

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Maryse Paquin et Rébéca Lemay-Perreault

Vingt ans de recherche en éducation muséale
Volume 43, numéro 1, Printemps 2015

URI : id.erudit.org/iderudit/1030177ar
DOI : [10.7202/1030177ar](https://doi.org/10.7202/1030177ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN 0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Maryse Paquin et Rébéca Lemay-Perreault "Vingt ans de recherche en éducation muséale." *Éducation et francophonie* 431 (2015): 1–12. DOI : [10.7202/1030177ar](https://doi.org/10.7202/1030177ar)

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2015

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Vingt ans de recherche en éducation muséale

Maryse PAQUIN

Rédactrice invitée

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Rébéca LEMAY-PERREAU

Co-auteure du liminaire

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

« Le musée est une institution permanente, sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public et qui fait des recherches concernant les témoins matériels et immatériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'étude, d'éducation et de délectation. »

Définition du musée, ICOM, 2007

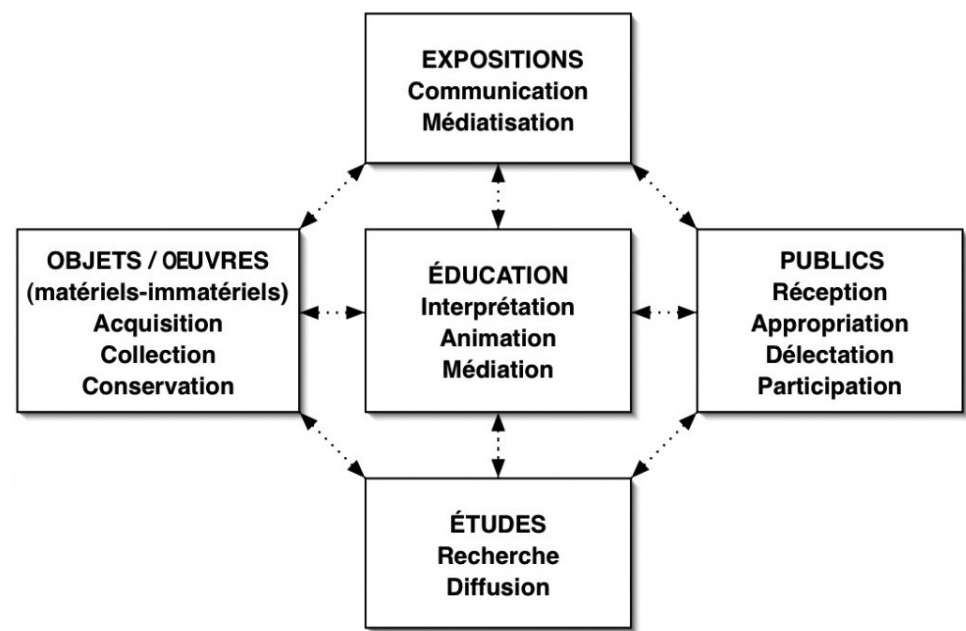
« L'éducation, dans un contexte plus spécifiquement muséal, est liée à la mobilisation de savoirs issus des collections du musée, visant le développement et l'épanouissement des individus, notamment par l'intégration de ces savoirs, le développement de nouvelles sensibilités et la réalisation de nouvelles expériences. »

Desvallées et Mairesse, 2009, p. 32-33

Introduction

La vocation éducative du musée fait aujourd'hui partie du sens commun des sociétés occidentales. Depuis la seconde moitié du siècle dernier, les études menées auprès des visiteurs montrent que l'acquisition de nouvelles connaissances est la motivation première de la visite au musée (Allaire, 1990; Association des musées canadiens, 2003; Dixon *et al.*, 1974; Falk et Dierking, 2000). Auparavant, des organismes internationaux, tels que l'UNESCO (1973; 1986) et le Conseil international des musées (ICOM, 1969; 1972), confirmaient également la fonction éducative de l'institution muséale. Pour l'ICOM, l'éducation muséale fait partie intégrante de sa définition dès sa fondation, en 1946. Parallèlement, des chercheurs comme Marcousé (1968), Taylor (1971), Arth (1979), Hanson (1984), Berry et Mayer (1989), Dufresne-Tassé (1991), Hooper-Greenhill (1994) et Hein (1998), montrent l'importance de l'éducation muséale par rapport aux autres fonctions du musée, tandis que d'autres, tels que Washburn (1975), Kurylo (1976), Dunn (1977), Chapman (1982), Svedlow (1984), Edwards (1985) et Schouten (1987), vont plus loin en affirmant que l'éducation muséale est la raison d'être première du musée. Quoi qu'il en soit, ceux-ci témoignent tous, de manière éloquente, que l'institution muséale contribue depuis toujours à l'éducation de ses clientèles. En somme, l'éducation muséale se situe au centre d'un système où gravitent les autres fonctions muséales. Pour illustrer cette situation, le Modèle des fonctions muséales et de leurs interrelations est présenté à la figure 1.

Figure 1. **Modèle des fonctions muséales et de leurs interrelations**



L'importance centrale qu'occupe l'éducation muséale au sein du musée va de pair, d'une part, avec le développement de la société qui assiste à une augmentation du temps libre chez les individus (Institut de la Statistique du Québec, 1979; 1983; 1989; 1994; 1999) et, d'autre part, avec l'adhésion à une logique de démocratisation, voire de démocratie culturelle, qui prône l'accès à la culture chez le plus grand nombre (Santerre, 1999). Il s'agit là de deux facteurs, non seulement catalyseurs de la montée en grade de l'éducation par rapport aux autres fonctions muséales, mais ayant aussi une incidence majeure dans les orientations prises dans son développement. Ce phénomène s'apparente à ce que certains ont appelé le passage d'une « muséologie centrée sur l'objet à une muséologie centrée sur le visiteur » (Deloche, 1985; Van Blyenburgh, 2005). Pour d'autres, le « tournant communicationnel » (Davallon, 1997; Jacobi 2012; Rasse, 1999) amène une complexification de la pratique de l'éducation muséale, principalement en raison de la fragmentation du concept de public (au singulier) en publics (au pluriel). Toutefois, son décloisonnement intègre dorénavant les notions de non-publics et de publics potentiels (Donnat et Octobre, 2001, p. 182-212). La nouvelle conception des publics, non plus perçus comme un bloc homogène par les musées, sous-entend que les besoins, les attentes, les savoirs préalables, les motivations et les apprentissages diffèrent selon les visiteurs. Elle sous-entend également que l'institution doit adapter ses dispositifs et multiplier ses outils éducatifs pour satisfaire ses clientèles de plus en plus hétéroclites, venues apprendre au musée. Toutefois, cet apprentissage se réalise en fonction d'intérêts qui leur sont propres; la différenciation des apprentissages étant dorénavant prise en charge par le médiateur culturel (Paquin, 2015).

Parallèlement, en plus d'initiatives en éducation muséale ciblant les individus, les familles ou les groupes scolaires, d'autres sont déployées pour cibler des populations habituellement exclues des institutions culturelles, telles que les personnes défavorisées, les analphabètes, les aînés en perte d'autonomie, les résidents éloignés des grands centres, pour ne nommer que ceux-là.

L'éducation muséale est aussi marquée par un autre phénomène, celui de la « construction d'un champ disciplinaire scientifique : la muséologie » (Schiele, 2014, p. 9). Pour Georges-Henri Rivière (Mariaux, 2005), la muséologie est une science appliquée, tandis que pour Deloche (1985), elle est entrée dans une phase de scientification (p. 34-35). L'éducation muséale et les nombreuses recherches menées au Québec et au Canada¹ n'échappent pas à ce mouvement en témoignant du développement accru des connaissances dans le domaine.

1. Voir à ce sujet la liste des publications du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISÉM), affilié à la Fédération des sciences humaines et sociales (FCSHS), à l'Association canadienne des chercheurs en éducation (ACCÉ) et à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉE): <http://www.csse-scee.ca/cera/gisem/>

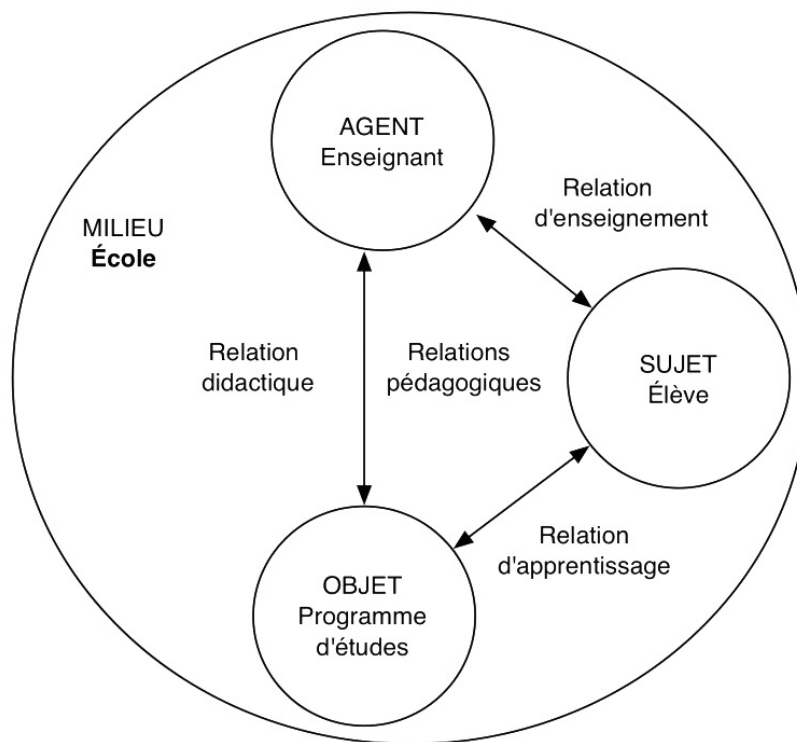
Bilan des recherches menées dans le domaine de l'éducation muséale

Les recherches menées en éducation muséale se fondent notamment sur des modèles conceptuels ayant fait école depuis la fin des années 1970 dans le domaine des arts et des sciences de l'éducation.

Modèles conceptuels en éducation

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), un modèle constitue une «représentation de la situation pédagogique» (p. 902), à savoir qu'il comprend «l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné [...], d'où l'acronyme SOMA» (p. 1240). «Entre ces quatre composantes (sujet, objet, agent et milieu), quatre types d'interrelations existent : didactiques (entre l'agent et l'objet), d'apprentissage (entre le sujet et l'objet), d'enseignement (entre l'agent et le sujet) et pédagogiques (au milieu de toutes les relations). Ce modèle, au centre duquel on trouve le triangle pédagogique de Houssaye (1988), est applicable à toutes situations où se déroulent des processus d'enseignement et d'apprentissage» (Paquin, 2007, p. 494). Le Modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005, p. 1240) est présenté à la figure 2.

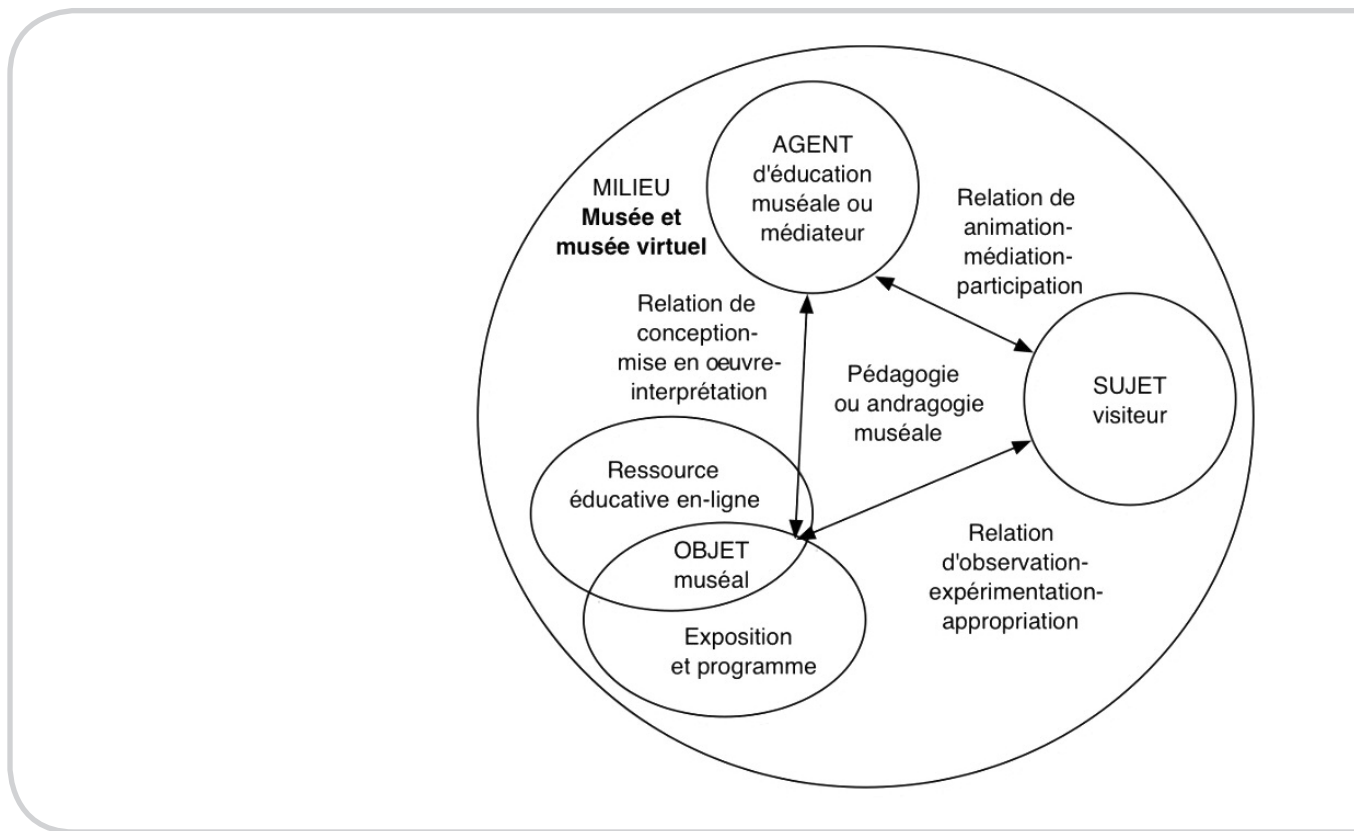
Figure 2. **Modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005, p. 1240).**



Modèles conceptuels en éducation muséale

Puisque le Modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005, p. 1240) est essentiellement applicable en milieu scolaire (système formel d'éducation), Allard et coll. (1995) ont transposé celui-ci en milieu muséal (système non formel d'éducation). À ce titre, ils ont élaboré le Modèle d'utilisation du musée à des fins éducatives (p. 15). Toutefois, étant donné le développement du musée virtuel, l'objet muséal comprend dorénavant deux types de ressources : réelles et virtuelles. De plus, en raison du mode non formel d'éducation, les quatre types d'interrelations entre les composantes du SOMA sont renommés » (Paquin, 2007, p. 496) : observation-expérimentation-appropriation (entre le sujet et l'objet), animation-médiation-participation (entre l'agent et le sujet), conception-mise en œuvre-interprétation (entre l'agent et l'objet) et pédagogie ou andragogie muséale (au centre de toutes les relations). Le Modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives est présenté à la figure 3.

Figure 3. **Modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives.**



Ce numéro vise à souligner les vingt ans qui marquent l'évolution de l'éducation muséale, soit par l'élaboration de ses concepts, l'amélioration de ses méthodes et la diffusion de ses résultats. À ce titre, les onze articles qu'il contient se rapportent tout

naturellement à l'une ou l'autre des composantes ou des interrelations présentes dans le Modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives et se déclinent en trois sections, nommées « connaissances », « formation » et « bilan ».

Section « connaissances »

Référant au Modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives, cette section comprend six articles permettant une meilleure connaissance de la composante « objet », de la « relation entre l'objet et le sujet » et de la « relation entre l'objet et l'agent ».

Le premier article, de Jason Luckerhoff et Maria Juliana Vélez, porte sur l'objet d'art. C'est au travers d'un programme de recherche portant sur le tournant communicationnel des musées d'art que les auteurs présentent la manière dont les écrits sont conçus et présentés aux publics, en vue de favoriser leur appropriation. Plus spécifiquement, les auteurs ont procédé à l'analyse des médiations écrites dans trois musées d'art, en France et au Québec, en fonction de « tendances déformantes ». Les médiations écrites ne sont pas qu'affaire de publics spécialistes, puisqu'elles visent également les profanes, afin qu'ils puissent avoir accès aux œuvres de l'esprit et à leurs codes culturels. Par là, s'éduquer signifie permettre de mieux s'en délecter. Pour y arriver, les musées d'art doivent constamment vulgariser leurs contenus, sans toutefois négliger les critères culturels, en étant toujours dans la délicate position de satisfaire tant les adeptes d'une culture populaire que ceux de la culture dite élitiste.

Le deuxième article, de Jean-François Gauvin, porte sur l'objet de sciences, dans le cadre d'une exposition présentée dans un éminent musée américain d'histoire des sciences et des techniques : le Harvard University Science Center. À ce titre, l'auteur présente l'important défi pédagogique de l'*habitus* lié à la manière d'exposer de tels objets; le but visé étant que les publics soient en mesure non seulement d'apprécier leurs qualités scientifiques intrinsèques, mais également leurs formes et fonctions historiques, selon des règles d'esthétisation propres à toutes expographie. Ce qui constitue un double défi. Pour ce faire, la pédagogie et la didactique muséale reposent sur trois concepts porteurs de sens : profondeur, procédé et participation. Ceux-ci contribuent à la démonstration du potentiel didactique d'une approche ancrée sur l'objet de sciences.

Quant au troisième article, de Anne-Marie Émond, Lisandra Eick de Lima et Dominic Marin, il porte sur la relation que le sujet-visiteur entretient avec l'objet d'art contemporain. Pour limiter au mieux le malaise que peut parfois éprouver le grand public face aux œuvres d'art contemporain, les auteurs tentent d'étudier ce qui favorise positivement leur réception, de manière à leur faire éprouver du plaisir à leur simple vue. Pour y arriver, une typologie des sources du plaisir a été élaborée, à partir des perceptions enregistrées chez une centaine d'étudiants universitaires non familiers avec l'art contemporain. Au terme de la recherche, les résultats donnent à penser que tant les objets que les visiteurs eux-mêmes peuvent constituer des sources de plaisir et d'appréciation de l'art contemporain.

Le quatrième article, de Thérèse Martin, porte sur la relation que le sujet-visiteur entretient avec l'objet de sciences. Cette relation est plus particulièrement

explorée sous l'angle de la réception de l'exposition chez le public-enfant. Le tout se déroule dans un musée de sciences en France. Le contexte de la recherche menée par l'auteure met en perspective la manière dont cette clientèle s'approprie le média exposition, considéré comme un parcours, selon leurs « fabrications culturelles ». Pour y arriver, ils sont invités à devenir le guide de leurs parents, tout au long de l'expérience de visite. S'en dégagent six figures d'enfants-interprètes pouvant constituer des sources d'inspiration tant chez les professionnels des musées que chez les médiateurs culturels.

Le cinquième article, de Jène Rahm, Marie-Paule Martel-Reny et Violène Simard, porte également sur la relation que le sujet-visiteur entretient avec l'objet de sciences. Toutefois, l'expérimentation se déroule dans le cadre d'un programme Jardins-jeunes, au Jardin botanique de Montréal. Les résultats de la recherche mettent en évidence la contribution du programme au développement d'attitudes positives envers la nature chez les jeunes urbains, tout en les initiant à diverses notions, dont celle de la biodiversité. Comme lieu d'éducation scientifique non formel, le Jardin botanique poursuit des objectifs multiples, en répondant à un triple mandat de préservation, de recherche et d'entretien. C'est dans ce cadre qu'il offre des possibilités de développement de la littératie scientifique et d'éducation relative à l'environnement, à l'alimentation et aux saines habitudes de vie; concepts très valorisés par le système formel d'éducation.

Le sixième article, de Virginie Soulier, porte sur la relation que le sujet-visiteur entretient avec l'agent muséal ou le commissaire d'exposition, soit plus particulièrement sur leurs pratiques collaboratives. L'enquête est réalisée sous forme d'activité pédagogique se déroulant en marge d'une exposition présentée au Musée McCord de Montréal, portant sur le patrimoine autochtone en contexte de décolonisation. L'auteure a recueilli des observations et des verbatims, au terme d'entrevues menées auprès de visiteurs autochtones et allochtones, portant sur leurs modes de reconnaissance relatifs à l'identité et à la mémoire. Les résultats de sa recherche montrent que les visiteurs établissent des liens entre la situation actuelle des autochtones et le contexte colonial passé. Ces résultats constituent des pistes importantes pour la pratique en éducation muséale.

Section « formation »

Cette section comprend trois articles permettant une meilleure connaissance de la composante « agent » ou « milieu ». Ceux-ci portent sur la formation universitaire des futurs agents d'éducation muséale au Québec, aussi appelés guides-interprètes ou médiateurs culturels et sur l'évolution du milieu muséal.

Le septième article, de Maryse Paquin, porte sur la formation du futur agent d'interprétation et de médiation culturelle, dans le cadre d'un programme court de 2^e cycle offert par l'Université du Québec à Trois-Rivières, depuis 2010. Au terme de la première cohorte d'étudiants, une évaluation de l'appréciation de la formation chez les diplômés a été menée. Les résultats montrent, en plus des nouvelles connaissances acquises, qu'ils ont développé un niveau de réflexion critique sur la théorie et les pratiques professionnelles en interprétation et en médiation culturelle,

une autonomisation intellectuelle et professionnelle, une identité professionnelle forte, de même que d'une capacité d'agir en développement culturel. Ces résultats ne font que confirmer, mais d'un point de vue nouveau, l'importance d'ancrer la formation dans le milieu de la pratique professionnelle, en visant le transfert des connaissances et des expertises, là où elles se trouvent en province.

Le huitième article, de Nada Guzin Lukic, porte sur la formation des agents ou des muséologues à l'Université du Québec en Outaouais. Parmi les programmes universitaires, des certificats de 1^{er} cycle sont offerts depuis 2007, une première au Québec. Cette situation est le fruit d'une étude de marché qui conclue au besoin d'ancrer une telle formation dans un continuum allant du collégial au troisième cycle universitaire. La formation de 1^{er} cycle en constitue le chaînon manquant, en fondant celle-ci dans une vocation professionnelle davantage prononcée, alors que la formation à la recherche caractérise le 2^e cycle. La formation offerte est également le fait d'un nouveau regard posé sur les défis et les enjeux actuels auxquels font face les musées dans une société contemporaine.

Le neuvième article, de Yves Bergeron et Sheila Hoffman, porte sur le milieu muséal, soit sur les nombreuses réflexions menées sur les « grandes transformations » que les musées ont connues depuis quelques siècles. L'examen des transformations de l'institution muséale commande, par le fait même, une véritable transformation des programmes d'études supérieures en muséologie en Amérique du Nord et en Europe. Pour contribuer au développement du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, cette réflexion conduit les auteurs à retenir certains concepts qui devraient guider la formation au 2^e et au 3^e cycle en muséologie au Québec. Ils suggèrent notamment que le programme de doctorat en muséologie, médiation et patrimoine, offert par l'Université du Québec à Montréal depuis 2005, puisse s'ouvrir au savoir-devenir, afin d'évoluer au même rythme que les changements qui surviennent dans le monde muséal à l'échelle internationale.

Section « bilan »

La dernière section comprend deux articles permettant une meilleure connaissance de la « relation entre le sujet et l'objet » et de la « relation entre le sujet et le milieu ». Ceux-ci portent sur le bilan de vingt ans de recherche en éducation muséale non formelle (en collaboration avec le milieu scolaire ou non), au Québec et au Canada.

Le dixième article, de Colette Dufresne-Tassé a trait à la relation entre le sujet-visiteur et l'objet d'art, soit sur vingt ans de recherche en éducation des adultes-visiteurs d'exposition d'art, de sciences ou d'archéologie. À ce titre, l'auteure présente le bilan d'un ensemble d'investigations passées, présentes et futures, du Groupe de recherche sur le musée et l'éducation des adultes, de l'Université de Montréal, au moyen de la méthode dite de *Thinking Aloud*. Au travers ses nombreuses expérimentations, menées auprès d'un très grand nombre d'adultes, l'auteure conclue que le meilleur lieu pour étudier ce qu'ils y vivent est l'exposition permanente non thématisée; la muséographie présentée permettant de mieux saisir le sens qu'ils donnent à leurs expériences de visite, soit ce qu'ils pensent, imaginent ou ressentent lorsqu'ils

regardent des objets de musée. Ses observations portent également sur les trois fonctionnements, cognitif, imaginaire et affectif, et le résultat de ces fonctionnements, soit les types de traitement de l'adulte-visiteur d'exposition.

Enfin, le onzième et dernier article, de Michel Allard, porte sur la relation entre le sujet-visiteur et les musées d'histoire, en traçant les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM), dans une perspective de l'histoire du domaine au Québec. L'auteur présente les moments marquants des vingt dernières années, en termes de recherches en éducation muséale au Québec et au Canada, au travers des réformes curriculaires et des programmes d'études. À ce titre, il identifie une typologie des musées ayant contribué à alimenter le corpus scientifique de l'éducation muséale, lorsque ceux-ci sont utilisés dans une démarche pédagogique. L'article se termine sur une ouverture pour l'avenir, au plan des embûches et des dérives qui risquent de détourner l'éducation muséale à d'autres fins que celles d'études, d'éducation et de délectation, telles que conférées par l'ICOM (2007) dans sa nouvelle définition du musée.

Conclusion

L'ensemble des articles du présent numéro présente quelques angles d'analyse découlant du Modèle d'utilisation des musées et des musées virtuels à des fins éducatives (Paquin, 2007, p. 496) et pouvant apporter un éclairage sur la manière de mieux connaître l'évolution de l'éducation muséale au Québec et au Canada. Notamment, il comporte des articles traitant des diverses composantes de la pédagogie/andragogie muséale (sujet, objet, milieu ou agent) ou de l'interaction entre deux ou plusieurs d'entre elles (relation entre le sujet et l'objet et relation entre le sujet et l'agent). Ces articles témoignent de manière éloquente de tout le chemin parcouru depuis les vingt dernières années, afin que l'éducation muséale soit reconnue comme un domaine de recherche à part entière.

À la lecture de ces articles, le lecteur comprendra qu'il n'a pas été chose facile de tailler une place à la recherche en éducation muséale non formelle dans la communauté scientifique québécoise et canadienne. Toutefois, progressivement, la légitimité de la quête de savoir chez les chercheurs s'est imposée. Tant et si bien que quelques décennies après son entrée en scène, ce champ est devenu l'une des considérations incontournables de la recherche en éducation, au bénéfice de tous les membres de la société.

Sur ce, excellente lecture!

Références bibliographiques

- ALLAIRE, A. (1990). *Profil des visiteurs du Musée de la civilisation, quatre mois après son ouverture*. Cahiers de recherche. Québec : MCQ.
- ALLARD, M., LAROUCHE, M.-C., LEFEBVRE, B, MEUNIER, A. ET VADEBONCOEUR, G. (1996). La visite au musée : lieu d'apprentissage et de développement. *Réseau*, 27(4), 14-19.
- ARTH, M. (1979). Museum Education: A Personal Perspective. *The Museologist*, 149, 4-7.
- ASSOCIATION DES MUSÉES CANADIENS (2003). *Les Canadiens et leurs musées. Sondage mené auprès des Canadiens dans le but de connaître leur opinion sur nos musées*. Rapport des constatations. Ottawa : AMC.
- BERRY, N. et MAYER, S. (eds.). (1989). *Museum Education: History, Theory and Practice*. Reston: National Art Education Association.
- CHAPMAN, L. H. (1982). The future and museum education. *Museum News*, 61(2), 48-59.
- DAVALLON, J. (1997). L'évolution du rôle des musées. *La lettre de l'OCIM*, 49, 4-8.
- DELOCHE, B. (1985). Épistémologie du musée (p. 34-35). Dans A. Nicolas, H. De Varine et A. Masson. (éds.), *Nouvelles muséologies*. Marseille : MNES.
- DESVALLÉES, F. et MAIRESSE, F. (2009). *Concepts clés de muséologie*. Paris : Armand Colin.
- DIXON, B., COURTNEY, A. et BAILEY, R. H. (1974). *Le musée et le public canadien*. Toronto : Secrétariat d'État.
- DONNAT, O. et OCTOBRE, S. (sous la dir. de). (2001). *Les publics des équipements culturels*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 182-212.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (1991). L'éducation muséale, son rôle, sa spécificité, sa place parmi les autres fonctions du musée. *Revue canadienne de l'éducation*, 16(3), 251-257.
- DUNN, J. R. (1977). Le besoin de définir l'interprétation et l'éducation. *Gazette*, 10(1), 60-62.
- EDWARDS, Y. (1985). La recherche et l'éducation : les musées ont besoin des deux. *Muse*, 3(2), 14-17.
- FALK, J. H. et DIERKING, J. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Coll. AASLH Book Series. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- HANSEN, T. H. (1984). Le rôle éducatif du musée. *Museum*, 36(4), 176-183.
- HEIN, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. Leicester Readers in Museum Studies Series. London: Routledge.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Tome 1 et 2. Berne: Peter Lang.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1979; 1983; 1989; 1994; 1999). *Enquête sur le comportement des Québécois en matière d'activités culturelles de loisirs*. Québec: Ministère de la Culture et des Communications.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (2007). *Définition du musée*. Récupéré le 4 avril 2012 de <http://icom.museum/qui-sommes-nous/la-vision/definition-du-musee/L/2.html>
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (1969). *Le rôle des musées dans l'éducation et l'action culturelle*. Actes de la 6^e Conférence générale. Moscou: UNESCO/ICOM.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (1972). *Le musée au service des hommes aujourd'hui et demain: le rôle éducatif et culturel des musées*. Actes de la 9^e Conférence générale. Paris: UNESCO/ICOM.
- JACOBI, D. (2012). Le tournant communicationnel des musées et la naissance de la muséologie universitaire française (p. 133-150). Dans A. Meunier et J. Luckerhoff (dir.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques*. Coll. Publics et culture. Québec: PUQ.
- KURYLO, L. (1976). On the need for a theory of museum learning. *Gazette*, 9(3), 20-24.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- MARCOUSÉ, R. (1968). L'éducation au musée. *Museum*, 21(1), 4-8.
- MARIAUX, P.-A. (2005). Mausolée, ouverture critique. Dans P.-A. Mariaux (dir.), *L'objet de la muséologie*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- PAQUIN, M. (2007). Musées et musées virtuels d'histoire: appréciation, utilisation et effet d'une formation universitaire sur la pratique enseignante. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 489-511.
- PAQUIN, M. (2015). Médiation culturelle au musée : Essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 8. [En ligne] <http://www.atps.uqam.ca/>
- RASSE, P. (1999). *Les musées à la lumière de l'espace public*. Paris: L'Harmattan.
- SANTERRE, L. (1999). *De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle*. Rapport d'étude. Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique. Québec: Ministère de la Culture et des Communications.
- SCHOUTEN, F. (1987). L'éducation dans les musées: un défi permanent. *Museum*, 156.

- SCHIELE, B. (2014). Les études de visiteurs. La formation, l'évolution et les défis actuels du champ. Dans L. Daignault et B. Schiele (dir.), *Les musées et leurs publics. Savoirs et enjeux*. Québec : PUQ.
- SVEDLOW, A. (1984). Museum Education Orientation Concerns. *The Museologist*, 168, 22-23.
- TAYLOR, W. W. (1971). Les musées et l'éducation. *Museum*, 23(2), 129-133.
- UNESCO (1973). *Musées, imagination et éducation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1986). *Musées et Éducation : rapport final*. Séminaire international. Guadalajara, Mexico : UNESCO
- VAN BLYENBURGH, D. H. (2005). Le non-objet de la muséologie. Dans P.-A. Mariaux (dir.), *L'objet de la muséologie* (p. 81-100). Neuchâtel : Institut d'histoire de l'art et de muséologie.
- WASHBURN, W. E. (1975). Do museums educate? *Curator*, 18(3), 211-218.