

Université de Montréal

**Quand les adolescents vont au musée :
Une étude de la médiation au Musée des beaux-arts de Montréal**

Par

Laure Martin-Le Mével

Département de communication
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences (M.Sc.)
en sciences de la communication

Juin 2013

© Laure Martin-Le Mével, 2013

SOMMAIRE

L'étude proposée dans ce mémoire porte sur le processus de visite des adolescents de 14-16 ans au Musée des beaux-arts de Montréal. Je mobilise principalement les concepts de « médiateurs » et « médiations », entendus selon la définition proposée par Hennion (1988, 2000). En effet, Hennion propose de voir la médiation non comme un pont entre deux entités, vision commune de la médiation, mais comme un processus en construction. Ainsi, le médiateur est un élément qui va capter l'attention du jeune visiteur et la médiation est l'action qui va se développer dans cette relation médiateur-visiteur. L'analyse vise plus particulièrement à identifier les médiateurs qui agissent durant cette visite et à comprendre les médiations qui se mettent en place.

Cette étude a été réalisée au moyen d'entrevues semi-structurées et d'observations participantes, auprès de six adolescents, âgés de 14 à 16 ans. Une première entrevue permettait de connaître les antécédents de ces jeunes à l'égard des musées et de comprendre suite à quelles mises en condition ils se rendaient à l'exposition. Une observation, par groupe de deux participants, a ensuite été menée lors de l'exposition du Musée des beaux-arts de Montréal : *Il était une fois l'impressionnisme. Une histoire de l'impressionnisme : chefs-d'œuvre de la peinture française du Clark*. Ces observations ont permis de repérer les moments qui ont capté l'attention des participants durant leur visite. Enfin, une seconde entrevue a été l'occasion de revenir sur leur expérience de visite et de dégager les médiations qui se sont mises en place.

Sur les bases de ce terrain, ce mémoire met en avant un ensemble de médiateurs (les autres visiteurs, l'environnement physique, l'œuvre et le récit) et de médiations (rêver, comprendre, se projeter, admirer, comparer et refuser) qui se sont développées chez ces adolescents. Suite à cela, ce mémoire propose une explication du processus de visite tel qu'analysé chez ces adolescents à travers la représentation de la « spirale coquillage ».

Cette représentation souligne le fait que le processus de visite n'est pas un phénomène linéaire mais se fait par la confrontation des antécédents de l'adolescent avec sa nouvelle expérience de visite. Il s'agit donc d'un processus circulaire qui se base sur ses antécédents pour construire progressivement de nouvelles strates, qui conditionneront ses prochaines expériences au musée.

Mots clés : Adolescents, musées, médiateurs, médiations, visiteur

ABSTRACT

The study presented in this thesis focuses on the visiting process of teenagers from 14 to 16 years old at the Montreal Museum of Fine Arts. I am principally drawing on concepts of “mediators” and “mediations”, following the definition given by Hennion (1988, 2000). Indeed, Hennion suggests that mediation should not be seen as a bridge between two entities, which is the common vision of mediation, but rather as a process under construction. Thus, the mediator is an element that will capture the young visitor's attention and mediation is the action that will develop in this mediator-visitor relationship. The analysis more specifically aims to identify the mediators acting during this visit and to understand the mediations that get constituted.

This study was conducted with six teenagers between 14 and 16 years old. A first interview enabled me to become acquainted with the background of the young visitors regarding museums, and to understand in which conditions they were going to the exhibit. An observation, done in binomial groups, was then carried out during *Once upon a time Impressionism. A story of impressionism: great French paintings from the Clark*, the exhibit held at the Montreal Museum of Fine Arts. These observations allowed me to spot the moments that attracted the teenagers' attention during the visit. Finally, a second interview gave the opportunity to go over their visiting experience and to bring out the mediations that occurred.

On the basis of this fieldwork, this thesis foregrounds a set of mediators (the other visitors, the environment, the works and stories) and mediations (dreaming, understanding, planning, admiring, comparing and refusing) that teenagers have developed. Following this, the thesis offers an explanation of the visiting process as analyzed with these teenagers through the representation of the “shell spiral”. This representation emphasizes the fact that the visiting process is not a linear phenomenon, but is created through the confrontation of the teenager's background with his new visiting experience. It is thus a circular process that

relies on the teenager's background to progressively build new strata that will condition his future museum experiences.

Key words: Mediation, mediator, teenagers, museums, visitor

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
ABSTRACT	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
TABLE DES ANNEXES	viii
REMERCIEMENTS	ix
INTRODUCTION	1
<u>CHAPITRE I : CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATISATION</u>	5
1-1) Expérience personnelle des musées	5
Partie 1, CONCEPTUALISATION	7
1-2) L'institution muséale	7
1-3) Le cas du public adolescent (14-16 ans)	14
1-3-1) Caractéristiques du public adolescent	
1-3-2) Point de vue des adolescents sur les musées	
1-4) Mise en condition du visiteur	17
1-4-1) Visiteurs occasionnels, confort de visite et familiarité	
1-4-2) Expériences préalables et préjugés	
1-5) Médiateurs et médiations	22
1-5-1) La médiation selon Hennion	
1-5-2) Les enjeux de la médiation dans le cadre d'une visite au musée	
Partie 2 : PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	27
<u>CHAPITRE II : METHODOLOGIE</u>	29
2-1) Orientation méthodologique	29

2-2) Opérationnalisation du concept de médiation	33
2-3) Présentation des méthodes utilisées	35
2-3-1) Recrutement et caractéristiques des participants	
2-3-2) Choix de l’entrevue	
2-3-3) Observer l’adolescent au musée	
2-3-4) Entrevue 2 : Visual Elicitation Stimuli	
2-4) Difficultés rencontrées et ajustements	40
2-5) Processus d’analyse	42
<u>CHAPITRE III : ANALYSE, Partie 1</u>	45
3-1) Mise en contexte	45
3-1-1) Présentation de l’exposition	
3-1-2) Portrait des participants	
3-2) Mise en condition du visiteur	51
3-2-1) Familiarité avec l’environnement muséal	
3-2-2) Préjugés des adolescents et expériences préalables	
3-2-3) Personnes ou institutions associées	
<u>CHAPITRE IV : ANALYSE, Partie 2</u>	59
4-1) Les moments importants de la visite	59
4-2) Faire la différence, l’intrusion du médiateur	66
4-2-1) Les autres personnes, un médiateur central	
4-2-2) L’environnement physique	
4-2-3) L’œuvre	
4-2-4) Le récit médiateur	
4-2-5) « C’est tout pareil » ou l’anti-médiateur	
4-3) Mise en forme de la médiation	78
4-3-1) Cinq médiations répertoriées	

- Rêver
- Comprendre
- (Se) projeter
- Admirer
- Comparer

4-3-2) Le refus comme médiation ?

4-4) La spirale coquillage : métaphore du processus de visite 88

4-3-1) Evolution du discours sur la visite

4-3-2) Schématisation

CHAPITRE V : DISCUSSION ET CONCLUSION 93

5-1) Retour sur les conclusions de l’analyse et discussion 93

5-1-1) Mise en condition

5-1-2) Médiateurs et médiations

5-1-3) Processus de visite

5-1-4) Retour sur ma question de recherche

5-2) Limites de la recherche 98

5-3) Pistes pour les prochaines recherches 99

5-4) Aller vers des applications pratiques 101

BIBLIOGRAPHIE 104

ANNEXES A-G

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Annonce de recherche des participants	B
ANNEXE 2 : Grille de la 1^{ère} entrevue	C
ANNEXE 3 : Tableaux d'observation	E
Tableaux des salles 1 et 2	
Tableaux des salles 3 et 4	
ANNEXE 4 : Plans de l'exposition	G
Salle 1	
Salle 2	
Salle 3	
Salle 4	

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais tout d'abord remercier mes deux grands-mères, Mamée et Mamie, qui m'ont transmis leur goût de l'art et des musées. Sans elles je ne me serais sûrement pas posée autant de questions à ce sujet, et je n'aurais jamais eu à l'idée de réaliser ce travail de recherche. Merci également à mes parents qui m'ont donné la chance de venir faire mes études à Montréal dans les meilleures conditions et qui sont toujours là pour me soutenir quand j'en ai besoin. Je réalise la chance incroyable que j'ai d'avoir une famille comme la mienne.

Ce mémoire a été fait de hauts et des bas, je pouvais toujours compter sur l'énergie de Dominique Meunier, ma directrice, pour me redonner du courage lorsque je me sentais totalement dépassée par mon sujet. Dominique m'a également beaucoup aidée à pousser mon raisonnement toujours plus loin par ses questions, parfois si frustrantes mais tellement utiles, qui m'obligeaient à repenser tout mon raisonnement. Je n'aurais également pas pu faire ce travail aussi rapidement et avec autant de plaisir si je n'avais pas partagé mon bureau avec Roberto Ortiz-Nuñez, qui par sa joie de vivre me motivait à aller travailler tous les matins au laboratoire A419. Pouvoir échanger des idées, ou simplement se changer les idées ensemble autour de notre traditionnel café m'a permis d'aborder beaucoup plus sereinement ce mémoire. Je souhaiterais de plus remercier Line Grenier, qui, bien que je ne sois pas son étudiante, a toujours répondu présente pour m'aider à avancer.

Les derniers mois de ce travail furent assez chaotiques. Je dois beaucoup à Fabien, qui m'a aidée à traverser cette période en m'apportant tout son soutien. Après une journée difficile et pleine de questionnements, rien ne vaut un sourire et une épaule réconfortante !

Merci encore à vous tous, et à tous ceux que je n'ai pas nommés mais qui m'ont encouragée (et supportée) durant cette année de rédaction.

INTRODUCTION

Je pénètre dans l'ancre du Musée des beaux-arts de Montréal. En gravissant les marches je ne peux que m'étonner devant la file qui se forme aux caisses. Les musées ne seraient donc pas si désertés que ça ? Si la foule est bruyante dans le hall, les voix diminuent lorsque j'approche de la première salle de l'exposition. En franchissant le seuil je regarde autour de moi ; les tableaux reposant pesamment sur les murs m'inspirent de la sérénité. Tiens je connais cette œuvre, ma grand-mère me l'avait envoyée en carte postale ! Et celle-là, comme les couleurs sont surprenantes ! Par un vaste regard sur la salle je constate que je suis loin d'être seule. Ici se trouve un jeune couple qui commente un bouquet de roses, un peu plus loin une femme assez âgée écoute les explications d'un paysage dans son audioguide. Et à côté de moi se trouve un homme avec un jeune garçon d'une dizaine d'années qui a manifestement du mal à rester en place. Que pensent tous ces gens ? Ressentent-ils la même chose que moi lorsqu'ils parcourent les salles de cette exposition ? C'est de cette question, que je me pose à chaque visite au musée, qu'est né mon intérêt pour le processus de visite des individus.

De cette observation est né un autre questionnement. En effet, en observant ces visiteurs j'ai remarqué qu'il y a des adultes et des jeunes enfants, mais que je croise très rarement des adolescents. Le discours public, que l'on entend souvent, souligne que ces jeunes ne s'intéressent pas au musée, et préfèrent aller au cinéma ou faire du sport. Pourtant, à cet âge-là, j'avais grand plaisir à m'y rendre en famille, ou avec mes amies. C'était l'occasion de discuter et de passer un bon moment ensemble. Et puisqu'il y aurait *a priori* relativement peu d'adolescents dans les musées, qu'est-ce qui, lors d'une visite, serait susceptible de les intéresser et de les inciter à y revenir ? Les études sur les adolescents au musée se penchent surtout sur les raisons pour lesquelles les jeunes n'y viennent pas. Les adolescents sont alors présentés comme n'étant pas intéressés par l'environnement muséal, souvent jugé comme ennuyeux (Aeberli, 2003) et pas fait pour eux (Aeberli, 2003 ; Lemerise et Soucy, 1999). Cependant, ces études ne s'intéressent pas à ce qu'il se passe lorsqu'un adolescent se rend dans un musée. Comment un adolescent va-t-

il vivre sa visite dans une exposition ? Est-ce que le musée est vraiment un milieu qui lui paraît hostile ou peut-il y trouver quelque chose ? Autant de questions qui m'intriguent et soulèvent mon questionnement.

C'est donc au processus de visite, et plus particulièrement aux visites du public adolescent, que je m'intéresse dans ce mémoire. Je vais m'y pencher à travers la notion de médiation telle qu'entendue par Hennion (1988, 2000). L'approche de Hennion par rapport à la médiation est originale puisqu'au lieu de considérer la médiation comme un intermédiaire entre deux entités existantes (qui serait ici l'adolescent et l'art), il considère que la relation entre ces deux entités n'a pas lieu d'être au départ. Ainsi, pour reprendre le concept de Hennion dans le cadre qui m'intéresse, l'adolescent ne va pas entrer en contact avec « l'art », mais va entrer en contact avec différents éléments du musée (des gens, des œuvres, un espace aménagé, etc.) qui vont, pour certains, capter son attention et devenir des médiateurs. C'est dans cette relation entre l'adolescent et le médiateur que vont émerger des médiations, à savoir des actions qui vont, en s'accumulant, définir ce qu'est l'art pour cet adolescent. Comme nous le verrons, Hennion ne s'intéresse pas à la médiation dans le cadre des musées, ni aux adolescents, mais surtout, dans le cadre de la musique, aux enfants (notamment dans son ouvrage *Comment la musique vient aux enfants*, Hennion, 1988). Cependant, ainsi que je le justifierai ultérieurement, ce concept est intéressant à étudier dans le cadre d'un musée et des adolescents.

Afin de comprendre ces médiations, il m'a été nécessaire de m'intéresser également à des notions comme celles de familiarité (Falk, 2009) ou de préjugé (Meszaros, 2008; Gamader, 1960). En effet, ces concepts me permettent d'appréhender différemment la question de la médiation. Par exemple, un individu qui fréquente régulièrement les musées ne développera pas les mêmes médiations qu'un jeune qui s'y rend pour la première fois. Ainsi, même si les notions de familiarité et de préjugé ne sont pas le sujet central de ce mémoire il sera nécessaire de les traiter et de les comprendre pour pouvoir mener l'étude prévue ici.

Je souhaitais, pour cette recherche, me pencher sur le cas d'un musée très traditionnel, où les adolescents sont réputés pour être encore moins présents. Je souhaitais

également me focaliser sur l'expérience de visite lors d'une exposition temporaire, qui est un évènement marquant dans la vie d'un musée (Gob, 2010). De plus, une exposition temporaire est l'occasion d'accueillir de nouveaux visiteurs en proposant un grand nombre d'éléments dans un espace relativement restreint (Véron et Lavasseur, 1983). L'exposition du Musée des beaux-arts de Montréal *Il était une fois l'impressionnisme. Une histoire de l'impressionnisme : chefs-d'œuvre de la peinture française du Clark*, ouverte au public du 13 octobre 2012 au 20 janvier 2013, fut l'occasion de réaliser mon étude. Je m'y suis rendue en compagnie de trois groupes d'adolescents. Chacun de ces groupes était constitué de deux adolescents, entre 14 et 16 ans, qui étaient soit amis, soit frères. Des entrevues avant et après la visite, ainsi que l'observation de la visite de ces jeunes, m'ont permis de mieux comprendre comment des médiateurs et des médiations sont susceptibles de se mettre en place.

Afin de présenter les résultats de cette étude j'ai ordonné ce mémoire en cinq chapitres. Le premier « Conceptualisation et Problématisation » vise à exposer les enjeux principaux qui entrent en ligne de compte lorsqu'on parle de « musée » et « d'institution muséale ». Je commence par exposer ma propre expérience de cette institution afin d'en dégager les biais qui pourraient en découler. J'étudie ensuite les éléments relatifs à la « mise en condition » du visiteur, à savoir les concepts de familiarité et de préjugé. Ce chapitre me permet également d'approfondir le concept de « médiation », via les travaux de Hennion (1988, 2000), mais également d'autres auteurs qui proposent une approche quelque peu différente. Enfin, cette première partie est l'occasion de poser les problèmes liés à l'insertion des adolescents dans les musées et de définir ma question de recherche.

Le second chapitre « Méthodologie » me permet de présenter mon positionnement par rapport à mon sujet d'étude et d'opérationnaliser le concept de médiation. J'y expose ensuite la méthode de recherche utilisée, en présentant les modes de réalisation de chacune des deux entrevues et des observations réalisées aux fins de cette recherche.

Le chapitre 3 « Analyse, partie 1 » s'ouvre avec une présentation de l'exposition *Il était une fois l'impressionnisme*, et une description des participants. Par la suite, j'étudie la mise en condition de ces six adolescents à travers les critères établis dans la

problématisation. En effet, il est nécessaire de tenir compte de cette mise en condition pour pouvoir mieux comprendre les médiations qui vont se développer durant la visite de chacun de ces adolescents.

Le chapitre 4 « Analyse, partie 2 » est davantage axé sur l'analyse des médiateurs et des médiations. Dans cette partie, je commence par décrire les moments forts des visites, et plus particulièrement, les tableaux qui ont majoritairement retenu l'attention des participants. On peut ainsi s'y référer lorsque j'en parle, ou que les participants y font référence, dans la suite de l'analyse. Par la suite, je distingue les éléments qui ont agi comme médiateurs auprès des participants et je regroupe ces médiateurs en fonction de différentes thématiques. Dans une troisième partie de cette analyse, je regarde les médiations qui ont émergé de la rencontre entre les adolescents et les médiateurs, ce qui me permet de distinguer et de caractériser différentes médiations. Je propose à la fin de ce quatrième chapitre une explication du processus de visite, tel que j'ai pu le remarquer chez les participants, ainsi qu'un schéma correspondant à ce que je retiens comme essentiel afin de bien comprendre ce processus de visite.

Enfin, le chapitre 5 « Discussion et conclusion » me permet de revoir les résultats de mon analyse à la lumière de la littérature associée. Dans cette section, je présente ensuite, les différentes limites que l'on pourrait poser à cette recherche, et les suggestions pour dépasser ces limites. Des pistes de recherche à l'intention des études à venir, sur des problèmes soulevés par mon travail y sont amenées. En conclusion, je suggère quelques pistes d'applications pratiques pour les musées.

Chapitre I : CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATISATION

1-1) Expérience personnelle des musées

Pour autant que je me souviene je vais depuis toute petite au musée. J'associe beaucoup les musées à mes grands-mères. En effet, ma grand-mère maternelle est peintre et je l'accompagnais souvent aux vernissages de ses expositions. Mon goût pour la peinture me vient sûrement d'elle, lorsque nous passions la journée toutes les deux à peindre aux quatre coins de la Bretagne. Si elle ne peint pas elle-même, ma grand-mère paternelle a toujours eu les musées en grande estime. Tous les mercredis j'étais chez elle, à Paris, et nous allions visiter une exposition ou un musée. Progressivement, je me suis donc familiarisée avec ce milieu et j'y attache aujourd'hui beaucoup d'importance, notamment sentimentale par tous les souvenirs que j'y associe.

Mon souvenir le plus lointain d'une exposition remonte environ à mes six ans, une exposition sur les impressionnistes que j'ai visitée avec mes parents. J'avais emporté ma boîte de pastels, et j'ai décidé de reproduire le tableau du *Jardin de Monet à Giverny* (Monet) qui me fascinait par ses couleurs. Un professeur d'art qui visitait l'exposition avec sa classe était venu me féliciter. J'étais tellement fière ! Mon dessin est resté encadré pendant des années dans l'entrée de chez mes parents. Mon intérêt pour les impressionnistes tient donc peut-être d'un soupçon de narcissisme...

Par la suite, lorsque je suis arrivée au lycée, j'ai commencé à visiter les musées avec des amis. C'était une sortie qui nous donnait une excuse pour nous voir tout en passant un agréable moment. Les voyages à l'étranger avec la classe ou avec mes parents étaient également l'occasion de passer du temps dans les musées. Mes cours en histoire de l'art m'ont donné encore plus de plaisir à fréquenter ces lieux. Quoi de mieux que de faire un cours sur l'histoire de l'art du Moyen-Age assis dans les couloirs du Louvre devant des transepts du XIIIème siècle ? Aujourd'hui, il m'arrive également de visiter des expositions

seule. De manière générale, je préfère les visites à deux qui me permettent d'échanger et de partager mes sentiments avec quelqu'un d'autre, mais j'ai appris à aimer les visites pour elles-mêmes et découvert le plaisir de passer du temps devant des œuvres¹ qui laissent libre court à mon imagination. Généralement je lis peu les informations données, je préfère regarder l'œuvre et laisser libre cours au rêve.

Parmi les expériences les plus marquantes des musées, je garde un souvenir ému du musée Bourdelle². Toute petite j'avais été fascinée, voire effrayée, par ces immenses statues exposées au milieu d'un jardin. Je me souviens également très bien de cette impression étrange que m'avait laissée l'exposition des statues de Praxitèle au Musée du Louvre. Les œuvres de l'artiste grec représentaient pour moi la perfection. La mise en scène de l'exposition, qui était plongée dans le noir à l'exception d'une lumière placée sous les statues, donnait une allure fantomatique à tous ces êtres de marbre. J'aurais juré que certains étaient sur le point de bouger. Ce fut une impression à la fois fascinante et déstabilisante. Enfin, je dirais que ma troisième expérience marquante des musées fut à Florence, avec ma classe. J'avais déjà vu de nombreuses fois le *Sacre du Printemps* de Botticelli, en reproduction dans des livres, sur des cartes postales ou des parapluies...mais le voir en vrai fut un choc. Je restais tétanisée devant la transparence des voiles, la souplesse des mouvements. Voir de près ce tableau que je pensais pourtant bien connaître reste gravé dans mes souvenirs.

Ces expériences montrent bien ce que je recherche dans les musées : la possibilité de rêver, de ressentir des émotions particulières, de partager du temps avec ma famille et mes amis. Je me sens parfaitement à l'aise dans les musées qui sont pour moi un lieu de calme et de ressourcement.

C'est pour cela que je m'intéresse à une problématique liée aux musées, et plus particulièrement aux publics qui ne fréquentent pas les musées. Je vois plus les musées dans une optique de plaisir que d'apprentissage. Pourquoi les musées ne seraient-ils pas une

¹ Je parlerai ici d'œuvre pour désigner toute production exposée dans un musée, sans prendre en compte le jugement artistique qui pourrait y être associé.

² Musée parisien, le Musée Bourdelle présente les créations du sculpteur Antoine Bourdelle (1861-1929) dans l'enceinte même des appartements, jardins et atelier de l'artiste.

activité plaisante, accessible à tous, au même titre que le cinéma ? Pourquoi une partie de la population, comme les adolescents, ne serait-elle pas en mesure de prendre plaisir à cette expérience ? On part souvent de l'idée que les jeunes n'aiment pas vraiment les musées mais de nombreuses possibilités peuvent justifier cela : les musées peuvent ne pas être adaptés aux jeunes, les adolescents connaissent peut-être mal les musées, il peut s'agir d'un préjugé social, etc.

Partie 1, CONCEPTUALISATION

1-2) L'institution muséale

Bien que connu de tous, le musée est une institution difficile à cerner. Ainsi, tous les musées ne se désignent pas sous le titre de « musée », ce qui n'en facilite pas la définition :

Le fait que les musées se présentent socialement sous plusieurs appellations ne facilite pas la caractérisation d'une place précise ni la saisie d'une définition. Cette multiplicité de désignations suggère que toutes ces institutions ne cherchent peut-être pas à occuper, auprès des publics, un même lieu. (Montpetit, 1997, p.136)

Déterminer avec exactitude les frontières du musée se révèle un terrain sensible. La multiplicité des catégories de musées s'explique en partie par la difficulté à définir ce qu'est un musée (Deloche et Mairesse, 2008). Il est devenu aujourd'hui impossible de faire une distinction franche entre musée et non-musée (Chaumier, 2005). Si l'existence d'un « musée des beaux-arts » est généralement reconnue par tous, cela n'est pas le cas de certains endroits, comme les zoos, dont l'appartenance au « musée » engendre la controverse. Selon Gob (2010), il est possible d'identifier un musée à travers quatre fonctions centrales : exposer, conserver, étudier et animer. Parmi les lieux qui répondent à ces exigences, il est ensuite possible d'établir une hiérarchie des genres. Gob (2010) propose pour cela de représenter les musées sous forme d'un tableau, avec, trônant au centre, les musées des beaux-arts et d'histoire naturelle et, gravitant autour plus ou moins proches, les musées des sciences, les musées des arts décoratifs, les musées de la guerre, les aquariums, planétariums, etc. Ce schéma montre toute l'étendue de ce que l'on peut faire entrer sous la catégorie du terme *musée* (Gob, 2010, p.33). Selon Gob « les musées des beaux-arts et les muséums d'histoire naturelle trônent sur une petite éminence que justifie

leur antériorité : ce sont eux qui, semble-t-il, symbolisent le mieux l'idée de musée et qui donnent –encore- le « la » à l'univers muséal » (Gob, 2010, p.33). Les musées des beaux-arts et musées d'histoire naturelle sont donc plus à-même d'influencer la perception que les individus auront de l'institution muséale. Pour cette raison, et par intérêt personnel pour ce type de musée, je m'intéresserai davantage dans cette étude au cas du musée des beaux-arts.

Au cours des siècles on assiste à une évolution de ce qu'est un musée, ou plus exactement de ce que devrait être un musée. Néanmoins, dans la pratique l'évolution n'est pas aussi simple. L'ancêtre du musée est le cabinet de curiosité, où les nobles regroupaient des collections d'objets hétéroclites. Ces cabinets étaient privés et par conséquent réservés à un cercle restreint. Vers 1793-1794, à la lueur de l'idéologie de la Révolution française, émerge l'idée que les richesses naturelles et culturelles doivent devenir publiques, accessibles à tous. On reste cependant dans l'optique d'instruire le peuple des grandeurs de la Nation, une logique très colonialiste, qui propose une communication unidirectionnelle (Deloche, 2010). Au cours des siècles suivants on assiste à une volonté d'ouverture de plus en plus grande des musées, mais toujours dans une logique d'éduquer la population (Cantarella et Fisbach, 2009). Par exemple, à la suite de la Seconde Guerre Mondiale, les musées ont été utilisés pour « éveiller les consciences par l'art pour éviter d'autres totalitarismes » (Cantarella et Fisbach, 2009, p.23).

Dans les années 1980, on assiste à une nouvelle révolution dans la façon de penser les musées. On parle alors de « nouvelle muséologie ». Cette approche défend l'idée que les musées doivent renoncer à transmettre un message intemporel et unique. Selon les défenseurs de cette théorie, le visiteur ne doit plus être considéré comme un individu à éduquer, mais comme un acteur qui construit lui-même sa visite (Deloche, 2010, Dubé, 2012). L'émergence des nouvelles technologies aurait contribué à accentuer ce phénomène et à accroître le pouvoir du visiteur. Ce dernier, devenu auteur de son parcours (ou « spectateur » ainsi que le décrit Dubé (2012)), s'inscrit dans une relation horizontale avec le musée (Dubé, 2012).

Aujourd'hui, il est fréquent de distinguer le musée traditionnel, qui s'apparenterait à l'idéologie d'avant 1980, et le musée contemporain, qui répondrait aux objectifs de la nouvelle muséologie. Le musée traditionnel se caractériserait par une prépondérance de l'objet et une passivité du visiteur qui doit se contenter de regarder. Le musée propose une communication unidirectionnelle autour d'un pôle émetteur (le conservateur) et un pôle récepteur (le visiteur) (Le Marec, 1993 ; MacDonald, 1993 ; Davallon, 1999). Il est souvent reproché au musée traditionnel de vouloir contrôler les corps des visiteurs. MacDonald (1993) compare ainsi le visiteur aux « corps dociles » de Foucault c'est-à-dire des « *corps qu'on manipule, qu'on façonne qu'on dresse* » (Foucault, 1975, p.138). Le musée traditionnel est alors associé à un espace disciplinaire. Foucault (1975) souligne la tendance de ces espaces à être parcellés et à attribuer une place à chaque chose et à chaque individu. L'architecture même de ces espaces disciplinaires traduit cette répartition. Le musée, en tant qu'espace disciplinaire va appliquer ce même type de méthode. Ainsi, des outils telles les cordes qui séparent le visiteur de l'objet exposé ou les panneaux « ne pas toucher » incitent à une contemplation passive et marquent des limites physiques pour l'individu (Macdonald, 1993). De même, le visiteur du musée subit un contrôle continu sous le regard de l'autorité en place, par exemple avec la présence de gardiens d'exposition :

Regarder. Être vu. L'institution qu'est le musée correspond bien à ce fonctionnement disciplinaire, tant dans sa gestion des collections et dans le dispositif de leur exposition, que dans la surveillance constante des visiteurs qui y circulent (Montpetit, 1997, p.145)

On voit donc émerger dans les années 1990 un regard critique sur le musée traditionnel, plus particulièrement sur le musée traditionnel en tant qu'espace disciplinaire. Dubé désigne ce phénomène comme un « mouvement de contestation du musée, institution élitiste qui n'aurait plus lieu d'être » (Dubé, 2012, p.111). Ce moment correspond à l'émergence de l'idéologie du musée contemporain (Davallon, 1999 ; MacDonald, 1993).

Dans le musée contemporain, le visiteur est invité à utiliser son corps notamment à travers le toucher. Le sens de la visite n'est pas donné et peut être abordé selon plusieurs points de vue (Davallon, 1999 ; MacDonald, 1993). Les auteurs rapprochent souvent ce type de musée avec les musées des sciences, où les individus sont invités à effectuer eux-

mêmes des expériences afin de découvrir différents phénomènes physiques. Il est d'ailleurs intéressant de voir que dans certains musées, tel le Musée des sciences de Londres, le personnel en charge de la surveillance n'est plus nommé « gardien » (MacDonald, 1993). On assiste donc à un rejet par les musées dits contemporains d'être associés à un espace disciplinaire. Mais peut-on vraiment parler de musée contemporain au sens où l'entend la nouvelle muséologie ? Est-ce que cette vision du musée qui proposerait une communication horizontale ne reste pas utopique ? Même dans le cas des musées des sciences ne reste-t-on pas dans l'idée d'apprendre aux gens les lois de la physique ? Car, certes le corps est impliqué, mais le contenu demeure dans une logique d'éducation des foules. Le cas est encore plus flagrant pour les musées des beaux-arts. Certes, on voit apparaître des expositions qui se veulent plus interactives pour le visiteur, avec des vidéos et des éléments mobiles, comme lors de l'exposition sur Jean Paul Gauthier au Musée des beaux-arts de Montréal (en 2011). Cette exposition a été qualifiée par le musée de « contemporaine » (site du MBAM, Musée des beaux-arts de Montréal, 2013), et pourtant gare au visiteur qui essayait de s'approcher d'un peu trop près des robes du couturier, sous les yeux affutés du gardien. Les contraintes de l'espace disciplinaire y sont encore bien présentes. Est-ce que les musées ne restent pas encore très fermés dans leur statut traditionnel ? Des efforts sont faits pour trouver des sujets d'actualité, proposer une forme de visite plus ludique au visiteur, mais arrive-t-on pour autant à quitter cette logique d'éducation de la nation ? Et qu'en pense le visiteur ? Ressent-il encore le poids de cet espace disciplinaire ? Ou se sent-il libre de sa visite, co-auteur de son parcours ?

De la même manière, la nouvelle muséologie prône une vision d'ouverture, un musée moins élitiste, plus accessible à tous (MacDonald, 1993). Certains projets, par exemple les expositions de Street Art, pourraient être vus comme une façon de revaloriser la culture populaire, de casser la vision élitiste des musées. Mais est-ce que présenter de l'art urbain dans un musée va réellement inciter un public non initié à venir voir l'exposition ? Est-ce que ce n'est pas plus rendre un art populaire accessible à une élite, que de rendre un lieu élitiste accessible à tous ? On voit une volonté d'ouverture mais qui n'est pas suffisante. Le musée reste accompagné du poids de son image traditionnelle. Comment casser cette image ?

Mon objectif n'est pas de répondre à toutes ces questions, qui en soit mériteraient une étude à part entière. Il est cependant important d'être conscient de tous ces enjeux qui entourent les musées dans le cadre d'une étude portant sur les visiteurs des musées.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que même dans le cas d'un musée qui se revendique de type contemporain, on reste dans un rapport institutionnel, avec tout le poids que cette institution peut apporter. Dubé (2012) explique qu'« on a toujours associé le musée à la tradition, à la conservation du patrimoine, voire au poids d'une culture lourde qui cherche à s'imposer pour se perpétuer » (Dubé, 2012, p.108). C'est tout ce bagage que l'institution muséale entraîne avec elle. Le caractère institutionnel du musée est d'ailleurs inscrit dans la définition que lui attribue le Conseil International des Musées (ICOM) :

Une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation (ICOM, 2007).

L'institution va être régie par un ensemble de règles et de normes qui vont contribuer à mettre en place les balises de cette institution : « Le contexte institutionnel fournit aux établissements des savoirs, des règles, des procédures et des pratiques légitimes qui constituent l'armature, institutionnelle, de l'établissement » (Turmel, 1997, p.16).

Comprendre une institution peut également passer par l'identification des rituels de celle-ci, ceux qui lui donnent sa légitimité. En effet, « Le rituel se trouve en être le révélateur irremplaçable. L'institution se remarque aux rituels qu'elle met en place » (Turmel, 1997, p.14). Dans le cas d'une visite au musée il est possible de repérer un certain nombre de rituels : le passage à la billetterie, le parcours normé de salle en salle, la boutique souvenirs, etc. Cependant, la question des normes et usages à respecter au sein des musées reste controversée. Cantarella et Fisbach (2009) dénoncent le fait que « les outils culturels actuels présupposent qu'il y a deux sortes de publics. Il y a d'abord celui qui maîtrise les usages et les codes. Devant une œuvre le 'bon' spectateur sait se taire, se recueille [...] Et puis il y a la deuxième catégorie, plus rustre et qui méconnaît les usages » (Cantarella et Fisbach, 2009, p.63). Les auteurs se questionnent cependant sur cette démarcation liée aux normes de l'institution. Pourquoi le silence serait-il la bonne façon

d'aborder une œuvre ? Ne peut-on pas apprécier une œuvre dans d'autres conditions ? Peut-on parler de « bon » spectateur ?

La question des normes et du rituel reste néanmoins très présente, même dans le cas de musées qui se veulent plus contemporains, comme le Centre des sciences de Montréal. Aller au Centre des sciences reste différent et implique des règles différentes que de se rendre dans un parc d'attraction. Il est d'ailleurs intéressant de voir que le nom officiel est « Centre des sciences » et non « Musée des sciences ». Est-ce que changer le nom suffit à enlever le poids du passé de cette institution ? Est-ce que le fait de parler de « centre » attire davantage de visiteurs que si l'on parlait de « musée » ?

Parmi les tentatives d'enlever au musée le poids de l'institution lié à son passé, on assiste également à une volonté d'extraire le musée de ses murs. On voit ainsi apparaître des musées comme le « Musée en plein air de Lachine », où les œuvres sont exposées dans des jardins. Cependant, on peut se demander si le simple fait d'enlever les murs du musée suffit à l'alléger de son passé. En effet, même dans un musée en plein air l'espace institutionnel est encore présent. Dans le même but, le musée virtuel se développe également de plus en plus. On retrouve alors l'idée que le musée s'ouvre au monde, que le monde n'a plus besoin de se déplacer pour se rendre au musée. Ce phénomène répond à la volonté d'attirer un public diversifié qui ne se rendrait pas nécessairement au musée (Dubé, 2012). Mais est-ce que cela résout véritablement le problème de la relation que le visiteur entretient avec le musée-institution ? Aujourd'hui, la plupart des établissements proposent une expérience virtuelle via leur site internet. Cette expérience peut se faire selon une multitude de modes. On peut ainsi relever les visites de type immersion où le visiteur refait le parcours d'un visiteur physiquement présent dans le bâtiment, les visites de type « beau-livre » où le visiteur se promène d'œuvre en œuvre comme s'il feuilletait un livre, etc. (Desprès-Lonnet, 2012). Cependant, l'expérience du visiteur virtuel va toujours davantage s'apparenter à une expérience de lecture qu'à une expérience de visite (ibid.). Quoiqu'il en soit, même si elle s'exerce hors de l'établissement, cette visite reste néanmoins inscrite dans la pratique de l'institution :

Cependant, le visiteur, en choisissant de faire une visite virtuelle, se déplace métaphoriquement vers l'institution culturelle et va, comme son homologue qui se rend dans le lieu géographique, le reconstruire en tant qu'espace de pratique culturelle, c'est-à-dire comme un composite d'acteurs, d'activités, de comportements, de compétences et de normes associés à cette pratique (Desprès-Lonnet, 2012, p.111)

Ainsi, le musée virtuel n'arrive pas non plus à extraire le musée de son aspect institutionnel. Même si le cas de la visite virtuelle serait intéressant, dans le cadre de cette étude je me concentrerai sur la visite au sein de l'établissement désigné comme « musée des beaux-arts ». En effet, l'établissement va par lui-même avoir un impact sur la façon dont l'individu va appréhender sa visite. Cela s'explique par le fait que « chaque bâtiment, de par sa configuration spatiale, de par son architecture, dit déjà quelque chose de l'institution qu'il incarne [...] il n'y a pas de pratique culturelle qui ne soit influencée par le lieu au sein duquel elle prend sens » (Desprès-Lonnet, 2012, p.102). Ainsi, l'architecture du lieu, sa configuration, son emplacement, sont autant de phénomènes dont dépendent la mise en condition du visiteur et la façon dont il va appréhender et interpréter sa visite. Si l'on s'intéresse à l'expérience de visite il est donc important de tenir compte de ce phénomène.

Enfin, il ne faut pas oublier que toute institution s'inscrit dans un « contexte institutionnel », c'est-à-dire qu'elle agit au sein d'une société où d'autres institutions sont en jeu (Turmel, 1997). Le musée n'échappe pas à cette règle. C'est pourquoi il faut garder à l'esprit le rôle joué par les politiques, avec par exemple les ministères de la culture, les conseils culturels, etc., dont les actions vont contribuer à modifier la nature et la structure de l'institution muséale. D'autres institutions, comme l'école, sont également en perpétuelles interactions avec les musées et donnent lieu à de nombreuses études sur leur interrelation (Lemerise, Lussier-Desrochers & Matias, 2001). Je n'étudierai pas ici les systèmes de relations entre ces institutions. Cependant, il est possible qu'elles entrent en jeu dans la façon dont les participants me parleront de leurs expériences de visites.³

³ Cette question sera davantage développée dans le chapitre III, Analyse, partie I.

Mon intérêt pour cette étude porte plus spécifiquement sur le cas du musée des beaux-arts⁴, un lieu qui est, comme je l'ai expliqué, encore très marqué par le poids de l'institution. Ce choix se fait par intérêt personnel mais également parce que le musée des beaux-arts est considéré comme « le » musée par excellence (Gob, 2010). Je me concentrerai donc sur ce type de musée pour la suite de mon étude. De plus, il serait trop vaste de m'intéresser à la fois à l'établissement et au musée virtuel, je me focaliserai donc sur l'expérience de visite au sein des murs du musée.

1-3) Le cas du public adolescent (14-16 ans)

Parmi l'ensemble des visiteurs des musées, j'étudierai plus particulièrement le cas des jeunes visiteurs de 14 à 16 ans, une tranche d'âge qui semble être la période de l'adolescence où les jeunes délaissent le plus les musées.

1-3-1) Caractéristiques du public adolescent

Si l'on observe les couloirs d'un musée, on constate que la population adolescente se fait rare, voire absente dans la plupart des cas. Pourtant, aucune étude publique n'a récemment été publiée sur les adolescents dans les musées au Québec. En 1999, le GREM (Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées) soulignait que :

On possède encore peu de données sur les pratiques d'utilisation des musées par les 12-17 ans. Les statistiques officielles des musées canadiens et québécois s'avèrent malheureusement de peu d'utilité puisque la grande catégorie des 15-24 ans, utilisée dans ces statistiques pour représenter les jeunes, exclut les 12-14 et confond les 15-17 ans avec les jeunes adultes (18-24 ans). [...] d'autres données doivent être recueillies si l'on veut connaître la nature réelle de la relation que les 12-17 ans entretiennent avec les musées. (GREM, 1999, p.89)

Ce problème est encore d'actualité. Ainsi, le Ministère de la Culture et des Communications du Québec (2011) classe les 15-24 ans dans une même catégorie, et l'Observatoire de la culture et des communications du Québec (2012) s'intéresse aux

⁴ Je suis consciente que le musée des beaux-arts implique également tout un questionnement sur la nature de l'art, cependant comme il ne s'agit pas ici du sujet de mon mémoire, je n'entrerai donc pas dans ce vaste débat.

« visiteurs du secondaire » seulement dans un cadre scolaire. Ce manque de données me conduit à exploiter des références antérieures et étrangères. Au Québec, la référence sur la fréquentation des musées par les adolescents est l'étude menée par Lemerise en 1999, qui regroupent les données quantitatives de différentes institutions. Elle en arrive à la conclusion que :

Les données tirées des écrits répertoriés laissent place à un grand optimisme en ce qu'elles rapportent [...] de bons taux de présence des jeunes dans les musées. Ces constats ne permettent toutefois pas de crier victoire et de conclure que les 12-17 ans sont adéquatement représentés dans la majorité des musées. Beaucoup reste encore à faire avant qu'ils s'approprient et occupent massivement les institutions muséales. (Lemerise, 1999, p.24).

Même si la situation n'est pas dramatique elle peut être améliorée, d'autant plus que la situation ne semble pas avoir considérablement changé depuis 10 ans. L'étude de Lemerise regroupe sous le terme d'adolescents les 12-17 ans. En 2007, le CRIOC (Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateur) réalise une étude sur les loisirs des jeunes Belges. Si entre 45% et 60% des 9-13 ans disent fréquenter les musées, la courbe chute pour les 14-16 ans où elle passe à 30% et moins. Au Québec, aucune étude récente ne permet d'obtenir des résultats sur des tranches d'âges aussi précises. Afin d'obtenir des informations plus précises sur la relation musée-adolescent il est donc préférable de cibler un écart d'âge restreint. Bien que donnant un aperçu général de la population adolescente aux musées, ces études ne nous permettent cependant pas d'expliquer ce désintérêt, ni-même de savoir s'il y a vraiment désintérêt des jeunes pour les musées.

1-3-2) Point de vue des adolescents sur les musées

Les conclusions de Lemerise et Soucy (1999) au sujet du point de vue des adolescents québécois sur les musées stipulent que ces jeunes trouvent les musées ennuyeux, et surtout, pas conçus pour eux. Ils considèrent que le public concerné est soit un public adulte, soit un public enfant, et par conséquent, ils se sentent mal à l'aise et pas à leur place dans l'environnement muséal. Le problème de l'ennui des adolescents dans les musées avait déjà été soulevé par O'Riain (1997, cité dans Lemerise et Soucy, 1999) qui explique que les adolescents trouvent les musées ennuyeux par tradition. Il parle ainsi

« d'armure d'ennui » (« *boring armor* ») qu'afficheraient les adolescents dans le cadre des visites culturelles. Cette armure serait liée à une pression sociale. En effet, il serait malvenu auprès des pairs d'avancer que l'on aime se rendre au musée.

Aeberli (2003) s'est penchée sur la question de la non-fréquentation adolescente des musées en Suisse. Selon cette chercheuse, les adolescents ne se rendent pas dans les musées car ceux-ci n'abordent pas les sujets qui les intéressent. De plus, le musée est perçu sous un angle disciplinaire : les adolescents ne savent pas comment se comporter au musée et les employés des musées ne savent pas comment se comporter avec eux. Rider et Illingsworth (1997, cités par Lemerise et Soucy, 1999), se sont intéressés aux raisons qui empêchent les jeunes Anglais de se rendre dans les musées. Ils en concluent que les adolescents considèrent que les musées n'ont rien d'intéressant à leur apporter. Ces jeunes aimeraient se sentir bien au musée. Pour cela, ils souhaitent y trouver une atmosphère plus « rigolote », moins terne (avec davantage de musique et de couleurs), avoir moins de textes à lire et pouvoir interagir avec des experts. Lemerise et Soucy (1999) ajoutent que les adolescents seraient intéressés à être plus actifs dans les musées et à y trouver des thématiques qui leurs correspondent mieux, en lien avec la culture adolescente (le sport, le rock, l'écologie, l'avenir, etc.).

Les différentes études présentées permettent d'établir les caractéristiques de la perception des adolescents à l'égard des musées. Lemerise et Soucy (1999) expliquent que pour attirer les adolescents il faut les comprendre, mais aussi comprendre comment et pourquoi ils vont ou ne vont pas au musée. Ces données permettront ensuite de faire de la publicité bien ciblée et d'organiser des activités qui seront parfaitement adaptées à leurs attentes et donc les inciteront à venir fréquenter les musées de façon plus assidue. Plus récemment, l'étude d'Aeberli (2003) donne de nombreux exemples de projets montés par les musées pour attirer les adolescents. L'auteure en arrive à la conclusion qu'il y a une offre pour les adolescents mais pas de demande, ce qui n'encourage pas les musées à monter davantage de projets. Sans compter que bon nombre de ces projets continuent de s'inscrire dans un cadre scolaire. Pour comprendre ce manque de demande, il conviendrait de ne pas s'arrêter à dresser une liste des différents critères qui font que les jeunes aiment ou n'aiment pas aller dans les musées, mais de comprendre d'où viennent ces perceptions,

comment l'adolescent perçoit et construit sa visite au musée. Ces informations permettraient de distinguer les éléments susceptibles de retenir l'attention des adolescents au sein d'un musée, et ceux qui risquent, au contraire, de les ennuyer.

Suite à cette présentation des enjeux associés à l'institution muséale et au public adolescent, je vais à présent me pencher sur les concepts qui m'intéressent plus particulièrement pour cette étude. En effet, dans le cadre de ce mémoire je vais m'intéresser à l'expérience du visiteur lors d'une visite dans un musée des beaux-arts. J'étudierai ce que le visiteur vit entre le moment où il franchit les portes de l'exposition et le moment où il en sort. Cependant, pour comprendre ce processus de visite il faut tout d'abord savoir d'où le visiteur part. C'est ce que nous allons voir maintenant à travers l'étude de la « mise en condition » du visiteur.

1-4) Mise en condition du visiteur

J'emprunte le terme de mise en condition à Hennion, Gomart et Maisonneuve (2000). Bien que ceux-ci s'intéressent à la mise en condition des consommateurs de drogue et des amateurs de musique, j'estime que le parallèle pourrait être intéressant à effectuer avec le cas des visiteurs de musée. En effet, la mise en condition est un enchaînement d'éléments qui vont faire en sorte que l'individu va commencer une activité avec certains préalables qui participent de son expérience. Chez Hennion et al. (2000), la mise en condition désigne essentiellement les éléments proches du moment de l'expérience. Il peut s'agir, par exemple, d'un bon fauteuil et d'un bon verre de vin qui permettront aux amateurs de musique de mieux profiter d'un morceau. Je pense, cependant, qu'il ne faut pas non plus négliger des éléments plus anciens, comme le cadre de vie, les expériences préalables, etc. Je conserverai par conséquent ici le terme de « mise en condition » de Hennion et al. que je trouve intéressant, mais en y ajoutant un aspect plus large et en ne le limitant pas à un aspect contextuel.

Dans le cadre qui m'intéresse, le visiteur arrive au musée avec un bagage socio-historique important : un statut social, des expériences préalables, des relations avec des gens qui comptent pour lui. Il va également arriver au musée avec une perception préalable

de l'institution muséale. Tout cela va jouer un rôle dans la façon dont il va aborder sa visite. Pour mon étude, j'aimerais que le visiteur me parle de ce qu'il est, non pas pour remonter à une cause première qui viserait à savoir pourquoi il va ou ne va pas au musée, mais comme partie prenante des conditions qui vont me permettre de comprendre le processus de visite⁵. Ces éléments peuvent être de différentes natures, il peut s'agir du degré de familiarité de l'individu à l'égard du musée, de ses préjugés ou de ses expériences préalables. C'est donc ces concepts que je vais développer ici.

1-4-1) Visiteurs occasionnels, confort de visite et familiarité

Les études sur le confort de visite et la familiarité chez les visiteurs de musée portent essentiellement sur les visiteurs occasionnels, un public très caractéristique de ce type de mise en condition. Debenedetti (2002) montre que les visiteurs occasionnels se caractérisent par une distance importante avec le musée d'art. Un visiteur occasionnel aura « tendance à ne pas s'y sentir spontanément "chez lui" » (« at home », Hood 1993 ; Debenedetti, 2002, p.4). Ce sentiment se traduit par un malaise, l'impression de ne pas être le bienvenu dans un environnement étranger. De plus, les visiteurs qui fréquentent peu les musées s'y sentent intimidés (Hood, 1993). Ces visiteurs considèrent que ce n'est pas à eux de faire l'effort de comprendre durant leur loisir, mais au musée de leur donner les clés pour saisir les codes en place. Ainsi, « these guest feel psychologically and physically ill at ease amid unfamiliar objects they encounter nowhere else in their life » (Hood, 1993, p714). À cela s'ajoute le sentiment d'incompréhension et de frustration qui vient s'immiscer entre un visiteur perdu et le muse : « in interviews these respondents have stated they cannot comprehend why a museum intentionally creates an environment that appears forbidding and uninviting to the uninitiated » (Hood, 1993, p714).

Debenedetti (2002) relève les différentes solutions mises en place pour palier à ce manque de confort. La publicité cherche souvent à inciter le grand public à faire fi de sa vision élitiste du musée. Cependant, l'auteur constate que ces messages sont peu efficaces lorsqu'il s'agit de rassurer les visiteurs occasionnels. Une attention spéciale du musée

⁵ Comme il le sera présenté dans le chapitre suivant, la méthodologie a été mise en place afin de permettre aux participants de me présenter ces éléments, qui m'ont ensuite permis de mener à bien mon analyse.

portée sur le « confort de visite » sera beaucoup plus profitable. Le confort de visite désigne les moyens pratiques mis en place pour faciliter la visite : la présence de bancs, d'une signalisation adaptée, etc. Selon les conclusions de l'étude, si un individu se sent à l'aise dans l'espace matériel du musée, l'accès à l'œuvre sera plus facile. Debenedetti (2002) souligne que ce « confort de visite » n'est pas toujours bien développé dans les musées. Les visiteurs fréquents accepteront plus facilement le manque de confort physique, contrairement aux visiteurs moins fréquents qui se sentiront tout de suite mal à l'aise et ne profiteront pas de leur expérience (Hood, 1993). Pour étudier l'expérience de visite telle que vécue par les visiteurs il convient donc de prendre en compte la place qu'ils accordent à ce confort de visite.

La question du confort est également traitée chez Falk (2009). Cet auteur propose six critères majeurs par lesquels les individus vont évaluer leurs expériences de loisir. Parmi ces critères on retrouve l'importance du confort de visite, notamment « feeling comfortable and at ease in one's surrounding » (Falk, 2009, p.48 citant Hood, 1993). Ce point est particulièrement important pour ceux qui ne fréquentent pas de façon assidue les musées. Ce que va rechercher ce groupe de visiteurs c'est le côté « relaxation » que peut apporter la visite. Il est donc important qu'il se sente bien dans l'environnement où il évolue. Le musée est en effet une sortie stressante pour quelqu'un qui n'a pas l'habitude de s'y rendre. La mission des musées va alors être la création d'un plaisir de la visite, la réduction de l'anxiété liée à l'immersion dans un environnement non familier et la recréation de sensations familières :

people commonly look for congruity, familiar patterns, connections, to be able to place new experiences into a context or a relationship they already know. When occasional and hardly ever visitors try out the museum, however, they confront a system, an environment, a collection mostly unrelated to their daily life. (Hood, 1993, p.718)

Le « confort de visite » serait donc lié non seulement à des questions pratiques (répondre aux besoins physiques des visiteurs en proposant, par exemple, des sièges pour s'asseoir) mais également à la nécessité de proposer un environnement familier aux visiteurs.

Selon Falk (2009), la recherche d'éléments familiers s'explique par le besoin de se sentir en sécurité quand on arrive dans un nouvel environnement, « The need to feel secure in an environment drives all of us to seek that which is familiar ; moderate novelty is quite stimulating while excessive novelty is quite disturbing » (Falk, 2009, p.97). Selon l'auteur, ce phénomène est particulièrement fréquent dans les musées puisqu'il s'agirait de la stratégie dominante mise en place par les visiteurs pour se sentir à l'aise dans cet environnement. Ces derniers chercheraient en effet sans cesse à retrouver des éléments familiers et rassurants dans ce qui les entoure (Falk, 2009). Le visiteur, plus particulièrement le visiteur occasionnel, ne cherche pas en premier un apprentissage mais davantage le plaisir de retrouver ses propres connaissances dans ce qu'il voit. Falk (2009) rapproche ce phénomène du concept de « self efficacy » qui stipule que les gens se réengageront plus volontiers dans une activité envers laquelle ils se sentent compétents. Cela répond également au phénomène du « cognitive lock-in » qui désigne les situations « where the public regularly equates product familiarity with product superiority » (Falk, 2009, p.97). Afin de déterminer l'expérience de visite vécue par ces visiteurs il est donc important dans un premier temps de voir avec quels éléments du musée l'individu est, ou n'est pas, familier. Il sera par la suite possible de repérer les stratégies mises en place par l'individu pour se sentir à l'aise dans cet environnement. Ces stratégies peuvent, par exemple, consister à trouver des éléments familiers (faisant écho au passé de l'individu) dans l'enceinte de l'exposition (Falk, 2009), ou à se rapprocher de son compagnon de visite (Debenedetti, 2002).

1-4-2) Expériences préalables et préjugés

Meszaros (2008) cherche à comprendre la nature du fossé entre familier et non-familier dans les musées et surtout la façon dont les visiteurs comblent ce fossé afin de donner du sens à leur visite. Il mobilise pour cela le concept d'interprétation, ce dernier désignant ce qui nous fait comprendre ce qui nous entoure, tout ce qui nous est étranger. L'interprétation est sollicitée en présence de choses inhabituelles. Dans les musées il y a, selon l'auteur, beaucoup de ces choses inhabituelles qui demandent à être interprétées par le visiteur. La pratique interprétative va alors consister à construire un pont entre le familier et le non familier. Meszaros (2008) souligne qu'il n'y a pas une bonne façon d'interpréter

mais qu'il existe une multiplicité de discours sur la nature de l'interprétation. Toutefois, pour son étude sur les musées, Meszaros (2008) va reprendre les théories de Gadamer (1960) selon lesquelles l'interprétation, comme compréhension du non-familier, passe par la mise en place de préjugés.

Gadamer (1960) part du principe que dès que l'on aborde un élément inconnu, on anticipe un sens et c'est sur cette anticipation que va se baser ensuite la compréhension de l'élément. La mise en place d'anticipations devient un préjugé (ibid.). Gadamer (1960) s'oppose à la vision négative du préjugé prônée par le Siècle des Lumières, qui en fait l'ennemi de l'usage de la raison. Il va redonner ses titres de noblesse au préjugé, considéré comme une étape nécessaire à toute interprétation et donc *a posteriori* à toute compréhension :

En soi préjugé veut dire jugement porté avant l'examen définitif de tous les éléments déterminants quant au fond [...] préjugé ne veut donc absolument pas dire jugement erroné, au contraire le concept de préjugé implique qu'il puisse recevoir une appréciation positive ou négative. (Gadamer, 1960, pp. 108-109).

Nous retiendrons le préjugé comme pré-jugement permettant d'interpréter des éléments non familiers en fonction de nos connaissances, croyances et intérêts préalables. Le préjugé est donc une forme de mise en condition de l'individu avant et au début de sa visite.

Dans son analyse sur les visiteurs de musée, Falk (2009) ne mentionne pas directement le concept de préjugé. Cependant, lorsqu'il parle de l'existence des préjugements que les gens font avant de venir visiter un musée (préjugements qui selon lui vont venir conditionner l'expérience de visite), on se retrouve dans un cas similaire au préjugé tel que défini chez Gadamer (1960) et Meszaros (2008). C'est à partir de cette notion de préjugé qu'il est possible de comprendre les perceptions des individus à l'égard des différents musées. Falk (2009) soutient que l'expérience de visite dépend de choses extérieures au musée : les idées avec lesquelles un individu arrive, ses expériences préalables, etc. Cette idée se retrouve également chez Silverstone (1998) où les expériences préalables sont considérées comme des couches sédimentaires qui s'ajoutent les unes aux autres dans la mémoire, venant de ce fait conditionner la visite qu'un individu va effectuer

au musée : « les expériences qui informent la perception de l'individu précèdent sa visite, et l'expérience de cette visite elle-même se déposera — ou ne se déposera pas — au fond de sa mémoire comme un sédiment. » (Silverstone, 1998, p.182).

Les expériences préalables d'un individu et ses préjugés à l'égard des musées sont donc des éléments clés de la mise en condition du visiteur, et vont de ce fait modifier son expérience de visite.

Avant de s'intéresser à l'expérience de visite en tant que telle, il est par conséquent nécessaire de s'interroger sur cette mise en condition du visiteur, de connaître ses expériences passées à l'égard des musées : a-t-il déjà été au musée ? Voir quoi ? Avec qui ? A-t-il aimé ça ? Il apparaît également indispensable de connaître les sentiments qui l'animent à l'égard de cette institution : considère-t-il qu'il a sa place au musée ? Se sent-il à l'aise dans l'enceinte d'un musée ? Juge-t-il les musées ennuyeux, amusants, difficile à comprendre ? Considère-t-il que le musée est un lieu pour tous ou réservé à une élite ? Et le cas échéant, considère-t-il qu'il appartient à cette élite ? Une fois ces questions prises en compte il est alors possible d'étudier de plus près ce qu'il se passe au cœur du musée lors de la visite, quand un individu se retrouve face aux objets exposés. C'est à ce moment que se mettent en place des médiations.

1-5) Médiateurs et Médiations

Dans cette étude je m'intéresse au processus de visite d'un individu, lors d'une visite dans un musée des beaux-arts. Nous venons de voir qu'avant d'étudier ce processus il convenait de prêter attention à la mise en condition du visiteur. Je vais à présent étudier la visite en elle-même à travers la question de la médiation, selon l'approche originale proposée par Hennion (1988)⁶.

⁶ Je suis consciente que l'approche de la médiation par Hennion a évolué au cours des années. Je m'en tiendrai essentiellement dans ce mémoire à son approche proposée en 1988 dans son ouvrage *Comment la musique vient aux enfants*.

Selon la tradition de la sociologie de l'art⁷, la médiation est davantage un intermédiaire qu'un processus. En effet, selon cette lignée : "The mediator can be defined as an intermediary between the work of art and the public, and mediation is inextricably related to the reception of a work of art by the public." (Kefi & Pallud, 2013, p276). Ainsi, il est considéré qu'il y a d'un côté une œuvre d'art, de l'autre un public potentiel et que la médiation a pour enjeu de faire entrer en relation ce public avec cette œuvre d'art. Dans le cadre des études sur la médiation culturelle, celle-ci est souvent vue comme un intermédiaire entre un objet muséal et un public non initié. Le but serait alors de créer un lien entre les deux, afin de démocratiser l'espace muséal (Lafortune, 2008). La médiation n'est alors pas totalement neutre puisqu'elle va transformer la relation entre deux entités (Caune 2006). Pour Davallon (1999), la médiation agit non seulement comme intermédiaire entre différents éléments, mais elle va donner une nouvelle dimension aux éléments dont elle est la médiation. Par exemple, l'organisation de l'espace de l'exposition est, selon Davallon (1999), une médiation dans le sens où elle met en relation un objet et un visiteur. La disposition oriente alors le visiteur au niveau de ses déplacements et change la signification que l'objet va avoir pour lui. Par cette approche, on assiste à une volonté d'aller au-delà du médiateur comme élément tiers. Ce médiateur n'opère pas une simple mise en relation mais entraîne des changements dans la place qu'occupent les sujets en présence et dans leurs modes de relation. Ce changement opère une reconfiguration des perceptions des acteurs (Davallon, 2002). Cependant, même s'il y a changement, la médiation reste entre deux éléments en présence.

Une autre approche permet de s'éloigner de la vision de la médiation comme intermédiaire. Ainsi, pour Gomart et Hennion (1999) la médiation est conçue comme " a move towards what emerges, what is shaped and composed, what cannot be reduced to an intersection of causal objects and intentional persons " (Gomart & Hennion, 1999, p.226). La médiation doit alors être considérée non comme mode de relation mais comme processus : " From this perspective, mediation is not only the output (the result), but also the set of processes (including resources and competencies) that shape people's cognitive

⁷ Il y aurait beaucoup d'autre littérature sur la médiation (Fornäs, 2000 ; GREMLIN, 2009, Grossberg, 1997 ; Ricoeur, 1988 ; etc.) mais je vais me concentrer dans ce mémoire sur les études portant sur la médiation dans le cadre des musées.

and emotive frameworks vis-a-vis cultural objects, such as paintings and other works of art” (Kéfi & Pallud, 2013, p.276). C’est à cette approche de la médiation comme processus, théorie particulièrement développée chez Hennion, que je m’intéresserai dans ce travail.

1-5-1) La médiation selon Hennion

Dans sa théorie de la médiation, Hennion propose une approche très différente des autres auteurs. Il n’y a pas au départ deux entités et une troisième qui fait le lien entre les deux. Il y a un sujet et un médiateur qui, en entrant en contact, vont progressivement faire émerger un tiers parti. Afin d’illustrer ce phénomène, Hennion (1988) s’intéresse à la façon dont les jeunes enfants découvrent la musique au conservatoire. Contrairement aux visions traditionnelles qui considèrent le désir de la musique comme primordial et les intermédiaires comme une façon de satisfaire ce désir, Hennion (1988) propose de voir la musique comme un résultat. Le désir de la musique n’est pas quelque chose de préexistant mais est construit progressivement, à travers différents médiateurs. Ces médiateurs sont multiples : parents, professeurs, instruments... Au fur et à mesure, ces médiateurs vont susciter de l’intérêt et des interrogations chez l’enfant, le faire sortir de son indifférence. C’est à partir de là que va se construire, étape par étape, le goût pour la musique. Il n’y a donc pas d’un côté un enfant, de l’autre l’amour de la musique et seulement des intermédiaires qui font entrer les deux en relation, mais il y a au départ un enfant et des médiateurs qui vont progressivement construire un intérêt pour la musique. À travers l’analyse ethnographique des classes de solfège, Hennion (1988) montre comment la multiplicité des médiateurs, et les différents rapports entretenus entre eux, permettent à certains enfants de définir un « désir de musique ». Ce passage se fait par étapes successives. Selon Hennion, il ne faut donc pas voir cette relation enfant-musique comme un départ mais au contraire comme un aboutissement.

Les médiations vont pouvoir se mettre en place à partir de la mise en relation d’un individu avec un objet-médiateur. Hennion et al. (2000) parlent d’objets comme médiateurs pour désigner ces objets qui peuvent se charger d’une multitude de sens, en fonction de ce que les individus en font ressortir lors de leur interaction avec eux : « ils se chargent de sens précis et contrastés, alors qu’ils retournent vite à leur indifférenciation pacifique hors

de ces moments de prise » (Hennion et al., 2000, p.198). Ces objets ne sont donc pas médiateurs en permanence. Un objet devient médiateur dans une relation étroite avec l'individu : « l'objet n'est pas flou et ambigu, ce n'est pas le vague qui l'entoure qui permet l'échange, au contraire c'est le seul moment où il est précis, inattendu, où son inspection méticuleuse livre lentement des propriétés contingentes » (Hennion et al., 2000, p.198). Ainsi, avant de devenir médiateur un objet doit capter l'attention, afin d'inciter le visiteur à cette « inspection méticuleuse ». C'est à partir de cette inspection que l'objet deviendra médiateur et permettra, dans cette interaction avec l'individu, de développer des médiations. Ce qui importe c'est donc la capacité de cet objet à retenir l'attention de l'individu et à l'inciter à pousser un examen précis et approfondi à son sujet.

Si les médiateurs sont des entités, les médiations sont, elles, des actions. En effet, Hennion souligne que la médiation est quelque chose qui émerge de la mise en relation d'un individu avec un médiateur :

Les médiations en art ont un statut pragmatique, elles sont l'art qu'elles font apparaître, elles ne se distinguent pas du goût qu'elles suscitent [...] dans ce but, nous avons choisi des objets d'étude qui ne peuvent être problématisés a priori comme étant des actions. Des objets qui mettent l'accent sur ce qui arrive, ce qui émerge et non ce qui est réalisé (Hennion et al., 2000, pp.178-179)

Hennion et al. (2000) font ici référence à la musique et à la consommation de drogue. C'est cependant à cette même médiation-action que je m'intéresse dans le cas du musée d'art. Repérer des médiations sera donc relatif aux actions qui se mettront en place dans la rencontre d'un individu avec un objet-médiateur. Ainsi, je vais m'intéresser dans ce travail à la façon dont, au musée, un visiteur doté d'une mise en condition particulière va faire émerger des médiations dans sa rencontre avec des médiateurs.

Pour Hennion (1988) des médiations vont se développer successivement et c'est l'accumulation de ces médiations qui va progressivement créer la musique. Dans le cadre d'une étude de la médiation au musée il sera intéressant de voir s'il y a effectivement accumulation de médiations ou non, et comment ce phénomène se développe.

Cette approche de la médiation, telle que proposée par Hennion, est originale par sa façon de concevoir celle-ci non comme un tiers entre deux partis, mais comme une entité

créatrice. Séduite par l'originalité de cette approche, je retiendrai par conséquent cette définition du médiateur et de la médiation dans la suite de mon étude.

1-5-2) Les enjeux de la médiation dans le cadre d'une visite au musée

Les musées accordent aujourd'hui une place importante à ce qu'ils nomment des « médiateurs » et « médiations ». On compte ainsi des emplois de « médiateurs culturels » et on assiste à un déploiement de « médiations technologiques ». Mais peut-on véritablement parler de médiation au sens où l'entend Hennion ? Selon moi, ce n'est pas le cas ; les musées restent encore trop enfermés dans une logique de la médiation comme intermédiaire.

Tout comme dans le cadre de la musique, on a tendance à penser que le goût de l'art est quelque chose d'inné. Le musée est perçu généralement comme un intermédiaire qui permet aux personnes d'entrer en contact avec l'œuvre. Si l'on regarde de plus près les « médiations technologiques » proposées dans les musées, on constate qu'elles s'arrêtent bien souvent au rôle d'intermédiaire. Ainsi, un audioguide va créer un lien entre un visiteur et un tableau en donnant des explications sur celui-ci. Mais y a-t-il production de quelque chose ? Dans certains cas oui, le visiteur suite à ce qu'il a appris avec l'audioguide va se questionner sur une époque, développer une curiosité particulière pour un peintre, etc. Mais d'autres visiteurs vont se contenter à la fin de l'exposition de redéposer l'audioguide à l'accueil sans plus se soucier de ce qu'ils ont entendu. Peut-on alors encore parler de médiation ? On multiplie aujourd'hui tous ces éléments technologiques (écrans tactiles, vidéos, etc.) afin d'attirer de nouveaux publics, notamment des publics plus jeunes, mais est-ce vraiment suffisant pour les séduire et les inciter à fréquenter davantage les musées ?

Toutes ces technologies partent souvent du principe qu'il y a d'un côté un visiteur, de l'autre le « monde de l'art » et que leur rôle est de rapprocher le visiteur de cet art. Mais en agissant ainsi les technologies sont des intermédiaires, et non des médiateurs. Si l'on reprend les théories de Hennion il faudrait déplacer cette vision des choses. Ne plus se poser la question « comment développer le goût des gens pour l'art et par extension les musées ? » mais au contraire s'interroger sur ce que les médiations font aux gens.

Comment ces médiations créent un « désir d'art » ? Penser en termes de médiation, telle qu'entendue par Hennion, c'est se dire que la relation visiteur-art n'a pas lieu d'être au départ. Ce que l'on a c'est une série de médiateurs (les amis, la famille, l'école, le musée, les technologies, les visites guidées ...) qui agissent dans tous les sens, de façon hétérogène, mais qui vont progressivement définir le « goût de l'art » à partir de structures familières. Il serait donc intéressant de voir, lors d'une visite au musée, comment les éléments agissent comme médiateur, ou non, auprès des visiteurs en définissant peu à peu chez certains un « goût pour l'art ». À l'inverse, il conviendrait également de comprendre pourquoi certains procédés, pourtant prévus pour cela, n'arrivent pas à jouer leur rôle de médiateur.

Un autre enjeu se pose dans le cas des médiateurs au musée. Dans le conservatoire étudié par Hennion (1988), les médiations se font sur du long terme, les enfants se retrouvent toutes les semaines, voire plusieurs fois par semaine. Les médiations ont donc le temps de se mettre en place. Les enfants peuvent se familiariser avec les lieux, leur professeur et leurs camarades, qui seront ensuite des médiateurs importants. Si un enseignant ne parvient pas à capter l'attention de la classe le premier jour, peut-être y parviendra-t-il mieux le cours d'après. Au musée, la visite va se faire en une heure ou deux maximum et sera très ponctuelle, moins d'une fois par an pour la très grande majorité des visiteurs. Comment dans ce cas arriver à mettre en place des médiations assez efficaces pour capter l'attention en un laps de temps aussi court et aussi rare ?

Comme nous pouvons le voir le fait d'adapter la théorie de la médiation de Hennion au contexte muséal entraîne de nouveaux enjeux. Il faudra garder ceux-ci à l'esprit lorsque je présenterai les résultats de mon analyse.

Partie2 : PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

Mon étude va porter sur le processus de visite des adolescents (14-16 ans) au musée des beaux-arts. Si je m'intéresse plus particulièrement à ce qu'il se passe durant la visite, il ne faut pas oublier que celle-ci dépend de la mise en condition du visiteur. Cette mise en condition désigne l'ensemble du bagage avec lequel l'adolescent arrive au musée, celui-ci

venant modifier l'expérience de visite du jeune visiteur. Parmi cette mise en condition, il convient de relever plus particulièrement la familiarité, les préjugés et expériences préalables.

À partir de cette mise en condition il est possible de s'intéresser de plus près à l'expérience de visite de l'individu. Durant cette visite il va être confronté à un certain nombre d'éléments. Parmi ces éléments certains vont retenir son attention et l'amener à en effectuer une « inspection méticuleuse » (Hennion et al., 2000, p.182). À partir de cette inspection, une multiplicité de sens peut alors se déployer de l'objet qui devient objet-médiateur. La rencontre de l'objet médiateur et du visiteur va faire émerger des médiations, entendues non comme intermédiaires entre les deux, mais comme performance émergeant de cette rencontre. Les médiations sont alors susceptibles de se déployer les unes par-dessus les autres contribuant à créer progressivement une relation visiteur-art.

Compte tenu de ces éléments il m'intéresse d'étudier comment des objets, ou des personnes, deviennent médiateurs auprès des 14-16 ans lors d'une exposition au Musée des beaux-arts de Montréal, et quelles médiations se développent au cours de cette rencontre.

Chapitre II : METHODOLOGIE

Dans cette section, je commencerai par exposer l'orientation méthodologique que j'ai suivie. De là découlent les choix que j'ai opérés pour mettre en place ma méthode de recherche. Cette section sera également l'occasion de présenter le déroulement de mon étude de terrain, ses caractéristiques, ses avantages et les difficultés rencontrées.

2-1) Orientation méthodologique

L'intérêt pour ma recherche est né d'une volonté de comprendre ce que les visiteurs pouvaient ressentir durant une visite et d'un questionnement autour de l'absence des adolescents dans les musées. Les responsables des musées tendent généralement à favoriser les recherches de type quantitatives, notamment à partir de statistiques. Celles-ci leur donnent un aperçu général du nombre de visiteurs, et permettent de catégoriser ces visiteurs en fonction de caractéristiques prédéfinies (démographiques, socioculturelles, etc.). Si ces études sont certes utiles pour avoir un aperçu général de la population, elles ne permettent pas de répondre à un grand nombre de questions concernant l'expérience vécue par les visiteurs. Véron et Lavasseur (1983) font partie des premiers auteurs à contester l'usage systématique des recherches de types quantitatives dans le cadre de l'étude des publics de musée :

On ne peut analyser la démarche de visite en restant au niveau de généralités où se placent d'habitude ceux qui étudient l'incidence du niveau scolaire ou de l'appartenance sociale sur la fréquentation des équipements culturels. Non que nous contestions cette approche, bien au contraire, mais parce que nous considérons comme des acquis les principaux enseignements de la macrosociologie des comportements culturels (Veron et Lavasseur, 1983, pp.7-8)

Selon ces auteures, pour pouvoir continuer aujourd'hui à avancer dans la recherche sur les publics, et comprendre notamment les pratiques de visites de ceux-ci, il convient pour les chercheurs de changer leur position et d'aborder le problème différemment, à travers de nouvelles pratiques méthodologiques :

Comptage et sondage sont, de loin, les procédures d'enquêtes les plus employées aujourd'hui. Ce n'est pas forcer la réalité que de dire que, dans le domaine de l'évaluation des expositions, elles tendent à occuper l'essentiel du terrain. Après avoir permis dans un premier temps une progression très importante de l'analyse des pratiques culturelles, leur hégémonie actuelle est pour beaucoup dans la relative stagnation de la réflexion sur le public [...]. Nous avons décidé de regarder les choses autrement, et de recourir à l'observation et à l'entretien (Véron et Lavasseur, 1983, pp.11-12)

L'ouvrage de Daignault (2011), qui recense les différentes études menées au Musée de la Civilisation à Québec, montre cette place encore très importante accordée aux études de type quantitatives dans les musées. Même si on voit émerger des études de types qualitatives, celles-ci restent minoritaires. Depuis la constatation de Véron et Lavasseur, en 1983, les méthodes d'enquêtes sur le terrain changent doucement. Cependant, à l'instar de ces deux auteures, je pense que l'entrevue et l'observation sont des méthodes aujourd'hui importantes à utiliser de façon plus assidue pour faire avancer la recherche sur les publics de musée. Afin d'approfondir la recherche sur les publics de musées, et plus particulièrement sur les publics adolescents, il convient de regarder les choses autrement et de se positionner du point de vue du visiteur afin de comprendre le sens qu'il attribue à ses pratiques de visites. L'expérience particulière sur laquelle porte cette étude est celle de l'expérience de visite au musée. Cette expérience va être vécue individuellement et différemment par chacun des individus, d'où l'intérêt de proposer une recherche de type qualitative pour étudier ce phénomène.

Dans le cas présent, le groupe d'individus qui m'intéresse est la population adolescente des 14-16 ans. Plusieurs études s'intéressent déjà à la perception des adolescents à l'égard des musées (Lemerise et Soucy, 1999 ; Aeberli, 2003). Ces études visent à établir les critères qui font que les jeunes aiment ou n'aiment pas aller dans les musées, ainsi que les éléments qu'ils aimeraient trouver dans les musées. Cependant, ces études posent cette perception comme statique, ce qui permet d'établir une liste de critères précis qui caractériseraient le rapport des adolescents au musée. On y apprend, par exemple, que les adolescents trouvent les musées « ennuyeux » (Lemerise et Soucy, 1999), « pas faits pour eux », « terne » (Aeberli, 2003), etc. Or je m'intéresse ici à la façon dont la perception des adolescents à l'égard des musées peut éventuellement se modifier suite à

une expérience de visite. Mon étude porte donc sur l'étude d'un processus de modification des perceptions adolescentes. Je propose de voir plutôt cette perception comme un élément en continuelle évolution au fur et à mesure des expériences de l'individu. La réalité vécue par les individus n'est pas fixe mais se construit au fil des événements vécus. En ce sens, je considère davantage la réalité comme une construction sociale.

Considérer la réalité comme une construction sociale c'est adhérer au fait que : « the social world is a continuous process, created afresh in each encounter of everyday life as individuals impose themselves on their world to establish a realm of meaningful definition » (Morgan & Smircich, 1980, p.494). Cela implique également de considérer que « human beings create their realities in the most fundamental ways, in an attempt to make their world intelligible to themselves and to others » (ibid.). Afin d'avoir accès à cette réalité créée par l'individu il convient de se placer de son point de vue. Comme je l'expliquerai en détails par la suite, ma méthode de recherche a été mise en place afin de répondre à cet objectif. Le but de ce travail est donc de comprendre la réalité telle que vécue, et exprimée, par des adolescents spécifiques à un moment donné, à savoir lors d'une visite à l'exposition *Il était une fois l'impressionnisme* au Musée des beaux-arts de Montréal.

Dans la perspective de cette étude, je considère ma place de chercheuse comme « "something used actively and creatively through the research process" rather than as a problem of a bias » (Cohen & Crabtree, 2008, p.333). Mon approche du sujet et mes interprétations deviennent alors partie intégrante du travail de recherche effectué (Koch & Harrington, 1998). Selon Cohen et Crabtree (2008, p.333), une réflexivité de ce type nécessite de « reporting relevant preconceptions through reflexive processing ».

Tout au long de cette étude, j'ai dû concilier ma position en tant que chercheuse et mon statut d'amatrice de musée, présenté en début de ce mémoire. Au cours de ce travail j'ai été amenée à devoir distinguer ces deux faces de ma personnalité. Cependant, même en essayant de mettre mes préjugés sur les adolescents et les musées de côté, ceux-ci restent toujours latents. Ils constituent ma propre « mise en condition » et je ne peux les ignorer. Il est donc important de voir comment mon propre bagage en tant que chercheuse, mais

surtout amatrice d'art, est intervenu au cours de ce mémoire. Voici la présentation de quelques moments clés de cette implication.

Lors de la première entrevue je me suis rendue compte que ma grille n'était pas adaptée aux réalités vécues par ces adolescents. En effet, mes questions portaient sur leurs antécédents au musée. Or, certains adolescents n'avaient pas, ou peu, été au musée avant cette étude. Je me suis alors rendue compte que ma grille avait été conçue en fonction de ma propre approche des musées. Pour moi, il semblait évident que tous seraient allés au moins quelques fois aux musées enfants, or il n'en était rien. J'ai été déstabilisée par ce décalage entre ce que j'avais imaginé et ce à quoi je faisais face. Il m'a alors fallu prendre du recul par rapport à mes propres préjugés pour pouvoir adapter mes questions en fonction de ce que me racontaient ces adolescents.

J'ai également rencontré des problèmes de vocabulaire avec la plupart des adolescents. J'essayais dans les entrevues d'utiliser autant que possible du vocabulaire assez neutre. Cependant, certains termes comme « précurseurs » ou « support » étaient pour moi tellement évidents que je restais étonnée devant l'incompréhension des participants. Durant toutes les entrevues, il me fallait faire attention au choix de mes mots, ce qui était très éprouvant. De la même manière, je devais prendre beaucoup de recul sur mes propres connaissances en histoire de l'art pour ne pas intervenir dans leur discours. En effet, quand après une heure de visite sur les peintres impressionnistes un adolescent me parlait de peinture « illusionniste », persuadé que c'était ce que nous venions de voir, j'étais déstabilisée. J'ai autant que possible essayé de garder mes remarques pour moi mais j'ai pris conscience des différences de relations aux musées et à l'art que les jeunes pouvaient avoir.

Au cours de la visite j'ai essayé d'avoir le moins de contacts possible avec les adolescents. Je leur ai dit de faire la visite comme ils l'entendaient, et je gardais une certaine distance avec eux de manière à ne pas trop les gêner. Mon implication reste cependant majeure puisque c'est moi qui les ai amenés au musée, qui leur ai donné les billets, etc. Par là même j'ai contribué à créer une partie de la mise en condition de chacun de ces participants.

Enfin, il ne faut pas oublier mon implication en tant que chercheur durant l'analyse. Le fait que je sois une habituée des musées a modifié mon regard sur les informations recueillies. J'ai ainsi porté un regard particulier sur le comportement et le récit de ces jeunes. Si je parle de « technique de peinture » dans mon analyse ou de peintres spécifiques c'est que cette distinction était importante pour moi. Elle ne l'aurait cependant pas forcément été pour un autre chercheur qui n'aurait pas eu les mêmes intérêts pour la peinture.

Compte tenu des éléments que je viens de décrire, je pense qu'il est très important, dans une étude comme celle que je réalise à présent, de réfléchir ne serait-ce que minimalement au rôle que peut jouer le chercheur. Il conviendra de garder ces éléments à l'esprit pour mieux comprendre la suite de ce travail.

A présent que mon orientation méthodologique est posée, je peux maintenant présenter mon travail de terrain. Compte tenu des propos avancés dans mon chapitre précédent Conceptualisation et Problématisation, le concept de médiation (Hennion, 1988) est au cœur de ma recherche. Mais comment faire pour repérer ces médiations ? Hennion (1988) nous donne quelques éléments qui me permettent à mon tour de relever les médiateurs et médiations qui se mettent en place durant une visite au musée.

2-2) Opérationnalisation du concept de médiation

Dans son ouvrage Hennion présente différents éléments qui sont susceptibles d'agir comme médiateurs dans une classe de solfège. Le nom qu'il utilise pour les désigner, « attirails hétéroclites », montre bien la multitude d'objets et de sujets disparates qui pourraient agir ainsi. Parmi ceux-ci il relève : le son, les instruments, les exercices, les autres enfants et le professeur. Ces éléments dépendent de chaque individu et du contexte. Je vais essayer de repérer, dans le cadre du musée, quels sont les éléments qui vont potentiellement agir comme médiateurs.

En observant la classe de solfège, Hennion propose plusieurs façons de repérer les médiateurs (Hennion, 1988). En effet « Comment intéresser l'indifférence ? [...] Pour intéresser il faut être entre. Il faut faire obstacle, arrêter le regard » (Hennion, 1988, p.16). La première étape est donc « d'arrêter le regard ». Voir les médiations au musée c'est donc d'abord voir où se porte le regard du visiteur. Les endroits où il s'arrête pour regarder sont donc des endroits où des médiateurs peuvent agir. De manière encore plus flagrante, les éléments qui attirent son regard de loin, l'incitant à changer de trajectoire pour s'approcher sont également des médiateurs potentiels puisqu'ils sont susceptibles de faire sortir le visiteur de l'indifférence.

Hennion (1988) souligne que la première capture de l'intérêt se fait par la séduction. Ainsi, au début du cours solfège, le professeur doit séduire pour attirer l'attention de ses élèves, percer leur indifférence : « la première capture de l'intérêt des enfants se fait par la séduction – c'est la même étymologie, séduit qui fait dévier du chemin, barre la route, se met entre : il intéresse » (Hennion, 1988, p.18). De la même manière, voir ce qui a séduit le visiteur durant sa visite c'est voir ce qui a capté son intérêt. Il convient donc de déterminer les moments de la visite qui lui ont plu pour pouvoir distinguer les médiations qui se sont mises en place à ces moments-là.

L'une des stratégies que suggère Hennion pour sortir l'enfant de son indifférence est de diviser le groupe en créant des individualités : « "Qu'entendez-vous ?" est une question qui, ainsi posée, est sans sujet responsable : le 'vous' visé n'a pas d'oreille. Il faut la décomposer en la faisant s'adresser à la liste des oreilles individuelles "Qu'entends-tu toi, par rapport aux autres ?" » (Hennion, 1988, p.17). Au musée, il convient donc de voir ce qui fait ressortir l'individualité du visiteur, de bien prendre en compte les moments où il s'exprime en tant qu'individu avec des goûts personnels.

Enfin, Hennion souligne que le meilleur médiateur, dans le cas d'une classe de solfège, reste l'autre enfant : « le meilleur médiateur sera la plus proche, le plus interne au groupe : l'autre enfant [...] La question "Qu'entends-tu ?" ne sera entendue que lorsqu'elle sera portée par les enfants eux-mêmes à leurs doubles » (Hennion, 1988, p.23). Il est donc

nécessaire de porter un intérêt particulier aux relations que le visiteur va entretenir avec les autres visiteurs, et plus particulièrement la personne qui éventuellement l'accompagne au musée, car c'est dans ces relations que sont le plus susceptibles de se créer des médiations⁸.

Afin de repérer les médiateurs et médiations (sous forme d'actions) qui se mettent en place lors d'une visite au musée, il faut donc tenir compte des regards du visiteur, des éléments qui l'ont séduit, des moments où il exprime son opinion personnelle et des relations entretenues avec les autres.

2-3) Présentation des méthodes utilisées

Suite au recrutement des participants, le travail de recherche s'est orienté autour de trois grandes phases. Une première entrevue individuelle avait lieu quelques jours avant la visite afin de connaître les préalables de ces jeunes à l'égard des musées et de voir dans quelles conditions ils arrivaient à l'exposition. Cette mise en condition désigne l'ensemble du bagage avec lequel l'adolescent arrive au musée et qui vient modifier son expérience de visite. Durant la visite au musée, effectuée par groupes de deux, je réalisais une observation des adolescents. Enfin, une seconde entrevue réalisée quelques jours après la visite permettait de revenir avec eux sur leur expérience au musée.

2-3-1) Recrutement et caractéristiques des participants

J'ai choisi de recruter les participants à mon étude par contacts interposés. A la réception de mon certificat d'éthique j'ai donc informé mes amis de l'université ainsi que mes amis de mon école de ballet de mes recherches. J'ai également contacté les centres jeunesse des différents arrondissements de Montréal, à qui j'ai remis un résumé de ma recherche, afin qu'ils présentent cette étude aux adolescents qui venaient là (cf. Annexe 1). Par ces intermédiaires, je suis finalement entrée en contact avec des adolescents entre 14 et 16 ans intéressés à participer à mon étude. Par la suite, j'ai demandé à ces adolescents de

⁸ C'est l'une des raisons qui m'a amenée à réaliser cette étude par groupe de deux participants, ainsi que je l'exposerai dans la suite de ce chapitre.

parler à leurs amis de ma recherche notamment dans l'intention de pouvoir constituer les groupes de deux⁹ avec lesquels j'allais faire les visites au Musée des beaux-arts de Montréal. Au final, j'ai travaillé avec trois groupes. Le premier était constitué de deux amies d'école de 15 ans, habitant sur l'Ile de Montréal, le second de deux frères jumeaux de 16 ans, de Longueuil. Enfin, le dernier binôme¹⁰ était composé de deux amis d'école (une fille et un garçon) de 14 ans résidant à proximité de Bromont. Dès le début de mon travail, j'avais décidé de ne pas me limiter à la ville de Montréal en me disant que les réalités vécues par les adolescents étaient également susceptibles de varier en fonction de leur lieu de résidence. J'ai donc choisi une sélection géographique un peu plus large que la ville de Montréal elle-même, ce qui m'a également permis d'élargir ma recherche de participants, car j'ai eu beaucoup de difficultés à trouver des volontaires pour cette étude¹¹.

2-3-2) Choix de l'entrevue

Afin de réaliser cette étude, il convenait de commencer par cerner les préjugés de mes participants à l'égard des musées, plus particulièrement du Musée des beaux-arts de Montréal. Pour cela, j'ai réalisé avec chacun d'entre eux une entrevue de type semi-dirigée. L'entrevue permet de voir le sens qu'un individu accorde à une expérience particulière et de comprendre ce phénomène (Bonneville et al., 2007). Dans le cas présent, elle me permettait d'avoir accès aux pratiques, connaissances et appréciations des adolescents à l'égard des visites au musée qu'ils ont pu effectuer. Chaque entrevue, qui était enregistrée, durait en moyenne une demi-heure et était réalisée au domicile de l'adolescent ou dans une salle de la bibliothèque de l'Université, en fonction de ce qu'il préférait.

Ainsi que nous l'avons vu dans la conceptualisation de cette étude, la mise en condition dans laquelle un adolescent arrive au musée dépend de plusieurs éléments. La première entrevue qui visait à comprendre cette mise en condition, notamment les préjugés

⁹ Je justifierai davantage le fait de travailler avec des groupes de deux adolescents dans la section : 2-3-3 « Observer l'adolescent au musée ».

¹⁰ J'utiliserai le terme de binôme selon sa définition commune « Ensemble constitué de deux personnes » (Larousse, 2013), afin d'alléger le texte.

¹¹ Cette difficulté pourrait être liée au faible engouement des adolescents pour les musées que l'on retrouve dans la littérature (Lemerise et Soucy, 1999 ; Aeberli, 2003, etc.).

et le degré de familiarité des adolescents à l'égard des musées, devait tenir compte de ces différents éléments. J'ai par conséquent orienté mes entretiens autour de trois thématiques. La première portait sur les groupes d'appartenance, plus particulièrement sur le groupe de pairs et la famille. La deuxième thématique de ma grille avait pour but de faire raconter à l'adolescent ses expériences préalables dans les musées et de voir comment, à partir de là, se construisait sa perception du musée. Enfin, une troisième thématique était plus particulièrement centrée sur l'exposition que nous allions visiter ensemble afin de juger du degré de familiarité avec le sujet et l'environnement proposé. (cf. Annexe 2).

2-3-3) Observer l'adolescent au musée

Une entrevue avec un adolescent au sujet de son rapport au musée ne serait cependant pas suffisante pour comprendre comment des médiations sont susceptibles d'agir durant une visite à l'exposition. En effet, le processus de médiations se fait souvent de façon inconsciente (Hennion, 1988), il est donc difficile pour un participant d'en parler. La réalisation d'une visite au musée en compagnie des jeunes participants me permettait de mieux saisir le déroulement de cette expérience. Il ne faut pas comprendre cette observation comme une observation de type ethnographique qui nécessiterait « une immersion directe du chercheur dans le milieu étudié afin d'appréhender le « style de vie » d'un groupe à partir de description et de la reconstruction analytique et interprétative de la culture, des formes de vie et de la structure sociale du groupe étudié » (Anadon, 2006, p.20). Cette observation s'inscrit davantage comme une source d'information dans une recherche multimodale « where data generated are not primarily linguistic or numeric. This might mean anything from research using video recorders, observation of bodily movements or analysis of material objects and environments » (Dicks, Flewitt, Lancaster & Pahl, 2011, p.228). L'intérêt de ce type de recherche est d'avoir accès à de « multiple modes of meaning » (Dicks et al., 2011, p.230). C'est la mise en relation des entretiens réalisés avec le participant et de l'observation faite qui m'ont permis de comprendre l'expérience vécue par l'adolescent lors de sa visite au musée.

Visites préparatoires :

Afin de me familiariser avec l'environnement de l'exposition, j'ai effectué plusieurs visites préalables au Musée des beaux-arts de Montréal. La première a eu lieu le 10 octobre 2012, jour d'ouverture de l'exposition. Cette visite a été une première approche avec mon terrain, elle m'a permis de repérer la conception générale de l'exposition et de voir les éléments mis en avant de façon très claire (en étant par exemple positionnés au centre de la salle). J'ai ensuite réalisé une seconde visite, cinq jours plus tard, lors d'une visite guidée avec un groupe d'une dizaine de personnes. Le but de cette visite guidée était de me familiariser davantage avec les œuvres mises en avant par le musée, et de réaliser une liste des points forts de cette exposition (à savoir là où le visiteur est censé s'arrêter selon les concepteurs). J'ai par la suite effectué une entrevue de type informelle avec ce même guide afin qu'il m'explique un peu plus la façon dont ces objets mis en avant sont susceptibles d'agir sur le public (par exemple en attirant leur regard), et comment le public était supposé réagir face à eux. Suite à ces visites, j'ai ainsi pu monter un tableau d'observation qui se concentrait autour de ces points forts (cf. Annexe 3). Cependant, je n'ai finalement pas utilisé ce tableau par la suite. Il me donnait trop peu d'informations sur le processus de visite des adolescents et se rapprochait davantage d'une démarche quantitative. En effet, ce tableau présentait les points forts de l'exposition (salle par salle) et il fallait y cocher le temps d'arrêt de l'adolescent à ces différentes étapes. En plus de préparer ce tableau, ces visites m'ont permis de réaliser des plans de l'exposition (cf. Annexe 4). Ces plans représentent chacune des salles, les tableaux qui y sont exposés sous formes de miniatures, et les autres artefacts en place dans la salle (sièges, panneaux explicatifs, etc.). Ces plans étaient à la fois utiles pour l'observation et lors de l'entrevue finale, comme je vais l'expliquer à présent.

Lors de la visite avec les adolescents, ces plans m'ont permis, dans un premier temps, de mettre une croix à chaque emplacement où ils s'arrêtaient pour regarder quelque chose. Ces croix me permettaient ainsi de repérer les lieux qui avaient soulevé l'attention des jeunes visiteurs. En regroupant les lieux d'arrêt des différents participants, il était ainsi possible de repérer visuellement les objets qui avaient engendré un plus grand intérêt de leur part (cf. Analyse, partie 2, 4-1 Les moments importants de la visite). Je présenterai

dans la partie « 2-3-4 Entrevue 2 : Visual Elicitation Stimuli » comment ces plans ont également été un support important lors de la seconde entrevue.

Visites avec les adolescents :

Comme nous l'avons vu la visite au musée est un acte social (Debenedetti, 2002). J'avais, au départ, envisagé de faire les visites individuellement avec chaque adolescent. Cependant, en contactant les jeunes qui avaient montré de l'intérêt pour ma recherche, tous m'ont fait savoir leur malaise à faire une visite seul en ma compagnie. Je me suis alors dit qu'il serait plus judicieux d'effectuer des visites par groupe de deux. Ces visites en groupe permettaient en effet à l'adolescent de se sentir plus à l'aise et de réaliser sa visite dans des conditions plus proches des conditions habituelles, à savoir une sortie en famille ou avec des amis de classe. De plus, les préjugés et les processus de médiations s'inscrivent dans un phénomène d'interaction avec autrui, ainsi que je l'ai exposé dans ma problématique. Pour des raisons techniques j'ai cependant restreint ces groupes à deux personnes. Il m'aurait en effet été impossible de suivre avec précision les déplacements de plus de deux adolescents, tout en prenant également en compte les échanges effectués entre eux.

Etant donné qu'il aurait été tout de même difficile de réaliser cette observation de deux individus toute seule, j'ai sollicité l'aide d'une étudiante du Département d'Histoire de l'Art de l'Université de Montréal, Ionna Estivalez, pour faciliter cette étape. Elle était chargée de placer les positions des deux jeunes visiteurs sur les plans des salles de l'exposition que je lui avais fournis, ainsi que leurs principaux déplacements. De mon côté, je prenais des notes plus complètes sur les comportements de ces adolescents durant leur visite, en relevant plus particulièrement leurs attitudes face aux éléments qui retenaient leur attention. En compilant nos notes et documents je pouvais ainsi avoir un aperçu assez détaillé de la visite.

2-3-4) Entrevue 2 : Visual Elicitation Stimuli

Cette seconde entrevue avait pour but de revenir sur l'expérience de visite telle que vécue par l'adolescent et de voir si des médiations s'étaient développées durant sa visite. Afin d'encourager le dialogue avec l'adolescent au sujet de sa visite, je me suis servie des

plans préalablement réalisés comme « visual elicitation stimuli » (Crilly, Blackwell, Clarkson, 2006). En effet, “Visual elicitation stimuli are artefacts employed during interviews where the subject matter defies the use of a strictly verbal approach. Such stimuli might typically include physical specimens, maps, drawings, photographs and videoclips” (Crilly, Blackwell, Clarkson, 2006, p.341). Ce procédé est particulièrement utile dans le cas où les participants ont des difficultés à s’impliquer dans un échange verbal (ibid.), comme cela peut être le cas avec des adolescents. L’utilisation de *stimuli* visuels lors d’une entrevue permet également de « prompting response, to “not now” moments, “not here” events and “not present” actors” (Crilly, Blackwell, Clarkson, 2006, p.342). Dans le cas présent, il s’agissait de revenir sur une expérience passée (la visite au musée), de se projeter dans un autre lieu que celui où se déroulait l’entrevue. Le fait d’avoir un support visuel permettait de revenir sur des moments précis de la visite avec l’adolescent en suscitant des souvenirs spécifiques. La grille de l’entrevue était réalisée pour chaque participant en fonction de la visite préalablement faite avec lui, et des moments clés de sa visite, par exemple un arrêt prolongé devant un tableau particulier. Durant l’entrevue, les adolescents se sont en effet montrés très sensibles à la présence de ces plans, et s’appuyaient beaucoup dessus pour me montrer les tableaux dont ils me parlaient.

2-4) Difficultés rencontrées et ajustements

Ainsi que je l’ai précédemment abordé, lors des premières entrevues je me suis rendue compte d’un problème dans ma grille d’entrevue. Mes questions supposaient que les adolescents aient un minimum de connaissances sur ces sujets. Or il n’en était rien. Les entrevues étaient donc très courtes du fait que plusieurs de ces jeunes ne connaissaient pas du tout le Musée des beaux-arts de Montréal et n’avaient aucune idée de ce qu’était la peinture impressionniste. Néanmoins, cette entrevue était prévue comme une base, pour comprendre d’où partaient les adolescents avant la visite que nous allions effectuer. Il était donc tout de même intéressant de voir qu’ils n’avaient aucune connaissance, qu’ils n’avaient même jamais entendu parler des peintres impressionnistes, mais qu’ils se disaient curieux de découvrir ce musée, d’où leur participation à cette recherche.

Quelques difficultés sont également apparues lors de mes visites au musée avec les adolescents. En effet, dans certains binômes les participants avaient tendance à suivre des cheminements individuels. Il n'était donc pas toujours facile de réaliser l'observation dans ces conditions. Afin de résoudre ce problème il a fallu un peu ajuster la tâche de chacune des deux observatrices. Chacune d'entre nous avait une tâche définie (dessiner sur les plans ou prendre des notes) mais on pouvait toujours, le cas échéant, suivre chacune un des participants lorsqu'ils n'étaient pas en même temps dans la même salle, comme cela est arrivé à quelques reprises.

Par ailleurs, il y avait beaucoup de monde lors des visites au musée. Ces visites ont eu lieu les fins de semaine pour répondre aux exigences des emplois du temps des jeunes participants. Cependant, cela correspondait également aux périodes d'affluence massive à l'exposition. Cela a posé quelques problèmes lors des visites et a demandé un ajustement des procédures méthodologiques. Initialement, il était prévu que j'enregistre les échanges verbaux entre les participants. Malheureusement, le bruit ambiant faisait qu'il était totalement impossible de procéder à un enregistrement sonore. J'ai essayé tant bien que mal de retranscrire les échanges que je saisisais entre les participants mais là encore le bruit, et le fait que la foule m'empêchait d'être aussi près que je le désirais, m'ont conduite à ne saisir que des bribes de paroles. Je me suis donc essentiellement concentrée sur les déplacements corporels, que j'ai ensuite analysés et approfondis grâce aux entrevues finales. Faute de pouvoir enregistrer ou retranscrire les échanges verbaux des adolescents durant leur visite à l'exposition, j'ai cependant annoté, lors de mon observation, les moments et les emplacements où ils discutaient. Au cours des entrevues, j'ai ensuite pu revenir avec les adolescents sur les dialogues. Eux-mêmes se souvenaient bien des propos échangés et ont pu me les rapporter. En compilant les entrevues finales des deux participants je pouvais ainsi avoir une bonne idée du contenu des conversations qui avaient eu lieu lors de la visite. Même si ces retranscription de discours *a posteriori* ne correspondaient pas mot pour mot à ce qui avait été dit pendant la visite, ce qui m'intéressait était principalement la perception que les adolescents avaient eu de ces échanges. Néanmoins l'impossibilité de connaître avec exactitude le contenu de ces discussions constitue l'une des limites de cette étude.

Un autre ajustement a été nécessaire pour l'entrevue finale de mes deux derniers participants. En effet, un imprévu les a empêchés de revenir à Montréal pour l'entrevue finale dans les délais nécessaires (soit une semaine maximum après la visite pour éviter trop d'oublis). Faute d'avoir une voiture à disposition, je n'ai pas pu me rendre chez eux. Nous avons finalement opté pour des entrevues par Skype. Je leur avais envoyé les plans de l'exposition afin qu'ils puissent s'appuyer dessus et me montrer, via la vidéo, les tableaux dont ils me parlaient. Comme nous nous étions déjà vus pour la première entrevue et pour la visite le contact était déjà établi entre ces participants et moi, la relation médiée via Skype n'a donc pas gêné la conversation. De même, le contenu de ces entrevues ne paraît pas en décalage par rapport à celles réalisées en personne. J'ai donc décidé de conserver ces informations recueillies pour mon analyse.

2-5) Processus d'analyse

L'analyse de mes données s'est faite selon une approche d'analyse inductive générale. Son objectif principal, selon Blais et Martineau (2006, p.5) « est de développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle ». L'avantage de ce type d'analyse est que « bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche au départ, les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de "réponses souhaitées"» (ibid.). Comme je vais l'expliquer en décrivant plus en détail les étapes de l'analyse, je suis donc partie de mes données brutes pour commencer à dégager des catégories.

Afin de commencer l'analyse des informations recueillies, j'ai d'abord codé le verbatim des entrevues 1 et 2 en les découpant par phrases ou paragraphes, qui étaient mes unités de sens. Je ne cherchais pas à cette étape là des thématiques communes entre les entrevues, mais seulement à repérer les thématiques dans une entrevue donnée. Je me suis ensuite concentrée plus particulièrement sur la seconde entrevue, celle faite après la visite au Musée des beaux-arts de Montréal. J'ai compilé les notes de chaque deuxième entrevue afin de faire, cette fois-ci, ressortir les thématiques communes entre toutes les secondes entrevues des participants. A cette étape, j'ai également travaillé à l'aide des plans et de

mes notes d'observation. Je cherchais alors à repérer les moments de l'exposition qui avaient attiré l'attention des adolescents (à travers les lieux où ils s'étaient arrêtés, où ils ont discuté, etc.). Grâce à cela j'ai pu mettre en avant certains moments forts de la visite. J'ai notamment constaté que les plans, les notes d'observations et les entrevues étaient très complémentaires.

Suite à cette étape j'ai pu dégager huit thématiques qui revenaient fréquemment dans le discours des adolescents : les autres visiteurs (c'est-à-dire toutes les personnes croisées dans l'exposition), l'accompagnateur (la deuxième personne du binôme), les aspects techniques (luminosité, taille des panneaux, etc.), le lieu (tout ce qui concerne la disposition de l'exposition), la couleur (dans les tableaux), le sujet (du tableau), les détails (dans le tableau) et la compréhension (le rapport de l'adolescent à l'œuvre). Comme on peut le voir, ces thématiques ne sont cependant pas du même ordre. Ainsi, plusieurs sont relatives aux aspects techniques de l'œuvre, d'autres à l'exposition en générale, etc. J'ai donc réuni certaines de ces thématiques afin d'en dégager quatre catégories mutuellement exclusives : les autres (les autres visiteurs et l'accompagnateur), l'environnement physique, l'œuvre et le récit.

A partir de là, il m'a été nécessaire de revenir sur ma conceptualisation afin de reprendre les caractéristiques que j'accorde à la médiation. Grâce à ce retour il m'a été possible de distinguer les éléments médiateurs et les médiations, présentés précédemment.

Afin de pouvoir répertorier les différents médiateurs qui sont entrés en jeu lors des visites au musée avec les adolescents, et de comprendre de quelle manière ils ont agi, il a fallu en premier lieu repérer ces médiateurs. Le médiateur se définit comme ce qui va venir faire la différence aux yeux de l'adolescent, par conséquent ce qui va attirer son attention. Afin de repérer ces pics d'attention et d'intérêt, je me suis basée sur mes observations, les entrevues et les déplacements présentés sur les plans. J'ai alors pu repérer les endroits qui

avaient attiré le regard du jeune, là où il avait échangé des propos avec son compagnon de visite ou encore les endroits qui lui ont plu.¹²

Une fois ces médiateurs identifiés, j'ai pu revenir dans les entrevues au moment où les participants me parlaient de ce qu'il se passait lors de leur rencontre avec ces objets ou ces personnes. En analysant ce que les adolescents me disaient, j'ai pu faire ressortir cinq médiations principales qui émergent de l'interaction adolescent /objet-médiateur : rêver, comprendre, admirer, (se) projeter, comparer.

Une fois cette analyse des médiateurs et médiations faite, je me suis penchée de plus près sur la première entrevue de chaque participant. Celle-ci me permettait de mettre en avant les particularités de la relation au musée de chaque adolescent¹³ tout en m'appuyant sur ma problématisation de la mise en condition du visiteur. A partir de là, j'ai pu constater qu'en fonction de cette mise en condition les médiateurs qui agissaient et les médiations qui émergeaient n'étaient pas les mêmes, donnant ainsi lieu à un processus de visite particulier.¹⁴

¹² Je me suis alors basée sur les éléments proposés par Hennion (1988) pour repérer les médiateurs et présentés dans ce même chapitre (Méthodologie, 2-2 Opérationnalisation du concept de médiation).

¹³ Ces particularités seront présentées dans le chapitre suivant Analyse, partie 1.

¹⁴ Celui-ci sera exposé en détail dans le chapitre Analyse, partie 2.

Chapitre III : ANALYSE, partie 1

Dans cette partie je vais commencer par présenter l'exposition *Il était une fois l'impressionnisme* et dresser un portrait des participants. Par la suite je vais étudier la question de la mise en condition du visiteur. Comme je l'ai expliqué précédemment, la mise en condition est le bagage socio-culturel avec lequel un individu arrive au musée. J'étudie plus particulièrement cette mise en condition à travers la question de la familiarité et des préjugés, entendus comme pré-jugements. L'expérience de visite d'un individu ne va pas être la même en fonction des dispositions dans lesquelles il arrive au musée, c'est pourquoi il est important que j'étudie ces éléments avant de m'intéresser par la suite à la question de la médiation¹⁵.

3-1) Mise en contexte

3-1-1) Présentation de l'exposition

L'étude réalisée s'est déroulée au Musée des beaux-arts de Montréal. Comme nous l'avons vu, le choix de ce musée se justifie par la place toute particulière qu'occupent les musées des beaux-arts au sein de l'organigramme des musées. Quant au choix du musée de Montréal, il s'explique notamment par des questions de proximité géographique. Le fait que ce musée propose en 2012 une exposition sur la peinture impressionniste a été une belle opportunité pour mener ma recherche. En effet, cette exposition est particulièrement adaptée à cette étude car il s'agit d'une thématique très populaire, qui était susceptible de faire écho à des éléments familiers ou connaissances préalables, même chez des adolescents peu concernés par l'art. Que ce soit pour avoir déjà vu des cartes postales d'œuvres impressionnistes ou pour en avoir entendu parler en classe, je pensais que ces jeunes seraient davantage familiers avec ce sujet, ce qui les aurait rendus plus à l'aise dans l'enceinte du musée. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent (Méthodologie) ces pré-supposés se sont révélés faux, mais cela n'a pas été pénalisant pour mon étude, même s'il a fallu procéder à quelques ajustements (cf. Méthodologie, 2-4 Difficultés rencontrées).

¹⁵ La question de la médiation sera étudiée dans le chapitre suivant Analyse, partie 2.

Le Musée des beaux-arts de Montréal a vu le jour en 1860, mais ce n'est qu'en 1948 qu'a été adopté le nom du « Montreal Museum of Fine Art » (site officiel du MBAM, Musée des beaux-arts de Montréal). En 1972, le Musée des beaux-arts de Montréal, jusque-là institution privée, devient une société à but non lucratif de type mixte. Selon les statistiques compilées par le musée, il accueillerait chaque année 760 000 visiteurs (site officiel du MBAM, Musée des beaux-arts de Montréal). Le musée propose une collection permanente et accueille chaque année plusieurs expositions temporaires. C'est à l'une de ces expositions temporaires que je m'intéresse de plus près dans ce travail.

L'exposition *Il était une fois l'impressionnisme. Une histoire de l'impressionnisme : chefs-d'œuvre de la peinture française du Clark* était ouverte au public du 10 octobre 2012 au 20 janvier 2013. La collection exposée provenait du *Sterling and Francine Clark Institute* de Williamstown. Inscrite dans le cadre d'une tournée mondiale, sa présentation au Musée des beaux-arts de Montréal était sa seule étape canadienne. L'exposition regroupait 74 peintures des grands artistes de l'impressionnisme, dont Monet (1840-1926) et Renoir (1841-1919). Était également exposée en exclusivité la *Petite Danseuse de 14 ans* de Degas (1834-1917). Les œuvres de ces artistes étaient mises en contraste avec la peinture académique d'artistes comme Bougereau (1825-1905). L'exposition au Musée des beaux-arts de Montréal occupait quatre salles du pavillon Michael et Renata Hornstein. Au fur et à mesure de son parcours dans les salles, le visiteur découvrait l'évolution de la peinture impressionniste, depuis ses précurseurs de l'école de Barbizon jusqu'aux artistes postimpressionnistes tels Gauguin (1848-1903) et Bonnard (1867-1947). À l'intérieur de chaque salle, les tableaux étaient regroupés par thématiques. On retrouvait ainsi dans la salle 1 les précurseurs de l'impressionnisme (avec l'Ecole de Barbizon et l'Ecole de Honfleur) ainsi que les natures mortes impressionnistes. La salle 2 était consacrée aux paysages. La salle 3 était dédiée aux portraits, à gauche les portraits de femme, à droite les portraits d'hommes et au centre la *Petite Danseuse de 14 ans* de Degas. Enfin la dernière salle visait principalement à mettre en contraste le travail des peintres impressionnistes avec

celui des peintres académiques, le dernier pan de mur étant consacré aux artistes postimpressionnistes (Gauguin, Lautrec, Bonnard).¹⁶

J'ai été assez surprise la première fois que je me suis rendue à l'exposition *Il était une fois l'impressionnisme*. Les expositions que j'avais préalablement eu l'occasion d'aller voir au Musée des beaux-arts de Montréal (Waterhouse, La Planète Jean Paul Gauthier, l'Armée de Terre Cuite de l'Empereur de Chine, Wesselman...) proposaient toutes une mise en scène particulière qui invitait le visiteur à entrer dans un autre monde. L'exposition sur les impressionnistes, au contraire, était des plus traditionnelles. Les tableaux étaient mis par ordre chronologique et par thématique sur les murs et accompagnés d'un petit cartel explicatif. A l'entrée de chaque salle de grands panneaux informatifs résumaient en trois ou quatre paragraphes les éléments nécessaires à la compréhension de la thématique de la salle.

Comment les adolescents ont-ils réagi face à cette exposition très traditionnelle ? Est-ce que des médiations se sont développées ?

3-1-2) Portrait des participants¹⁷

1er binôme : Ce premier binôme était constitué de deux très bonnes amies, qui sont en classe ensemble, Caroline et Anna.

CAROLINE :

Caroline est une jeune fille de 15 ans, avec qui je suis entrée en contact par le biais de sa mère que je connais un peu. D'origine haïtienne, elle est arrivée enfant à Montréal. Aujourd'hui, elle étudie au secondaire au Pensionnat du Saint Nom de Marie et espère entrer à l'Université par la suite. Caroline est très calme, très posée. La première fois que nous nous sommes rencontrées j'avais l'impression qu'elle ne se sentait pas très à l'aise, elle avait peur de mal répondre ou de mal s'exprimer. Pendant les entrevues, ses réponses étaient souvent concises, elle prenait son temps pour y réfléchir et répondait de façon brève

¹⁶ Les plans de ces salles sont disponibles dans l'annexe 4.

¹⁷ Les noms des participants ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

par ce qu'elle semblait juger essentiel. Dès le début, Caroline s'est montrée très attirée par ce projet. En effet, peu de temps avant elle avait fait une visite au musée des beaux-arts d'Ottawa avec sa classe et cette expérience lui avait beaucoup plu¹⁸. La perspective de participer à une étude sur les musées, et d'avoir l'occasion de visiter un musée à Montréal, suscitait chez elle beaucoup d'enthousiasme... enfin un enthousiasme qui passait par la parole, car elle montrait généralement peu d'émotions. Dès la première entrevue, j'ai remarqué que Caroline mettait beaucoup l'emphase sur son souci de comprendre ce que l'exposition présentait et sur la peur de ne pas être à la hauteur. Elle jugeait pour cela très important la présence de textes explicatifs et d'un guide, afin de l'aider à mieux saisir le sens de l'exposition, à mieux « comprendre l'histoire derrière le tableau » comme elle le répétait souvent. Au Musée des beaux-arts, elle a procédé à une visite très minutieuse, en suivant généralement le cheminement prévu de l'exposition et en lisant les panneaux informatifs. Lors de la seconde entrevue, elle a manifesté son mécontentement d'avoir « raté » des tableaux qu'elle n'avait pas vus. Il était important pour elle de tout voir. A la fin de l'exposition, elle a cependant manifesté une certaine impatience et la hâte de partir, elle commençait à trouver la visite un peu longue.

ANNA :

Anna, 15 ans, m'a été présentée par Caroline, elles sont ensemble au Pensionnat du Saint Nom de Marie et sont de très bonnes amies. Anna a grandi à Montréal mais ses parents sont d'origine chinoise. Cette question ethnique avait beaucoup d'importance pour elle et elle m'en a parlé à plusieurs reprises, notamment pour justifier le fait qu'elle faisait peu d'activités culturelles en famille car ses parents ne parlent ni français, ni anglais. Anna est une jeune fille très enjouée et spontanée, elle fait beaucoup d'activités notamment sportives. Elle parlait beaucoup et s'investissait dans les entrevues. Elle avait été pour la première fois au musée avec sa classe à Ottawa et était curieuse de renouveler cette expérience à Montréal. Que ce soit lors des entrevues ou pendant la visite, Anna faisait preuve de beaucoup d'imagination. Elle aimait ainsi bien s'imaginer des histoires à partir des tableaux et aimait l'aspect « romantique » du Musée des beaux-arts de Montréal.

¹⁸ Elle avait également été une fois au musée en famille, mais c'était il y a longtemps et elle n'en gardait aucun souvenir.

Durant la visite, elle se déplaçait dans l'exposition selon un tout autre mode que son amie Caroline. Elle se mouvait en fonction des éléments qui l'attiraient, procédant ainsi plus par zigzags et allers-retours que selon le sens prévu. Elle attachait une grande importance à la question de la couleur dans les œuvres, une thématique qui revenait très souvent dans ses entretiens.

2ème binôme : Le second binôme était constitué de deux frères jumeaux, Alexandre et Christian. Résidant à Longueuil depuis leur naissance, ils ont aujourd'hui 16 ans. Bien que jumeaux, leur rapport au musée était très différent...

ALEXANDRE :

Alexandre est le premier des deux frères que j'ai rencontrés. Très peu bavard il répondait aussi brièvement que possible à mes questions. Alexandre est avant tout un sportif, il fait principalement du vélo, une passion qu'il partage avec les membres de sa famille. Ainsi qu'il me l'a mentionné, les arts et les musées ne sont pas dans ses « champs d'intérêt ». Il a cependant déjà eu l'occasion d'aller au musée avec sa famille et en garde un plutôt bon souvenir. Durant la visite au musée, Alexandre a témoigné d'un intérêt assez relatif. Il semblait manifestement mal à l'aise à en croire les différents signes nerveux qu'il montrait, comme se ronger les ongles, se mordre les joues ou ne pas savoir où placer ses bras. Il se déplaçait rapidement et à grandes enjambées à travers les salles, revenant plusieurs fois sur ses pas, et baillait régulièrement. Il lisait cependant beaucoup les panneaux informatifs et s'est arrêté à quelques reprises pour regarder des tableaux. C'est généralement lui qui venait chercher son frère pour passer dans la salle suivante, et à la fin pour quitter l'exposition. Durant son entrevue finale Alexandre n'a marqué aucun intérêt particulier pour une toile, et a souligné l'aspect un peu redondant de l'exposition qui « était comme tout pareil ».

CHRISTIAN :

Aussi brun que son frère est blond, Christian a un avis bien différent de son frère sur les musées. Egalement sportif, il pratique le vélo et le basket de nombreuses heures par

semaines. Plus bavard que son frère, il semblait un peu plus à l'aise en ma présence et n'hésitait pas à me donner son avis sur ce qu'il aimait ou ce qu'il n'aimait pas. Il a choisi de suivre à son école des cours d'arts plastiques, parce qu'il est selon lui quelqu'un de « créatif ». Par ce biais là il a eu l'occasion de se rendre plusieurs fois dans différents musées à Montréal. Il a également été au musée avec sa famille mais aussi avec des amis « pour le fun ». Les musées ne sont donc pas un monde qui lui est étranger, et il trouve manifestement un certain plaisir à les fréquenter. Durant la visite il a passé beaucoup de temps à lire les panneaux informatifs et les cartels des œuvres. Il était particulièrement attiré par les œuvres qui présentaient des détails minutieux dans leur réalisation, c'est d'ailleurs le point qu'il souligne le plus dans son entrevue finale. Les tableaux qu'il a préférés étaient les paysages qui selon lui recelaient plus de détails, et donc d'intérêt, que les portraits.

3ème binôme : Ce troisième binôme était un binôme mixte, constitué d'une jeune adolescente de 14 ans, Sarah, et de son meilleur ami, également de 14 ans, Simon.

SARAH :

Sarah est une adolescente de 14 ans. Elle réside à la campagne, à proximité de Bromont et avait entendu parler de mon étude par un ami de son père. Très intéressée et très dégourdie elle avait parfaitement organisé sa venue à Montréal, avec un de ses amis, pour participer au projet. Sarah était parfaitement à l'aise avec moi, les musées évoquaient chez elle plein de souvenirs qu'elle était manifestement heureuse de partager. Grande amatrice de dessin, elle m'a expliqué que l'art était chez elle « une affaire de famille », sa mère est sculptrice et son père un grand amateur d'art. Dès qu'une exposition les intéresse ils vont en famille la voir. Un de ses projets est d'aller avec sa mère dans un musée pour passer la journée toutes les deux à reproduire les œuvres exposées. Pour Sarah le monde du musée est intimement lié à son univers familial. Durant la visite, Sarah semblait chez elle. Vêtue de son style de skateuse (bonnet, tee-shirt très long et ample), elle arpentait les salles du musée parfaitement à l'aise. Elle s'arrêtait lorsqu'une œuvre lui plaisait mais elle ne cherchait pas à tout voir et n'a lu aucun panneau informatif. Elle et son ami Simon sont

restés très proches durant toute la visite et ont beaucoup échangé autour des tableaux qui les intéressaient.

SIMON :

Simon est un excellent ami de Sarah, ils sont ensemble au secondaire. Très grand, très mince, également vêtu du style skateur, c'est un garçon enjoué, qui adore parler. Il réside à Knowlton, une petite ville à proximité de Bromont. Ses deux grandes passions sont fabriquer des « gogosses » et pratiquer les arts du cirque. Il s'investit manifestement beaucoup là-dedans et a passé du temps à me parler de cette passion avec un grand enthousiasme. Pour Simon les visites au musée sont une activité liée aux voyages. En effet, il part souvent en voyage avec ses parents et en profite alors pour visiter un grand nombre de musées. Parmi les destinations qui l'ont marqué, il y a New-York, un lieu où il accompagne souvent son père en déplacement d'affaire (son père est créateur de jeux et participe à de nombreux salons). Il a également effectué un voyage au Viêt-Nam il y a deux ans et a été très marqué par la différence entre les musées en Occident et en Asie. Il aime visiter les musées mais déplore que ce soit souvent long et fatigant. Comme Sarah, il n'a pas tenu compte durant la visite des panneaux informatifs et a préféré concentrer son attention sur quelques tableaux particuliers, en échangeant de nombreux propos à ce sujet avec son amie.

3-2) Mise en condition du visiteur

J'ai expliqué, dans la problématisation de ce travail, l'importance de la mise en condition du visiteur avant sa visite. Celle-ci définit les prédispositions dans lesquelles le visiteur arrive à une exposition, et dont vont dépendre sa visite. Connaître ses antécédents à l'égard des musées, ce qu'il pense de cette institution et les souvenirs qu'il en a est nécessaire pour comprendre les agissements du jeune durant sa visite. Je vais donc, dans cette partie exposer ces éléments pour voir d'où partent ces adolescents, quels sont leurs référents muséaux, alors qu'ils s'appêtent à franchir les portes de l'exposition *Il était une fois l'impressionnisme*.

Durant la problématisation deux facteurs majeurs de la mise en condition du visiteur ont été mis en avant : d'une part le degré de familiarité du visiteur avec le musée, d'autre part les préjugés de l'adolescent à l'égard de cette institution. Lors de la première entrevue un troisième facteur de la mise en condition est ressorti, à savoir les personnes et institutions susceptibles de modifier la relation que le jeune entretient avec l'institution muséale. C'est à travers ces trois axes je vais à présent étudier la mise en condition des participants.

3-2-1) Familiarité avec l'environnement muséal

Le passé des participants concernant leur rapport au musée n'est pas semblable. Il existe ainsi une grande différence entre Caroline et Anna, qui ne sont allées qu'une ou deux fois au musée dans leur vie, et les autres participants qui y vont de façon plus régulière. Pour Anna le musée est un lieu qui lui est étranger :

J'ai vraiment aimé ça, parce que c'est la première fois que je suis allée au musée et que, c'est comme...je sais pas...c'est vraiment inconnu pour moi (Anna, E1¹⁹)

A l'inverse, Sarah et Simon considèrent que c'est un lieu qu'ils fréquentent « souvent ».

Ben pas si souvent, mais comme quand même je suis allée souvent là, plusieurs fois là. Sarah, E1)

Moi j'aime quand même ça là, j'y va souvent avec mes parents (Simon, E1)

Il est donc possible de voir un contraste entre les adolescents qui se considèrent comme des habitués des visites aux musées, et ceux pour qui le musée reste un environnement étranger, qu'ils ont peu l'habitude de fréquenter. Le degré de familiarité à l'égard des musées est donc très différent d'un jeune à l'autre. Lorsque j'aurai défini les médiations qui se sont développées durant ces visites (cf. Analyse, partie 2), il sera intéressant de voir si les médiations diffèrent selon le degré de familiarité que le visiteur entretient avec le musée.

En plus de connaître la relation que ces jeunes entretenaient avec les musées de façon générale, je souhaitais également savoir s'ils connaissaient le Musée des beaux-arts

¹⁹ J'utiliserai l'abréviation E1 pour désigner les extraits de la première entrevue de l'adolescent.

de Montréal, afin de savoir si cet environnement en particulier leur était connu ou non. La moitié des participants était déjà allée à ce musée avec leurs parents ou avec l'école. Caroline et Anna, ne connaissaient pas ce musée étant donné qu'elles ne fréquentent pas les musées. Et Simon, quant à lui, ne va dans les musées que lorsqu'il est en voyage. Par conséquent, la moitié des adolescents était un minimum familier avec l'environnement du Musée des beaux-arts. Les trois autres se trouvaient dans un espace étranger.

Enfin, je souhaitais savoir si la peinture impressionniste était un sujet qui leur était familier. La plupart des participants n'avaient jamais entendu parler de ce courant. Seuls Sarah et Simon en avaient déjà entendu parler mais ils n'avaient aucune connaissance précise sur le sujet et ne visualisaient pas ce que c'est :

Mes parents ils m'avaient dit c'était quoi la différence entre l'époque des impressionnistes puis les autres choses. Puis je m'en rappelle plus beaucoup mais oui j'en ai déjà entendu parler, puis je suis déjà allé en voir, puis j'ai vu...on est allé justement une fois à NY y avait une section impressionnistes (Simon, E1)

Mon père il aime ça beaucoup, il voulait aller le voir justement. Fait qu'il m'a dit que c'était vraiment quelque chose qu'on pouvait aimer là. [...] c'est quelque chose de facile à aimer. Mais je connais pas ça (Sarah, E1)

La peinture impressionniste reste donc inconnue pour ces adolescents. Si certains sont familiers de l'environnement muséal, une exposition sur la peinture impressionniste est cependant un lieu étranger pour l'ensemble de ces jeunes visiteurs.

3-2-2) Préjugés des adolescents et expériences préalables

La mise en condition passe également par la connaissance des préjugés des adolescents. Rappelons que « préjugé veut dire jugement porté avant l'examen définitif de tous les éléments déterminants quant au fond » (Gadamer, 1960, p. 108). Pour les repérer, il est nécessaire d'étudier le discours tenu par ces jeunes à propos des musées. Dans la première entrevue le vocabulaire employé par ces adolescents pour me relater leurs expériences préalables de visite est plutôt positif :

Ben **c'était fun ouai** [...] je suis allé y a deux ans pour voir l'exposition des empereurs chinois. Heu **c'était le fun**, puis c'était **vraiment intéressant** (Christian, E1)

comme au MET puis tout ça. Oui, oh oui **j'aime beaucoup** ça là, **c'est le fun** [...] Ça c'est vraiment une exposition que j'ai genre vraiment aimée là. Oh oui ça **c'était fou** là (Sarah, E1)

y avait plusieurs œuvres qu'on a jamais vues, et qu'on trouvait ça vraiment étrange, puis ça nous ouvrait comme dans un nouveau monde [...] Puis je trouve ça **vraiment intéressant** de regarder ça [...] le musée des beaux-arts à Ottawa **j'ai vraiment aimé ça** (Anna, E1)

Un seul des participants n'a pas montré d'enthousiasme en me parlant de ses visites antérieures au musée :

Je me rappelle que j'avais pas vraiment aimé ça. Ben c'est pas non plus dans mes champs d'intérêt. J'aime pas vraiment ça là. (Alexandre, E1)

En plus de ces jugements de valeur il convient, pour comprendre ces préjugés, de voir ce que ces jeunes ont retenu de leurs expériences préalables dans les musées. En effet, comme je l'ai mentionné dans la problématisation de ce travail, les expériences qui précèdent la visite vont modifier la perception du jeune, et l'expérience de visite elle-même « se déposera — ou ne se déposera pas — au fond de sa mémoire comme un « sédiment. » (Silverstone, 1998, p.182). Il est donc important de mettre en avant les éléments principaux que ces jeunes ont retenus.

Il est intéressant de voir que pour chaque adolescent des thématiques principales ressortent de leurs expériences passées. Par exemple, pour Sarah, toutes ses visites au musée sont intimement liées à une activité familiale. Par conséquent, lorsqu'elle me parle de ses expériences au musée, elle me parle de ses relations familiales :

Moi ce que je suis supposée à aller faire avec ma mère bientôt c'est qu'on est supposées comme aller s'asseoir puis reproduire ce qu'on voit comme en dessin. (Sarah, E1)

Dans le cadre de cette étude la visite se faisait avec son ami Simon et non en famille, il était donc intéressant de voir si ce changement d'accompagnateur a modifié sa perception des musées.

De la même manière, les expériences de visite de Simon sont liées à des expériences de voyages. Par conséquent lorsqu'il me décrit ses visites il me décrit d'une certaine manière ses voyages :

tous les petits musées au Viêt-Nam, tu sais tu peux en trouver partout, des trucs, des petits trucs historiques dans la ville [...] sur le lac y avait le musée de la Tortue, c'était un petit musée qui donne sur le lac puis c'est tout petit, c'est comme une ou deux pièces puis c'est là que ça s'est passé puis ça te parle d'une légende. (Simon, E1)

Il était donc intéressant de voir sa réaction alors qu'il visitait un musée non pas au cours d'un voyage, mais pendant une fin de semaine, à proximité de chez lui. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, ce contraste l'a marqué suite à sa visite au Musée des beaux-arts de Montréal.

Dans le cas de Christian, ses souvenirs d'expériences au musée sont mêlés à des souvenirs d'école, et plus particulièrement aux activités pratiques et artistiques qu'il a effectuées durant celles-ci :

Ben fallait observer une œuvre, puis là faire une appréciation dessus puis on faisait le tour du musée avec un guide (Christian, E1)

Ben fallait dessiner des...fallait dessiner des insectes et les prendre en photos pour après ça faire une sculpture (Christian, E1)

Dans le cadre de la visite au Musée des beaux-arts de Montréal, Christian n'était pas avec sa classe et n'avait aucune réalisation artistique à faire, il était donc pertinent de regarder comment il allait réagir à ce changement.

Les visites au musée sont également associées à des sentiments ou des sensations, notamment la fatigue, très présente dans le discours de Simon, ou encore l'incompréhension ou la curiosité que l'on retrouve dans le discours de Caroline et Anna (rappelons que ces deux participantes sont celles qui connaissaient le moins les musées il n'est donc pas étonnant que ces deux thèmes ressortent plus particulièrement dans leurs discours).

Des fois c'était un peu long là, moi je trouve ça long et j'aurais pu...des fois je me dis « oh on aurait pu partir avant » mais comme...non j'aime ça apprendre (Simon, E1)

Puis y avait comme dans la section des arts contemporains, y avait plusieurs œuvres qu'on a jamais vu, et qu'on trouvait ça vraiment étrange, puis ça nous ouvrait comme dans un nouveau monde (Anna, E1)

Tu comprenais pas pourquoi il a fait ça, d'où est ce que ça sort, l'histoire. T'as beau faire le tour, dire « ah c'est beau ! Ah c'est bizarre » mais tu comprends pas. Moi j'ai pas fait le tour du musée au complet (Caroline, E1)

Comme l'explique Silverstone (2008), ces éléments retenus des expériences de visite préalables sont ancrés dans la mémoire des adolescents tel un sédiment. C'est sur ce sédiment que va se construire la nouvelle expérience de visite de l'adolescent. Il est donc important de tenir compte de ces informations pour étudier l'expérience de visite vécue au Musée des beaux-arts de Montréal.

3-2-3) Personnes ou institutions associées

Lors des entrevues avec les adolescents il ressort que leur mise en condition à l'égard des musées dépend également de personnes ou d'institutions dont ils sont proches. Celles-ci vont alors être liées, de façon plus ou moins directe, aux expériences de visite, en étant souvent à l'origine de ces visites.

La famille semble jouer un rôle assez important pour tous les participants dans la relation qu'ils entretiennent avec le musée. Tous, sauf Anna, sont déjà allés au musée en famille (même si pour Caroline c'est une sortie dont elle se souvient très peu, la visite avec l'école est davantage marquante à ses yeux). Chez deux des participants, Sarah et Simon, la famille est très importante dans le lien qu'ils entretiennent avec les musées :

J'y va souvent avec mes parents parce-que j'ai fait beaucoup de voyages avec mes parents [...] Oui on va voir les musées, mes parents ils aiment ça (Simon, E1)

J'aime tellement ça comme j'aime beaucoup les arts là, ça court dans la famille (Sarah, E1)

Si la relation à la famille concerne généralement le rapport aux parents, la question de la fratrie apparaît également chez Sarah :

Ben mon frère c'est parce qu'il est tellement impatient que si on peut on l'amène pas...mais tu sais il est tout le temps...nan mais je veux dire on veut pas qu'il trouve ça plate, tu sais c'est long pour lui mais il vient d'habitude ouai, on y va en famille. (Sarah, E1)

La visite apparaît donc comme une activité familiale chez plusieurs des participants.

L'école revient également à plusieurs reprises dans les discours. Pour Caroline et Anna leur visite avec leur école au Musée des beaux-arts d'Ottawa a été un évènement marquant. Pour Anna il s'agissait de la première fois qu'elle allait au musée, et pour Caroline c'était sa première expérience marquante et plaisante au musée. L'école a également une grande importance pour Christian dont les récits de visite qu'il me fait sont pour la plupart liés à un contexte scolaire.

Ouai avec l'école. Ben on avait le choix entre trois cours, arts plastiques, arts dramatiques ou musique. Moi j'ai choisi arts plastiques... Parce que ouai...j'aime...je suis assez créatif (Christian, E1)

Heu ben c'est pas une activité qu'on fait ...non...mais avec l'école ouai (Anna, E1)

Néanmoins, même après tous ses récits de visites scolaires, Christian termine son entrevue en me disant que pour lui le musée est « une belle activité familiale ». Pour Alexandre, Sarah et Simon l'école n'est pas mentionnée comme un acteur important dans leur lien avec le musée. Pour eux c'est davantage la famille qui tient lieu de relais entre eux et le musée. Ecole et famille semble donc en complémentarité dans le rapport que les adolescents entretiennent avec le musée.

Pour aucun des participants les amis ne semblent avoir eu un impact ni positif, ni négatif, sur la conception qu'ils ont des musées. Les activités avec les amis s'inscrivent davantage autour du sport, magasinage, cinéma, etc. Le musée et les amis font partie de sphères différentes qui n'interfèrent guère l'une sur l'autre. Il arrive dans quelques cas que les deux entrent en relation, notamment dans le cas des visites scolaires, mais c'est alors l'aspect scolaire qui prend le dessus. Les amis ne sont pas vraiment considérés comme les accompagnateurs idéaux lors des visites au musée :

Ouai ben sûrement que j'y retournerai avec mes parents là, pas avec Simon !
Et pourquoi plus avec tes parents ?
Ben parce que eux ça les intéresse plus là, que mes amis (Sarah, E2²⁰)

²⁰ J'utiliserai l'abréviation E2 pour désigner les extraits de la deuxième entrevue de l'adolescent.

Par défaut tous considèrent que les musées n'intéressent pas leurs amis, pourtant tous les participants, à l'exception d'un me disent que eux sont assez intéressés par les musées.

Non j'aime ça, j'aime ça aller dans des musées mais c'est pas quelque chose que je fais en groupe avec des amis ou c'est plutôt rare. (Simon, E1)

Est-ce un sujet tabou dans le cercle d'ami ? Quoiqu'il en soit le musée est considéré comme un environnement où les amis n'ont pas vraiment leur place, excepté lorsque la visite s'effectue dans un cadre scolaire. Les amis sont alors sous le statut de camarades de classe ce qui légitime leur présence. Ainsi, lorsque Caroline me relate sa visite au musée avec sa classe, elle m'explique :

Au début on a un guide par « groupe classe », [...] après ils nous laissent faire une visite libre du musée, entre amis (Caroline, E1)

A l'inverse des parents ou de l'école, les amis ne sont pas inscrits dans les expériences de visites marquantes pour ces adolescents.

Cette première partie d'analyse m'a permis de déterminer dans quelles conditions les adolescents arrivaient au musée avant la visite. J'ai ainsi constaté que la moitié des participants était familière avec l'environnement muséal, tandis que l'autre fréquentait peu ce lieu. Cependant, aucun de ces adolescents ne connaît la peinture impressionniste. Cette partie fait également ressortir les préjugés que les adolescents peuvent avoir avec les musées, on retrouve par exemple le musée comme lieu familial, comme lieu d'apprentissage scolaire ou encore comme expérience « fun ». Il faudra garder en tête ces éléments dans la suite de l'analyse. En effet, selon les conditions dans lesquelles il arrive au musée, un adolescent ne développera peut-être pas les mêmes médiations qu'un autre visiteur. C'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant.

Chapitre IV : ANALYSE, partie 2

Cette seconde partie d'analyse vise à faire ressortir, à partir des informations recueillies, les différents éléments qui sont devenus médiateurs pour les participants et les médiations qui ont émergé de cette rencontre. Je commencerai par présenter les moments forts de la visite, à travers les tableaux qui ont le plus capté l'attention des participants. Je ferai en effet référence à ces tableaux dans la suite de l'analyse. Une seconde partie me permettra de distinguer les médiateurs qui ont agi durant la visite des participants et de voir ensuite les médiations qui se sont mises en place dans l'interaction médiateur-visiteur. Par la suite, j'essaierai de voir comment ces médiations entrent en jeu dans le processus de visite de l'adolescent.

4-1) Les moments importants de la visite

Les moments qui ont retenu l'attention des adolescents, en fonction des critères retenus dans l'opérationnalisation du concept de médiation (cf. Méthodologie, 2-2 Opérationnalisation du concept de médiation) diffèrent d'un adolescent à l'autre, en fonction de leurs mises en condition. Cependant, certains moments de la visite, notamment certains tableaux, ont retenu l'attention de la plupart des participants.

La Ferme dans les Landes (Rousseau, 1844-1867)²¹



La Ferme dans les Landes est le premier tableau de l'exposition, si l'on suit le cheminement circulaire et chronologique proposé (cf. Annexe 4, salle 1). Cependant la plupart des participants ont effectué le tour de la première salle dans un tout autre ordre et sont venus à la fin voir ce paysage. Dans les entrevues ce tableau a été plusieurs fois mentionné comme particulièrement frappant par son aspect très détaillé.

²¹ *La Ferme dans les Landes* (Rousseau, 1844-1867, 64,8cmx99,1 cm), une toile de relativement grande taille, est un exemple type des réalisations de l'école de Barbizon. Cette école est constituée de peintres paysagistes qui désiraient peindre d'après nature et se caractérise par une grande précision au niveau de la représentation des scènes rurales. Les réalisations de l'école de Barbizon furent une des principales sources d'inspiration des impressionnistes, d'où leur présence dans cette exposition (Ganz et Brettell, Catalogue de l'exposition, 2011).

Roses mousseuses dans un vase (Manet, 1882)²²



Le tableau des *Roses mousseuses dans un vase* se trouvait également dans la première salle de l'exposition, à proximité de la porte qui conduit vers la deuxième salle (cf. Annexe 4, salle 1). Ce tableau était exposé sur une surface en tissu gris clair, contrastant de ce fait avec les tableaux directement exposés sur le mur blanc. Cette toile n'a pas retenu l'attention de tous les participants, elle est cependant intéressante à mentionner car elle a suscité beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme chez les trois filles de l'étude, tandis que les trois garçons n'y ont pas prêté d'attention. Ce tableau a notamment été remarqué pour le travail de transparence présent dans le vase.

²² Les *Roses mousseuses dans un vase* (Manet, 1882, 55,9cmx34,6cm) est une œuvre de la dernière année de vie du peintre, alors qu'il réalisait surtout des natures mortes sur des toiles de petite taille. Cette œuvre a été considérée comme particulièrement originale par sa composition, en effet il est rare de retrouver chez le peintre des bouquets où le vase occupe plus de place que les fleurs elles-mêmes. Cela explique le traitement particulier accordé au vase, dont les effets de transparence ont été très travaillés (Ganz et Brettell, Catalogue de l'exposition, 2011).

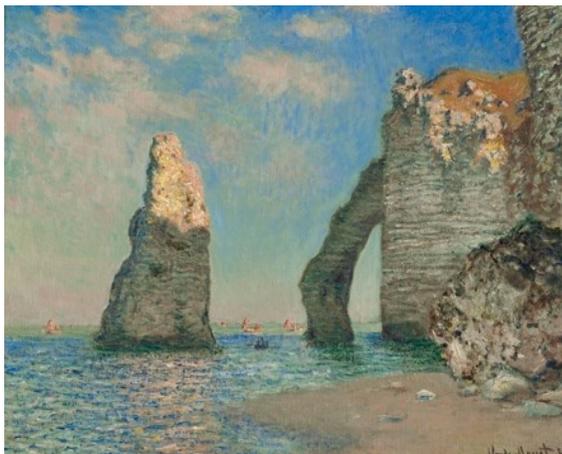
Les Oies dans le ruisseau (Monet, 1874)²³



Le tableau des *Oies dans le ruisseau* était situé dans la deuxième salle, sur l'un des panneaux centraux, situé en face de l'entrée (cf. Annexe 4, salle 2). Tous les participants se sont approchés pour regarder de près comment était faite cette toile et lire les explications associées. Des échanges verbaux ont également eu lieu autour de cette toile, notamment à propos de la façon dont l'artiste a représenté les reflets dans l'eau.

²³ *Les Oies dans le ruisseau* (Monet, 1874, 73,7cmx60cm) est une œuvre du début de la carrière du célèbre peintre. On peut y voir un chemin encadré d'arbres, des oies barbotent dans un étang au premier plan tandis qu'une ferme blanche se détache dans le fond de l'allée. Les critiques ont jugé original ce tableau par la chaleur de ses couleurs, le manque de ligne d'horizon, l'orientation verticale de la toile et l'aspect intimiste de la scène représentée (Ganz et Brettell, Catalogue de l'exposition, 2011).

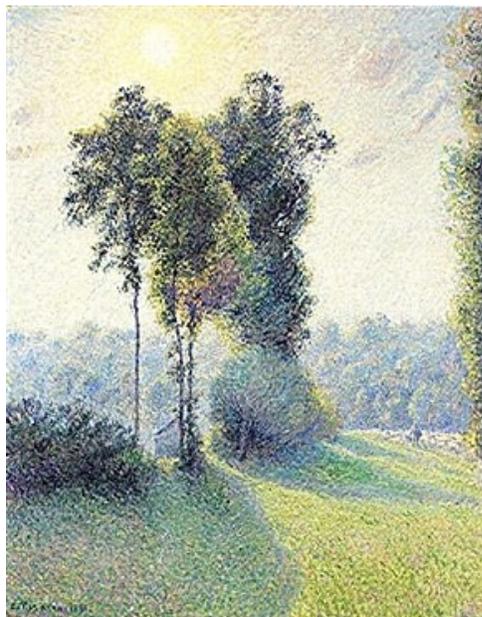
Les Falaises d'Etretat (Monet, 1885)²⁴



La toile *Les Falaises d'Etretat* se situait également dans la deuxième salle, sur le deuxième panneau central (cf. Annexe 4, salle 2). Les six participants se sont arrêtés pour venir regarder de plus près cette toile. De plus ce tableau est revenu plusieurs fois dans les entrevues, il mobilisait en effet de nombreux souvenirs chez les participants en faisant écho soit à des souvenirs de voyage en Normandie, soit au Rocher Percé de Gaspésie.

²⁴ *Les Falaises d'Etretat* (Monet, 1885, 65,1cmx81,3 m), est une toile emblématique du mouvement impressionniste. Elle représente les falaises de craie d'Etretat, en Normandie, connues pour ce typique roché percé et rocher en pic. Cette toile de Monet est notamment célèbre pour les effets de lumière qu'elle présente, surtout au niveau des reflets dans la mer (Ganz et Brettell, Catalogue de l'exposition, 2011).

Saint-Charles, Eragny²⁵



Ce tableau de Pissarro était situé vers la sortie de la deuxième salle, qui concernait les paysages (cf. Annexe 4, salle 2). Tous les participants, à l'exception d'Alexandre, se sont approchés de cette toile. Celle-ci a donné lieu à de nombreux échanges au sein des groupes. Ces échanges concernaient la façon dont la toile avait été peinte. Le style de peinture utilisé, par points de couleurs, intriguait grandement les jeunes visiteurs.

²⁵ *Saint-Charles, Eragny* (Pissarro, 1891, 81cmx65cm) est une œuvre réalisée vers la fin de la vie du peintre alors qu'il quittait le style « néo-impressionniste » pour s'intéresser davantage au style pointilliste développé par Seurat et Gignac. Ce tableau est à la frontière entre les deux styles. Pissarro utilise de nombreux petits traits superposés pour peindre le tableau, créant de ce fait des effets d'optiques surprenants et lumineux. Par cette technique Pissarro espérait « combiner la pureté et la simplicité du point avec la plénitude, la souplesse, la liberté, la spontanéité et la fraîcheur de sensation que recherche notre art impressionniste » (citation de Pissarro dans Ganz et Brettell, Catalogue de l'exposition, 2011, p.104)

Charmeur de serpents (Gérôme, 1879)²⁶



Le tableau du *Charmeur de serpents* était exposé dans la dernière salle, en face de la porte d'entrée (cf. Annexe 4, salle 4). Tous les participants se sont arrêtés devant, souvent pour lire les explications associées, et plusieurs d'entre eux sont revenus sur leurs pas pour revoir ce tableau. Durant la deuxième entrevue plusieurs adolescents m'ont parlé de ce tableau comme d'un élément marquant de l'exposition, notamment pour la précision des détails et les couleurs vives employées.

Citations

Des citations d'artistes étaient disposées sur les murs dans toutes les pièces. Ces citations, souvent brèves, étaient teintées d'humour. Alexandre, Christian, Anna et Caroline en ont lu la plupart, les deux filles les ont d'ailleurs commenté à plusieurs reprises et m'en ont parlé durant les entrevues. Cependant, Simon et Sarah n'y ont pas prêté attention.

²⁶ Le *Charmeur de serpents* (Gérôme, 1879, 82,2cmx121cm) s'inscrit dans la tradition de l'imagerie orientaliste de cette époque, qui prônait l'Orient comme source de mystère et d'inspiration pour les artistes. Ce tableau est un mélange d'éléments réels (le peintre connaissait bien l'Égypte) et d'éléments imaginés (l'œuvre fut remarquée pour ses incohérences historiques). Mais ce tableau est surtout remarquable par la précision de certaines parties de la toile, tels les versets coraniques présents sur le mur (Ganz et Brettell, Catalogue de l'exposition, 2011).

4-2) Faire la différence : l'intrusion du médiateur

Rappelons brièvement les caractéristiques qui permettent de repérer ces médiateurs. Selon la théorie de Hennion (1988), un élément devient médiateur lorsque :

- Il attire le regard et intrigue
- Il séduit le visiteur
- Il incite le visiteur à exposer ses goûts personnels et à s'affirmer en tant qu'individualité
- Il s'inscrit dans un rapport à l'autre.

À partir de ces pistes, il m'a été possible de distinguer quatre types d'éléments qui sont devenus des médiateurs pour les adolescents, lors de leur visite :

- Les autres
- L'environnement
- L'œuvre et ses caractéristiques
- Le récit

Je vais maintenant présenter un peu plus en détail chacun de ces médiateurs et les spécificités qui y sont associées.

4-2-1) Les autres personnes, un médiateur central

A partir de mes observations des visites des adolescents j'ai pu distinguer trois types « d'autres » qui sont intervenus : l'accompagnateur, les autres visiteurs, et lors d'une visite un guide que nous avons croisé. Ces trois « autres » jouent un rôle sur la façon dont les jeunes réalisent et interprètent leur visite. Si dans certains cas ils ne sont que simples intermédiaires, on voit émerger chez certains un rôle de médiateur.

L'accompagnateur

L'accompagnateur désigne la personne avec qui l'adolescent a visité l'exposition, dans le cas présent un(e) ami(e) ou un frère. Par conséquent, il existe avant même la visite un lien entre le visiteur et l'accompagnateur. Ce dernier est l'élément connu dans un environnement inconnu, sa présence est donc un élément rassurant :

Ben au début c'est sûr que on était ensemble parce que... je sais pas... parce que je pense c'est un lieu inconnu alors on aimerait rester ensemble (Anna, E2)

En plus de sa fonction rassurante l'accompagnateur va venir modifier le mode de visite. Une différence est particulièrement faite entre une visite avec un ami et une visite avec un membre de la famille.

Si j'étais allé avec mes parents là, eux ils se seraient arrêtés là puis ça m'aurait peut-être incité à lire un peu plus (Simon, E2)

Je suis habitué d'être tout le temps ...ben souvent d'être avec mon frère. Donc c'est comme si c'était une habitude, c'est pas comme si j'étais avec un ami. [Avec un ami] probablement qu'on aurait plus échangé (Alexandre, E2)

Dans ces constatations apparaît l'influence de l'accompagnateur dans la façon dont la visite est opérée. Dès lors, on peut dire que l'accompagnateur se pose au moins comme intermédiaire puisqu'il opère une mise en relation particulière du jeune à l'environnement muséal dans lequel il évolue. Cependant, en analysant les matériaux recueillis, j'ai constaté que ces intermédiaires peuvent devenir des médiateurs. Cette relation d'intermédiaire ou de médiateur se traduit par des échanges physiques ou verbaux entre les deux participants. En un premier temps il y a toujours une simple mise en relation (X tape sur l'épaule de Y et lui montre un tableau, il agit comme intermédiaire). Mais dans certains cas cette mise en relation va créer un intérêt pour ledit tableau, susciter un échange ou un questionnement, l'intermédiaire devient alors médiateur :

L'accompagnateur intermédiaire :

Anna dit à Caroline d'aller voir les *Roses Mousseuses*, elle la tire par le bras. Elles vont donc voir les *Roses Mousseuses*. Caroline jette aussi un coup d'œil au tableau d'à côté mais vite fait (Observation de Caroline et Anna)

Sarah montre du doigt à Simon les *Roses Mousseuses* un peu plus loin et l'entraîne pour aller les voir de plus près. Ce tableau n'intéresse pas Simon qui va voir le tableau de fleurs à droite (Observation de Sarah et Simon)

L'accompagnateur médiateur :

Anna regarde un Monet, Caroline la tire par l'épaule pour lui montrer *Saint-Charles Eragny*. Elles vont commenter la technique de peinture, elles se demandent comment l'artiste a réussi à rendre cet effet. (Observation Caroline et Anna)

« Hey checke ça » dit Simon à Sarah en pointant du doigt les détails de la route. Ils discutent beaucoup de cette toile (*La Ferme dans les Landes*) et de la façon dont elle est peinte. (Observation Sarah et Simon)

Dans certains cas l'accompagnateur va non seulement modifier le mode de visite du participant, mais également lui proposer d'aller plus loin en incitant à l'échange et à la réflexion. L'accompagnateur-médiateur va créer un intérêt nouveau (ou différent) pour une œuvre et transformer la relation initiale que l'adolescent a avec le tableau. C'est dans cette configuration que l'on peut parler de l'accompagnateur-médiateur.

Les autres visiteurs

Le rapport à l'autre s'inscrit également dans la relation que le participant entretient avec les autres visiteurs de l'exposition. Lors de sa visite, l'adolescent va définir son propre rôle de visiteur dans son interaction avec les autres. Le comportement adopté à leur égard est une façon pour l'adolescent de définir sa place dans ce groupe de « visiteurs ».

Les adolescents qui ne fréquentent pas les musées se sentent un peu comme des « imposteurs » dans cet environnement et craignent de déranger ceux qu'ils considèrent comme les « visiteurs légitimes » de l'exposition. A ce moment-là la présence de l'autre devient davantage source d'inquiétude :

Oui...devant les portraits, devant ces portraits-là y avait beaucoup de monde, et quand tu veux passer, parfois tu veux faire le tour de la salle mais tu peux pas passer parce qu'il y a des gens qui regardent, tu veux pas les déranger. (Caroline, E2)

J'avais vraiment peur de cacher le monde en arrière de moi ou de déranger quelqu'un d'autre qui lisait une citation ou un panneau explicatif (Anna, E2)

A l'inverse, les adolescents qui ont l'habitude de fréquenter les musées se considèrent comme des membres légitimes du musée, ils estiment avoir autant leur place que les autres dans l'exposition et ne se gênent pas pour le faire savoir :

Y en avaient c'était juste juste juste comme tu sais c'est correct de vouloir voir de proche là, mais ils se mettaient vraiment juste juste juste devant le tableau là, puis on pouvait rien voir ! (Sarah, E2)

A un moment donné on est juste allé au contraire de tout le monde. Tu sais les gens se déplaçaient comme ça, puis nous on se déplaçait comme ça [elle me montre le sens sur le plan] [...] c'est Simon là il a fait « Oh on va aller au contraire de tout le

monde-là » parce que le monde avait l'air de nous trouver fatiguant là, puis c'était un peu drôle ! (Sarah, E2)

En décidant d'aller dans le sens contraire des autres visiteurs Simon et Sarah revendiquent leur identité de visiteurs autonomes, ayant les mêmes droits que les autres visiteurs. Les autres visiteurs ne sont donc pas à proprement parler des médiateurs, dans le sens où ils ne font pas sortir de l'indifférence, ne suscitent pas l'intérêt des adolescents. Cependant, leur présence modifie l'expérience de visite et incite les jeunes visiteurs à adopter un comportement particulier.

Le guide

Lors de la visite avec Caroline et Anna, les deux jeunes filles ont croisé dans l'une des salles un groupe qui faisait une visite guidée. Ce phénomène, bien qu'imprévu, mérite néanmoins d'être relevé. En effet, la présence du guide a suscité un intérêt particulier pour le tableau qu'il était en train d'expliquer :

Je trouvais que le guide était vraiment dans son sujet, c'était vraiment drôle et c'est quand même intéressant comment il expliquait, puis sa façon...des fois il faisait des gros mouvements et puis je me suis un peu amusée là. [...] il avait expliqué la direction des vagues puis des nuages dans le ciel. Et que le centre du tableau c'était le petit point noir, c'était je pense un bateau (Anna, E2)

On voit ici que le guide a suscité l'attention des jeunes filles par son investissement dans son sujet. Le guide suscite un intérêt pour un tableau particulier (qu'Anna est capable de m'expliquer par la suite), un tout petit tableau qui n'a pas du tout attiré le regard des autres adolescents qui ont effectué la visite un autre jour et qui n'ont donc pas vu ce guide. Par sa façon originale de présenter le tableau le guide a donc agi comme médiateur pour Anna, en attirant sa curiosité sur cette œuvre.

4-2-2) L'environnement physique

L'environnement physique concerne d'une part la disposition du lieu, et d'autre part les éléments techniques mis en place dans ce lieu : les bancs, l'éclairage, les panneaux explicatifs qui sont à l'entrée de chaque salle, etc.

Cette disposition et ces éléments ont été pensés par le musée comme des intermédiaires afin de faciliter la rencontre du visiteur avec le musée. Dans la plupart des cas ces éléments restent des intermédiaires, ils participent néanmoins au confort de visite (Debenedetti, 2002), et aide le visiteur à se sentir à l'aise dans l'exposition. Cependant, dans certains cas l'environnement peut devenir médiateur.

Comme Debenedetti (2002) l'explique, si le confort de visite n'est pas respecté le visiteur aura du mal à se concentrer sur l'exposition. A l'inverse, si les éléments techniques de l'exposition sont efficaces le visiteur se sentira à l'aise et pourra profiter de la visite. Comme je l'explique dans la conceptualisation de ce travail (Conceptualisation et Problématisation, 1.4.1 Visiteurs occasionnels et confort de visite) tant que ce confort de visite ne sera pas respecté le visiteur ne se sentira pas à l'aise, des médiations auront donc beaucoup plus de difficultés à se mettre en place. L'environnement physique est donc avant tout un intermédiaire pour que des médiateurs puissent agir. Ainsi, la présence de banc est nécessaire pour Simon qui explique qu'il a trop souvent mal aux jambes dans les expositions :

Si t'attends quelqu'un qui regarde des portraits que toi y t'intéresses pas puis t'as mal aux jambes, je trouve ça bien d'avoir des bancs. Mais il me semble qu'il y en avait dans quelques salles fait que ça c'était bien (Simon, E2)

Les éléments techniques sont aussi une façon de guider l'adolescent dans un environnement qu'il ne maîtrise pas. Par exemple, en voyant un panneau écrit en gros caractères l'adolescent va se dire que le musée a voulu mettre ce panneau en avant et que donc c'est quelque chose d'important à lire :

C'était écrit en gros là, et puis c'était comme juste à côté de la peinture alors je me disais que ça devait avoir rapport avec la peinture (Alexandre, E2)

Dans ce cas, ces éléments sont des intermédiaires qui permettent à l'adolescent de mieux comprendre les codes du musée, de savoir où et quoi regarder. Ils sont utiles pour aider l'adolescent à se sentir plus à l'aise dans cet environnement.

Mais il existe des cas où la configuration du lieu en revanche peut devenir un médiateur en développant la curiosité du visiteur. Par exemple, les pans en bois ou en tissu

qui supportent certaines toiles (cf. Analyse partie 1, 3-1-1 Présentation de l'exposition) sont pour Simon une façon de différencier les tableaux les uns des autres, de les sortir de la monotonie, et donc d'agir en médiateur :

J'ai remarqué à un moment donné que chaque peinture était à des niveaux différents puis sur des textures différentes, puis j'ai trouvé ça cool, ça... j'ai trouvé que tu voyais vraiment que c'était une chose différente pour un tableau différent puis que ça avait moins l'air d'un mur de musée plate avec des peintures partout dessus, ça créait un espèce de terrain pour chaque tableau (Simon, E2)

La formule même du musée traditionnel est donc ici remise en question avec ses salles rectangulaires qui proposent une accumulation d'œuvres sur leurs murs. Cette disposition ne serait pas la plus favorable pour développer l'intérêt des jeunes visiteurs et leur permettre de différencier les œuvres :

C'est la conception, qu'on fait juste le tour de la salle. Tu dis « ah c'est beau, c'est beau, ok, ok, j'ai vu ça, j'ai vu ça » puis on continue, mais on peut pas faire autre chose, on peut pas comprendre, on fait juste le tour, on regarde, mais c'est tout ce qu'on peut faire (Caroline, E2)

Je sais pas si je trouverais ça intéressant d'avoir des murs de plus dans une salle, comme une salle qui est pas rectangle ou carré, c'est pour ça je trouvais ça bien d'avoir des peintures au centre des fois, parce que t'as pas juste l'impression de tourner en rond, tu sais je pense y a personne qui a vraiment le goût d'avoir l'impression qu'il fait juste le tour d'une salle pour faire le tour d'une salle. Quand y a des peintures au centre ça te permettait de te déplacer puis de choisir où tu voulais aller. Donc je sais pas si une salle qui avait des...tu sais une...je sais pas si y avait un certain...une certaine forme spéciale, ça changerait les choses-là. Je pense que ça pourrait mettre un attrait spécial (Simon, E2)

En proposant une configuration qui sorte de l'ordinaire une exposition est davantage susceptible de rejoindre ce jeune public. Et cette configuration peut même devenir un médiateur en permettant au visiteur de faire une différence entre les œuvres.

4-2-3) L'œuvre

C'est bien souvent l'œuvre en elle-même, ou plus exactement une caractéristique de l'œuvre, qui va agir comme médiateur auprès de l'adolescent. Ces caractéristiques peuvent être regroupées en trois catégories : la couleur et texture de l'œuvre, le sujet du tableau ou d'une partie du tableau, et enfin les détails de la toile.

Les couleurs dans l'œuvre

Les tableaux aux couleurs vives ont davantage retenu l'attention des adolescents, en captant souvent leur regard de loin. Les jeunes visiteurs avaient ainsi tendance à être attirés par des couleurs marquées et contrastées et à se diriger spontanément vers ces tableaux :

Celui avec l'espèce de maison un peu rose là, avec le champ de fleurs, je trouvais ça bien parce qu'il y a beaucoup de couleurs fait que ça attire l'attention, fait que j'ai bien aimé lui. (Simon, E2)

Le fond c'est une couleur qui attire parce que c'est un bleu...un bleu aqua – turquoise, puis c'est ça je me suis plus dirigée vers ces deux peintures (Anna, E2)

En plus de capter le regard des adolescents la couleur suscite leurs interrogations :

Par exemple ces couleurs-là formaient la couleur peau, on voyait toutes les...un peu de vert, un peu de...ouai...surtout partout sur sa peau donc c'est intéressant. Différentes teintes, puis les couleurs derrière ce portrait là aussi c'était beau (Caroline, E2)

La couleur est un médiateur fort pour l'ensemble des participants, mais comme nous le verrons ce médiateur est particulièrement présent chez les adolescents sensibles au rêve et à l'imaginaire.

Sujet / objet dans le tableau

Un sujet particulier traité par le peintre est également susceptible de capter l'attention de l'adolescent. Ce sujet va dans ce cas dépendre des intérêts personnels des jeunes²⁷. Par exemple, Sarah aime beaucoup les ballerines, par conséquent elle va passer beaucoup de temps devant le tableau des *Danseuses au foyer* de Degas. Si elle trouve ce tableau à son goût c'est avant tout parce qu'il répond à des intérêts personnels extérieurs au musée :

Puis ben moi je trouve ça juste vraiment beau comme des ballerines, comme tout le temps-là, je trouve ça beau (Sarah, E2)

²⁷ Ces goûts personnels font alors partie de la mise en condition du jeune, ils font partie du bagage avec lequel il arrive au musée et qui vient modifier sa visite. Je n'ai pas tenu compte dans la problématisation de ce travail des questions relatives à la personnalité du visiteur, je reviendrai cependant sur cette question dans la discussion de mes analyses (cf. Discussion et conclusion, 5-1-1 Mise en condition).

Un tableau peut également retenir l'attention de l'adolescent par un objet particulier qu'il représente. Dans ce cas c'est essentiellement la technique de représentation de cet objet qui va entrer en jeu dans la fascination qu'il engendre. Par exemple, le tableau des *Roses Mousseuses dans un vase* (Manet), présenté ci-dessus, a eu un fort effet attractif sur Anna, Sarah et Caroline. Si le sujet entre probablement en compte dans l'intérêt porté à ce tableau (il semblerait que les tableaux de fleurs aient davantage plu aux jeunes filles), c'est avant tout les caractéristiques du vase qui les ont marquées :

Puis le pot de roses c'est plutôt le vase qui m'a intéressé parce que c'était vraiment une technique, ben nous on était vraiment impressionnées parce qu'on dirait vraiment un vase transparent où est ce que ça reflétait l'eau et puis les tiges dedans... (Anna, E2)

Le sujet et la façon de le traiter sont donc une source d'attrait pour les adolescents. Cependant cet attrait dépend grandement des intérêts préalables des jeunes, il va donc être très différent d'un jeune à l'autre. Comme nous l'avons vu, l'une des caractéristiques qui définit le médiateur est la séduction. Par conséquent si un visiteur est déjà séduit par une thématique précise (dans le cas de l'exemple donné précédemment la jeune fille aimait le ballet) il sera plus à même d'être touché par une œuvre qui propose cette thématique, c'est alors que le sujet de l'œuvre devient médiateur. On voit ici l'importance de la mise en condition de l'individu dans la façon dont il va faire sa visite au musée.

Les détails

Les tableaux de la *Ferme dans les Landes* (Rousseau) et du *Charmeur de Serpent* (Gérôme), présentés ci-dessus, sont les deux tableaux qui ont le plus retenu l'attention des participants. Ces deux tableaux ont des sujets très différents et ne se ressemblent pas du tout. Ils ont néanmoins pour point commun d'être de relativement grandes toiles (64,8 x 99,1 cm et 82,2 x 121 cm) extrêmement détaillées. Lorsque je demande à Christian de me dire quel tableau il a préféré il me répond :

Je pense que c'est elle (en montrant la *Ferme dans les Landes*) ouai, elle. Ben à cause des détails là. Y avait vraiment beaucoup de détails puis j'ai... ouai j'ai aimé ça. (Christian, E2)

Au sujet de la même peinture, Simon ajoute :

Mais j'ai trouvé que les détails là-dessus étaient vraiment beaux, puis tout ce qu'on voyait que c'était supposé être clair puis précis, je trouvais ça cool de voir à quel point on peut être précis avec un pinceau là (Simon, E2)

De manière générale, toutes les œuvres qui présentaient un travail du détail particulièrement important ont retenu l'attention des jeunes visiteurs :

Heu ouai ben la petite peinture on en a beaucoup parlé, je pense que les deux on a été assez émerveillés par les détails qu'on peut mettre dans une peinture là, on s'est beaucoup arrêté sur ceux qui avaient des détails (Simon, E2)

Le souci du détail est donc un médiateur accessible à tous. En effet, tous les adolescents y ont été sensibles, quel que soit leurs préalables à l'égard des musées ou leurs intérêts personnels. De plus, la plupart des adolescents y sont revenus à plusieurs reprises, montrant ainsi l'importance que représente pour eux ce médiateur qu'est le détail.

4-2-4) *Le récit médiateur*

Chaque tableau était accompagné d'un petit texte. Si sur certains tableaux ce texte était très sommaire (date, lieu, matériaux utilisés...), sur d'autres il était accompagné d'une petite histoire (récit) sur ce tableau. Il s'agissait bien souvent d'une anecdote racontant, par exemple, que le peintre avait acheté ses oignons au marché pour pouvoir les peindre. Le récit, souvent associé à l'anecdote, est considéré comme un médiateur important pour relever l'intérêt de l'adolescent. En effet, l'anecdote permet de rapprocher l'œuvre du quotidien vécu par le visiteur, il est donc un médiateur important notamment pour accéder à la compréhension :

On pourrait rendre ça intéressant pour les jeunes en racontant l'anecdote extérieure des portraits, si y en a une, y en a pas toujours une mais parfois ça peut être intéressant. Ça peut rendre les choses plus intéressantes pour la personne qui regarde (Caroline, E2)

Ce récit peut passer par des explications écrites ou des explications orales à travers le discours d'un guide. Le ton du récit est également important. Selon les informations recueillies, les adolescents sont plus à même de s'intéresser à un récit conçu sur un ton léger :

Vous savez des fois sur les murs y avait comme des petites citations des artistes, j'ai vraiment trouvé ça vraiment drôle parce que y en avait c'était...ben c'était pas

vraiment professionnel, autour d'un point de vue que on peut, que nous les jeunes on peut se donner (Anna, E2)

Anna a, par exemple, trouvé très drôle une citation ironique d'un peintre qui disait que c'était bien de féliciter verbalement un artiste pour son travail mais qu'il valait mieux lui acheter des toiles. A travers un texte présenté avec humour, la peinture perd un peu de son caractère sacralisé, réservé à une élite, à des professionnels. L'adolescent s'y intéresse davantage car elle devient plus accessible. De plus, les panneaux explicatifs dont les adolescents ont le plus retenu le contenu sont ceux qui proposaient des anecdotes :

Les oignons c'est parce que j'ai lu la plaque explicative puis j'ai trouvé ça vraiment stupide que l'artiste a juste acheté des oignons pour les peindre et après les utiliser au lieu de ... pas vraiment stupide, c'est juste que c'était vraiment drôle que au lieu que c'est des objets en plastique que des fois on utilise, il va vraiment les manger pour faire la cuisine avec après (Anna, E2)

L'anecdote et le récit traité avec humour sont donc des médiateurs intéressants à exploiter, notamment dans le cas des jeunes qui fréquentent peu les musées, et qui ont tendance à trouver que le musée est un environnement trop terne et trop stricte (cf. Conceptualisation et Problématisation, 1.3.2 Point de vue des adolescents sur les musées).

4-2-5) « c'est tout pareil » ou l'anti-médiateur

Les médiateurs se caractérisent, ainsi que je l'ai exposé, par leur capacité à faire naître une différence aux yeux du jeune. Cependant, il semblerait que certains éléments, au lieu de créer une différence, murent au contraire les adolescents dans l'indifférence. Cette indifférence se marque par une prise de distance avec le musée, l'incapacité ou le refus de s'intéresser à certaines œuvres. Par opposition, j'ai décidé de nommer ces éléments les « anti-médiateurs ». Il faut cependant bien comprendre que par « anti-médiateur » je n'entends pas un médiateur qui serait « négatif », car je ne cherche pas ici à accorder un jugement de valeur au médiateur. Par anti-médiateur je désigne les éléments ou circonstances qui font en sorte que l'adolescent va se murer dans l'indifférence, empêchant par-là l'émergence de tout médiateur potentiel. Tout comme les médiateurs, les anti-médiateurs vont différer selon les individus, leurs expériences passées ou encore leur personnalité. Il est néanmoins possible de relever certains de ces anti-médiateurs.

Les « autres visiteurs » sont le principal anti-médiateur que l'on retrouve chez plusieurs des adolescents, notamment ceux qui sont moins familiers de l'environnement du musée :

Devant certains tableaux [...] y avait quand même beaucoup de monde donc fallait que tu te tasses pour voir, parfois tu perdais l'intérêt, puis finalement t'avais pas le temps de revenir alors tu voyais pas tous les tableaux (Caroline, E2)

On voit dans l'intervention de Caroline que trop de gens devant un tableau est associé à une perte d'intérêt, c'est-à-dire un processus inverse de celui normalement engendré par le médiateur. Si un trop grand nombre de personnes semble être un anti-médiateur pour la plupart des adolescents, il est intéressant de voir que des éléments qui sont médiateurs pour l'un peuvent devenir anti-médiateurs pour l'autre. Cela est par exemple le cas de l'accompagnateur. Dans certains cas l'accompagnateur se révèle être une gêne, qui empêche toute interaction avec l'exposition. Sarah m'explique ainsi qu'elle n'a pas pu s'intéresser à la sculpture de la *Petite Danseuse de 14 Ans* (Degas) parce que Simon traversait trop vite les salles d'exposition :

Heu...ben on l'a pas vraiment regardée, on l'a vue...comme on l'a vue vite là. Parce que Simon il filait. (Sarah, E2)

Et lorsque je lui demande s'il elle retournerait voir une exposition sur les impressionnistes elle me répond :

Ouai ben sûrement que j'y retournerai avec mes parents là, pas avec Simon ! (Sarah, E2)

Le choix de l'accompagnateur est donc crucial pour que l'adolescent puisse profiter de sa visite et qu'un maximum de médiations puisse se développer.

Parmi les autres anti-médiateurs qui reviennent on peut relever les éléments associés à des difficultés techniques. Si un éclairage adéquat ou une mise en scène particulière peuvent susciter intérêt et curiosité chez l'adolescent, l'inverse conduit à une prise de distance face aux œuvres exposés. Le cas le plus flagrant est celui de la sculpture la *Petite Danseuse de 14 Ans* de Degas. Cette dernière est censée être la pièce majeure de l'exposition, celle autour de laquelle a été faite une grande part de la publicité. Cependant, seuls Anna et Alexandre s'en sont approchés, et sans y rester longtemps. Certains des

adolescents ne l'ont même pas remarquée. Elle était placée au centre de la troisième salle, entourée de bancs²⁸. Si l'on peut penser que le fait de la placer à cet endroit était une manière de la mettre en avant, il s'avère au contraire que la disposition choisie a été un anti-médiateur. Le fait qu'il y ait des bancs autour de la danseuse a en effet conduit les jeunes visiteurs à faire une distinction entre la zone d'exposition (les murs avec et les tableaux) et la zone de repos (le centre de la salle). N'étant pas en zone d'exposition la *Petite Danseuse de 14 Ans* n'a pas retenu leur attention.

Ben vers le centre je trouve que c'est... ben dans plusieurs salles comme ces trois-là, vers le centre c'était juste des bancs je veux dire, puis c'était comme une aire de repos. Et je pense que le monde qui s'assoit là [autour de la *Petite Danseuse de 14 Ans*] ils pensaient que c'était juste une décoration parce que c'était juste une aire de repos, puis ils pensaient pas que c'était une œuvre d'art. (Anna, E2)

Il est intéressant de voir ici la distinction que la jeune fille fait entre « la décoration » et « l'œuvre d'art ». Est considérée comme œuvre ce que le musée montre clairement comme tel. Et ce qui n'est pas une œuvre n'est pas digne d'attirer l'attention. L'environnement est donc capable d'agir en médiateur (ou au moins intermédiaire), suscitant de ce fait une attention plus ou moins poussée pour l'une ou l'autre des œuvres. Mais l'environnement peut également empêcher toute attention sur un élément de l'exposition. Le choix des objets mis ensemble dans un même espace est donc primordial pour que d'une part le visiteur puisse comprendre l'espace de l'exposition (en distinguant les aires de repos des espaces d'exposition à proprement parler), et d'autre part pour que l'environnement puisse le plus possible agir comme médiateur.

Mais la principale caractéristique de l'anti-médiation est la redondance. Si le médiateur a pour rôle de faire voir une différence au milieu de l'indifférence, la redondance est la preuve d'une médiation ratée, puisqu'elle implique qu'il n'y a aucune différence de faite. Par exemple, lorsque je demande à Alexandre de me dire s'il y a des éléments de l'exposition qui l'ont marqué, il me répond :

²⁸ Il s'agissait de bancs sans dossier, le visiteur pouvait donc s'asseoir dessus soit en étant face aux murs de tableaux (et donc dos à la sculpture), soit en étant face à la sculpture et donc dos au reste de l'exposition (cf. Annexe 4, salle 3)

Heu...pas vraiment là...c'était plus comme tout pareil. J'ai pas vraiment aimé ou détesté plus... (Alexandre, E2)

On voit ici qu'aucun médiateur ne s'est mis en place pour attirer le regard de cet adolescent, le pousser à un examen plus approfondi de tel ou tel élément. De manière générale, la ressemblance ou la mise en lien d'œuvres trop proches a ainsi un aspect ennuyeux pour ces jeunes qui préfèrent voir des œuvres diversifiées, qu'ils peuvent distinguer. Le fait d'avoir regroupé les œuvres par thèmes, ainsi que je l'ai exposé dans la présentation de l'exposition (cf. Analyse partie 1, 3-1-1 Présentation de l'exposition), ne facilitait pas cette diversification :

J'aurais mis moins de bateaux ! Nan mais honnêtement je trouvais qu'ils se ressemblaient ! C'est vrai ! (Sarah, E2)

La diversification des œuvres devrait donc être un élément à prendre en compte pour éviter la redondance et l'ennui du jeune visiteur, au même titre que la composition de l'espace, ou le choix de l'accompagnateur. L'identification de ces anti-médiateurs permet donc de mieux comprendre les points susceptibles d'évoluer dans la mise en exposition afin de favoriser la mise en place d'un maximum de médiateurs potentiels.

4-3) Mise en forme de la médiation

Nous venons de voir que durant la visite au musée, certains artefacts présents allaient devenir des médiateurs. Si le médiateur est un élément tangible lors de la visite, la médiation, elle, est un processus en construction qui naît de l'interaction du médiateur et du visiteur. Le processus se définit à travers des actions qui vont se mettre en place lors de la visite. Je propose ici d'exposer cinq médiations différentes, apparaissant au cours de l'analyse des entrevues des participants au sujet de leur visite au Musée des beaux-arts de Montréal. Comme je vais le montrer, certains médiateurs sont davantage propices à développer certains types de médiations plutôt que d'autres. Néanmoins tout médiateur aboutit sur une médiation car c'est là sa différence avec l'intermédiaire, le médiateur développe une médiation là où l'intermédiaire ne fait que mettre en relation. Ces cinq

médiations, définies à travers des actions, sont les suivantes : rêver, comprendre, (se) projeter, admirer et comparer.

4-3-1) Cinq médiations répertoriées

- Rêver :

L'une des premières médiations que l'on remarque chez les adolescents est la capacité du médiateur de générer du rêve. Cette médiation est surtout présente chez ceux qui ont une imagination déjà particulièrement développée. Ainsi, Anna, dès la première entrevue, me dit qu'elle aime s'inventer des histoires quand elle voit un tableau²⁹, qu'elle est une personne créative :

Moi mes amis disent que j'imagine beaucoup d'affaires, alors admettons si je vois c'est la même affaire, si je vois une peinture puis y a un homme ou une femme ou une petite fille avec un chien, ben je vais imaginer une histoire (Anna, E1)

Et en effet, lors de la visite que nous avons faite ensemble, Anna a inventé beaucoup d'histoires. Elle est partie dans un monde imaginaire à partir des œuvres qui l'ont marquée :

Les paysages, je disais genre « oh c'est le pays des licornes » parce que y avait plein d'arcs en ciel en haut, c'est comme un pays magique (tableau de *Giverny*). (Anna, E2)

Ce que la jeune fille désigne ici par « arcs en ciel » est un ensemble de couleurs qui composent le ciel. La couleur est en effet le médiateur principal pour susciter le rêve. Mais l'environnement même du musée peut devenir propice au rêve, il permet de s'évader dans un autre monde, un monde plus romanesque :

Mais celui [le musée] de Montréal est plus ancien, c'était vraiment beau, on dirait un château. On dirait... c'était tout en marbre et avec la lumière [...] c'est comme un petit air romantique, j'ai vraiment aimé ça (Anna, E2)

La médiation par le rêve est très intéressante car elle ne demande pas de préalable, si ce n'est une personnalité capable de se laisser porter par l'imaginaire. Ainsi, même quelqu'un qui n'est pas familier avec l'environnement muséal est susceptible de rêver lorsqu'il développe une relation particulière avec un médiateur.

²⁹ Le médiateur peut alors être par exemple être la couleur dans le tableau ou encore le sujet représenté.

- Comprendre

De la même manière que le rêve se développe chez les adolescents qui ont une forte imagination, la compréhension se retrouve chez ceux qui ont un fort désir d'apprendre. Cela est surtout vrai pour Caroline qui considère le musée dans un objectif très pédagogique. Ce qu'elle recherche dans sa visite, et qui était déjà exprimé très clairement dans sa première entrevue, c'est d'acquérir des connaissances. En effet, elle possède un fort sentiment d'infériorité face aux « visiteurs des musées », elle craint que son statut d'adolescente l'empêche de comprendre :

La visite libre c'est plus difficile quand t'es adolescent par exemple et que tu connais pas nécessairement le peintre ou son histoire derrière le tableau, comme tu peux pas vraiment comprendre l'art (Caroline, E1)

Je veux dire si on comprend pas, si on sait pas c'est qui... Par exemple je voyais des femmes qui sûrement étudiaient l'histoire et tout et qui disaient « oh oui ça c'est nanana » « oh d'accord » mais moi je savais pas ça (Caroline, E2)

Selon Falk (2009), on apprécie davantage une exposition si l'on se sent compétent sur le sujet (concept du self efficacy), la compréhension est donc une façon de contrer un sentiment d'infériorité et de faire en sorte que l'adolescent se sente plus à l'aise durant sa visite. La compréhension est une médiation qui va surtout se former à partir de la mise en relation avec des éléments techniques, comme les cartels (je désigne par cartels les petits textes explicatifs à côté de chaque tableau), les panneaux explicatifs à l'entrée de chaque salle ou la mise en scène.

C'est...ça expliquait bien, c'était bien écrit, puis tu comprenais mieux, qui l'a écrit, le contexte, puis à force c'était les mêmes artistes...les mêmes artistes revenaient souvent, tu voyais leur évolution et tout (Caroline, E2)

Et lorsqu'à la fin de la visite je demande à la jeune fille de revenir sur son expérience par rapport à la peinture impressionniste elle m'explique :

Maintenant je comprends mieux, que c'est beaucoup de portraits...ben c'est un style différent, qui voulait contrer heu...le style de peinture d'avant, de leur époque, mais j'ai oublié... Mais c'est comme s'ils voulaient se révolutionner, ils voulaient peindre sans se poser, sans qu'il y ait quelque chose derrière, des questions pourquoi ci, des questions super philosophiques. Ils voulaient juste peindre pour peindre (Caroline, E2)

On voit ici qu'il y a eu création de connaissance par rapport à la peinture impressionniste dont la jeune fille n'avait jamais entendu parler avant. La connaissance créée n'a pas forcément besoin d'être totalement juste ou complète. Ce qui compte c'est le sentiment de compréhension qui se construit progressivement et qui aide la jeune fille à se sentir davantage à l'aise et à sa place dans l'enceinte du musée.

Comprendre est une forme de médiation qu'on retrouve aussi bien chez les visiteurs habituels que les « non-visiteurs ». Cependant, la compréhension ne sera alors pas du même ordre et n'aura pas le même but. Par exemple Simon, qui a l'habitude de fréquenter les musées, dit qu'il aime bien apprendre dans les musées. Mais cette recherche de connaissance n'est pas associée à un sentiment d'infériorité ou à l'idée d'un manque à combler, mais est plutôt de l'ordre de la curiosité et de la satisfaction personnelle :

Mais je trouve que ça [les cartels explicatifs] donne du renseignement sur le peintre puis sur comment chaque peinture a été faite. Sur les peintures qu'on aime je trouve ça utile, je trouve que c'est bien si on veut en savoir plus. (Simon, E2)

Que ce soit chez Caroline, qui ne connaît pas les musées, ou chez Simon, qui y va souvent, « comprendre » est une médiation créée lors de la visite de l'exposition. Les médiateurs susceptibles de développer cette médiation sont donc utiles pour accroître l'intérêt de l'adolescent pour l'exposition et diminuer son sentiment d'infériorité et son inquiétude.

- (Se) projeter

Le processus de projection permet à l'individu de créer un rapport intime entre lui-même et l'œuvre, de créer un sentiment de familiarité avec l'œuvre. En effet, surtout dans un environnement inconnu, un individu aura spontanément tendance à vouloir créer un sentiment de familiarité avec des éléments de cet environnement, afin de réduire son anxiété (Falk, 2009). La médiation que constitue la projection peut se faire selon quatre modes : projection de soi dans l'œuvre, projection de soi comme peintre, projection de l'œuvre chez soi et projection dans une expérience passée.

Projection de soi dans l'œuvre

La projection de soi dans l'œuvre consiste à s'imaginer soi-même à l'intérieur du tableau. C'est l'ambiance générale du tableau, donnée essentiellement par le travail des couleurs, qui va inciter l'adolescent à se projeter à l'intérieur du tableau :

Ben genre celui à côté de ceux qui changent de saison, celui où est-ce qu'il y a de l'eau puis qui est assez...y a beaucoup de couleurs, que j'ai trouvé bien. [...] j'ai pensé un peu à comment...qu'est-ce que ça ferait d'être là, à ce moment-là, de voir ça...comment je réagis de voir un paysage semblable à ce qui est peinturé, j'avais trouvé ça cool. (Simon, E2)

Cette forme de projection est à la limite entre la médiation « se projeter » et « rêver », car elle demande beaucoup d'imagination et invite à se laisser porter ailleurs, dans un monde inconnu, au même titre que le rêve. Il n'est donc pas étonnant que les médiateurs qui entrent en jeu soit les mêmes, à savoir le sujet et surtout la couleur.

Projection de soi comme peintre

La projection de soi comme peintre est une forme de médiation un peu particulière. En effet, elle ressort dans le discours des adolescents qui, dans leur première entrevue m'ont dit qu'ils avaient eux-mêmes une pratique artistique (Sarah et Charles). Ces jeunes, en comparant avec leur propre expérience, sont alors en mesure de se demander comment ils auraient réagi à la place de l'artiste :

Mais celui-là [le cartel associé au tableau des *Danseuses au foyer* de Degas] j'ai eu le temps de lire, puis juste le fait qu'il ait refait neuf fois là, ou comme il l'a fait souvent là, je me souviens plus exactement, mais c'était long là. Puis c'était vraiment comme...je sais pas là moi je suis tellement impatiente là. Comme quand je dessine, moi si je rate quelque chose genre je recommence, ou pas je recommence mais je change de dessin, ouai... (Sarah, E2)

Cette forme de médiation se traduit certes par des mots mais surtout par des gestes qui montrent bien la mise en condition de l'adolescent qui intériorise le mouvement de l'artiste :

Elle désigne le tableau de *Saint-Charles Eragny* en style pointilliste, elle le regarde de loin et commente avec Simon le style de la peinture en mimant le peintre qui effectue son tableau par petits points de couleurs. (Observation de Sarah et Simon)

Par ces gestes posés, on voit que Sarah s'empare du pouvoir du peintre. Le fait de se projeter en train de peindre l'œuvre qui est devant elle est une façon de créer un lien entre

elle et le tableau.

Projection de l'œuvre chez-soi

Cette forme de projection n'a été mentionnée qu'une seule fois. Je trouve cependant intéressant de la mettre en avant car elle montre un autre niveau de familiarité qui consiste à rattacher l'œuvre du musée à un environnement bien connu et rassurant : le foyer³⁰.

C'est juste qu'il y a des bateaux ! Moi je sais pas là, je mettrais pas ça dans mon salon là ! (Sarah, E2)

Tu sais je verrais plus ça chez moi que l'autre là (Sarah, E2)

Ainsi, les œuvres dignes de figurer dans le foyer sont reconnues comme ayant de la valeur et les œuvres qu'on ne mettrait pas dans son salon sont déclarées moins intéressantes. C'est une façon de se rapprocher de l'œuvre et d'affirmer ses goûts à travers une projection.

Projection dans une expérience passée

La projection dans une expérience passée a pour principal médiateur le sujet de l'œuvre qui va faire écho à un souvenir du visiteur et lui permettre de revivre ce souvenir :

Oui, justement celui du rocher percé [les *Falaises d'Etretat*, Monet], juste le fait d'avoir les falaises comme ça, parce qu'en France, en Normandie, on s'est promené sur les bords des plages de galets puis y avait beaucoup de roches comme ça, exactement de cette couleur-là, usée par la mer de la même façon...fait que ça m'a remémoré...j'ai trouvé ça cool de me rappeler de ça. (Simon, E2)

Puis ça [en pointant les *Falaises d'Etretat*, Monet, sur le plan], je pensais ... vous savez là Percé...non?... les deux grosses roches...c'est ça des fois on pouvait se référer à ce qu'on a déjà vu [...] C'est en Gaspésie y a comme une grosse roche, et y a un trou dedans, [...] parce que le trou m'a fait penser à cette roche-là. (Anna, E2)

Ainsi l'adolescent va se référer à des images qu'il a déjà vues, afin de se projeter dans un passé vécu ou connu. Par cette projection l'œuvre est dégagée de son caractère artistique pour devenir un support de la mémoire.

³⁰ Notons qu'on retrouve ici l'importance du « at home » mentionné chez Hood (1993), (cf. Conceptualisation et problématisation, 1-4-1 Les visiteurs occasionnels, confort de visite et familiarité)

- Admirer

La contemplation va passer par une reconnaissance du travail de l'artiste, notamment la reconnaissance que l'artiste est capable de faire quelque chose que l'on ne peut pas faire soi-même. Cette contemplation est souvent liée à l'idée de prouesse qu'aurait réalisée le peintre en faisant cette œuvre. L'admiration va le plus souvent être médiée par la technique utilisée pour peindre, le travail des couleurs ou la précision des détails. Cette admiration est intimement liée à la question de l'esthétique, à ce qui va être jugé comme beau ou non par l'adolescent :

Ben les paysages qu'il y avait dans les paysages du même artiste, j'ai oublié c'est quoi son nom, mais il faisait toujours...on voyait c'est ça sa forme d'art, les mêmes couleurs, comme bleu, rose, pour faire le ciel...heu...ouai c'est très beau. (Caroline, E2)

Ben les détails ! c'était fou là les détails y avait comme...c'était tout tout tout parfait là ! (Sarah, E2)

La médiation que constitue l'admiration ne dépend pas forcément de la relation préalable que le jeune entretient avec le musée. Dans le cas présent, aussi bien Caroline qui ne va jamais au musée, que Sarah qui y a va très souvent, sont capables d'admirer une œuvre. Cependant, la peinture impressionniste reste un type d'art relativement accessible, même pour des gens qui en ont une connaissance limitée :

Oh ben j'ai trouvé ça vraiment bien, tu sais c'est facile...comme mon père le disait c'est facile à aimer là. Tu sais c'est rien qui sort vraiment genre...de l'ordinaire. Ce qui fait que c'est comme...nan qui sort de l'ordinaire oui c'est fou là comment qu'ils sont bons, mais je veux dire...c'est comme des tableaux qui sont faciles à aimer là. (Sarah, E2)

Il est probable qu'un sujet d'exposition plus difficilement accessible, par exemple une œuvre plus contemporaine, aurait davantage suscité de l'admiration chez ceux qui possédaient des connaissances préalables.

- Comparer

La dernière médiation relevée est « comparer ». Cette comparaison peut se faire à deux échelles. Le premier niveau de comparaison consiste à mettre en relation des œuvres

présentes dans l'enceinte même de l'exposition, par exemple comparer deux œuvres du même artiste, ou deux œuvres sur un même sujet qui sont côte à côte :

Ouai, ben parce que c'est tellement pas pareil là, tu sais de tableau en tableau, que c'est l'fun de voir comment c'est différent comme de peintre en peintre comme qu'ils ont pas du tout le même style (Sarah, E2)

Ici, Sarah apprécie de mettre en relation les œuvres des différents peintres qu'elle croise dans l'exposition, c'est une façon pour elle de mieux comprendre le sens de l'exposition.

Le deuxième niveau de comparaison consiste à effectuer une comparaison avec des œuvres vues préalablement. Il s'agit donc d'un niveau d'abstraction supplémentaire car les œuvres n'entrent physiquement jamais en relation. Plusieurs des participants vont ainsi comparer les tableaux à des sculptures, effectuant ainsi une distinction 2Dimensions versus 3Dimensions :

Le plus que j'ai aimé je crois c'est la statue, je pense que c'était un des objets où est ce qu'on peut vraiment se...ben c'était vraiment comme quelque chose comme... je sais pas comment dire...comme en 3D au lieu de 2D où est ce que...parce que 2D t'es un peu comme témoin parce que on fait juste regarder d'un côté. 3D c'est plus ben comme réel, c'est ça (Anna, E2)

Ouai ben c'est aussi ça que j'aime avec les statues, les sculptures, parce qu'on peut faire le tour, puis tu vois tous les détails de tout le tour, pas juste du devant (Christian, E2)

Dans ce deuxième niveau de comparaison on retrouve également chez les participants une tendance à effectuer une distinction « art ancien » versus « art moderne » :

Moi l'art moderne je trouve ça vraiment spécial [...] tu sais c'est vraiment différent. Autant que je trouve ça bien le fait que y a des peintres qui sont capables de presque reproduire la réalité avec un pinceau comme une photo, ça je trouve ça vraiment impressionnant. Je trouve aussi vraiment impressionnant quelqu'un qui est capable de montrer de l'émotion en faisant un peu n'importe quoi si je peux me permettre, comme juste en faisant des formes bizarres, ou des dessins qui représentent rien mais qui en même temps sont pleins de sentiments. Fait que comparé à ça moi je dirais que ça m'intéresse plus l'art moderne, mais c'est quand même vraiment cool de pouvoir voir ces peintures-là. (Simon, E2)

On voit dans cette comparaison faite par Simon une grande capacité d'abstraction et de réflexion sur la nature de l'art, et ses déclinaisons.

La comparaison va généralement être associée à un jugement esthétique ; en comparant, l'adolescent détermine lequel des référents il préfère et pourquoi. Comparer donne ainsi la capacité de se positionner en tant qu' « amateur d'art » pour dire ce que l'on aime et ce que l'on aime moins ; ce qui est digne d'être aimé et ce qui l'est moins :

Ben je trouve toujours ça le fun parce que un, tu peux comparer, puis tu peux justement apprendre à...ben apprendre à connaître tes goûts puis savoir qu'est-ce que tu préfères dans ça. Ça permet de savoir lesquels que tu vas regarder la prochaine fois puis t'es capable de comparer puis de dire « oh moi j'aime mieux ça que l'autre » parce que ils sont tous différents (Simon, E2)

Par cette prise de position, le jeune visiteur acquiert un statut au sein de la communauté de visiteurs en étant capable et autorisé à poser un jugement de valeur de ce type. Comparer est ainsi la forme extrême de la médiation. En effet, comparer consiste à poser une différence, la sortie de l'indifférence est alors totale.

La comparaison n'est pas la médiation qui touche le plus grand nombre des participants. Elle demande d'avoir déjà des connaissances préalables sur le sujet, de se sentir assez en confiance pour se permettre de juger et d'estimer qu'on a les compétences nécessaires pour cela. Par exemple, la comparaison effectuée par Simon entre l'art impressionniste et l'art contemporain, présentée ci-haut, demande une réflexion préalable sur la nature de l'art contemporain. La comparaison, surtout celle de deuxième niveau, apparaît comme un niveau supérieur de la médiation qui n'est pas accessible lors des premiers contacts entre l'adolescent et le musée. Par ailleurs, il est fort probable que cette capacité de comparaison et le fait de se sentir assez compétent pour oser l'exprimer, soient relatifs au milieu social dans lequel a évolué l'adolescent. Bien que, comme je l'ai mentionné à plusieurs reprises, je ne cherche pas dans ce travail à déterminer des causes qui justifieraient la venue ou non de l'adolescent au musée, il n'en reste pas moins qu'il convient de garder à l'esprit que certaines médiations peuvent être influencées par ces causes, notamment le milieu socio-culturel de l'adolescent.

4-3-2) Le refus comme médiation ?

Nous venons de voir comment cinq formes de médiation s'étaient mises en place lors de la visite au musée avec les adolescents. Des médiations qui pourraient toutes être

vues comme « positives » selon les organisateurs de l'exposition, puisque ce sont des méditations qui font en sorte que l'adolescent porte une appréciation positive sur l'exposition. Le fait que les participants se soient portés volontaires justifie en partie ce phénomène, puisqu'il s'agissait d'adolescents intéressés ou du moins curieux de visiter cette exposition. Cependant, il peut arriver qu'aucune de ces médiations que l'on pourrait qualifier de « positives » ne se mette en place. Ce phénomène est surtout visible lors de l'observation du comportement des jeunes visiteurs dans l'enceinte du musée. Parmi les participants il semblerait en effet qu'un ait refusé de porter tout intérêt à ce qui l'entourait :

Alexandre traverse vite la salle, ... il fait des allers-retours rapides entre les tableaux... Alexandre s'approche du centre à grands pas, il rejoint son frère vers les portraits d'artistes, les deux font demi-tour et retraversent la salle à grands pas... Il fait ensuite des cercles en marchant au milieu de la salle... Alexandre se dirige vers la sortie et attend son frère. Il continue de marcher en rond en se rongant les ongles. (Extraits de l'observation d'Alexandre et Christian)

On voit dans ces notes d'observation qu'Alexandre garde toujours une certaine distance avec les œuvres exposées. Il refuse de s'impliquer dans la visite et marque clairement son manque d'intérêt pour l'exposition. Lorsque je lui demande le moment qu'il a le moins aimé dans sa visite il me répond :

Heu...pas vraiment là...c'était plus comme tout pareil. J'ai pas vraiment aimé ou détesté plus... (Alexandre, E2)

Et quand je lui demande s'il se souvient d'un tableau :

Ben...je sais pas là...j'en ai pas vraiment retenu un en particulier (Alexandre, E2)

Dès sa première entrevue, Alexandre manifestait peu d'intérêt pour les musées, s'il a accepté de venir c'est seulement pour suivre son frère jumeau avec qui il a l'habitude de faire la plupart de ses activités. Durant la visite, rien n'a suscité une attention de sa part. Est-ce que cela signifie qu'aucune médiation ne s'est développée ou est-ce que le refus de s'investir dans la visite est également une forme de médiation ? Il est néanmoins possible de susciter un minimum d'intérêt dans le cas de certaines expositions, même pour ceux qui n'ont aucun intérêt préalable pour l'art. Ainsi, Alexandre se souvient d'une visite au musée qu'il avait appréciée, l'exposition de l'Armée de l'Empereur de Chine au Musée des beaux-arts de Montréal. Le fait qu'un jeune ne développe pas d'intérêt particulier lors d'une visite

ne veut pas nécessairement dire que ce jeune ne pourra jamais s'intéresser à aucune exposition et inversement. Les médiations développées lors d'une visite seront différentes d'une visite à l'autre. En effet, chaque exposition est différente et arrive à un moment différent de la vie du jeune, elle est donc susceptible d'engendrer une relation différente avec l'adolescent.

Nous avons pu voir jusqu'à présent que l'adolescent arrive au musée avec une certaine mise en condition. En fonction de celle-ci certains objets, ou certaines personnes, qu'il croise au musée vont attirer son attention et devenir des médiateurs. De cette rencontre vont émerger différentes médiations. A travers ces étapes, on voit déjà apparaître une évolution du rapport de l'adolescent au musée. Je vais à présent m'intéresser de plus près à l'évolution de ce processus de visite.

4-4) La spirale coquillage : métaphore du processus de visite

Afin de comprendre ce processus de visite je me suis basée sur l'évolution du discours de l'adolescent sur les musées entre sa première entrevue (avant la visite) et sa seconde entrevue (après la visite). De là, j'ai pu remarquer une similarité de cette évolution chez tous les participants et mettre en place la métaphore de la spirale coquillage.

4-4-1) Evolution du discours sur la visite

Dans leur première et seconde entrevue, les adolescents ne reprennent pas le même discours. Cependant, il est récurrent que des sujets abordés dans la première entrevue soient repris et remis en question par l'adolescent lors de la seconde entrevue.

Durant leur première entrevue, par les souvenirs qu'ils ont partagés et leurs commentaires à l'égard des musées, il m'a été possible de dégager un certain nombre d'associations que chaque adolescent faisait avec le musée. Par exemple, dans sa première entrevue, Caroline associe le musée à un monde d'adultes. Cependant, dans sa seconde entrevue elle revient d'elle-même sur ce préjugé en me parlant de l'étonnement qu'elle a eu à voir des jeunes enfants dans l'exposition :

Ben les musées aussi on dirait qu'ils veulent juste accueillir les adultes, je sais pas, c'est rare qu'il y ait des expositions seulement pour les enfants... (Caroline, E1)

Ben ça m'a quand même surpris de voir quand même de jeunes enfants, des parents qui amènent leurs jeunes enfants (Caroline, E2)

On peut voir dans ses deux phrases que sa conception du musée comme monde des adultes est remise en doute et donne lieu à une nouvelle perspective où les enfants seraient également inclus dans l'environnement muséal. La notion d'exposition est également reprise et réactualisée en fonction de ce que la jeune fille vient de vivre :

Ben on comprend ...je sais pas j'ai compris mieux...j'ai mieux compris le principe des expositions. J'ai jamais été à une exposition avant. Mais c'est bien, tu découvres de nouveaux styles, donc c'est ça (Caroline, E2)

Comme nous l'avons vu, Caroline a essentiellement mis en place une médiation de type « comprendre ». Cette compréhension a modifié la vision de l'exposition qu'avait Caroline, ou plutôt que n'avait pas Caroline. Il y a ainsi une redéfinition de son approche de ce qu'est une exposition, suite à sa propre expérience de visite.

De la même manière, pour Simon, lors de sa première entrevue, les souvenirs de visite au musée dont il me parle sont toujours associés à des voyages qu'il a pu faire dans des pays étrangers. Dans sa seconde entrevue, il revient sur cette idée et va remettre en question sa vision des musées comme activité liée aux voyages. En effet, par sa visite au Musée des beaux-arts de Montréal il en arrive à la conclusion qu'il n'y a pas seulement des musées ailleurs mais également à proximité de chez lui :

Je trouve ça bien qu'il y a un musée comme ça qui est quand même...qui a l'air d'avoir pas mal de belles choses à Montréal, je trouve ça le fun que on soit pas obligé d'aller loin pour ça (Simon, E2)

Ouai ben j'en ai vu une autre à NY y a deux ans, d'illusionnistes³¹ justement, puis je dirais que y a quand même, je pense, pas que y a vraiment beaucoup plus de trucs que j'ai vraiment trouvé super à l'autre exposition. Fait que je trouvais ça cool de

³¹ Durant toute son entrevue, Simon a utilisé le terme de « illusionnistes » pour me parler des peintres « impressionnistes ». Cette erreur est néanmoins très intéressante. En effet, Simon est un amateur d'arts du cirque (notamment de magie), dont il me parle beaucoup dans sa première entrevue. Le fait de parler de peintres « illusionnistes » et non « impressionnistes » peut donc être vu comme une médiation de type projection, une façon de rapprocher ce qu'il a vu de son propre quotidien.

pouvoir dire qu'il y avait une belle exposition comme ça, que j'ai trouvé autant de belles choses, aussi...ben beaucoup plus proche de chez moi (Simon, E2)

Ce phénomène de retour sur les associations préalables se retrouve chez tous les participants. À plusieurs reprises, il peut être associé à une forme de comparaison où l'adolescent va confronter ses expériences préalables avec sa nouvelle expérience afin d'en faire émerger d'autres associations ou de réajuster celles-ci. Cette comparaison est également l'occasion d'opérer un jugement de valeur entre ce qu'il connaissait déjà et ce qu'il vient de découvrir, lui permettant de ce fait de se positionner davantage en « amateur d'art » :

JP Gauthier y avait des mannequins qui tournent puis tout ça, puis c'est comme tout des grosses lumières puis tout full extravagant. Mais là c'était pas ça du tout. C'était beaucoup plus comme simple, puis comme, ouai c'était comme...c'était plus calme comme exposition ! (Sarah, E2)

Les empereurs chinois y avait beaucoup, vraiment beaucoup de sculptures, puis c'était vraiment...c'était historique là, c'était des vieilles vieilles pièces, c'était...ben c'était vraiment différent comme style (Christian, E2)

J'ai moins aimé que la visite à Ottawa, parce que on avait des objets d'art contemporain, c'est plus des objets au lieu des images et heu...le plus que j'ai aimé je crois c'est la statue (Anna, E2)

À la fin de l'expérience de visite et suite aux médiations qui se sont développées on assiste donc à un retour en arrière. L'adolescent revient sur ses expériences préalables et préjugés pour développer de nouvelles associations et connaissances à l'égard de cet environnement. C'est à partir de ce retour en arrière qu'il m'est possible de développer une schématisation du processus de visite, qui répond à celui suivi par les adolescents qui ont pu développer des médiations durant leur visite.

4-4-2) Schématisation

Le schéma du processus de médiation se définit à partir de cinq étapes : la mise en condition, la rencontre avec les médiateurs, le développement des médiations, le retour aux associations préalables, le développement de nouvelles associations. Voici plus en détails chaque moment de ce processus :

Moment A1 : L'adolescent arrive au musée avec un ensemble de souvenirs plus ou moins flous et de préjugés à l'égard du musée. Ceux-ci sont liés à des expériences passées qu'il a vécues ou à des événements dont il a entendu parler. C'est l'ensemble de ces éléments qui place l'adolescent dans une certaine prédisposition à l'égard de la visite, c'est la mise en condition.

Moment M1 : Durant la visite, l'intérêt de l'adolescent va être capté par des objets ou des personnes qui vont lui permettre de sortir de son indifférence, de voir une différence entre tout ce qui lui est présenté. Ces objets ou ces personnes deviennent alors des médiateurs. Cette rencontre entre l'adolescent et le médiateur constitue la deuxième étape de la visite.

Moment M2 : À partir de la mise en relation du médiateur et de l'adolescent vont se mettre en place des médiations. Chaque médiation va dépendre à la fois des associations préalables que le jeune fait avec le musée, de sa personnalité, et du médiateur qui entre en jeu. J'ai pu identifier cinq de ces médiations : rêver, (se) projeter, comprendre, admirer et comparer, et éventuellement un sixième qui serait refuser.

Moment A2 : A la fin de la visite, compte tenu des médiateurs qui sont entrés en jeu et des médiations qui en ont résulté, l'adolescent va revenir sur ses expériences antérieures et confronter ses idées préalables avec ce qu'il vient de vivre comme expérience (retour sur A1) C'est dans la confrontation de ces deux perspectives que se crée une nouvelle approche du musée (A2).

Il y a donc un éternel retour aux expériences antérieures. On peut supposer que ce phénomène se produit à chaque expérience de visite que fait l'adolescent, formant à ce moment-là ce que l'on peut appeler une « spirale coquillage ». Il s'agit d'une spirale qui évolue par strates mais en repassant toujours par le même point d'origine, à savoir les antécédents et préjugés de l'adolescent à l'égard des musées, et dont les strates successives se construisent toujours sur la même base, telle la formation des coquilles de certains coquillages (cf. Schéma ci-dessous).

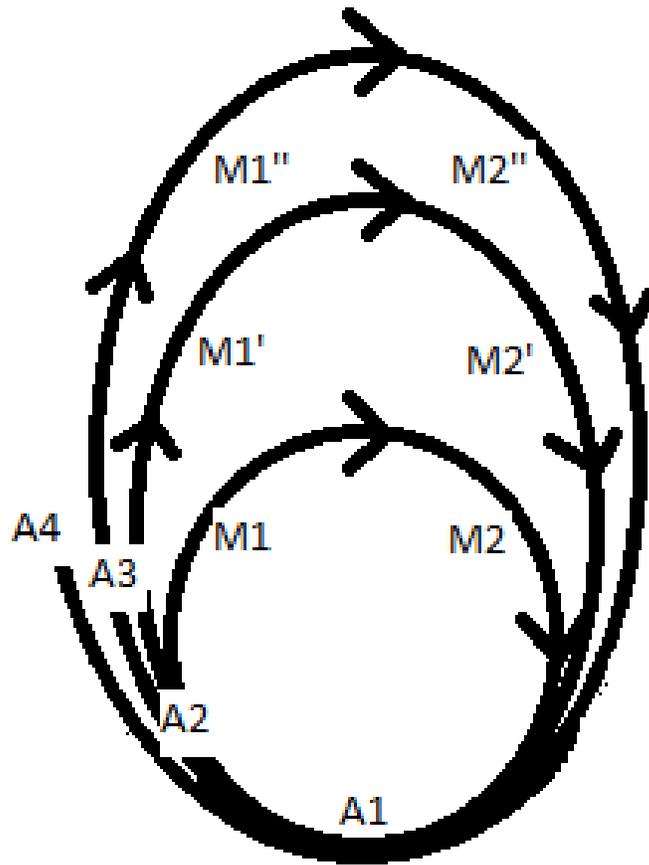


Schéma du processus de visite opéré par les adolescents

Chapitre V : DISCUSSION ET CONCLUSION

5-1) Retour sur les conclusions de l'analyse et discussion

L'étude réalisée dans ce mémoire visait à déterminer comment des objets, ou des personnes, deviennent médiateurs auprès des 14-16 ans lors d'une exposition au Musée des beaux-arts de Montréal, et quelles médiations se développent au cours de cette rencontre. Je vais à présent revenir sur les conclusions de mon analyse et les discuter à la lumière de la littérature associée. Je vais revenir sur mes concepts séparément avant de proposer des pistes de réponse à ma question de recherche.

5-1-1) *Mise en condition*

La mise en condition désigne l'ensemble du bagage avec lequel un individu arrive au musée, elle est un élément important pour comprendre l'expérience de visite vécue par le participant. Dans la problématisation de ce travail j'ai choisi d'étudier cette mise en condition notamment à travers la question de la familiarité (Falk, 2009), des expériences préalables et des préjugés (Meszaros, 2008). Ces éléments sont certes importants mais ils ne sont pas les seuls. Au cours de mon étude j'ai ainsi pu faire ressortir l'importance de la personnalité de l'adolescent (porté sur l'imaginaire, soucieux de comprendre, etc.) ou encore de ses goûts préalables (comme une passion pour la danse). Dans son étude sur les visiteurs de musée, Falk (2009) prenait en compte ces éléments qu'il regroupait sous le terme de « Identity ». Lors de la problématisation de ce travail je n'ai pas pris en compte ce concept, préférant me concentrer sur les questions de familiarité et préjugé. Je réalise maintenant l'importance d'inclure ce concept dans l'étude de la mise en condition des visiteurs. D'autres éléments comme le rôle joué par les personnes et les institutions associées sont également ressortis de cette analyse. Le milieu socio-culturel pourrait également entrer en ligne de compte. C'est donc l'ensemble de ces caractéristiques qu'il est important de prendre en compte.

La problématisation de ce mémoire proposait également de voir le « confort de visite » comme un élément crucial de la mise en condition du visiteur (Debenedetti, 2002). Ce confort de visite désigne les moyens pratiques mis en place pour faciliter la visite : la présence de bancs, d'une signalisation adaptée, etc. (Debenedetti, 2002 ; Hood, 1994). Ce confort de visite est revenu à plusieurs reprises durant l'analyse. Cependant, il est apparu comme un élément participant de la médiation ou au contraire empêchant la médiation devant alors un « anti-médiateur ». Par exemple, le fait de mettre les tableaux sur des surfaces différentes (mur blanc, une avancée en bois, etc.) permet à certains adolescents de différencier les tableaux, et agit donc comme médiateur. A l'inverse, une configuration comme celle de la salle 3, où la *Petite Danseuse de 14 Ans* (Degas) étaient entourée de bancs a créé de la confusion chez les participants qui souhaitaient voir une séparation nette entre la « zone d'exposition » et la « zone de repos ». Le confort de visite est alors devenu un anti-médiateur, empêchant le développement d'intérêt pour la sculpture. Contrairement à ce que j'avais avancé dans ma problématisation, je considère à présent que le confort de visite participe davantage à la médiation qu'à la mise en condition.

Enfin, il convient de souligner que dans la présentation du public adolescent faite au début de ce travail (cf. Conceptualisation et Problématisation, 1-3 Le cas du public adolescent) les adolescents apparaissaient comme des individus désintéressés, sans intérêt pour le monde muséal. Le rapport musée-adolescent est souvent caractérisé par un effet d'ennui (« boring armor », O'Riain, 1997 ; Aeberli, 2002). Pourtant, lorsqu'on regarde les résultats de cette étude on constate quand même un développement de l'intérêt de ces jeunes pendant la visite (pour cinq des six participants)³². C'est d'ailleurs ce développement d'intérêt qui aboutit à l'émergence des principales médiations repérées. Les adolescents semblent donc parfaitement capables de s'intégrer et de s'intéresser à l'univers muséal. Ils sont aptes à développer un processus de visite basé sur l'émergence de différentes médiations, comme rêver, comprendre, se projeter, admirer ou encore comparer. Il est cependant important de voir que ce ne sont pas les mêmes médiations qui vont émerger pour tous les adolescents. La capacité d'intéressement n'est pas la même pour tous. Elle va

³² Rappelons néanmoins qu'il a été difficile de trouver des participants volontaires pour cette étude, ce qui laisse penser que parmi les adolescents mis au courant de ma recherche, seul un petit nombre était intéressé par une visite au musée. Je reviendrai sur cette question dans la présentation des limites de cette étude.

dépendre de la mise en condition du jeune visiteur, de son passé à l'égard des musées (ainsi certaines médiations comme la comparaison demandent d'avoir une certaine connaissance du milieu de l'art), de la personnalité de l'adolescent (un adolescent porté sur l'imaginaire va avoir davantage tendance à rêver devant les peintures), de son rapport à l'art (un adolescent qui peint lui-même va être sensible à la technique de peinture utilisée), etc.

5-1-2) Médiateurs et médiations

Les termes de médiateurs et médiations étaient employés au sens défini par Hennion dans son ouvrage *Comment la musique vient aux enfants* (1988). Hennion propose de voir la médiation non comme un intermédiaire mais comme quelque chose qui se crée dans la mise en relation d'un enfant, ou dans le cas présent d'un adolescent, avec un médiateur. Ce médiateur est un objet, ou une personne, qui va réussir à capter l'attention du jeune, le faire sortir de son indifférence (cf. Conceptualisation et problématisation, 1-5-1 La médiation selon Hennion). Les observations réalisées au musée et les secondes entrevues avec les participants m'ont donné l'occasion d'étudier plus précisément la question des médiateurs et des médiations. L'analyse m'a permis de mettre en avant cinq types de médiateurs qui agissaient lors de la visite des adolescents : les autres visiteurs (incluant l'accompagnateur), l'environnement physique, l'œuvre et ses caractéristiques, le récit.

Si l'analyse a permis de faire ressortir des médiateurs, elle a aussi mis en avant la présence de ce que j'ai nommé des anti-médiateurs. J'ai considéré comme anti-médiateurs ces éléments qui empêchent le développement de l'intérêt du jeune visiteur pour un objet. Par exemple, une foule trop importante devant un tableau va faire en sorte que l'adolescent va tout simplement se désintéresser et se détourner de ce moment de l'exposition, alors que sans cette foule le tableau aurait potentiellement pu être médiateur. Dans son étude sur les médiateurs, Hennion (1988) mentionne uniquement les éléments qui vont faire sortir les enfants de l'indifférence, qui vont agir comme médiateur. Pourtant, même dans le cas d'une classe des solfèges, des éléments peuvent venir au contraire enfermer l'enfant dans l'indifférence. Le concept d'anti-médiateur que je propose ici vient donc en complément de celui de médiateur. Ainsi, pour comprendre le développement des médiateurs et des

médiations, ainsi que le processus de visite, je considère qu'il est nécessaire de tenir compte du rôle tenu par les « anti-médiateurs ».

Lorsque l'adolescent entre en contact avec un médiateur, une médiation se met en place. Ces médiations émergentes se caractérisent par le fait qu'il s'agit d'actions. Cinq médiations principales ont été décelées lors des visites : rêver, comprendre, se projeter, admirer, comparer. Les médiations qui vont se développer chez l'un ou l'autre des adolescents dépendent notamment des dispositions dans lesquelles arrive le jeune visiteur et du médiateur avec lequel il entre en contact. Ainsi, un adolescent qui a déjà visité des musées va pouvoir comparer, un adolescent qui peint lui-même a davantage tendance à se projeter comme peintre, etc.

J'ai également souligné le cas d'un adolescent qui a toujours gardé une certaine distance avec le musée, et ne s'est pas investi dans la visite. Dans ce cas, que se passe-t-il lorsqu'on assiste à un refus de s'intéresser ? Dans son ouvrage, Hennion mentionne brièvement qu'il y a des « perspectives inégales », que certains enfants vont développer des médiations jusqu'à créer « la musique », tandis que d'autres vont s'arrêter « avant » (Hennion, 1988, p.27). En effet, son ouvrage s'intéresse essentiellement aux enfants qui vont développer un goût pour la musique, mais quand est-il des autres ? Les médiations sont étudiées par Hennion dans un rapport « positif » à la musique, c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux médiations qui vont amener l'enfant à créer un désir de musique. Mais ne pourrait-on pas avoir des médiations inverses qui conduiraient l'enfant à ne pas développer un désir de musique ? D'après les résultats de mon analyse je propose de voir les médiations comme pouvant aller soit dans le sens espéré par le musée et développer un goût pour l'exposition, soit à l'inverse et créer une mise à distance entre le musée et l'adolescent. Ainsi, je suggère de voir le refus du participant de cette étude comme une médiation. En effet, en restant à distance des éléments exposés de façon ostensible l'adolescent s'exprime comme individu affirmant ses positions. Même si l'on ne retrouve pas ici le critère de la séduction que mentionne Hennion pour appréhender la médiation, on retrouve néanmoins celui d'affirmation de ses positions personnelles (cf. Méthodologie, 2-2 Opérationnalisation du concept de médiation).

5-1-3) Processus de visite

À partir de cette identification des médiateurs et médiations intervenant lors des visites, il m'a été possible de distinguer une similarité dans le processus de visite de chacun des participants. Je propose alors de voir ce processus sous forme de « spirale coquillage » (cf. Analyse partie 2, 4-4 La spirale coquillage, métaphore du processus de visite). Cette spirale suggère que le participant arrive au musée avec certaines dispositions. Lors de sa visite, il va entrer en contact avec des médiateurs et des médiations vont émerger. À la fin de sa visite, il va confronter ce qu'il a retenu de ces médiations avec ses préjugés. De cette confrontation va se créer une nouvelle mise en condition qui viendra modifier la visite suivante. L'expérience de ces adolescents se construit alors sous forme de spirales successives qui se superposent en créant à chaque fois une strate supplémentaire.

On retrouve chez Hennion (1988) cette idée des médiations qui s'ajoutent les unes aux autres. Les médiations viendraient alors se multiplier jusqu'à aboutir chez certains enfants sur « la musique ». Cette image de strates se retrouve également chez Silverstone (1998). Selon lui ce ne sont pas les médiations mais les expériences préalables qui vont se superposer les unes aux autres comme des couches sédimentaires. Je propose de voir différemment cette évolution sous forme de strates. Selon moi, ces strates ne s'empilent pas les unes aux autres, elles fonctionnent de façon circulaire. Avant chaque nouvelle strate il y a une confrontation des nouvelles expériences vécues et médiations développées avec les préjugés antécédents, de là se forme une nouvelle mise en condition. Si je conserve donc cette idée de strates que l'on trouve chez Hennion (1988) et Silverstone (1998) je propose cependant de concevoir leur fonctionnement autrement.

5-1-4) Retour sur ma question de recherche

Ma question de recherche portait sur la façon dont des objets, ou des personnes, deviennent médiateurs auprès des 14-16 ans lors d'une exposition au Musée des beaux-arts de Montréal, et sur les médiations qui se développent au cours de cette rencontre. Il ressort de cette analyse que des objets ou des personnes vont devenir médiateurs en fonction de la mise en condition du visiteur. Dépendamment de cette mise en condition (à savoir les préjugés, la familiarité, les expériences préalables, mais aussi les goûts et la personnalité de

l'adolescent), certains objets ou personnes seront plus aptes à retenir leur attention et susciter leur questionnement. Ce seront alors des médiateurs. Nous avons ainsi pu voir, par exemple, qu'un adolescent qui fréquente peu les musées va être sensible aux récits anecdotiques, ou encore qu'un adolescent qui a beaucoup d'imagination sera attiré par des couleurs vives.

À partir de cette rencontre entre le médiateur et l'adolescent, des médiations vont émerger. Ces médiations sont des actions qui vont dépendre de la nature du lien entre le médiateur et l'adolescent. Un adolescent avec beaucoup d'imagination en contact avec un médiateur coloré va développer du rêve ; un adolescent peu familier des musées face à un médiateur de type récit va développer de la compréhension, ou encore un adolescent « artiste » face à un médiateur comme un tableau au dessin méticuleux va développer de l'admiration.

Ce qui est important à retenir ce n'est pas tant que « telle mise en condition favorise tel médiateur qui engendre telle médiation », mais de voir comment ces trois éléments sont liés les uns aux autres et participent au processus de visite. Ma suggestion de la métaphore de la spirale coquillage est une façon de conceptualiser cette relation en montrant l'importance de chacune de ces étapes et la nécessité de tenir compte de tous ces éléments pour comprendre non seulement le processus de visite d'un adolescent mais également l'évolution de son rapport au musée.

5-2) Limites de la recherche

Cette recherche présente certaines limites qu'il convient de présenter ici afin de mettre en perspective les résultats obtenus et de mieux comprendre certains enjeux relatifs aux recherches futures. Tout d'abord, les participants ont été recrutés sur la base du volontariat. Par conséquent, les adolescents qui ont accepté de participer à la recherche possédaient déjà un intérêt minimum pour l'art et l'environnement muséal (ou du moins une curiosité dans le cas de Caroline et Anna). Ainsi, Christian suit une spécialité en art au secondaire, Sarah dessine beaucoup et a une mère sculptrice, et Simon a l'habitude d'aller au musée avec ses parents. Ce phénomène explique le fait que les éléments de l'exposition

aient rapidement agi comme médiateurs, et que plusieurs médiations aient pu se développer durant la visite de ces participants. En effet, un seul d'entre eux était venu non de façon volontaire et par intérêt pour le sujet de mon étude, mais pour suivre son frère jumeau. Comme nous avons pu le voir, dans son cas s'est développé un refus d'entrer en contact avec le musée. Les résultats obtenus auraient donc été probablement différents si les participants n'avaient pas su, avant d'accepter de participer à l'étude, qu'une visite au Musée des beaux-arts de Montréal était prévue.

Une autre limite de cette recherche a été la courte période imposée à l'étude sur le terrain. En effet, le temps d'obtenir les autorisations nécessaires du Comité d'Ethique, l'exposition *Il était une fois l'impressionnisme* touchait à sa fin. J'ai donc eu tout juste le temps d'effectuer mon observation sur le terrain avec les participants de l'étude. Il aurait cependant pu être intéressant de revenir à l'exposition, une fois l'analyse des informations recueillies faites, afin de pouvoir approfondir certaines questions comme celle des genres, que j'exposerai dans la section suivante sur les pistes de recherche. Malheureusement, le temps d'effectuer mon analyse l'exposition sur les peintres impressionnistes n'était plus ouverte au public, ce retour a donc été impossible à réaliser. On retrouve ici la contrainte de temps liée à ce type de terrain et mentionnée dans la problématisation de ce travail (cf. Conceptualisation et problématisation, 1-5-2 Les enjeux de la médiation dans le cadre d'une visite au musée). En effet, dans le cas du travail de Hennion (1988), la classe de solfège se réunit toute les semaines pendant au moins une année. A l'inverse, une visite au musée se fait de façon ponctuelle, et pendant un laps de temps assez court (en moyenne 45 minutes pour les participants de cette étude). Le processus de développement des médiateurs et médiations doit être beaucoup plus rapide à se mettre en place que dans le cas d'une classe. Cela implique donc pour les musées de favoriser la présence d'éléments marquants pour retenir au plus vite l'attention du visiteur et pour le chercheur d'être le plus attentif possible durant ce court laps de temps qu'est la visite.

5-3) Pistes de recherche

Plusieurs pistes de recherche seraient à explorer dans la lignée de ce mémoire. Tout d'abord cette étude porte sur le processus de visite et les médiations mises en place par les visiteurs entre 14 et 16 ans. Il serait intéressant de refaire une étude similaire avec des tranches d'âges différentes afin de voir si ce processus diffère ou reste similaire, et si on retrouve les mêmes médiations (rêver, comprendre, se projeter, admirer, comparer) ou pas. Pour cela il conviendrait de mener une étude du même type lors d'une exposition de peintures de type traditionnelle, mais avec une autre population de participants. Ces participants pourraient être des enfants, des pré-adolescents, des jeunes adultes, des adultes ou encore des personnes âgées. Le contraste entre les résultats de ces différentes populations serait intéressant à analyser. Dans le cas où ce contraste serait important, cela permettrait aux musées, en fonction de la population qu'ils souhaitent cibler, de mettre en place des éléments davantage susceptibles de devenir médiateurs auprès de l'une ou l'autre de ces tranches d'âge et d'adapter de ce fait leurs expositions.

Par ailleurs, si l'on continue de s'intéresser à la population adolescente il serait pertinent de mener une entreprise similaire mais dans d'autres types de musées, davantage contemporains, tel un musée des sciences. Rappelons que le musée traditionnel est caractérisé par un visiteur passif qui regarde à distance les objets exposés. Dans une logique de communication unidirectionnelle, le musée transmet via l'exposition un message au visiteur (Le Marec, 1993 ; MacDonald, 1993 ; Davallon, 1999). A l'inverse, dans le musée contemporain l'objet ne vaut pas pour lui-même, le visiteur peut entrer physiquement en contact avec lui, l'exposition ne propose pas un seul sens mais peut être abordée selon plusieurs points de vue (Davallon, 1999 ; MacDonald, 1993)³³. Réaliser une étude similaire dans le cadre de ces deux types de musée permettrait de voir comment, en fonction du sujet abordé et du type d'exposition proposé, les processus de visite et de médiation diffèrent, ou non. Notamment, les médiations identifiées dans le cadre de cette étude, telles rêver, projeter, admirer, sous-entendent une distance physique entre l'individu et l'objet. Des médiations qui prennent plus en compte le rapport physique apparaîtraient peut-être davantage dans le cadre d'une visite dans un musée de type contemporain. Il serait

³³ Rappelons cependant ici les limites émises à ce sujet dans la section Conceptualisation et Problématisation (1-2 L'institution muséale).

intéressant d'avoir l'impression des adolescents par rapport à ces différentes médiations, et de voir s'ils développent plus facilement des médiations dans l'un ou l'autre de ces musées.

Nous avons pu voir dans l'analyse que certains médiateurs ont davantage agi pour les filles ou les garçons³⁴. Ainsi les participantes ont toutes étaient intéressées par les sujets relatifs aux fleurs ou à la danse. Le tableau des *Roses mousseuses dans un vase* (Manet) a fortement attiré toutes les participantes alors qu'aucun des participants ne s'en est vraiment approché. Le nombre de participants ne permettait pas de dégager une tendance importante à ce sujet et mon travail de recherche ne portait pas sur cette question. Il pourrait cependant être intéressant de voir comment les médiations et le processus de visite peuvent être modifiés en fonction du genre du visiteur. Il est possible que certaines médiations identifiées soient plus particulièrement développées par les filles ou les garçons.

Comme je l'ai expliqué dans les résultats de cette étude, sur les six participants un seul d'entre eux a développé une forme particulière de médiation, puisqu'il a refusé toute forme d'intérêt et d'interaction avec le musée. Etant donné qu'un seul des participants a présenté cette caractéristique il m'a été difficile d'en tirer des conclusions. Il serait cependant intéressant, dans une étude ultérieure, de se pencher sur le cas des visiteurs qui ne présentent aucun intérêt pour la visite et refusent d'entrer dans une relation avec le musée. Il faudrait pour cela que la sélection des participants se fasse d'une autre manière, de façon à ce que les sujets d'études ne soient pas volontaires à visiter des musées, et donc préalablement intéressés ou du moins curieux d'aller voir une exposition. Cette étude permettrait de comprendre quelles sont les caractéristiques de ces visiteurs qui refusent le contact avec le musée, et si ce refus est définitif ou s'il y aurait des possibilités pour développer une forme d'intérêt pour les musées chez ces individus.

5-4) Aller vers des applications pratiques

Les résultats de cette étude me permettent d'amener quelques suggestions d'applications pratiques pour les musées. Si le but n'est pas ici de donner des « solutions »

³⁴ Une étude autour de ce sujet nécessiterait au préalable de définir la question de genre, notamment chez les adolescents.

aux musées je peux néanmoins présenter quelques pistes qui seraient intéressantes à exploiter pour mettre en place des expositions plus attractives pour le public adolescent.

Nous avons vu l'importance de la question de la familiarité, à la fois pour que l'adolescent se sente à l'aise dans l'environnement muséal, mais également pour qu'il puisse développer certaines médiations (par exemple quand Anna fait le rapprochement entre *Les Falaises d'Etretat* (Monet) et le rocher percé de Gaspé). Dans le cadre d'une exposition, il serait possible d'associer des peintures avec des photos d'environnements géographiques familiers du public. Un tel dispositif favoriserait à la fois le développement d'un sentiment de familiarité avec l'exposition, mais aussi le développement de médiations comme « comparer » ou « se projeter ».

Est également ressortie l'importance de la disposition de l'exposition. Tant que l'adolescent ne se sent pas à l'aise et en confiance dans l'espace muséal, il aura des difficultés à s'intéresser à des éléments de l'exposition. Cette inquiétude a été notamment exprimée par plusieurs participants autour de la question des bancs qui, par leur disposition, ne permettaient pas de distinguer clairement la « zone de repos » de la « zone d'exposition ». Il est par conséquent primordial pour les musées de faire attention à la disposition des expositions. Un adolescent peu habitué aux visites aura besoin d'une distinction claire entre ce qui fait partie de l'exposition et ce qui est réservé à son confort. De la même manière, il est ressorti de l'étude qu'une exposition de type circulaire paraîtra plus ennuyeuse à l'adolescent qu'une visite qui propose de se mouvoir autour de différents objets. Mettre des éléments de l'exposition au centre de la salle ou proposer des salles avec des formes atypiques pourrait être une solution pour favoriser l'intérêt des jeunes, à condition que le cheminement à suivre soit bien clair.

Comme je l'ai présenté, les tableaux qui proposaient de la couleur et des détails étaient beaucoup plus attractifs pour les adolescents. Afin d'attirer l'attention de ce public il serait judicieux de favoriser ce type d'objets. Il est également ressorti de l'analyse que le fait d'avoir des objets similaires côte à côte était redondant, ce qui empêchait la mise en place de médiation. Afin d'éviter cela il serait possible de présenter dans chaque salle quelques œuvres qui diffèrent radicalement du reste et intriguent. Il peut s'agir, par

exemple, de l'insertion d'une œuvre contemporaine au milieu d'œuvres « classiques », d'une maquette, etc. Une telle disposition favoriserait alors la curiosité de l'adolescent.

Mon mémoire porte donc sur les processus de visite des adolescents au Musée des beaux-arts de Montréal à travers l'étude des médiations qui se développent au cours de cette visite. J'espère que de futures études et des applications pratiques permettront de renforcer le dialogue entre les musées et les adolescents, que les musées sauront s'adapter à ces jeunes visiteurs et qu'en retour ces derniers trouveront un plaisir à fréquenter ces lieux.

BIBLIOGRAPHIE

- Aeberli, L. (2003). Les musées et leurs publics : diagnostic d'une non-rencontre entre l'institution muséale et les adolescents. *Les Cahiers du GREM*, n°16.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), pp. 5-31.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), pp. 1-18.
- Bonneville, L., Grosjean, S., & Lagacé, M. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Cantarella, R., & Fisbach, F. (2009). *L'anti-musée*. Paris: Nouveaux débats publics.
- Caune, J. (2006). *La démocratisation culturelle : une médiation à bout de souffle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Chaumier, S. (2005). Introduction. *Culture et Musées : Du musée au parc d'attraction*, n°5, pp. 13-36.
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2008). Evaluation Criteria for Qualitative Research in Health Care: Controversies and Recommendations. *Annals of Family Medicine* 6(4), pp. 331-339.
- Crilly, N., Blackwell, A. F., & Clarkson, P. J. (2006). Graphic elicitation: using research diagrams as interview stimuli. *Qualitative Research*, 6(3), pp. 341-366.
- CRIOC, Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateurs (2007). *Jeunes et Loisirs*. Bruxelles: Editeur Responsable : Marc Vandercammen.
- Daignault, L. (2011). *L'évaluation muséale : savoirs et savoir-faire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Darras, B. (2003). Etude des conceptions de la culture et de la médiation. Dans M. Thonon, *Médiations et médiateurs* (pp. 61-83). Paris: L'Harmattan.
- Davallon, J. (1999). *L'exposition à l'oeuvre : stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris: L'Harmattan.

- Davallon, J. (2002). Réflexions sur la notion de médiation muséale. Dans *L'art contemporain et son exposition* (pp. 41-61). Paris: L'Harmattan.
- Debenedetti, S. (2002). "Visite occasionnelle du musée d'art et confort de visite : le rôle des compagnons". Dans *Le(s) Public(s) colloque sur les politiques publiques et équipements culturels*. (Paris, 28-29-30 novembre 2002). Paris : Presses de Science Po.
- Deloche, B. (2010). *Mythologie du musée*. Lassay-les-Châteaux, France: Le Cavalier Bleu.
- Deloche, B., & Mairesse, F. (2008). *Pourquoi (ne pas) aller au musée*. Lyon: Aléas.
- Després-Lonnet, M. (2012, Septembre). La dématérialisation comme délocalisation du contexte interprétatif. *Communication & Langages*, n°173, pp. 101-111.
- Dicks, B., Flewitt, R., Lancaster, L., & Pahl, K. (2001). Multimodality and ethnography: working at the intersection. *Qualitative Research*, 11: 227, pp. 227-237.
- Dubé, P. (2010), La Promesse du musée. *Medium*, 1 :30. pp.106-123.
- Falk, J. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Fornäs, J. (2000). The crucial in between: The centrality of mediation in cultural studies. *European Journal of Cultural Studies*, (3), 1, pp. 45-65.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris : Gallimard
- Gadamer, H.-G. (1960 (traduction 1976)). *Vérité et Méthode*. Paris: Editions du Seuil.
- Ganz, J., & Brettel R.R. (2011). *Chefs-d'œuvre de la peinture française du Sterling and Francine Clark Art Institute : de l'école de Barbizon à l'impressionnisme*. Catalogue de l'exposition. Paris : Flammarion
- Gob, A. (2010). *Le musée, une institution dépassée ?* Paris: Armand Colin.
- Gomart, E., & Hennion, A. (1999). A sociology of attachment: Music amateurs, drug users. Dans J. Law, & J. Hassard, *Actor network theory and after* (pp. 220-247). Oxford: Blackwell.
- GREM. Groupe de Recherche sur l'Education et les Musées (1999). Le musée au service de la personne / The museum as service to people. Dans *Groupe de recherche sur l'éducation et les musées*, 361p.

- GREMLIN, Groupe de Recherche sur les Médiations Littéraires et les Institutions. (2009). Sociocritique, Médiations et Interdisciplinarité. *Revue de Critique et de Théorie Littéraire*, n°45-46, pp. 177-194.
- Grossberg, L. (1997). Cultural studies, modern logics, and theories of globalisation. Dans A. McRobbie, *Back to reality? Social experience and cultural studies* (pp. 7-35). Manchester / New York: Manchester University Press.
- Hennion A., Gomart, E., & Maisonneuves. (2000). *Figures de l'amateur. Formes, objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris: La Documentation française, 286p.
- Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos, 239p.
- Hood, M. G. (1993). Comfort and Caring : Two Essential Environmental Factors. *Environment and Behavior*, vol 25, pp. 710-724.
- ICOM, Conseil International des Musées (2013). "Définition du musée". Dans *ICOM : Conseil International des Musées*. En ligne " <http://icom.museum/qui-sommes-nous/la-vision/definition-du-musee/L/2.html>". Consulté le 7 mars 2013.
- Kéfi, H., & Pallud, J. (2011). The role of technologies in cultural mediation in museums: an Actor-Network Theory view applied in France. *Museum Management and Curatorship*, 26:3, pp. 273-289.
- Koch, T., & Harrington, A. (1998). Reconceptualizing rigour: the case for reflexivity. *Journal of Advanced Nursing* 28(4), pp. 882-890.
- Lafortune, J.-M. (2008). De la médiation à la médiacion : le double jeu du pouvoir culturel en animation. *Lien social et Politiques*, n° 60, pp. 49-60.
- Larousse. (2013). Dictionnaire de français Larousse. En ligne " <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>". Consulté le 1^{er} juin 2013.
- Le Marec, J. (1993). Introduction. Dans *Publics et Musées : Du public aux visiteurs* (pp. 10-12). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lemerise, T. (1999). Les adolescents au musée : enfin des chiffres ! *Publics et Musées*, n°15, pp. 9-29.
- Lemerise, T., & Soucy, B. (1999). Le point de vue d'adolescents montréalais sur les musées. *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol.24 n°4, pp. 355-368.

- Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D., & Matias, V. (2002). *Courants Contemporains de Recherche en Education Muséale, 8ème colloque du GISEM*. Montréal: MultiMondes.
- Macdonald, S. (1993). Un nouveau "corps des visiteurs" : musées et changements culturels. *Publics et Musées, n°3*, pp. 13-27.
- MBAM, Musée des Beaux-Arts de Montréal. (2013). *MBAM : Portail du Musée des Beaux-Arts de Montréal*. En ligne " <http://www.mbam.qc.ca/>". Consulté entre octobre 2012 et février 2013.
- Meszaros, C. (2008, vol 33, n°3). Un/Familiar. *The Journal of Museum Education*, pp. 239-246.
- Ministère de la Culture et des Communications du Québec. (2011, avril). La fréquentation des établissements culturels. *Les pratiques culturelles au Québec en 2009 - Recueils statistiques*, pp. 103-118.
- Montpetit, R. (1997). Le musée en tant qu'institution : de l'étatisme au populisme démocratique. Dans A. Turmel, *Culture, Institution et Savoir* (pp. 131-149). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Morgan, G., & Smircich, L. (1980). The Case for Qualitative Research. *The Academic of Management Review, vol 5, n°4*, pp. 491-500.
- Observatoire de la Culture et des Communications du Québec (2012, mai). La fréquentation des institutions muséales en 2011. *Optique Culture*.
- Ricoeur, P. (1985/1988). *Time and Narrative, volume 3*. Chicago / London: University of Chicago Press.
- Silverstone, R. (1998). Les espaces de la performance : musées, sciences et rhétorique de l'objet. *Hermès, n°22*, pp. 175-188.
- Turmel, A. (1997). Le retour du concept d'institution. Dans A. Turmel, *Culture, Institution et Savoir* (pp. 1-24). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Veron, E., & Levasseur, M. (1983). *Ethnographie de l'exposition : l'espace, le corps et le sens*. Paris: Service des études et de la recherche, Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Annonce de recherche des participants

Bonjour,

Dans le cadre d'une étude universitaire, je suis à la recherche de personnes entre 14 et 16 ans qui seraient intéressées de participer à une étude sur la perception des jeunes à l'égard des musées.

Cette étude consistera à se rencontrer environ 1h afin de discuter de vos habitudes de loisirs, de ce que vous pensez des musées, etc. Une visite au musée (à mes frais) est ensuite prévue pour voir qu'est-ce qui dans la visite vous intéresse ou ne vous intéresse pas. Enfin, une autre rencontre (environ 1h) permettra de revenir sur la visite pour que vous puissiez me donner votre avis dessus.

Les dates seront déterminées en fonction de vos disponibilités, fin octobre et pendant le mois de novembre.

Pour vous remercier de votre participation vous recevrez un bon cadeau pour une place de cinéma.

Je suis aussi bien à la recherche de gens qui aiment les musées que de gens qui détestent ça, donc quel que soit votre avis sur les musées il m'intéresse !

Si vous avez des questions ou si cela vous intéresse vous pouvez me contacter à l'adresse suivante :

Merci !

Laure Martin-Le Mével

ANNEXE 2 : Grille de la première entrevue

Cette première entrevue que nous faisons aujourd'hui a pour but de mieux te connaître, de connaître aussi tes amis ainsi que les activités que vous faites ensemble ou que tu fais seul pendant ton temps libre. Par la suite, nous parlerons ensemble des expériences que tu as déjà pu faire de visites au musée.

Groupes d'appartenance

J'aimerais d'abord que tu me parles de tes amis. Qui sont-ils ? Peux-tu me les nommer ? Essaye de m'expliquer pourquoi ils sont tes amis. Qu'est-ce qu'ils ont de particulier pour toi ?

Peux-tu me parler à présent de tes activités de loisirs préférées ?

Lesquelles fais-tu avec tes amis ? As-tu été déjà au musée avec un ou plusieurs de ces amis ? Si oui, raconte-moi un peu comment s'est déroulée cette visite

Quelles sont les sorties que vous faites en famille ?

Si tu as déjà été au musée en famille peux-tu me raconter comment ça s'est passé ?

Expérience du musée

J'aimerais savoir, qu'est-ce que représente pour toi un musée ?

Quels sont les musées que tu connais à Montréal ? Est-ce que tu en as visité certains ? Lequel t'a le plus plu, peux-tu m'expliquer pourquoi ?

Est-ce que tu te souviens de la première fois que tu as été au musée ? C'était quand et avec qui ? Tu avais trouvé ça comment ?

A quand remonte ta dernière visite au musée ? Quels souvenirs en gardes-tu ?

As-tu déjà été au Musée des beaux-arts de Montréal ? Si oui : dans quelles circonstances ?

Connaissances sur le sujet de l'exposition

Te souviens-tu de moments où tu as vu ou entendu parler des œuvres impressionnistes ?

Savais tu qu'il y a une exposition sur les impressionnistes en ce moment ? (si oui comment ?)

Je te remercie d'avoir répondu à ces questions, nous allons à présent fixer une date pour aller ensemble faire une visite au Musée des beaux-arts de Montréal

ANNEXE 3 : Tableau d'observation

Voici les tableaux d'observations qui avaient été réalisés pour mon terrain. Rappelons que ces tableaux n'ont pas été utilisés pour l'analyse. Ils ne me fournissaient en effet que trop peu d'information concernant l'expérience de visite telle que vécue par l'adolescent. Je tiens néanmoins à les présenter en annexe afin que les lecteurs puissent suivre mon cheminement méthodologique (cf. Méthodologie, 2-3 Présentation des méthodes utilisées).

SALLE 1	Passe	Regard bref	Arrêt marqué	Revient sur ses pas
Panneau explicatif 1				
Panneau explicatif 2				
Panneau bois, école de Honfleur				
Oignons Renoir				
Roses mousseuses				
Panneau explicatif 3				

SALLE 2	Passe	Regard Bref	Arrêt marqué	Revient sur ses pas
Panneau explicatif 1				
Panneau explicatif 2				
Oies dans le ruisseau				
Champ de tulipes				
Falaises Etretats				
Panneau citations				

SALLE 3	Passe	Regard bref	Arrêt marqué	Revient sur ses pas
Panneau explicatif 1				
Panneau explicatif 2				
Statut danseuse				
Jeune fille endormie				
Le foyer des danseuses				
Avant la course				
Loge au théâtre				

SALLE 4	Passe	Regard bref	Arrêt marqué	Revient sur ses pas
Chrysanthèmes				
Mme Monet				
Panneau explicatif 1				
Marché aux esclaves				
Charmeur de serpent				
Femmes fellahs				
Les 2 nus				
Panneau explicatif 2				
Panneau explicatif 3				
Panneau postimpressionnistes				

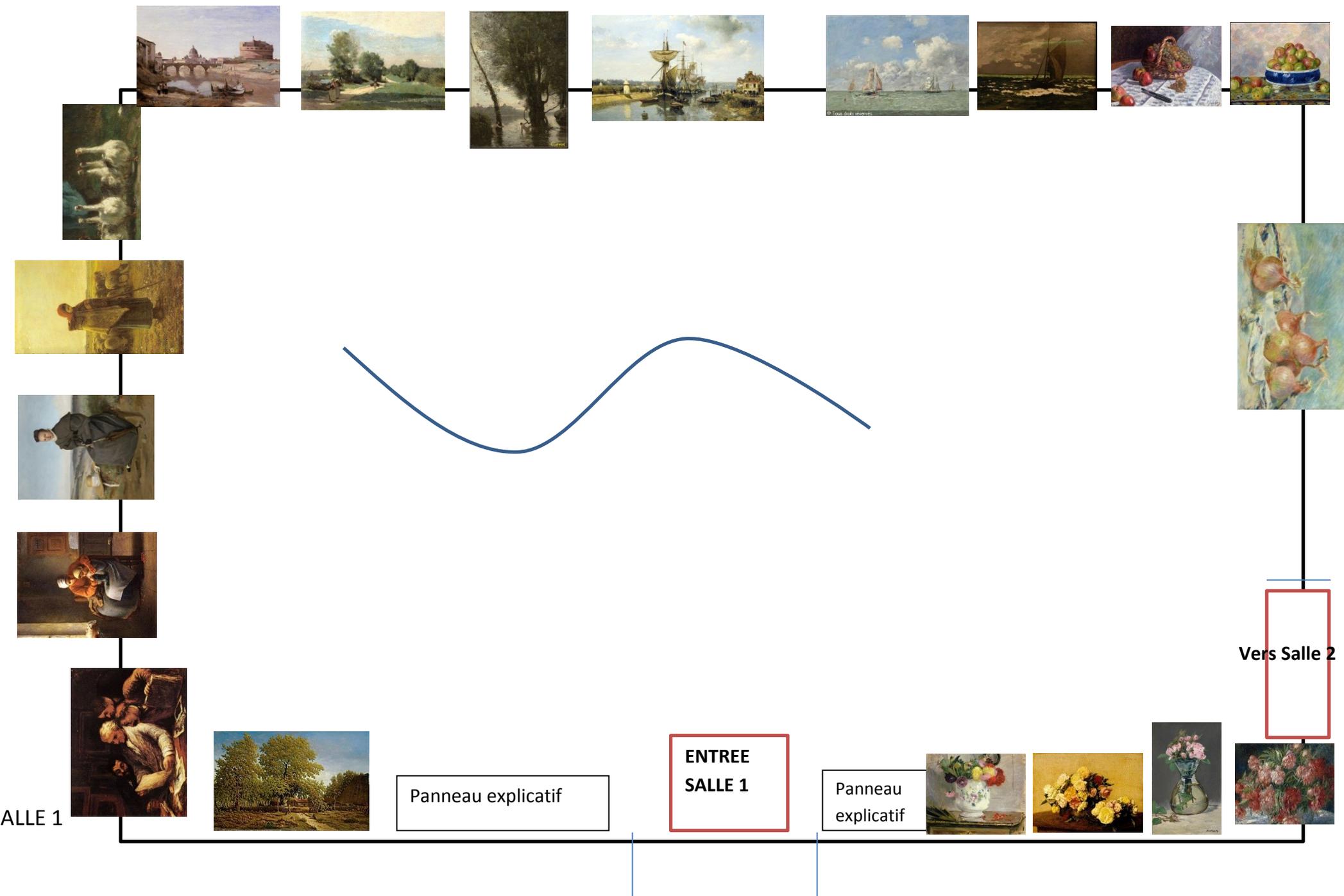
ANNEXE 4 : Plans de l'exposition

Salle 1

Salle 2

Salle 3

Salle 4





Panneau explicatif



Citations



Vers Salle 1



Panneau explicatif



Vers Salle 3

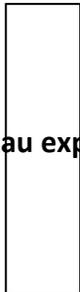


SALLE 2

SALLE 3



Panneau explicatif



Vers Salle 2



Vers Salle 4



Panneau explicatif



Panneau explicatif



Panneau explicatif



Vers Salle 3



Panneau explicatif

SORTIE

SALLE 4

