efforts de préparation en vue d'une visite ou d'une session d'animation et, d'autre part, lequel vous procure le plus grand degré de satisfaction?

Réponse : Selon votre expertise et vos expériences, il existe une multitude de choix possibles qui conviennent tous comme réponse à cette question. Cela dit, si vous avez choisi de parler de groupes spéciaux, comme les personnes handicapées, les analphabètes, les nouveaux immigrants ou tout autre groupe souvent laissé pour compte, vous aurez répondu comme de nombreux animateurs. Par les défis qu'ils représentent et la fierté qui résulte du fait de joindre et de satisfaire ces publics, les activités réalisées dans ce cadre se démarquent souvent dans le souvenir des éducateurs et animateurs de musée.

Avec ce type de publics, on se rappellera que tout doit être fait à la pièce en fonction de chaque nouveau groupe; d'où l'ampleur des défis. Mais on gardera aussi en mémoire que ces publics sont souvent ceux qui nous demandent les plus grands efforts de créativité et qui se montrent les plus reconnaissants de nos efforts.

[illegible]

105

DESCRIPTION

Durée de l'activité :

Outils ou documents requis :

Ressources humaines requises :

Ententes à négocier (transport, accès, permission spéciale, etc.) :

Estimé des coûts (s'il y a lieu) :

CATÉGORIE D'ACTIVITÉ1^{er} CYCLE ☐2^e CYCLE ☐3^e CYCLE ☐PRÉ-VISITE ☐VISITE ☐POST-VISITE ☐**Proposé par :** _____**Date :** _____

(Verso)

Annexe 3 Cinquante façons de regarder la boîte d'un hamburger Big Mac

1. Sentez la boîte.
2. Goûtez-la.
3. Palpez-la de tous les côtés.
4. Fait-elle du bruit?
5. Quelles sont ses dimensions, hauteur, poids, diamètre?
6. Décrire sa forme, sa couleur et toute décoration éventuelle.
7. Pouvez-vous rédiger une description qui permettrait à quiconque n'a jamais vu la boîte Big Mac d'en avoir une image précise (un croquis serait-il utile)?
8. Pourquoi la boîte a-t-elle ce volume-là?
9. Toutes les boîtes de McDonald's ont-elles le même volume?
10. Le volume des boîtes de McDonald's s'est-il modifié au fil des ans? Va-t-il changer avec l'adoption du système métrique?
11. Dans quelle mesure la forme de la boîte a-t-elle été déterminée par le matériau utilisé, le mode de fabrication et la fonction dévolue à la boîte?
12. Pourquoi la boîte n'est-elle pas toute blanche (ou toute noire, ou toute rouge)?
13. Quel est le rôle de la décoration?
14. Qu'est-ce que le style de caractères évoque pour vous?
15. Pourquoi les symboles, les emblèmes, les marques de fabrique ont-ils autant d'importance dans nos sociétés?
16. Dans quelle mesure l'appellation « Big Mac » traduit-elle les modes de notre époque?
17. Que signifie le R entouré d'un cercle?
18. Quel est le matériau utilisé pour la fabrication de la boîte?
19. Quelle est la matière première qui a servi à la fabrication de ce matériau?
20. S'agit-il d'une source renouvelable?
21. Qu'est-ce que cela vous apprend sur l'attitude adoptée par notre société à l'égard de la conservation?
22. Pourquoi le choix s'est-il porté sur ce matériau en particulier?
23. Quels sont ses avantages, ses inconvénients?
24. Quelles différences aurait-on constatées si la boîte avait été fabriquée avec un matériau différent : par exemple, du bois, de la céramique, du métal ou du papier?
25. En observant la boîte et les caractères d'imprimerie, qu'apprenez-vous sur le mode de fabrication de la boîte?
26. À quel stade de la fabrication pensez-vous que les caractères ont été inscrits?
27. Avez-vous déjà assisté à la fabrication d'un objet de ce genre? Qu'est-ce que cela vous donne à penser sur notre société?
28. La boîte est-elle bien conçue?
29. Répond-elle bien dans la pratique à l'objet de sa fabrication?
30. Comment la forme pourrait-elle être améliorée?
31. Supposez qu'il y a vingt ans, cinquante ou cent ans quelqu'un ait voulu dessiner un contenant de hamburger, quelles auraient été les différences de conception?
32. Consommait-on des hamburgers à l'époque?
33. Comment pourrait être conçu le contenant de hamburger de l'avenir?
34. Que signifie le nombre inscrit à l'intérieur, au fond de la boîte?
35. Permet-il de savoir où la boîte a été fabriquée?
36. Où la boîte a-t-elle été fabriquée?

37. Qu'est-ce que ces boîtes ont remplacé?
38. Pourquoi ne pas se contenter de servir le hamburger dans une assiette?
39. Qu'est-ce qu'une boîte de Big Mac nous indique sur les personnes qui l'utilisent, sur celles qui la distribuent et sur notre société en général?
40. Montrez la boîte de Big Mac à autant de personnes que vous le pouvez en dix minutes. Combien d'entre elles n'ont pas reconnu la boîte? Quelle conclusion en tirez-vous?
41. Auriez-vous la même réaction à Moose Jaw (Saskatchewan), à Burbank (Californie) ou à Perth (Australie)? Quelle conclusion en tirez-vous?
42. Où est le siège de McDonald's? Quelle conclusion en tirez-vous?
43. Méritez-vous une pause hamburger aujourd'hui?
44. Combien de boîtes de ce genre sont-elles utilisées chaque jour dans toute l'Amérique du Nord?
45. Quel est le temps d'utilisation effective de chaque boîte?
46. Qu'est-ce que l'utilisateur fait de ces boîtes après s'en être servi?
47. Pourquoi trouvez-vous des boîtes de Big Mac sur les trottoirs, les pelouses, les plages?
48. Y aurait-il un moyen quelconque de recycler ces boîtes?
49. Y a-t-il quoi que ce soit qui pourrait remplacer ces boîtes?
50. De tous les éléments concernant une boîte de Big Mac, quel est, à votre avis, celui qui a le plus d'importance? Pourquoi?

Imaginez à présent que vous êtes une boîte de Big Mac et racontez votre vie.

Annexe 4 Ma réponse à la question piège

Question : Dans ce contexte, êtes-vous en droit ou devriez-vous mettre un terme à votre animation?

☒ OUI ☐ NON

Pourquoi?

Bien qu'on ne souhaite jamais que ça arrive, il est possible à l'occasion que le déroulement d'une animation ou d'une activité éducative déraile faute d'intérêt ou de bonne volonté d'un groupe. En fin d'après-midi un vendredi, par exemple, avec un groupe qui en est à sa deuxième ou troisième visite d'institutions culturelles de la journée, la fatigue ou la turbulence peuvent parfois devenir des facteurs qui font obstacle à la communication. Il peut même arriver à l'occasion que ce soit un animateur lui-même qui connaisse une défaillance au terme d'une journée d'activité trop bien remplie. Quelle que soit la raison, lorsqu'on sent qu'une activité ne fonctionne pas ou que la qualité de la communication avec un groupe se détériore, il faut savoir comme éducateur s'arrêter avant que la situation ne devienne carrément désagréable. Car, comme nous l'avons mentionné plus tôt, personne ne profite d'une mauvaise expérience muséale.

Avant d'abandonner définitivement une animation, on peut faire une pause et demander à des participants turbulents s'ils préfèrent qu'on interrompe les activités, leur donnant ainsi la chance de se ressaisir et d'éviter une interruption précoce de l'animation en cours. Si cela suffit pour corriger la situation, c'est tant mieux et l'on peut reprendre les activités. Dans le cas contraire, il faut être prêt à mettre poliment fin aux activités; quitte même à devoir rembourser aux participants les frais de cette animation si nécessaire.

Une telle interruption risque bien entendu de déplaire à un groupe ou aux responsables de ce groupe, mais son effet sera beaucoup moins dommageable que pourrait l'être une animation manquée. Dans le cas d'un arrêt, ce n'est pas la qualité des services éducatifs qui sera mise en cause, mais bien les circonstances qui ont causé cet arrêt. Malgré toute déception possible, l'institution ressortira fort probablement gagnante, car elle aura évité d'entacher sa réputation et l'aura peut-être même consolidée en démontrant l'importance qu'elle accorde à la bonne marche de ses activités.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages, livres, monographies

Généralités - notion de culture, publics

ARENDT Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, 380.

CAUNE Jean, *La démocratisation culturelle : une médiation à bout de souffle*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2006, 208 p.

DAVALLON Jean, GRANDMONT, Gérald, SCHIELE, Bernard, « Le public au centre de l'évolution des musées » in *Public et musées. – Regards sur l'évolution des musées*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, décembre 1992, n°2, p. 10-16.

LAMIZET Bernard, *La médiation culturelle, Paris, L'Harmattan, 1999, 447 p.*

LAHIRE Bernard, *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, 2004, 777 p.

LEMIEUX Denise (dir.), *Traité de la culture*, Les Éditions de l'IQRC, 2002, 1090 p.

RIGAUD Jacques, *La culture pour vivre*, Paris, Gallimard, 1975, 307 p.

Musées, Politique-action culturelle

BERGERON Yves (sous la direction de), *Musées et muséologies : nouvelles frontières, essais sur les tendances*, Québec, Musée de la civilisation, 2005, 253 p.

DE WARESQUIEL Emmanuel, *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse/CNRS, 2001, 660 p.

KPONTON Emmanuelle, *Conception et mise en œuvre d'une saison culturelle*, Voiron : Territorial éd., 2007, 223 p.

MAIRESSE Françoise et DESVALLEES André (sous la direction de), *Vers une redéfinition du musée?*, Paris, L'Harmattan, 2007, 225 p.

RASSE, Paul, *Conception, management, et communication d'un projet culturel*, Voiron : Territorial éditions, Coll. Dossiers d'experts, 2006.

SANTERRE, Lise. *De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle, Rapport d'étude*, Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique, Ministère de la Culture et des Communications du Québec, 1999, 31 p.

Médiation culturelle

BEILLEROT Jacky, « Médiation », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Paris, 2000, article.

CAILLET Élisabeth, *Accompagner les publics, la médiation culturelle*, l'Harmattan, Paris, 2007.

CAILLET Élisabeth, *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1995, 306 p.

CAILLET Élisabeth, FRADIN Françoise, ROCH Elisabeth, *Médiateurs pour l'art contemporain, répertoire de compétences*, Paris, La documentation française, 2000, 65 p.

CASCARO David, « Les médiateurs culturels au palais de Tokyo », *Les métiers du patrimoine en Europe; évolutions, enjeux, professions*, Colloque international, Paris, auditorium du Louvre, 21 et 22 janvier 2005.

http://www.inp.fr/pdf/patrimoines_en_ligne/publications/Acte_David_Cascaro.pdf

COLLECTIF, *Passages publics : points de vue sur la médiation artistique et culturelle*, Paris, Ministère de la Culture et de la Francophonie / Lyon, ARSEC, 1995, 127 p.

COLLECTIF, *L'art peut-il se passer de commentaires?*, MAC/VAL, musée d'art contemporain du Val-de-Marne, colloque des 24 et 25 mars 2006, 134 p.

COPPEY Odile, *Interprétation et démarche artistique*, La lettre de l'OCIM n° 62, 1999 p.12-14.

DE BARY Marie-Odile, *L'interprétation, guide du savoir-faire*, AFIT, Collection « Les Cahiers de l'AFIT », Paris, 1999, Collection « Les Cahiers de l'AFIT. 52 p.

FOURTEAU Claude (dir.), « *Les institutions culturelles au plus près des publics* », colloque du Louvre les 22 et 23 mars 2002, Paris, La Documentation Française / Louvre, 2002, 279 p.

GALARD Jean (sous la dir.), *Le regard instruit, action éducative et action culturelle dans les musées*, actes du colloque organisé au musée du Louvre par le service culturel, 16 avril 1999, Paris, La Documentation française / musée du Louvre, 2000, 208 p.

GELLEREAU Michèle, *Les mises en scène de la visite guidée*, Paris, L'Harmattan, 2005, 279 p.

LACERTE Sylvie, *La médiation de l'art contemporain*, Éditions d'art le Sabord, Trois-Rivières, 2007, 221 p.

LANDRY Annick, ALLARD Michel, *Le musée à la rencontre de ses visiteurs*, Sainte-Foy (Québec) : Éditions MultiMondes, 2003, 457 p.

COLLECTIF, « *Textes et public dans les musées* », Publics et Musées, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, n°1, mai 1992, 164 p.

TILDEN Freeman, *Interpreting our Heritage*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1957, 119 p.

Sites internet

« Lexique sur la médiation culturelle et la politique de la ville ». Site du ministère de la Culture et des Communications (France) [en ligne].

<http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/index.html>

« La médiation culturelle », Wikipédia Encyclopédie

http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9diation_culturelle

Museum Educator community – <http://www.museum-ed.org>

Visual understanding in Education - <http://www.vue.org>

Études des publics et pratiques culturelles

DEBEDETTI Stéphane, *Rôle et impact de l'accompagnement du visiteur du lieu culturel. Le cas du visiteur du musée d'art*, Doctorat ès sciences de gestion, Université Paris dauphine, décembre 2001.

GARON Rosaire, « **Vingt ans de pratiques culturelles au Québec** », *Survol, Bulletin de la recherche et de la statistique*, Direction de la recherche et de la statistique du ministère de la Culture et des Communications, n° 12, mars 2004, 16 p.

<http://www.mcc.gouv.qc.ca/publications/survol-mars2004f.pdf>

BOURDIEU Pierre, *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*, Paris, Éditions de minuit, 1969, 251 p.

GOTTESDIENER Hana, DAVALLON Jean, *Du visiteur interrogé au visiteur expert, Symposium franco-canadien sur l'évaluation dans les musées*, Musée de la civilisation, Document n° 21, 1995, p 89-94.

LE MAREC Joëlle, *L'approche qualitative en évaluation muséologique, Symposium franco-canadien sur l'évaluation dans les musées*, Musée de la civilisation, Document n° 21, 1995 p. 17-23.

LE MAREC Joëlle, « Du visiteur interrogé... au porte-parole du public », in *La lettre de l'OCIM*, n° 46, 1996 p. 8-16.

Musée et service des publics : Journées d'étude 14-15 octobre 1999, Paris, Ministère de la culture, Direction des musées de France, École du Louvre, 2001.

Ministère de la Culture et des Communications. *Déchiffrer la culture au Québec, 20 ans de pratiques culturelles*, Québec, Publications du Québec, 2004, 350 p.

VERON Eliséo, LEVASSEUR Martine, *Ethnographie de l'exposition, L'espace, le corps, le sens*, BPI, Centre G. Pompidou, 1991, 178 p.

Éducation

ALLARD, Michel, LAROUCHE, Marie-Claude, LEFEBVRE, Bernard, MEUNIER, Anik, VADEBONCOEUR, Guy, *La visite au Musée*. Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), 1995, 10 p. -
<http://www.unites.ugam.ca/grem/pdf/la-visite-au-musee.pdf>

BLAIS Jean-Marc (dir.), *Les langages de l'interprétation personnalisée. L'animation dans les musées*, Hull, Musée canadien des civilisations, 1995, 199 p.

COHEN Cora, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/Musée*, Paris, L'Harmattan, 2001, 218 p.

COLLECTIF, « Musée et éducation », in *Publics et Musées*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, n°7, janvier-juin 1995.

COLLECTIF, « Éducation artistique à l'école et au musée », in *Publics et Musées*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, n°14, juillet-décembre 1998.

DUFRESNE-TASSE Colette, *Évaluation et éducation muséale : nouvelles tendances*, ICOM/CECA, Musée de la civilisation, Québec, Université de Montréal (éd.), 1998, 197 p.

EDMOND, Anne-Marie, *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions*, Québec, Éditions Multimondes, 2006, 292 p.

GREENHILL Eile, *Museums and Learning in the 21st Century*, Routledge 2007, 231 p.

LEFEBVRE, B., ALLARD, M. (dir.), *Musée, culture et éducation*, Sainte-Foy, Québec, les Éditions Multimondes, 1999, 200 p.

LEFEBVRE B., ALLARD, M. et coll., *Le musée : un lieu éducatif*, Montréal, Les Éditions du Musée d'art contemporain de Montréal, 1995, 416 p.

LEFEBVRE Bernard (dir.), *L'éducation et les musées. Visiter, explorer et apprendre. Montréal : Les Éditions LOGIQUES*, 1994, 307 p.

LEMERISE Tamara et al. (dir.) *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*, Sainte-Foy, Éditions Multimondes, 2002, 175 p.

LORD Barry, *The Manual of Museum Learning*, Altamira Press, 2007, 324 p.

TALBOYS Graeme K., *Museum Educator's Handbook*, England, Ashgate, 2005, 184 p.

Publics handicapés

COLLECTIF, « Recevoir les handicapés », *Musées et collections publiques de France*, revue de l'association générale des conservateurs, n° 214, 1997.

COLLECTIF, *Guide d'accessibilité*, Paris, Ministère de la Culture, 2007.

Nouvelles technologies

DUTARTRE N., *Publics des musées en ligne et publics des musées réels : quels liens?*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DMF, janvier 2003.

« Musées, présence des technologies » in *Musées vol. 26*, SMQ, Centres de sciences de Montréal, Musée de la civilisation, 2007, 90 p.

Domaines connexes

Psychologie

ANZIEU Didier, MARTIN Jean-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, PUF, 1968, 397 p.

BLANCHET Alain, TROGNON Alain, *La psychologie des groupes*, Nathan, Paris, 1994, 127 p.

CLOUTIER Richard, GOSSELIN Pierre, TAP Pierre, *Psychologie de l'enfant*, Gaétan Morin, 2^e édition 2005, 559 p.

DUFRESNE-TASSE Colette, LEFEBVRE André, *Psychologie du visiteur de musée*, Montréal, HMH (Hurtubise)/cahiers du Québec, 1996, 174 p.

Formation

BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris PUF 1999, 997, 222 p.

BEAU Dominique, *La boîte à outils du formateur*, 2000, Éditions d'Organisation, 242 p.

Créativité

EDWARDS Betty, *Dessiner grâce au cerveau droit*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 1979, 207 p.

EDWARDS Betty, *Vision, dessin et créativité*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 1990, 260 p.

Divers

BLANCHARD Kenneth, JOHNSON Spencer, *Le manager minute*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1987, 115 p.

NAISBITT John, *Les dix commandements de l'avenir* (Megatrends), Montréal, Éditions Primeur/Paris, Éditions Sand, 1982, 347 p.

REVUES

La Lettre de l'OCIM - <http://www.ocim.fr/La-Lettre-de-l-OCIM->

Publics et musées, PUL

Culture et musées, Actes Sud

Muséologies, UQAM -

http://www.er.uqam.ca/nobel/patrim/rubrique.php3?id_rubrique=5

Muséum international, Unesco - <http://portal.unesco.org/culture/> - revues culturelles

Périodiques *Musées*, SMQ et *Muse*, AMC.

Sites Internet

Site du CECA, Comité international de l'ICOM pour l'éducation et l'action culturelle.
www.icom.org/committees-fr.html

Au Canada et au Québec

Association des musées canadiens - <http://www.museums.ca/>

Société des musées québécois - <http://www.musees.qc.ca/publications>

Conseil des arts du Canada - <http://www.canadacouncil.ca/home-f.htm>

Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine
<http://www.mcc.gouv.qc.ca/> Rubrique muséologie, Éducation et formation.

Ministère de l'Éducation / programmes scolaires

<http://www.mels.gouv.qc.ca/>

rubriques les programmes, grands dossiers – La culture à l'école.

Les Arts et la Ville - <http://www.arts-ville.org/>

Ville de Montréal- médiation culturelle

http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/culture_FR/media/documents/COM_PTE_RENDU_RECONTRESMEDIATION_JUIN2007.pdf

Culture pour tous -

<http://www.culturepourtous.ca/publications/bulletins/13dec07/index.htm>

Groupe de Recherche en éducation muséale, UQAM -
<http://www.unites.uqam.ca/grem>

Codes de déontologie

CONSEIL INTERNATIONAL DES MUSÉES (International Council of Museums – ICOM), *Statuts de l'ICOM : code de déontologie professionnelle de l'ICOM*, Paris, Conseil international des musées, 1987.

ASSOCIATION DES MUSÉES CANADIENS, *Principes d'éthique professionnelle à l'usage des employés professionnels des musées*, Ottawa, Association des musées canadiens, 1979, 5 p.

SOCIÉTÉ DES MUSÉES QUÉBÉCOIS, *Guide de déontologie muséale*, Montréal, Société des musées québécois, 1990, 14 p.