

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**  
**INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**  
**CENTRE – URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ**

**INSTITUTIONS CULTURELLES, JEUNES ET ENJEUX DE TRANSMISSION.  
REPRÉSENTATIONS DU RÔLE D'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE À  
MONTREAL.**

Par

**Marie-Odile MELANÇON**

Bachelière ès arts

Mémoire présenté pour obtenir le grade de

Maître ès sciences, M.Sc.

**Maîtrise en Études urbaines**

Programme offert conjointement par l'INRS et l'UQAM

Janvier 2019

© Marie-Odile MELANÇON, 2019

Ce mémoire intitulé

**INSTITUTIONS CULTURELLES, JEUNES ET ENJEUX DE TRANSMISSION.  
REPRÉSENTATIONS DU RÔLE D'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE À  
MONTREAL.**

et présenté par

**Marie-Odile MELANÇON**

a été évalué par un jury composé de

Nathalie CASEMAJOR, présidente, Institut national de recherche scientifique (INRS)

Annick GERMAIN, directrice de maîtrise, Institut national de recherche scientifique  
(INRS)

Christian POIRIER, co-directeur de maîtrise, Institut national de recherche scientifique  
(INRS)

Jason LUCKERHOFF, examinateur externe, Université du Québec à Trois-Rivières  
(UQTR)

*À Denis M.*

## RÉSUMÉ

Depuis les années 1980, les institutions culturelles ont développé de nombreuses activités éducatives pour les jeunes. À la croisée des politiques culturelles et de l'évolution du système d'éducation, l'éducation artistique prend de plus en plus d'importance et certaines institutions affirment de plus en plus leur rôle éducatif. L'objectif principal de cette recherche est donc d'étudier le rôle des institutions culturelles montréalaises en termes de transmission de la culture auprès des jeunes. En effet, entre la famille et l'école, où se situe l'implication des institutions culturelles? Cette étude se situe à un niveau réflexif et interprétatif plutôt que descriptif en ce sens qu'elle vise à explorer les représentations de la transmission culturelle des acteurs culturels, plutôt que d'analyser les effets des programmes et activités mis en place. En s'appuyant notamment sur les notions de « récit » et d'« identité narrative » développées par Paul Ricœur, cette recherche tente de déceler quelles représentations de l'enfance, de la culture, de l'éducation artistique et de la transmission culturelle sont portées par les acteurs culturels ayant développé des programmes s'adressant aux jeunes afin d'en dégager par la suite une typologie. Suite à une recherche documentaire et à la tenue de 21 entretiens semi-dirigés, l'analyse thématique et narrative a permis de dégager une typologie comportant trois pôles : artistique, pragmatique et humaniste. Elle a également permis de constater que la question du patrimoine est peu présente dans les discours alors que les notions d'expérience et de culture humaine ont pris beaucoup d'importance.

Mots-clés : culture; transmission culturelle; enfance; éducation artistique; représentations; institutions culturelles; récit; identité narrative; expérience

## ABSTRACT

Since the 1980s, cultural institutions have developed many educational activities for young people. At the crossroads of cultural policies and the evolution of the education system, arts education is becoming increasingly important and some institutions are asserting their educational role. The main objective of this research is therefore to study the role of Montreal cultural institutions in terms of transmitting culture to young people. Indeed, between family and school, where is the involvement of cultural institutions? This study is at a reflective and interpretive level rather than a descriptive one in that it aims to explore the representations of the cultural transmission of cultural actors, rather than to analyze the effects of the programs and activities put in place. Based in particular on the notions of "narrative" and "narrative identity" developed by Paul Ricœur, this research seeks to detect what representations of childhood, culture, arts education and cultural transmission are carried by cultural actors having developed programs aimed at young people in order to subsequently identify a typology. Following a documentary search and 21 semi-structured interviews, the thematic and narrative analysis revealed a typology comprising three poles: artistic, pragmatic and humanist. It also revealed that the question of heritage is less apparent, whereas notions of experience and human culture have increased in interest.

Keywords: culture; cultural transmission; childhood, artistic education; representations; cultural institutions; narrative; narrative identity; experience

## AVANT-PROPOS

Le sujet de ce projet de recherche a émergé de questionnements qui m'ont habité ces dernières années, à la fois dans le cadre de mon travail au Service de la Culture de la Ville de Montréal, et dans ma vie personnelle. Ces différentes interrogations se sont croisées au fil des années et ont alimenté la réflexion qui se déploie aujourd'hui dans ce mémoire.

Ayant été responsable du théâtre *La Roulotte* pendant plusieurs années, j'ai travaillé auprès d'organismes œuvrant au sein du milieu du théâtre jeune public. J'ai donc été plongée dans un univers où l'exigence de développement de publics et de sensibilisation aux arts est très présente. Au-delà des revendications professionnelles et des enjeux concernant les liens culture-école, j'ai toujours été frappée par la passion des prises de position et des argumentaires déployés, mais également par le flou qui les entourait souvent. Il m'a toujours semblé que sous les discours, diverses représentations étaient à l'œuvre et s'interreliaient de façon complexe, créant des « chocs de culture » difficiles à dénouer. Si l'importance et la pertinence des projets et activités éducatives développées par le milieu culturel m'ont toujours paru indiscutables, il est devenu important pour moi, au fil de cette réflexion, de prendre une distance et de creuser davantage les discours. Que disent vraiment les différents milieux artistiques lorsqu'ils revendiquent leur participation à l'éducation des jeunes ? Quels schèmes de pensée sous-tendent-ils ?

Parallèlement, dans mon rôle de mère, j'ai été confrontée à la difficulté de transmettre ma passion pour les arts à mes enfants qui s'y intéressaient peu, et pour qui la position de « spectateur » n'était pas forcément naturelle. J'ai moi-même développé certaines stratégies pour tenter de leur faire vivre diverses expériences artistiques, et leur transmettre certaines connaissances, comportements et goûts. Mais j'ai aussi découvert, à travers eux, l'apprentissage vécu à l'école, au fil des projets et des activités « artistiques » développés avec les professeurs et éducateurs. Ma vision des choses, qui se situe plus près de celle du milieu professionnel des arts, s'est donc confrontée à une autre façon de voir au contact du milieu scolaire. Et j'ai eu envie de comprendre davantage cet espace de rencontre entre la transmission souhaitée par le milieu des arts et la transmission scolaire, qui s'insèrent toutes deux au sein du phénomène plus vaste de la transmission culturelle.

D'ailleurs, c'est en travaillant au sein de l'équipe de recherche de l'étude sur la *Participation culturelle des jeunes à Montréal* (2012), sous la direction de Christian Poirier, que j'ai pu alimenter ma réflexion sur cette question. En interviewant plusieurs jeunes de 12 à 17 ans, j'ai été particulièrement intéressée et fascinée par leurs réponses concernant les différents vecteurs de transmission. Que ce soit par l'entremise d'un professeur, d'un ami, d'un parent, ou même d'une bibliothèque pleine de livres, ces jeunes ont eu envie d'intégrer les arts et la culture dans leur vie et dans leur processus de définition de soi : certains en devenant « connaisseurs experts », d'autres par une pratique amateur, d'autres encore en devenant des spectateurs assidus. Ces différents parcours possibles m'ont permis d'élargir ma vision des choses concernant la notion de transmission des goûts et des pratiques culturelles et ses diverses manifestations.

Ce projet n'aborde pas l'éducation artistique ou la transmission du point de vue de leurs impacts sur les enfants, mais questionne plutôt la façon dont le milieu des arts et de la culture conçoit son propre rôle. Prenant comme point de départ ma propre posture professionnelle, cette démarche réflexive vise d'abord à prendre conscience des différentes représentations en présence dans les discours lorsqu'on parle de culture et d'éducation. S'étirant dans le temps, cette réflexion a évolué au fil de ma prise de connaissance de diverses recherches et études scientifiques traitant de ces questions. Étant moi-même davantage ancrée dans la pratique, la constitution du cadre théorique s'est révélée un passage obligé important pour mon propre processus de distanciation, il prend donc une grande ampleur au sein du mémoire, ouvrant vers différentes notions et perspectives.

S'il m'a permis d'élargir les horizons de ma propre expertise, j'espère que ce travail permettra également d'identifier certaines pistes pour mieux cerner les schèmes opérant sur les pratiques professionnelles du milieu des arts et de la culture, conjuguant ainsi savoirs de l'expérience et savoirs théoriques. Sans répondre à toutes les questions de départ, la typologie présentée dans ce mémoire constitue, il me semble, un point de départ intéressant, ouvrant vers diverses pistes d'analyse à explorer.

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de recherche s'est étirée sur une longue période de temps, parsemée d'embûches, de contretemps, d'allers et retours. J'aimerais d'abord remercier mon directeur Christian Poirier pour sa patience, sa souplesse et son appui tout au long de ce parcours parfois compliqué. Merci pour les échanges toujours intéressants, pour la découverte de l'herméneutique de Paul Ricœur et pour m'avoir invitée à participer au projet de recherche sur la *Participation culturelle des jeunes à Montréal* qui fût pour moi une expérience très enrichissante. Un merci tout spécial également à Annick Germain qui a pris le relais et sans qui je n'aurais jamais réussi à « boucler la boucle ». J'aimerais également offrir ma reconnaissance à tous les professionnels qui ont accepté de me rencontrer dans le cadre de cette recherche. Merci pour votre disponibilité et votre générosité, chacune de ces rencontres fût pour moi très riche et inspirante. Je remercie également mes collègues de travail, tout spécialement Ingrid, Danièle et Claude, de m'avoir encouragée dans cette vie parallèle mais complémentaire; votre écoute, votre appui, vos réflexions m'ont toujours aidée à avancer dans ce projet. Enfin, à ma famille et amis, merci de m'avoir soutenue, chacun à sa façon, au fil des différentes étapes de ce travail. Un merci tout spécial à Cyril, Théo et Simone pour m'avoir donné le temps et la liberté nécessaires pour accomplir ce but. Concilier travail, famille et études a été un réel casse-tête, et je n'ai pas toujours cru pouvoir réussir. Merci à tous de m'avoir permis d'y arriver !



# TABLE DES MATIÈRES

<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>xii</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>xii</b>
<b>Liste des abréviations et des sigles</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : La problématique</b> .....	<b>8</b>
1.1 Les activités culturelles et artistiques pour les jeunes .....	8
1.1.1 <i>L'apparition d'activités dédiées au public « jeunesse »</i> .....	8
1.1.2 <i>Un nouveau statut pour l'enfant</i> .....	9
1.1.3 <i>Professionnalisation des disciplines jeunesse</i> .....	11
1.2. Intervention des pouvoirs publics en matière de culture .....	14
1.2.1 <i>Politiques culturelles et développement culturel</i> .....	14
1.2.2 <i>Démocratisation et démocratie culturelle</i> .....	16
1.2.3 <i>De la notion de public à la citoyenneté culturelle</i> .....	19
1.2.4 <i>Le contexte montréalais</i> .....	22
1.3 Différents types d'actions .....	30
1.3.1 <i>De l'action culturelle à la médiation culturelle</i> .....	30
1.3.2 <i>L'éducation artistique et la pluralité des logiques de transmission</i> .....	34
1.4 Le rôle des institutions culturelles .....	37
1.5 Questions et objectifs de recherche .....	39
1.6 La pertinence de la recherche.....	41
<b>Chapitre 2 : Le cadre théorique</b> .....	<b>43</b>
2.1 L'approche théorique .....	43
2.1.1 <i>De l'herméneutique classique à l'herméneutique de Ricœur</i> .....	43
2.1.2 <i>Du symbole au récit</i> .....	45
2.1.3 <i>L'identité narrative</i> .....	47
2.2 Les concepts.....	50
2.2.1 <i>Les représentations</i> .....	50

2.2.2 <i>Enfance, adolescence et jeunesse</i> .....	53
2.2.3 <i>La culture</i> .....	56
2.2.4 <i>La transmission culturelle</i> .....	69
2.2.5 <i>L'éducation artistique</i> .....	76
<b>Chapitre 3 : Le cadre méthodologique</b> .....	<b>80</b>
3.1 <i>La stratégie méthodologique</i> .....	80
3.1.1 <i>Approche qualitative, interprétative, compréhensive et réflexive</i> .....	80
3.1.2 <i>Stratégie de recherche herméneutique et narrative</i> .....	83
3.2 <i>L'enquête par entretiens</i> .....	85
3.2.1 <i>L'enquête par entretiens pour l'étude des représentations</i> .....	85
3.2.2 <i>L'entretien semi-structuré</i> .....	86
3.2.3 <i>Posture du chercheur et validité de la collecte de données</i> .....	87
3.3 <i>La recherche documentaire</i> .....	88
3.4 <i>La collecte des données</i> .....	89
3.4.1 <i>Choix de l'échantillon</i> .....	89
3.4.2 <i>Résumé de l'étape de la recherche documentaire</i> .....	93
3.4.3 <i>Résumé de la tenue des entretiens</i> .....	94
3.5 <i>Les méthodes d'analyse</i> .....	95
3.5.1 <i>Analyse de contenu thématique</i> .....	95
3.5.2 <i>Analyse de la structure narrative</i> .....	97
3.5.3 <i>Analyse horizontale et verticale - typologies</i> .....	99
<b>Chapitre 4 : L'analyse</b> .....	<b>104</b>
4.1 <i>La typologie</i> .....	104
4.1.1 <i>Le pôle artistique</i> .....	105
4.1.2 <i>Le pôle pragmatique</i> .....	109
4.1.3 <i>Le pôle humaniste</i> .....	111
4.2 <i>Intersections</i> .....	114
4.2.1 <i>Le pôle artistique – le pôle pragmatique</i> .....	114

4.2.2	<i>Le pôle artistique – le pôle humaniste</i>	116
4.2.3	<i>Le pôle humaniste – le pôle pragmatique</i>	117
4.2.4	<i>L'expérience</i>	119
4.3	Les mises en récit et l'analyse narrative	122
4.3.1	<i>L'analyse narrative par schéma actantiel</i>	122
4.3.2	<i>L'analyse narrative des rôles</i>	123
4.3.3	<i>Les différents registres temporels</i>	124
4.4	Les grands thèmes	126
4.4.1	<i>L'enfance</i>	126
4.4.2	<i>La culture</i>	128
4.4.3	<i>La transmission</i>	130
4.4.4	<i>L'éducation artistique</i>	131
	<b>Chapitre 5 : Conclusion et discussion</b>	<b>137</b>
5.1	Retour sur la démarche	137
5.2	Quelques constats et pistes de réflexion	139
5.2.1	<i>Rapport pragmatique à la culture et professionnalisation du champ culturel</i>	139
5.2.2	<i>Les logiques de démocratisation et de démocratie</i>	141
5.2.3	<i>Médiation, expérience et culture humaine</i>	143
5.2.4	<i>Transmission et patrimoine</i>	146
5.2.5	<i>Le rôle d'éducation et les liens culture-école</i>	148
	<b>Bibliographie</b>	<b>152</b>
	<b>Annexe 1 : Guide d'entretien</b>	<b>180</b>
	<b>Annexe 2 : Certificat d'éthique</b>	<b>182</b>
	<b>Annexe 3 : Document d'information et formulaire de consentement</b>	<b>183</b>
	<b>Annexe 4 : Tableau échantillon</b>	<b>186</b>
	<b>Annexe 5 : Tableau de co-occurrences / Enfance</b>	<b>187</b>
	<b>Annexe 6 : Tableau de co-occurrences / Culture</b>	<b>188</b>
	<b>Annexe 7 : Tableau de co-occurrences / Transmission</b>	<b>189</b>
	<b>Annexe 8 : Tableau de co-occurrences / Éducation artistique</b>	<b>190</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Typologie des représentations sociales de l'enfance .....	56
Tableau 2.2 : Définitions de la culture.....	63
Tableau 2.3 : Définitions de la transmission culturelle.....	75
Tableau 3.1 : Grille d'analyse .....	97
Tableau 3.2 : Tableau de co-occurrences - exemple.....	100
Tableau 3.3 : Analyse verticale et horizontale.....	101
Tableau 4.1 : Influences subies ou motivantes – Bremond.....	124

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Vecteurs de transmission .....	37
Figure 2.1 : Conceptions française, allemande et anglaise de la culture .....	60
Figure 2.2 : Définitions de la culture .....	68
Figure 3.1 : Schéma actantiel de Greimas .....	99
Figure 4.1 : Le pôle artistique.....	105
Figure 4.2 : Le pôle pragmatique.....	109
Figure 4.3 : Le pôle humaniste .....	111
Figure 4.4 : Intersections pôle artistique – pôle pragmatique.....	115
Figure 4.5 : Intersections pôle artistique – pôle humaniste .....	117
Figure 4.6 : Intersections pôle humaniste – pôle pragmatique.....	118
Figure 4.7 : L'expérience .....	119

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

ADST	Association des diffuseurs spécialisés en théâtre
ARDAS	Alliance des réseaux de diffusion des arts de la scène
CAC	Conseil des arts du Canada
CALQ	Conseil des arts et des lettres du Québec
CQPV	Conseil québécois du patrimoine vivant
CQT	Conseil québécois du théâtre
GREM	Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
ICOM	International Council of Museums
MBAM	Musée des Beaux-Arts de Montréal
MCCQ	Ministère de la Culture et des Communications du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCCQ	Observatoire de la culture et des communications du Québec
ONU	Organisation des Nations Unies
RCRCQ	Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec
RIDEAU	Réseau indépendant des diffuseurs d'événements artistiques unis
SMQ	Société des musées québécois
TUEJ	Théâtres unis enfance jeunesse
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

# INTRODUCTION

## Entre l'éducation à l'art et l'art en éducation

Comme le démontre la confusion entourant la récente directive sur la gratuité des services éducatifs, le milieu des arts et de la culture et le milieu de l'éducation constituent deux mondes qui arrivent parfois difficilement à se comprendre. En effet, entre la volonté de promouvoir l'éducation à l'art et celle d'inclure l'art en éducation, il y a un écart qui sépare deux milieux professionnels possédant chacun leurs propres pratiques, enjeux et visions. Pourtant, tous s'entendent généralement sur les bienfaits du contact avec les arts et la culture, que ce soit au niveau du développement personnel, cognitif, social ou au niveau de l'intégration culturelle et de la réduction des inégalités (Valentin et Gauthier 2006). Toutefois, on peut penser que sous ces tiraillements, différentes conceptions de ce qu'on entend par « éducatif » ou par « les arts et la culture » persistent, divisant les discours en deux camps. D'une part, on retrouve des actions visant une plus grande fréquentation des arts, qui peuvent être perçues par certains comme « une rentabilisation des démarches artistiques » (Turcotte 2004, 144), alors qu'à l'opposé, les démarches souhaitant contribuer davantage au développement global de l'enfant sont parfois ressenties comme une instrumentalisation de la culture. Mais, comme l'affirme Vincent Maestracci, « pour parler d'art et d'école, les expressions ne manquent pas » (2006, 21) et elles révèlent plusieurs zones grises entre ces deux pôles.

Dans une volonté de rejoindre et susciter la participation d'une diversité de publics (et de non-publics), le milieu culturel a développé au cours des dernières décennies de nombreuses activités de sensibilisation et de médiation, suivant une logique de démocratisation culturelle et de démocratie culturelle, alors que l'école, s'interrogeant sur ses responsabilités et stratégies, a trouvé dans les arts un outil intéressant (Maestracci 2006), notamment pour améliorer la réussite scolaire (Bellavance 2007). Il est vrai que des changements importants dans la société contemporaine, notamment le pluralisme identitaire, forcent à développer de nouvelles formes d'acculturation. Pour Jean-Gabriel Carasso (2013), cette « bataille de l'imaginaire », dans un effort de « faire société » et partager des valeurs communes, trouve sa voie privilégiée dans l'éducation artistique. À cette crise des repères, certains associent également un « malaise dans la transmission », (Bonnery 2006; Coulangeon 2003; de Gaulejac 2003; Dubet 2003), en raison d'un affaiblissement de l'autorité des institutions, à la fois familiales et scolaires. Cette crise s'observe également dans les pratiques culturelles, liée à une baisse de comportements plus

classiques et à la transformation des goûts des jeunes (Octobre 2008a, 2008b, 2009), les institutions culturelles étant dorénavant concurrencées par l'influence des pairs (Pasquier 2005), des médias et du numérique (Coulangeon 2009; Glevarec 2010; Donnat 2010; Octobre 2008a, 2014). Malgré tout, ces transformations ne vont pas à l'encontre de la progression spectaculaire des passions culturelles observée aujourd'hui, donnant la mesure d'une transmission renouvelée d'un « désir » de culture, vecteur important de construction identitaire et de définition de soi (Donnat, 2004a, 2009). C'est donc que si une certaine culture est transmise, ce n'est pas toujours dans la forme souhaitée, d'où la mise en place d'actions qui entendent « agir sur la transmission » de façon plus horizontale, requestionnant ainsi le modèle de la reproduction (Bourdieu et Passeron 1970).

### **Complémentarité ou compétition ?**

Si l'école reste la première instance de la diffusion des savoirs et de la culture, certains diront qu'une école parallèle s'est développée sur les territoires de l'éducation non formelle et informelle, en raison notamment de l'insatisfaction des méthodes classiques en éducation. « Déjà ancienne, très professionnelle, compétente, forte de grandes institutions disposant de ressources et de financement conséquents » (Jacobi 2018, 3), cette nouvelle voie laisse place à plus de liberté dans les contenus, tout en proposant des outils créatifs et professionnels avec lesquels l'école ne peut compétitionner. Le développement spectaculaire des musées au courant des dernières années en est un exemple parlant.

Ces nouveaux programmes pédagogiques développés par le milieu culturel, situés à la frontière du milieu de l'éducation, viennent questionner les pratiques scolaires en termes de transmission d'un patrimoine et d'un répertoire artistique (Mili et Rickermann 2005). Complémentarité ou compétition ? Si de nombreuses collaborations fructueuses prennent place au quotidien entre les deux secteurs, il reste que leurs rapports restent ambivalents, à la fois dans la coopération et dans l'opposition (Lucas 1987 cité par Meunier 2018). Chacun sait bien ce qu'il doit à l'autre, et surtout l'intérêt à s'entendre, mais en termes de transmission de la culture, on observe notamment beaucoup de concurrence au rôle de l'enseignant (Simard, Côté et Falardeau, 2017). En effet, en vue d'un « rehaussement culturel », l'école s'est engagée dans une orientation nouvelle avec la réforme des programmes d'étude amorcée en 1997, « conférant à l'enseignant un rôle de passeur culturel, en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture (Zakhartchouk, 1999), et posant les bases d'une « approche culturelle » de l'enseignement qui doit initier les

élèves aux productions de l'humanité par des moyens, des stratégies et des dispositifs pédagogiques adaptés (Simard, 2002) » (Larouche, Burgess et Beaudry 2017, 2).

Par ailleurs, la rencontre entre ces deux milieux n'est pas toujours naturelle (Darras et Kindler 1998, 15). Si certaines collaborations sont enrichissantes, d'autres ne présentent pas de réels partenariats, engendrant plutôt la résistance d'enseignants qui se sentent dépassés face à ces « professionnels » de la culture (Ardouin 1997, 31). On peut comprendre que les pratiques de médiation culturelle viennent bousculer les méthodes de l'enseignement traditionnel, au niveau du lien avec les élèves, ou de l'utilisation de l'espace (Ruppin 2012, 11), mais également en termes de savoirs référentiels liés aux disciplines artistiques (Mili et Rickenmann 2005, 446). Il est notamment difficile pour les professeurs de familiariser les élèves à l'art contemporain s'ils n'ont pas eux-mêmes reçu les outils pour le faire au cours de leur formation universitaire, orientée davantage vers des exigences psychopédagogiques qu'artistiques ou culturelles (Lemerise et Richard 1999, 19-20). Une étude récente démontre d'ailleurs que les outils pédagogiques offerts par les institutions ne répondent pas toujours aux besoins des enseignants en termes de mise en contexte et de notions disciplinaires (Larouche et al. 2017).

### **Entre passeur culturel et artiste-médiateur**

Mais, de qui relève cette éducation aux arts et à la culture ? Du professeur devenu passeur culturel ou de l'artiste-médiateur ? La reconnaissance accrue du rôle des arts dans les tâches éducatives vient brouiller les cartes :

Un certain nombre de confusions s'opèrent aujourd'hui et l'on ne sait plus très bien, sur *la scène des enseignements artistiques* (B. Duborgel, 1991), ce qui est de la responsabilité des enseignants, des secteurs culturels, d'une société, lorsque tous ont le même projet : conduire l'enfant vers l'art. Tous les partenaires n'ont pas, en effet, les mêmes responsabilités éducatives, parce que tous ne font pas le même métier, parce que tous n'ont pas envers l'enfant les mêmes devoirs. Or, il n'est pas certain que l'identité des partenaires, qu'il s'agisse de l'École, des artistes, et des *professionnels de la culture* soit suffisamment claire (Ardouin 1997, 10).

Pour Isabelle Ardouin, si l'artiste fait réfléchir par ses œuvres, « la préoccupation « éducative » ne constitue pas pour lui la particularité de sa posture et de son rapport au monde », contrairement à l'enseignant, qui « est responsable d'abord des apprentissages des élèves qu'il connaît » (1997, 34). Quant au médiateur, sa posture est plus ambiguë puisque son vocabulaire et ses pratiques



ressemblent davantage à celui des enseignants. Mais, n'est-ce pas pour bousculer les façons de faire et apporter un renouveau éducatif que l'on a recours de plus en plus aux artistes dans les écoles ? Alain Kerlan et Samia Langar rappellent que cette pratique désormais mondialisée dans le domaine de l'éducation, et plus largement dans le champ social, permet de libérer « d'autres façons d'apprendre, et favoriser la réussite du plus grand nombre, et particulièrement ceux dont le rapport au monde et aux savoirs s'effectue selon d'autres voix » (Kerlan et Langar 2015, 27). Car si l'artiste n'est pas devenu pédagogue, la démarche artistique elle-même peut constituer une démarche éducative (Kerlan et Langar 2015, 8) puisqu'elle constitue non seulement un outil de compréhension du monde mais entraîne aussi, en tant que « pédagogie de l'ébranlement », une remise en cause de nos certitudes, « une brèche dans nos habitudes » (Meirieu 2014, 7). Elle effectue ainsi un travail sur les représentations, donnant accès au symbolique (Lemonchoix 2007; Meirieu 2014, 7;).

### **Entente Culture-Éducation**

La nécessaire complémentarité entre les missions culturelle et éducative a depuis longtemps été signalée. Dans la foulée du Rapport Parent, la *Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* ([1968] 1969, 219) déplore « l'absence d'une véritable éducation artistique intégrée à la formation générale » et souligne que :

[I]ntroduire l'art dans l'éducation est beaucoup plus qu'apposer sur les individus un aimable vernis culturel, beaucoup plus qu'ajouter d'autres connaissances utiles. La présence intégrée de l'art dans l'éducation constitue la condition nécessaire à une formation complète des individus, une formation de l'imagination et de la créativité qui sont également indispensables dans la vie humaine et dans le monde qui prend forme (Corbo 2006, 133).

Retraçant l'histoire de l'enseignement des arts au Québec, des pratiques liées à l'artisanat et au folklore aux initiatives des communautés religieuses, collèges classiques et sociétés d'artistes, ce rapport a démontré qu'au tournant des années 1970, les pratiques d'enseignement des arts dans les écoles étaient souvent incomplètes et inégales (Corbo 2006). Malheureusement, malgré son objectif humaniste peut-être un peu utopiste de « combler le fossé entre les arts et la vie quotidienne » (Corbo 2006, 98) et « d'envisager l'art dans une perspective englobant à la fois la culture première et la culture seconde ; une perspective libérée des hiérarchies qui opposent les arts purs aux arts utilitaires, le « grand art » à l'art populaire » (Québec 1969, 251), le rapport Rioux n'a pas eu les effets escomptés, quoiqu'il aura tout de même une influence conceptuelle (Corbo 2006, Lemerise et Couture 1990).

Quelques décennies plus tard, la politique culturelle de 1992 reconnaît l'école comme « voie privilégiée d'accès à la culture » et souhaite lui redonner « son rôle fondamental d'éducatrice culturelle » (1992, 99). Mais la politique de diffusion des arts de la scène lancée en 1996 vient souligner le fait que pour le milieu culturel « la place accordée à la fréquentation des œuvres et à l'éducation artistique reste trop mince » (Québec 1996, 25), alors que l'enseignement des arts à l'école « initie principalement les élèves à la pratique artistique et à l'apprentissage des codes et des langages de chaque discipline » (Québec 1996, 28). On observe étonnamment peu de collaborations entre le ministère de l'Éducation et celui des Affaires culturelles suite à leur fondation en 1960 : il faudra attendre plus de trente ans pour que le protocole d'entente-culture éducation soit signé (1997). L'étude chronologique des discours officiels démontre d'ailleurs plusieurs ruptures entre les conceptions mises de l'avant par les deux ministères au fil des ans, entre une culture plus normative ou plus relative, entre démocratisation et démocratie culturelle (Côté, Simard et Larouche 2017).

Pour le milieu scolaire, le partenariat culture-école avait pour but le « rehaussement culturel » des programmes d'études. Mais on note cependant qu'une confusion subsiste à l'égard de cette « approche culturelle », en raison notamment d'un manque de directives claires. Le milieu éducatif hésite entre une conception instrumentale de la culture, qui la met au service du développement des compétences ou de la socialisation, et une conception patrimoniale qui « redonne un sens aux savoirs scolaires par leur réappropriation culturelle » mais sans donner de repères ou de références explicites à la culture elle-même (Simard 2001, 2002; Gohier 2002; Chené et Saint-Jacques 2005; Simard et al. 2007; Larouche, Burgess et Landry 2016). Il faut dire que les rapports entre enseignement et culture au Québec sont traversés par deux clivages fondamentaux qui influencent les différentes façons de voir et qui persistent encore aujourd'hui. Une première séparation s'observe entre les tenants d'une transmission du patrimoine culturel axée sur le développement cognitif, et les défenseurs d'une pédagogie centrée sur l'enfant et le développement intégral de sa personne. Une seconde opposition peut se remarquer également entre les promoteurs d'une conception éducative axée sur les compétences et ceux d'une conception axée sur la culture (Gohier 2002).

Pour le milieu culturel, l'entente culture-éducation (Québec 1997) semble plutôt valoriser la vie culturelle dans les écoles et la pratique artistique amateur, même si elle prône une plus grande ouverture du milieu de l'éducation aux ressources culturelles. De façon générale, la place qui est

accordée aux arts dans les programmes scolaires est souvent perçue comme insuffisante et reléguée uniquement à l'enseignement des disciplines artistiques, qui se retrouvent par ailleurs loin derrière au sein du curriculum (Lenoir et al. 2000), en compétition avec l'anglais et l'éducation physique (Daoust-Boisvert 2011). Ce protocole d'entente, marqué par une tension entre sorties culturelles et « Culture à l'école », reste encore aujourd'hui critiqué, n'arrivant pas à faire disparaître les tensions entre ces deux milieux, comme l'indiquent les différents épisodes de boycotts des sorties scolaires qui ont durement mis à l'épreuve leurs liens au fil des ans (en 1999, en 2005 et en 2015).

### **Revendications**

Alors que les sorties scolaires constituent une source très importante de revenus pour les compagnies artistiques (Lalonde 2018), elles sont souvent vues par les enseignants comme « extracurriculaires », c'est-à-dire en dehors des tâches prévues à la convention collective, et donc utilisées comme moyen de pression dans les négociations avec le gouvernement. Les boycotts sont vécus par le milieu culturel comme un manque de solidarité et une menace d'anéantir des années d'efforts consacrés au rapprochement de la culture et de l'éducation, avec des répercussions sur l'ensemble de la chaîne création-production-diffusion (Rideau 2018). Mais dans un contexte de sous-financement, chacun se renvoie la balle avec pour résultat que le soutien à l'éducation artistique ne relève plus de la responsabilité de personne, alors que les moyens d'avoir accès à du soutien financier impliquent souvent des démarches complexes qui reposent sur les épaules des artistes et des professeurs (Lalonde 2018).

Si les argumentaires financiers alimentent les discours, il reste que la principale revendication du milieu des arts de la scène concerne la fréquentation obligatoire, c'est-à-dire l'intégration des sorties culturelles aux programmes d'études (Allard et Lefebvre 2001 ; ADST-CQT-TUEJ-RIDEAU 2013). D'autres demandes viennent s'ajouter de part et d'autre pour l'insertion de nouvelles mesures dans la formation des maîtres afin que « ces derniers aient les outils nécessaires pour devenir de véritables « passeurs » (ADST-CQT-TUEJ-RIDEAU 2013). Enfin, le milieu culturel souhaite non seulement une meilleure reconnaissance de l'expertise des professionnels du milieu des arts mais prône également le rôle fondamental des arts et de la culture dans le développement personnel et social des jeunes : « Ultimement, nous souhaitons que l'accès à la culture, la pratique des arts et l'acquisition d'une culture artistique soient reconnus comme des saines habitudes de vie des jeunes Québécois, au même titre que l'activité physique et la bonne alimentation » (RCRCQ 2016). Les consultations menées dans le cadre du

renouvellement de la nouvelle politique culturelle du Québec ont permis de faire ressortir de grandes préoccupations à propos des enjeux de l'éducation artistique, qui se sont ensuite traduites par deux nouvelles mesures concernant l'arrimage entre les familles, la culture et les écoles ainsi que l'offre de sorties et d'activités culturelles dans le parcours éducatif (Québec 2018). Bien qu'arrivées tardivement, ces mesures ont été bien accueillies par le milieu culturel, mais le récent bras de fer entre le gouvernement et les commissions scolaires au sujet de la gratuité des sorties éducatives a mis en lumière un manque de clarté puisque qu'on ne sait réellement à qui les nouvelles sommes seront attribuées (Lalonde et Fortier 2018).

### **Une réflexion à faire**

Devant ce qui semble parfois une impasse, il me semble qu'une réflexion plus approfondie s'impose. S'il ne fait pas de doute pour moi, à la suite de mon expérience professionnelle et personnelle, que la fréquentation des arts tout comme la culture à l'école sont essentiels et doivent être soutenus, il reste qu'un brouillage au niveau des discours alimente les tensions et revendications de chacun. Il s'agit bien là d'un « bel objet de dispute » soumis aux aléas des rapports de force symboliques et des conflits d'interprétation entre le milieu culturel et le milieu scolaire auquel il n'y a pas de réponse simple et universelle, mais, on peut le penser, plusieurs dispositifs cognitifs et symboliques à l'œuvre dans le champ social qui permettent d'interpréter les représentations de ces institutions sur leur fonction sociale et leur rôle de transmission de l'expérience humaine.

Au-delà de préoccupations plus pragmatiques, comment le milieu culturel entend-t-il son rôle auprès des jeunes ? Si certaines études traitent davantage des représentations de la culture du point de vue des professeurs ou futur-professeurs (Gohier 2002 ; Saint-Jacques et al. 2002), il me semble important de sonder les professionnels du milieu de la culture à leur tour. L'objectif de cette démarche réflexive est donc de prendre un certain recul afin de mieux prendre conscience des différentes représentations à l'œuvre dans les discours et ainsi mieux cerner la façon dont le milieu culturel conçoit son rôle d'éducation et de transmission.

# CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les divers éléments du contexte lié au développement de programmes éducatifs par le milieu culturel montréalais, soit : l'évolution des activités culturelles et artistiques pour les jeunes, les interventions des pouvoirs publics en matière de culture, ainsi que les différents types d'actions développées. Il précise ensuite l'angle par lequel sera abordé ce sujet de recherche, soit le rôle d'éducation et de transmission des institutions culturelles montréalaises, avant d'énoncer la question au cœur du mémoire et d'en justifier la pertinence.

## 1.1 Les activités culturelles et artistiques pour les jeunes

### 1.1.1 L'apparition d'activités dédiées au public « jeunesse »

Aujourd'hui, les possibilités d'assister à un spectacle ou à une activité artistique pour enfants à Montréal et ses environs sont nombreuses ; plusieurs événements et festivals se consacrent uniquement à l'enfance et la jeunesse<sup>1</sup>, deux lieux de diffusion leur sont dédiés<sup>2</sup>, sans compter le fait que la plupart des institutions culturelles et scientifiques, ainsi que les festivals et événements, comptent au sein de leurs programmations des activités dédiées spécifiquement aux jeunes. Ces activités, qu'elles soient offertes en sortie familiale ou en sortie scolaire, se spécialisent également en fonction de groupes d'âges de plus en plus segmentés, allant des tout-petits (0-5 ans)<sup>3</sup> jusqu'aux adolescents. Mais si les possibilités sont si nombreuses, c'est d'abord parce que se sont développés au Québec au cours des dernières décennies plusieurs organismes artistiques choisissant de se consacrer au public jeunesse, notamment en théâtre (Beauchamp 1985) et en littérature (Lepage 2000), ainsi que dans le secteur de l'éducation muséale (Meunier 2018).

Le développement d'activités dédiées à la jeunesse a été un peu plus tardif au Québec qu'en France pour ce qui est de la littérature (Lepage 2000), ou qu'en Europe de l'Est pour ce qui est du théâtre de marionnettes (Beauchamp 1985). C'est dans les années 1920 qu'on verra

---

<sup>1</sup> Notamment, *Les Coups de théâtre - Festival international des arts jeune public* (<http://www.coupsdetheatre.com>), *Petits bonheurs - Le rendez-vous culturel des tout-petits* (<http://www.petitsbonheurs.ca>), le *Festival international des films pour enfants* (<http://fifem.com>), la *Rencontre Théâtre Ados* à Laval (<http://www.rtados.qc.ca>) et le *Salon du livre jeunesse* de Longueuil (<http://fetedulivre.csmv.qc.ca/htm/salonlivrejeunesse.htm>).

<sup>2</sup> La Maison Théâtre et le Théâtre Denise-Pelletier.

<sup>3</sup> Le festival *Petits bonheurs* se spécialise notamment dans la présentation de spectacles pour les tout-petits.

apparaître certains projets tels que la revue *L'Oiseau bleu* fondée par la Société Saint-Jean-Baptiste (Lepage 2000), ou le programme de « musées à l'école » des écoles publiques primaires catholiques (Allard 1999). Des spectacles pour enfants commenceront peu à peu à être présentés à partir de 1930 avec les Matinées symphoniques instaurées par Wilfrid Pelletier (Vincent 2000) ou encore la venue du *Tetro dei Piccoli* présenté au théâtre Imperial en 1933 (Fréchette 1989). Suite à l'incendie du Laurier Palace, la loi interdisant la fréquentation des cinémas aux moins de 16 ans (1928) entraînera la mise en place d'un réseau de diffusion de cinéma dans les salles paroissiales et les écoles, qui contribuera par la suite au mouvement des ciné-clubs (Lever 1977, 1995). Puis, à partir de la fin des années 1940, de véritables tournées prendront place : les théâtres de marionnettes de Charles Daudelin et Micheline Legendre (Fréchette 1989), le théâtre ambulant La Roulotte de Paul Buissonneau ou les concerts des Jeunesses musicales du Canada (1949), un organisme voué « à la culture artistique des jeunes » (Vincent 2000, 70-71). Suivront des programmations jeunesse mises en place dans les théâtres établis comme le Théâtre des Mirlitons (1958) au Théâtre-Club, ainsi que des matinées jeunesse offertes aux étudiants au Gesù ainsi qu'au Conservatoire d'art dramatique au début des années 1960 (Beauchamp 1991, 1985, 2008). En 1964, le ballet Casse-Noisette du chorégraphe Fernand Nault est créé à la Place des arts ; ce sera le début d'une tradition familiale du Temps des Fêtes qui perdure encore aujourd'hui. Avec l'apparition graduelle de spectacles et d'activités artistiques dédiés à la jeunesse, on peut dire que c'est le début de la reconnaissance des enfants comme spectateurs (Beauchamp 1985).

### **1.1.2 Un nouveau statut pour l'enfant**

C'est donc à partir de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, moment où la société reconnaît à l'enfance un statut particulier, que la production d'œuvres s'adressant directement aux enfants prend son envol (Beauchamp 2000; Lepage 2000; Gibello-Bernette 2008). Il est vrai qu'en l'espace de quelques centaines d'années, l'enfant a cessé d'être considéré comme un adulte en miniature mais reconnu dans sa singularité. Plusieurs facteurs ont favorisé ce passage depuis le Moyen Âge, que ce soit la généralisation de la scolarité, le repli vers la sphère privée (Dortier 2004) ou la modification des différents âges de la vie qu'entraîne l'augmentation de l'espérance de vie (Deschavane et Tavoillot 2007). Depuis l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau, qui déjà le hissait au même niveau que l'âge adulte, l'enfant acquiert graduellement un nouveau statut social dans les sociétés occidentales. Ainsi, on a vu apparaître au cours du XX<sup>ème</sup> siècle des mouvements d'éducation nouvelle (John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori), des

mouvements jeunesse aux objectifs politiques ou éducatifs, ainsi que le développement de la psychologie (Jean Piaget) et de la psychanalyse de l'enfant (Françoise Dolto) qui ont permis de déployer progressivement une compréhension et un respect de l'enfance désormais traitée dans sa spécificité (Lepage 2000). Malgré le fait qu'ils aient été critiqués, les travaux de Philippe Ariès (1960) sur le développement d'un sentiment de l'enfance dans les sociétés occidentales restent une référence et constituent le point de départ de nombreux ouvrages qui viendront démontrer comment la construction sociale et politique de l'enfance est relative dans le temps, l'espace et la stratification sociale (Quentel 2006). Pour Eric Deschavane et Pierre-Henri Tavoillot (2007, 323), on parle donc plutôt d'une redéfinition que d'une invention de l'enfance au fil du temps puisque « l'enfance est une donnée universelle : nulle société humaine connue ne fait l'économie d'une « forme symbolique » ou d'une « construction sociale » qui distingue l'enfant du « petit » ».

Au Québec, le développement d'une réflexion sur les besoins spécifiques de l'enfance a été un peu plus tardif, peut-être en raison d'un mode de vie spécifique qui favorisait depuis la Nouvelle-France un repli sur la famille, ayant pour effet que les enfants ont longtemps été mêlés à la population adulte (Lemieux 1985, citée par Lepage 2000, 28-29). Mais de tous temps, il y a eu des berceuses, chansons, devinettes et jeux pour l'enfance, de même que des œuvres pour apprendre à lire, ou pour organiser le savoir, tel que les abécédaires et les livres d'exemples. Comme le souligne Françoise Lepage (2000, 22), ce sont plutôt les catéchismes et les livres d'édification, dont la production est très abondante jusqu'à la Révolution tranquille, qui servent autant à l'apprentissage de la lecture qu'à la formation morale et religieuse des petits Canadiens français. En effet, beaucoup de restrictions et de contrôle seront exercés sur les choix proposés aux enfants en raison de l'omniprésence de l'Église catholique :

[S]'il est certain qu'à l'origine la littérature pour la jeunesse est née d'une volonté de figer à jamais les caractéristiques nationales traditionnellement attribuées aux Canadiens-français (catholicisme, francité, ruralité), cet immobilisme culturel a été imposé au peuple contre sa volonté par la main de fer d'un clergé alors omnipotent (Lepage 2000, 514).

Depuis les années 1950, on assiste aujourd'hui à une redéfinition de la place de l'enfant dans la société. Après une première déclaration de l'Organisation des Nations Unies en 1959, la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant* (ONU 1989) consacre désormais l'enfant comme un être de droit, avec la possibilité « de participer pleinement à la vie culturelle et artistique » par le biais « de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des

conditions d'égalité ». Cette évolution aura une incidence directe sur le développement d'œuvres et d'activités pour enfants. Par exemple, en littérature et en théâtre, on évoluera d'un répertoire pour adultes adapté aux enfants (Beauchamp 2000; Lepage 2000) à un répertoire d'œuvres créées spécifiquement pour eux, œuvres qui seront de moins en moins pédagogiques ou moralisatrices, mais plus ludiques et adaptées aux réalités de l'enfance et de ses différentes étapes (Lepage 2000, 2003). Toutefois, le couple éducation-récréation demeure encore fondateur aujourd'hui ; les œuvres jeunesse souhaitent contribuer au développement autant qu'au bien-être de ses lecteurs et favoriser la maturation de leur personnalité et leurs esprits, à la fois par la transmission de savoirs et la recherche de divertissement. Mais la figure de l'adulte prescripteur est toujours présente, que ce soit à travers les parents « qui ne peuvent guère s'empêcher d'instrumentaliser les loisirs de leur progéniture » (Chelebourg et Marcouin 2007, 72-73) ou les nombreux intermédiaires qui ont un rôle à jouer dans la création d'une œuvre :

Il n'y a pas que les enfants qui lisent les livres qui leur sont destinés. On peut même dire que les enfants constituent le point d'aboutissement d'une succession de lectures faites par des adultes. La liberté de choix laissée aux enfants s'exerce en réalité à l'intérieur d'une série de choix opérés préalablement par les adultes (Nières-Chevrel 2009, 25).

Malgré la place privilégiée qu'a prise l'enfant dans la société, à la fois humanisé, libéré de sa dépendance et individu à part entière, son nouveau statut reste ambivalent : à la fois égal mais différent, il est reconnu dans sa dignité et sa valeur tout en étant appelé à être protégé et éduqué (Deschavanne et Tavoillot 2007). Et même si les œuvres pour enfants respectent davantage la spécificité de l'enfance, elles en disent parfois « davantage sur les intentions des adultes qui les proposent ou les imposent que sur les attentes des enfants eux-mêmes » (Gibello-Bernette 2008, par. 8).

### **1.1.3 Professionnalisation des disciplines jeunesse**

L'accroissement de spectacles de théâtre présentés aux jeunes à partir des années 1950 se situe dans un contexte où les compagnies souhaitent d'abord élargir leur public, sans nécessairement spécialiser leur production de spectacles. Les théâtres cherchent à attirer les étudiants en leur accordant notamment des réductions sur le prix du billet (Beauchamp 1991). Il faut dire que la période de 1955 à 1965 constitue un moment charnière dans le développement du théâtre montréalais avec la création de nombreuses compagnies professionnelles, l'aménagement de



lieux fixes, la création du Conservatoire d'art dramatique, les débuts de l'affirmation d'une dramaturgie québécoise, sans compter l'arrivée d'un financement public qui permet à tous ces nouveaux organismes de multiplier et diversifier leurs activités pour tenter d'acquérir une certaine viabilité : « Le théâtre montréalais diversifie ses saisons et multiplie ses lieux de représentation tout en étant à la recherche de ses publics. On comprend que, dans ce contexte, les étudiants aient été identifiés assez tôt comme des spectateurs potentiels » (Beauchamp 1991, 143). En cette période d'effervescence, il n'est pas seulement question d'élargir le public, mais aussi de former les futurs spectateurs et de palier à leur manque d'éducation théâtrale (Beauchamp 1991). Mais, avec la modification en profondeur du système scolaire qui prendra place par la suite durant les années 1960, les liens avec les écoles seront bouleversés. Certaines activités disparaîtront ; c'est le cas du programme des musées à l'école (Allard 1999) et du réseau des ciné-clubs (Lever 1995), alors que d'autres, comme la littérature jeunesse, y gagneront une certaine autonomie, se libérant de toute contrainte idéologique (Lepage 2000, 514-515).

À partir des années 1960, on observe donc une professionnalisation progressive de deux secteurs, la littérature jeunesse et le théâtre jeune public. En théâtre, après une période (1965-1973) marquée par la fondation des premières compagnies qui se consacrent exclusivement au théâtre pour enfants (Beauchamp 1985), ce sera l'ère du « marionnette-boom » (Fréchette 1989, 98), durant laquelle plus de trente nouvelles troupes verront le jour à travers le Québec. Au départ, le théâtre jeune public est marginalisé ou minimisé en raison de son public et de ses lieux de présentation : les écoles (Beauchamp 1985, 2). Mais peu à peu, il commence à s'organiser et ce sera « le grand mouvement de la création dramatique et de la production théâtrale pour les jeunes publics, mouvement à double articulation – création et production – qui sera très tôt augmenté du volet de la diffusion » (Beauchamp 2000, 57). Le champ du théâtre jeune public se constitue rapidement avec ses canaux de diffusion ici et à l'étranger (festivals, congrès, colloques), ses compagnies, ses publications et la mise en place d'institutions, soit la Nouvelle Compagnie Théâtrale, qui s'installe au Théâtre Denise-Pelletier en 1977, et la Maison Théâtre en 1982 (Beauchamp 1985, 1991).

C'est la formation en 1970 de l'association *Communication Jeunesse* qui a permis de faire reconnaître graduellement la littérature jeunesse au Québec. Même si elle fut, elle aussi, longtemps considérée inférieure parce que « pour enfants », suspectée d'être « fonctionnelle » plutôt que « littéraire », on peut dire aujourd'hui que la littérature jeunesse constitue une discipline en soi, très dynamique au sein de l'édition québécoise, et ce depuis son explosion dans les

années 1980 (Lepage 2000). Elle constitue aujourd'hui un champ spécifique et hiérarchisé, avec ses maisons d'édition, ses collections, ses auteurs, ses prix et ses événements. D'autres secteurs développeront également une production jeunesse : le cinéma avec les *Contes pour tous* de Rock Demers, dont le premier film, *La Guerre des tuques*, réalisé en 1985 par André Melançon sera un immense succès (Lever 1995), ainsi que la danse jeune public avec notamment les compagnies montréalaises *Bouge de là* (1996) et *Cas public* (2001) (Cabado 2016), alors que certains musées comme le McCord offrent depuis quelques années des expositions dédiées à la famille.

Parallèlement, le premier service éducatif sera inauguré au Musée des beaux-arts de Montréal dès les années 1970 (Allard 1999), mais des séances d'éducation artistique auprès des enfants ont déjà été mises en place dès 1941 par Arthur Lismer, dans une approche inspirée des travaux de John Dewey. Il faut rappeler qu'avant la mise en place de certaines écoles artistiques au XIX<sup>ème</sup> siècle par des associations d'artistes, les débuts de l'éducation artistique à Montréal restent très liés à l'Église catholique, qui contrôlait alors les loisirs et l'éducation, mais dont les apports à l'éducation musicale et théâtrale seront importants (Morrison [2006] 2015). Par la suite, on verra se développer un véritable domaine professionnel autour de l'éducation muséale, alimenté par un programme de formation universitaire et une abondante recherche pédagogique (Morrison [2006] 2015), notamment autour du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM). Si la mission première des musées reste la conservation des collections et la transmission du patrimoine, leur rôle d'éducation reste central; il est d'ailleurs inscrit dans les pratiques depuis longtemps (Trudel 1991). Notamment, le développement dans les années 1970 de la « nouvelle muséologie », qui « place le citoyen au centre d'un projet de communication culturelle (Meunier 2011), a contribué à développer ce rôle éducatif (Bergeron et Baillargeon 2018; Paquin et Lemay-Perreault 2015; Montpetit 2002). Diverses méthodes et outils pédagogiques seront développés (Meunier 2011), allant de dispositifs « d'aide à l'interprétation » (Jacobi et Meunier 1999) à des outils numériques (Larouche 2010).

Cette période d'explosion et de diversification de l'offre pour jeune public et de constitution de réseaux et de marchés (Beauchamp 1991) est en concordance avec l'évolution générale du champ culturel : « Jamais la production culturelle, marchande ou non marchande, n'a été aussi imposante, jamais elle n'a connu une aussi grande diversité et jamais elle n'a été diffusée aussi largement » (Garon 1989, 65). Toutefois, à compter des années 1980, dans un contexte économique moins favorable et sous les pressions des subventionnaires, les organismes ajoutent des activités de développement (Lepage 2000) et des programmes éducatifs (Allard et Lefebvre

1997), en partie dans une volonté de rentabilité. La pression de renouveler et diversifier les publics devient de plus en plus grande, à plus forte raison envers les jeunes qui constituent le « public de demain ». Cette approche relève d'une nouvelle prise en compte de la dimension économique des arts : « De l'élaboration d'activités de développement de public à l'anticipation des besoins et des opinions des consommatrices et des consommateurs, toutes sortes d'initiatives allaient venir enrichir la façon de mettre en marché les spectacles » (ARDAS 2008, 17). Toutefois, si le développement de publics peut comporter une étape d'identification et de recherche d'un nouvel auditoire, il peut aussi faire référence à la mise en place d'activités de « sensibilisation » et d'éducation, entendues de façon plus large comme « un processus à long terme qui vise à encourager et à aider les membres d'une communauté à s'intéresser aux arts et à y participer davantage » (CAC 2016).

## **1.2. Intervention des pouvoirs publics en matière de culture**

La professionnalisation et l'augmentation de la production culturelle dédiée au jeune public n'est donc pas sans lien avec l'intervention croissante des pouvoirs publics en matière de culture, qui prend place dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, dans un contexte de prospérité d'après-guerre, d'accroissement des loisirs, de formation des identités nationales et de changements profonds au niveau de l'éducation (Garon 1989). Il est donc important d'en rappeler ici les grandes lignes afin de mieux comprendre les visées derrière ces nombreuses activités offertes aux jeunes.

### **1.2.1 Politiques culturelles et développement culturel**

L'arrivée des politiques culturelles est liée à un contexte de post-industrialité où le bien-être des citoyens prend de l'importance et où l'homme devient le centre de la problématique du développement global de la société (Garon 1989). Notion mouvante, la politique culturelle peut sous-tendre différentes conceptions de la culture, allant d'une conception plus conservatrice qui se limite aux arts et au patrimoine, à une conception plus large qui englobe toutes les dimensions de la réalité culturelle. De façon générale, le soutien apporté à la vie artistique et culturelle est vu comme permettant un développement culturel de la population. À partir des années 1970, l'Unesco a encouragé les États à se préoccuper davantage des populations (Garon 1989; Moulinier 1994), des identités locales, des cultures minoritaires et des traditions populaires,

permettant un accès potentiel pour tous aux connaissances et au monde de la culture au-delà du financement du milieu des arts et de ses équipements (Girard 1982, [1968] 2010).

Au Québec, la mise en place graduelle de politiques qui structurent jusqu'aux années 1980 les rapports entre l'État et la culture se décline selon Diane Saint-Pierre (2010) en trois approches majeures : une approche humaniste imprégnée de l'esprit moderniste du XIX<sup>ème</sup> siècle qui sous-tend les interventions de certains fonctionnaires pour une « culture lettrée et élitiste », une approche libérale qui, avec la montée de la notion de la démocratisation culturelle, associe beaux-arts et culture, ainsi qu'une approche qui met davantage l'accent sur l'identité nationale et l'épanouissement de la culture québécoise durant les années 1970, par le biais de la valorisation de la création artistique et du développement d'institutions culturelles québécoises. Si la création du ministère des Affaires culturelles (1961) sous-tend un projet de société qui associe langue, culture et identité nationale (Grandmont 2011), le lien entre les interventions culturelles publiques avec la question nationale est déjà présent bien avant les années 1960, que ce soit du côté d'Ottawa ou de Québec (Saint-Pierre 2010) dans une dynamique croisée marquée « par une rivalité accrue entre les deux paliers de gouvernement » (Bellavance [2008] 2013, par. 2).

Le Québec prend d'abord pour modèle la France d'André Malraux mais l'influence anglo-saxonne viendra par la suite différencier l'intervention québécoise avec la création notamment d'un organisme autonome, le *Conseil des arts et des lettres du Québec* (1994). Il faut dire que dès 1956, un Conseil des arts avait été mis sur pied à Montréal sous l'initiative de Jean Drapeau, suivi de près par le Conseil des arts du Canada en 1957. L'intervention du Québec présente donc une hybridation entre deux grands modes de fonctionnement, l'administration à distance (*at arm's length*), qui délègue le pouvoir à des organismes sectoriels répondant aux besoins de la communauté artistique, et l'intervention d'un Ministère qui fournit orientations et objectifs pour l'ensemble du territoire. On observe ainsi depuis plusieurs décennies une dynamique constante entre une politique de soutien aux arts et une politique ministérielle plus globale de développement culturel (Santerre 1999; Grandmont 2011; Bellavance [2008] 2013).

Les politiques culturelles se mettent véritablement en place au Québec à partir des années 1960, dans la foulée de la Révolution tranquille et de la mise en place de l'État-providence (Bellavance [2008] 2013; Grandmont 2011). Puis, les années 1970 seront sous le signe de la

professionnalisation des milieux culturels et de la construction d'une offre québécoise originale. C'est le cas notamment du théâtre jeune public qui « s'inscrit dans l'aventure de la consolidation d'une culture nationale et dans le mouvement de renouvellement artistique et de démocratisation des moyens d'expression et de communication qui l'accompagnait » (Beauchamp 1985, 1).

À la suite du référendum portant sur la souveraineté-association de 1980, les enjeux deviendront plus « professionnels » que « nationalitaires » (Bellavance [2008] 2013, par. 9). C'est à cette période qu'on observe également la montée des industries culturelles, ainsi qu'une approche néolibérale qui allie culture et économie et qui coïncide avec un questionnement et une révision des modes d'intervention en culture des gouvernements. L'adoption en 1992 de la politique culturelle du Québec *Notre culture, notre avenir*, qui englobe à la fois le soutien à la création, la protection des identités nationales et la participation des citoyens à la culture (Grandmont 2011), s'inscrit donc dans un mouvement d'exploration et d'hybridation de divers modèles, tout autant que la toute récente politique *Partout, la culture* lancée en 2018 :

Les politiques culturelles ont désormais des objectifs de diversification et d'excellence. Elles cherchent à augmenter le niveau d'appréciation des beaux-arts, sans toutefois rejeter les divertissements plus commerciaux. Elles s'efforcent de reconnaître l'autonomie des professionnels, les préférences des consommateurs et les besoins des citoyens. Elles souhaitent un plus grand engagement des milieux culturels, l'insertion de la culture dans d'autres champs d'activité et l'appropriation de la culture par la population (Santerre 1999, 20).

### **1.2.2 Démocratisation et démocratie culturelle**

Dès le départ, les politiques culturelles sont inspirées d'une idée de démocratie : « Ainsi sont apparus, accolés à la notion de politique culturelle, les concepts de démocratisation, d'animation, de décentralisation, de concertation, de participation, d'identité culturelle et de développement endogène » (Garon 1989, 67). La démocratisation constitue donc le principal modèle d'action culturelle développé après la Deuxième Guerre mondiale qui justifie l'intervention publique en matière de culture (Santerre 1999). Visant à favoriser l'accès aux œuvres par le plus grand nombre, la démocratisation reste par ailleurs liée à une conception plus élitiste et classique de la culture (Bellavance 2000). La démocratisation est donc une action publique plus centralisée : « fondée sur une conception universaliste de la hiérarchie des valeurs culturelles et des œuvres

d'art, elle est fondamentalement « légitimiste » (Saint-Pierre 2010, 282-283). Et c'est en stimulant avant tout la production culturelle, par le soutien aux milieux professionnels de la culture et l'aménagement de nouveaux équipements sur le territoire, qu'on entend réduire les inégalités et lever les obstacles d'accès à la culture (Santerre 1999).

S'il favorise entre autres le dynamisme de la vie culturelle, ce modèle rencontrera diverses difficultés, notamment au niveau du plafonnement des publics et des clivages persistants, que plusieurs interpréteront comme annonçant les limites de la démocratisation (Santerre 1999; Garon 2006). Mais il y a peut-être là, comme le souligne Olivier Donnat (2000), confusion entre offre accessible et élargissement et renouvellement des publics. Aussi, l'association du succès de la démocratisation à un succès de box-office peut entraîner une confusion entre les actions en faveur d'une plus grande accessibilité à une entreprise de diffusion orientée uniquement vers la demande (Bellavance 2000). Toutefois, il est vrai que les investissements ont davantage permis une multiplication des organismes et des œuvres, une consolidation du milieu professionnel, dans une logique de développement économique et de prestige national, qu'un réel impact sur la population (Santerre 1999; Bellavance 2000). Pour Philippe Urfalino (1989, 102), c'est « la congruence entre un ensemble de normes, de valeurs et de représentations, c'est-à-dire un système normatif » partagé par l'État et le milieu professionnel des arts qui contribue à cette croissance endogène mais accentue également l'écart entre l'offre et la demande. Des tensions apparaissent donc dans le mode d'intervention publique et la légitimation par la démocratisation semble s'éroder :

C'est le fondement unanimiste et universaliste de la démocratisation culturelle qui est peu à peu remis en cause. Elle reposait en effet sur l'idée d'un patrimoine culturel commun à la nation, voire à l'humanité, rassemblant un ensemble de disciplines artistiques et d'œuvres consacrées, et dépassant toutes les déterminations sociales et historiques de la production comme de la consommation culturelle. Le seul défaut de ce patrimoine était de ne pas encore être partagé par l'ensemble de la population. Il n'est donc pas étonnant que l'épuisement du crédit de la démocratisation culturelle ait pour corollaire l'affirmation d'un relativisme culturel qu'elle oblitérait (Urfalino 1989, 105).

Suite à ce constat s'est affirmée au Québec comme ailleurs la volonté d'aller vers une conception plus inclusive de l'action culturelle :

De la diffusion de la Culture au sens strict, lettrée et cultivée, à la réhabilitation des cultures au sens large, et quasi anthropologique, on passe également d'un projet de « démocratisation de la culture » tout à fait classique à une autre conception, peut-être plus radicale mais non moins complexe, que le terme de « démocratie culturelle » peut servir à résumer (Bellavance 2000, 13).

Déjà présente dans le monde anglo-saxon, cette nouvelle stratégie politique (Coulangeon 2010) prône la reconnaissance de toutes les cultures et vise la réhabilitation de certaines formes d'expressions (populaires, ordinaires, minoritaires, marginales). Cette approche plus décentralisée et à portée sociale est donc davantage orientée vers les publics, dans une approche ascendante plus que descendante, accueillant non seulement la diversité des demandes, mais la participation active des citoyens à la fréquentation des œuvres et à leur processus de création (Fourcade 2014; Santerre, 1999). Comme le note Diane Saint-Pierre (2010, 282), « la différenciation sociale est au cœur de la définition des objectifs et des modalités des politiques de la culture » mais, alors que pour la démocratisation culturelle, on s'interroge davantage sur les inégalités de l'accès à la culture, avec la démocratie culturelle on porte « un intérêt particulier aux différences et la culture est envisagée sur le mode du lien social » (Moulinier 2016a). Mais ce décloisonnement des pratiques entraîne pour certains un relativisme culturel et un élargissement à l'ensemble des formes de pratiques culturelles organisées et professionnalisées, parfois plus *mainstream* que populaires, derrière lequel on trouve des affrontements entre différents acteurs du milieu culturel, dans un contexte de restructuration économique qui vient brouiller les cartes (Bellavance 2000). Si elle peut pour certains servir de prétexte au désengagement de l'État, il demeure que l'action gouvernementale est nécessaire à l'établissement d'une démocratie culturelle (Santerre 1999) qui ne serait pas entièrement livrée au marché (Bellavance 2000).

Les paradigmes de la démocratisation et de la démocratie engendrent divers débats et sont souvent mis en opposition (Bellavance 2000). Sur le terrain toutefois, les deux logiques continuent de coexister, et peuvent se compléter, entendues dans un continuum où la démocratie vient approfondir la démocratisation (Moulinier 2016a). Elles arrivent peut-être même à relier une « culture première » entendue de façon plus large et une « culture seconde », plus systémique et institutionnelle, selon le modèle proposé par Fernand Dumont (Bellavance 2000, 13-14). Une analyse récente des discours officiels de 1961 à 2007 démontre d'ailleurs que, malgré une volonté d'élargissement, le ministère de la Culture reste généralement plus près d'une définition normative

de la culture et d'une approche de démocratisation, alors que certains programmes liés au protocole d'entente culture-éducation semblent constituer davantage une forme d'hybridation entre démocratisation et démocratie culturelle (Côté, Simard et Larouche 2018). Il reste qu'« une fois admise l'idée que démocratiser la culture et soutenir la vie artistique sont deux missions distinctes » (Santerre 1999, 25), ces deux approches mettent de l'avant des instruments spécifiques liés au sens qu'elles accordent à l'action publique.

### **1.2.3 De la notion de public à la citoyenneté culturelle**

La notion de « public » apparaît avec l'avènement des politiques publiques et le sens qu'on lui attribue évolue en même temps que les diverses interventions des pouvoirs publics en matière de culture. Laurent Fleury et François de Singly (2011, 33-37) soulignent que la façon dont on imagine le public détermine souvent les actions mises de l'avant. Ainsi, véhiculant à prime abord un imaginaire politique, la notion de public « trahit une volonté politique de conquérir et de fidéliser le public, sur le mode bien connu de la mission civilisatrice ». Avec le constat des limites de la démocratisation culturelle se développera par la suite la notion de « non-public », séparant les « cultivés » des « non-cultivés » en une ligne de partage arbitraire qui refoule une partie de la population dans une catégorie négative, niant ainsi la réalité des pratiques. Car « ce n'est pas parce que le « non-public » est autre ou différent qu'il doit être exclu politiquement de la communauté, certes imaginaire, du public ». Il est vrai qu'entre l'idéal souhaité et le public constaté, il y a un décalage, et se construit alors le souhait pour le milieu de l'art d'un public plus « éduqué ». Pourtant, cette notion de non-public n'entraînera pas de véritable changement dans les modes d'action culturelle, instaurant plutôt une réelle séparation.

Avec l'évolution des politiques culturelles, les façons d'entrevoir les pratiques se transformeront. D'une vision plus monolithique du public, entendu comme un « ensemble homogène et unitaire », on distingue maintenant les différents « publics » (Fleury et de Singly 2011, 32) qui se composent et se recomposent, sans pouvoir être prévus, définis et localisés, et qui doivent donc être saisis en fonction de l'objet auquel ils sont liés, étant toujours publics « de quelque chose » (Esquenazi 2009, 4). Des publics déterminés par les classes sociales de Pierre Bourdieu aux publics des minorités des *Cultural Studies*, de nombreuses enquêtes se pencheront sur cette question, et plus précisément sur leurs différentes pratiques (Pronovost 1990, 1994, 1996, 2005;



Garon 1997, 2004, 2005, 2006; Garon et Santerre 2004; Garon et Lapointe 2009), en élaborant des typologies de comportements (Garon 2005) ou d'« univers culturels » (Donnat 2004b), ainsi qu'une psychologie du visiteur (Dufresne-Tassé et Lefebvre 1996). La question des « goûts », d'abord entendue selon le modèle de la distinction (« highbrow »), sera ensuite décrite par les nouveaux comportements d'omnivore et d'éclectisme (Peterson et Kern 1996, Bellavance et al. 1996; Bellavance, Valex et Ratté 2004; Fridman et Ollivier 2002) appuyés par la démonstration de Lahire (2004) concernant les « dissonances » observables dans les comportements individuels, puis plus récemment de l'amateur cosmopolite (Fridman et Ollivier 2004; Cicchelli et Octobre 2017).

Plusieurs études se penchent maintenant sur les pratiques de ces « acteurs culturels » que sont l'amateur et le passionné (Donnat 1996, 2004a, 2009; Donnat et Pasquier 2009; Hennion, Maisonneuve et Gomart 2000) car « au processus sociohistorique qui a fait naître l'artiste en a correspondu un autre qui a fait apparaître l'amateur d'art, non pas seulement consommateur de produits artistiques, mais sujet actif d'une herméneutique plus ou moins érudite ou spontanée, plus ou moins austère ou jouissive, qu'implique la réception de l'œuvre d'art » (Bernier et Bellavance 2002, 970). Ainsi, des études plus qualitatives décrivent et analysent les motivations multiples à exercer des pratiques culturelles, la complexité et la diversité des itinéraires culturels, dévoilant « la dynamique inhérente à la participation culturelle » (Pronovost et Cloutier 1996). Du côté des musées, on observe également une importante revue de littérature consacrée aux publics et non-publics d'expositions, notamment les travaux de Daniel Jacobi, Jason Luckerhoff et Bernard Schiele.

Le public de l'enfance, d'abord nouveau public à conquérir grâce aux sorties scolaires, devient aujourd'hui un public à découvrir, dans ses pratiques et ses objets de loisirs. Alors qu'auparavant les enquêtes sur les pratiques culturelles n'interrogeaient pas les enfants, aujourd'hui plusieurs études se penchent spécifiquement sur leurs loisirs et pratiques, notamment les travaux de Sylvie Octobre (2004, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2014) et de Gilles Pronovost (1996, 2007, 2009, 2010, 2013a, 2013b). Il est vrai qu'à partir du moment où l'on commence à questionner le modèle descendant de la reproduction, on considère que les pratiques des enfants ne sont pas toujours identiques à celles de leurs parents et on peut alors tenter d'en comprendre les motivations. Reconnu aujourd'hui dans son identité et sa différence, l'enfant n'est plus seulement un public,

un participant ou un citoyen, il est également créateur, au sein des rencontres de l'art avec les milieux éducatifs (Kerlan et Lemonchois 2014).

En effet, on observe dorénavant un changement important de paradigme : la distance entre l'artiste avec le public diminue « jusqu'au point d'inclure la relation au public au sein même de la démarche créatrice » (Bernier et Bellavance 2002, 974). Pour Christian Poirier, la participation culturelle peut donc se définir à deux niveaux : un premier niveau qui comprend l'ensemble des pratiques et activités d'individus, à la fois professionnelles et amateurs, et un second niveau, comprenant les différents degrés d'activités allant de la fréquentation, la diffusion, la production, la création et la circulation, qui ancre « la participation dans une approche de citoyenneté culturelle axée sur la démocratie culturelle et les impacts élargis de la culture » (Poirier 2012, 9). Le concept de citoyenneté culturelle, hérité notamment de Raymond Williams, refait surface en force aujourd'hui, et positionne le citoyen au centre de la culture, à la fois créateur et consommateur (Poirier 2012, 531). Il s'inscrit « dans le prolongement de la démocratie culturelle, mettant l'accent sur des liens à la fois verticaux (individus et institutions) et transversaux (individus à individus) » (Poirier 2017, 165). En effet, la citoyenneté culturelle ne comporte pas qu'une relation entre individus et institutions, que celle-ci soit du haut vers le bas (démocratisation) ou du bas vers le haut (démocratie), mais également d'individu à individu, comme en témoigne la création d'espaces culturels au sein de dispositifs non-institutionnels, qui peuvent également constituer des vecteurs de lien social (Poirier 2017, 163). Faisant appel à des notions de droits et d'appartenance à la communauté, ce concept renvoie donc à une vision plurielle de la citoyenneté, liée à la diversité des expressions culturelles et à la reconnaissance de pratiques plus marginalisées : on parle alors de « citoyenneté substantielle et différenciée selon les identités des individus et les différents groupes d'appartenance » plutôt que de citoyenneté dite « formelle » (Poirier 2017, 166). En mettant l'accent sur la participation et l'appropriation, la notion de citoyenneté culturelle soulève des enjeux de gouvernance et de mobilisation des divers acteurs et groupes citoyens, et entraîne un changement de la conception de la culture, devenue vecteur de lien social et d'action culturelle (Poirier 2012), dans un espace à la fois dialogique et politique (Poirier 2017, 165).

### 1.2.4 Le contexte montréalais

On peut suivre les mêmes tendances au niveau municipal, d'abord dans une approche qui réunit, comme au provincial et au fédéral, un Conseil des arts à l'anglaise ayant pour mission de soutenir les artistes, et des programmes orientés davantage une intervention sur le territoire qui sont gérés par les services municipaux<sup>4</sup> dans le cadre notamment du protocole d'entente sur le développement culturel entre le ministère de la Culture et des Communications et la Ville de Montréal<sup>5</sup>. Au fil des ans, on peut dire que les interventions de la Ville suivent diverses tendances. D'un côté, la première politique de développement culturel (Montréal, 2015) présente un argumentaire économique par lequel « Montréal affirme que la culture est un moteur essentiel de son développement, de son dynamisme économique et de sa prospérité future ». De l'autre, elle met de l'avant le rôle plus social de la culture par des activités de médiation culturelle s'adressant aux « fractions importantes de la population qui ne se sentent pas invitées à cette célébration de la culture ». Déjà, sous Drapeau, la mise en place des maisons de la culture relevait d'une volonté de décentralisation et d'accessibilité, visant à faire des quartiers des milieux de vie permettant l'épanouissement des individus par le contact avec les arts (Paquin 1996). Aujourd'hui, le réseau des bibliothèques de la Ville présente de nouveaux projets de constructions pensés sur le modèle du tiers lieu (Oldenburg 1999), alors que la nouvelle politique de développement culturel (Montréal 2017) poursuit des actions à caractère plus social, notamment autour des notions de diversité culturelle, de citoyenneté culturelle et de quartiers culturels, tout en conservant un fort argumentaire économique, avec le soutien à l'entrepreneuriat culturel et aux industries culturelles en collaboration avec le Service du développement économique.

Depuis longtemps, le dossier de la culture est associé à une volonté de positionner la ville sur l'échiquier international. Après les grands projets de l'Expo 67 et des festivités du 350<sup>e</sup> anniversaire de Montréal en 1992 (Laperrière 1996), c'est avec le Sommet de Montréal de 2002 qu'une nouvelle phase s'amorce dans le but de « positionner Montréal et [à] lui assurer une place dans le peloton de tête en Amérique du Nord »<sup>6</sup>. Elle vise un développement urbain caractérisé par des pôles culturels, notamment le nouveau projet du Quartier des spectacles (2003) et la

---

<sup>4</sup> C'est d'abord la *Commission d'initiative et de développement économique de la ville de Montréal* (CIDEK) créée sous le maire Doré en 1987 qui gérait ces programmes avant d'être remplacée par le Service de la culture en 1993.

<sup>5</sup> La première entente signée en 1979 visait d'abord à préserver le site patrimonial du Vieux-Montréal. Elle a été renouvelée à plusieurs reprises depuis et couvre d'autres domaines d'intervention : bibliothèques, quartiers culturels, médiation culturelle, etc.

<sup>6</sup> Dossier « Sommet de Montréal 2002 », tiré de [www.ville.montreal.qc.ca/sommet](http://www.ville.montreal.qc.ca/sommet), consulté le 2 mai 2013.

Place des Festivals (2009), qui viennent s'ajouter à la Cité du Multimédia (1998) et à la Cité des arts du Cirque (1999) (Saint-Pierre 2010, 298). Se voulant festif et accueillant, le projet phare du Quartier des spectacles sera toutefois critiqué pour son manque de mixité fonctionnelle et son caractère peu inclusif des réalités du quartier, poussant certains à craindre la privatisation de l'espace public au nom des festivals et une certaine spectacularisation de la Ville (Noppen et Morisset 2004a, par. 6-9). Cette préoccupation envers l'importance du secteur culturel pour la métropole « s'explique notamment par la mise en place d'un lobby culturel de mieux en mieux structuré grâce à la création de l'organisme Culture Montréal en 2002, qui se donne pour mission de promouvoir « la culture comme élément essentiel du développement de Montréal » » (Saint-Pierre 2010, 297-298) et permet l'émergence d'un mode de gouvernance culturelle pour la Ville (Guillon 2011, 243). En effet, suite au Rendez-vous *Montréal, métropole culturelle* organisé en 2007, le *Plan d'action 2007-2017 – Montréal, métropole culturelle* sera adopté conjointement par la Ville de Montréal, les gouvernements du Québec et du Canada, la Chambre de Commerce de Montréal et Culture Montréal, gage d'une volonté de coopération de tous les acteurs pour une « métropole qui mise prioritairement sur sa créativité, son originalité et sa diversité »<sup>7</sup>.

Cette volonté de mettre de l'avant la culture s'inscrit dans les courants de *branding* (image de marque) et de développement touristique en lien avec une compétitivité entre villes qui prétendent à un leadership culturel international : « Culture is more and more the business of cities – the basis of their tourist attractions and their unique competitive edge » (Zukin 1995, 1-2). Cette démarche n'est pas sans lien avec la théorie critiquée des « classes créatives » de Richard Florida (2002) qui met en lien « qualité de vie » et dynamisme économique, et qui a notamment suscité l'enthousiasme des élus (Halbert 2010)<sup>8</sup>. Si la thèse de Florida est aujourd'hui un peu délaissée, les liens entre culture et économie continuent d'occuper une place importante dans la course à l'innovation et au leadership des villes et plusieurs leviers sont utilisés pour développer une image de marque tels que des projets d'architecture iconique, des œuvres d'art public monumentales, et des événements internationaux (Morisset et Noppen 2010). Cet urbanisme stratégique s'inscrit dans un argumentaire développé pour convaincre de la contribution économique des arts, que ce soit en termes de retombées touristiques, d'emplois, de revenus ou de billets vendus. Avec le développement durant les années 1980 des industries culturelles et de la dimension événementielle et festive, la culture devient pleinement une composante de l'économie

---

<sup>7</sup> Tiré de [www.montrealmetropoleculturelle.org](http://www.montrealmetropoleculturelle.org), consulté le 2 mai 2013.

<sup>8</sup> Une étude sur Montréal a d'ailleurs été commandée à Richard Florida en 2005 : Stolarick, Kevin, Richard Florida et Louis Musante. 2005. *Montréal, ville de convergences créatives : perspectives possibilités*. Catalitix.

(Bellavance et Poirier 2012, 1323) et le côté festif et créatif de Montréal est mis de l'avant dans les arguments « touristiques », notamment avec le Quartier des spectacles, mais également ses autres pôles tels que le Vieux-Port et le parc Jean-Drapeau dont les espaces extérieurs permettent l'aménagement de diverses configurations. L'exploit de l'Expo 67 à titre de grand projet de portée internationale pour relancer Montréal reste un point de repère incontournable et préfigure tous les grands événements et efforts de requalification qui par la suite tenteront de s'en approcher (Sénécal 1997, 395), tel que les récentes festivités du 375<sup>e</sup> de Montréal<sup>9</sup> lancées notamment par l'illumination du pont Jacques-Cartier<sup>10</sup>.

Toutefois, malgré un capital d'artistes et de « créativité » (Hills Strategies 2010) et une vitalité culturelle indéniable, la Ville de Montréal, aux prises avec ses structures vieillissantes<sup>11</sup> et ses problèmes de leadership suite aux contrecoups des fusions municipales, prend du retard vis-à-vis sa grande rivale Toronto. Avec plusieurs grands projets d'institutions culturelles, un financement provincial et une vitalité économique plus importante, cette dernière la devance depuis quelques années à titre de métropole culturelle (Cloutier 2009, Joyal 2005). Et si l'entente-cadre *Réflexe Montréal* conclue le 8 décembre 2016 reconnaît dorénavant le statut particulier de la Ville de Montréal en tant que métropole du Québec, son positionnement au sein de la province reste en concurrence avec Québec, qui se démarque de plus en plus avec ses grands festivals, mais aussi avec les villes en périphérie de l'île qui développent de nouvelles salles en compétition avec le Quartier des spectacles, dans un contexte « où l'on oppose souvent la métropole, la capitale et les régions » (Guillon 2011, 267). Ainsi, malgré des projets de requalification intéressants et des interventions locales à fort capital social, il semble que le projet *Montréal, Métropole culturelle* ne parvienne pas à dissiper l'impression d'un manque de vision et de gouvernance de la ville, souvent lié aux multiples polarisations venant entraver ses efforts de positionnement. La requalification du secteur lié à l'histoire du *Red Light* avait notamment créé de nombreuses tergiversations, démontrant une segmentation entre les défenseurs de la « créativité » et ceux de la culture et du patrimoine (Noppen et Morisset 2004; Baillargeon 2009;

---

<sup>9</sup> « On n'a pas vu une participation telle depuis Expo 67. » Alain Gignac, directeur général de la Société des célébrations du 375<sup>e</sup> anniversaire de Montréal: Voir <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1073607/fetes-375-ans-metropole>. Consulté le 2 janvier 2019.

<sup>10</sup> « Le pont Jacques-Cartier, ça va être notre tour Eiffel, ça va être notre signature qui va avoir un impact extraordinaire partout dans le monde! » Denis Coderre, maire de Montréal. Voir <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1034217/lancement-celebrations-375e-montreal-programmation>, Consulté le 2 janvier 2019.

<sup>11</sup> Avec l'ouverture au fédéral d'un programme de soutien aux grands projets en 2001, les grands projets culturels de Toronto se mettent en place alors que pour Montréal, ce programme a d'abord été l'occasion de privilégier la réfection des égouts et des canalisations d'eau. (Joyal 2005)

Girard 2017). Et comme l'illustre l'édition spéciale 2007-2017 du *Coup d'œil Montréal, métropole culturelle*<sup>12</sup>, on assiste à la mise en place d'une multitude d'actions, dans une logique d'agrégation plutôt que d'intégration au sein d'un projet culturel cohérent.

Historiquement, les grands projets culturels au centre-ville ont toujours été au centre de divisions politiques et linguistiques, pour lesquels il est souvent difficile de trouver une symbolique culturelle rassembleuse en raison d'un héritage complexe et hétérogène lié à un cloisonnement confessionnel, linguistique et médiatique dont les tensions se répercutent sur le territoire, comme le démontrent les épisodes du Crystal Palace (1860-1878), du Carnaval d'hiver(1883-1889), de la fondation de la Bibliothèque publique de Montréal (1880-1917) ou du choix du site de la Place des arts (1937-1963) (Dufresne 1990; Laperrière 1996; Dagenais 1996; Cha 2015). Et si les grandes constructions visent à donner plus de visibilité aux institutions culturelles, elles deviennent aussi plus sujettes aux critiques, « It is not so much the arts which have been « urbanized » than the ethno-cultural issue which now dominates so much of the so-called global political scene. All politics is indeed local and urban » (Laperrière 1996, 8). Certains affirment que le cadre urbain, avec ses nombreuses divisions, se prête bien à la multiplication des lieux de vie et aux différentes solitudes qui se côtoient dans un certain « confort culturel » : « Les multiples frontières permettent à tous de se sentir bien dans « leur » ville et de pratiquer cette sorte de cosmopolitisme du « vivre et laisser vivre » qui deviendra une autre marque de commerce de Montréal » (Latouche 2012, 1254). Ces notions de tolérance et de cosmopolitisme sont liées à cette « imbrication étroite entre forme urbaine, symbolique identitaire et communauté culturelle » (Germain 2002, 124), fruits du mélange français et anglais sur lesquels une diversité de cultures vient se juxtaposer en une « mosaïque de petites patries ». Elles participent toutes à la construction de la symbolique de Montréal, sans toutefois arriver à un projet commun dépassant complètement le clivage linguistique qui conditionne la distribution des groupes dans l'espace, où chacun a ses musées, ses institutions et ses artères commerciales (Latouche 1997). Précisons également qu'aujourd'hui, une surconcentration de l'immigration québécoise se trouve dans la région montréalaise, accentuant les enjeux de la diversité culturelle et du vivre-ensemble dans les politiques de la Ville.

---

<sup>12</sup> [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/PA0717\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/COUP\\_OEIL\\_2007\\_2017.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/PA0717_FR/MEDIA/DOCUMENTS/COUP_OEIL_2007_2017.PDF), consulté le 3 janvier 2019.

Si les côtés cosmopolite et festif de la ville deviennent une marque de commerce (Latouche 2012, 1254), il reste que l'image de Montréal comme ville culturelle est très ancrée dans les imaginaires. Anouk Bélanger (2005, 31) a démontré que la dialectique entre le vernaculaire et le spectaculaire, dont les sources profondes sont marquées par l'hétérogénéité et les multiples reconstructions, participe à la construction de l'imaginaire collectif et urbain et permet de dépasser la critique de l'homogénéisation des espaces publics et de leur transformation en espaces de consommation : « Dans cette perspective, l'imaginaire urbain participe à la formation d'une idiosyncrasie locale, mais intervient aussi dans le repositionnement économique, politique et culturelle de la ville dans le monde ». En effet, le caractère festif de la ville est intimement lié à son histoire et au développement d'une culture de loisir et de divertissement qui s'est d'abord manifestée à travers les attractions populaires telles que les tournées de cirque, les expositions de curiosités vivantes, et les spectacles visuels, ainsi que le développement d'espaces publics tels que l'Île Sainte-Hélène, le Parc Sohmer ou le parc Belmont (Dufresne 1990; Turcot 2012; Lamonde 2012), auxquels s'ajoute bien sûr l'émergence de la *Main* au tournant du XIX<sup>ème</sup> siècle (Bourrassa et Larrue 1993). Depuis ses débuts, la vie culturelle montréalaise s'est construite autour de la vie sociale, d'abord par les sociabilités populaires marquées par l'oralité, qui tournent autour de la famille et de l'Église (Viau 2012, 209) et les sociabilités mondaines, où l'on cherche à se faire voir dans les veillées de danse, bals et mascarades (Turcot 2012, 291), puis par les sociabilités associatives desquelles émergeront un espace de culture public associé à divers lieux de rencontre de la vie citadine (Lamonde 2012, 749-754). Avec l'industrialisation et les grandes mutations urbaines qu'elle entraîne, on voit ensuite s'établir plus profondément la division ethnolinguistique de la Ville (Fougères 2012, 391) qui se répercute dans les lieux de divertissement privilégiés par chaque communauté. On observe ainsi une asymétrie du développement des cultures anglophone et francophone : la première vivant son apogée au XIX<sup>ème</sup> siècle avec la consolidation d'institutions (théâtre, halls, musées) (Lamonde, 2012, 760-763), alors que la classe moyenne francophone s'épanouit dans une culture de loisirs axée sur le burlesque, la radio ou le cinéma, souvent « américanisée », qui s'intensifie plus particulièrement autour des années 1920 (Perron 2012, 1256). Le développement d'une production locale viendra plus tard, avec le Refus global, le développement d'une dramaturgie nationale, mais surtout avec la Révolution tranquille où les arts seront très étroitement liés à l'émancipation culturelle, devenant un enjeu identitaire et politique. Après une logique de survivance et de rattrapage, viendra ensuite l'affirmation (Bellavance 2008; Bellavance et Poirier 2012).

Le développement des institutions culturelles montréalaises suivra la même évolution. D'abord lié aux sociabilités privées, confessionnelles et civiles, notamment par les bibliothèques (Turcot 2012), les collections privées ou les associations telles que la *Natural History Society of Montreal* dotée d'un musée (Saint-Pierre 2007,123-124), il sera déterminé ensuite par le clivage ethnolinguistique et même une certaine concurrence qui s'installe entre communautés anglophone et francophone (Poirier et Bellavance 2012, 1291), sans compter l'apport d'autres communautés tel que le théâtre yiddish (Bellavance et Poirier 2012, 1299). Les plus anciennes institutions montréalaises sont liées aux élites anglophones, tel que la *Montréal Art Association* (1860), qui deviendra le Musée des Beaux-Arts de Montréal (Bellavance et Poirier 2012, 1291), mais également de nombreux théâtres et « concert halls » qui amorcent une professionnalisation de la vie culturelle à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (Lamonde 2012, 768-769), sans oublier l'apport de l'Université McGill. Pour la communauté francophone, le clergé catholique aura un rôle déterminant, notamment les Sulpiciens, dans l'établissement d'écoles de musique et de troupes de théâtre amateurs (Bellavance et Poirier 2012, 1300) avant que s'opère à partir des années 1950, les débuts de l'institutionnalisation en arts visuels, en théâtre et en danse (Latouche 2012, 1274). Puis, la laïcisation et la professionnalisation du champ culturel francophone se construisent avec la montée des élites canadiennes-française (Bellavance et Poirier 2012, 1289), notamment les figures d'Athanase-David et J-A de Sève.

L'évolution des institutions culturelles montréalaises est également influencée par la proximité des États-Unis, favorisant l'établissement de nombreux théâtres, cinémas, cabarets et « night clubs » dans une ville qui devient une plaque tournante du marché américain (Lamonde 2012, 791), ainsi que par la double structure des interventions étatiques, à la fois fédérales et provinciales. En effet, si l'intervention de l'État fédéral en culture se développe en lien avec le patrimoine à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, avec l'éveil d'une conscience historique et identitaire des élites canadiennes (Saint-Pierre 2007, 123), c'est suite à la *Commission Aird*, mise sur pied par Mackenzie King en 1928, que la Société Radio-Canada sera fondée en 1929, afin de créer « une radio publique pour protéger le Canada contre la pénétration de la culture américaine » (Bonikowsky [2013] 2015). Les interventions de plus en plus marquées du fédéral face à l'assaut culturel des États-Unis « ne s'effectue[nt] pas sans causer des affrontements avec le Québec concernant le partage des pouvoirs » (Harvey [2006] 2013). À titre d'exemple, l'*Office national du film du Canada* (1939) est perçu au départ comme un instrument de propagande fédéraliste (Morris et Whyse [2011] 2015), alors qu'il deviendra par la suite un joueur important dans l'épanouissement du cinéma québécois



durant les années 1960 (Moore, Thomas et Ménard [2006] 2014). Au provincial, c'est avec la Révolution tranquille qu'apparaîtront des sociétés publiques tel que la Place des Arts (1963) et la Bibliothèque Nationale (1963), marquant le passage d'institutions réservées aux élites à une approche centrée sur la démocratisation de la culture (Bellavance et Poirier 2012, 1361). L'installation des institutions montréalaises est également marquée par le caractère polycentrique de la ville (Latouche 2012, 1260), qui met en tension les équipements du centre-ville et ceux en périphérie ou dans des endroits plus neutres tel que le Vieux-Port (Laperrière 1996), ainsi qu'une certaine rivalité avec les lieux de divertissement extérieurs, du parc Sohmer (1889) à la place des Festivals (2009), qui peuvent porter ombrage aux institutions ayant pignon sur rue<sup>13</sup>. Enfin, au fil des diverses évolutions de la vie culturelle montréalaise depuis le début du XXe siècle, on observe un important recyclage du parc immobilier culturel, comme le montre l'exemple du Gayety Theatre (1912) qui aura différentes vocations avant de devenir le Théâtre du Nouveau Monde en 1972 (Bellavance et Poirier 2012, 1315). L'écosystème des institutions culturelles montréalaises regroupe donc aujourd'hui divers acteurs marqués par une évolution propre selon divers enjeux, qui peuvent avoir un impact sur leur mission et la façon dont ils entendent leur rôle.

La mise en place d'un marché structuré en chanson et en musique, puis d'une scène de création contemporaine en arts de la scène reconnue internationalement, et plus récemment la montée des industries créatives, festivals, jeux vidéo, et création numérique ont contribué aussi à faire de Montréal la métropole culturelle qu'elle est aujourd'hui, diversifiée et foisonnante. Malgré tout, il semble qu'en matière de consommation culturelle, elle reste à la traîne d'autres capitales canadiennes selon un palmarès basé sur les dépenses pour l'achat de livres ou la fréquentation de spectacles et de musées (Morrissette 2010)<sup>14</sup>. Quoique ce calcul peut s'avérer discutable, il reste qu'il met en lumière la tension très présente au sein du secteur culturel entre une offre culturelle abondante et un public qui n'est pas toujours au rendez-vous : «...bien que la métropole puisse se targuer d'avoir une offre culturelle diversifiée, il demeure difficile d'inciter les gens à venir s'asseoir dans les salles de spectacles ou encore de déambuler dans les musées » (Simon Brault, cité par Morrissette 2010). Observe-t-on un réel recul ou plafonnement de la fréquentation des arts et de la culture à Montréal ? Si les musées connaissent aujourd'hui des fréquentations records et que les bibliothèques démontrent un important rattrapage depuis les dix dernières

---

<sup>13</sup> Voir le Portrait économique des salles du Quartier des spectacles réalisé en 2011, <http://ocpm.qc.ca/sites/ocpm.qc.ca/files/pdf/P62/3l.pdf>, consulté le 3 janvier 2019.

<sup>14</sup> Elle arrive 17<sup>e</sup> sur 18 villes canadiennes selon une étude du Conseil canadien de l'apprentissage réalisée en 2010 et publiée dans la revue MacLean's, tel qu'en fait mention l'article de Nathaëlle Morrissette.

années, il n'en va pas de même pour le cinéma, qui a connu en 2016 une de ses pires années depuis 20 ans, alors que les arts de la scène, malgré de légères améliorations de l'adéquation entre l'offre et la demande, sont dominés par le succès de spectacles à grand déploiement, qui obtiennent les plus grandes parts de marché (Fortier 2014, 2017, 2018), alors qu' « à l'autre bout du spectre, il y a les spectacles de théâtre de création, de musique actuelle et contemporaine et de musique du monde et folklorique, qui ont souvent lieu dans de petites salles, ce qui explique que leur assistance moyenne » (Fortier 2015, 7-8).

Plusieurs facteurs peuvent venir expliquer et nuancer cette question. D'abord, on observe un clivage intergénérationnel entre les baby-boomers, très actifs sur le plan de la fréquentation des équipements culturels, et les jeunes dont les pratiques moins traditionnelles ne sont souvent pas prises en compte dans le cadre d'enquête sur les pratiques culturelles (Québec 2012b). De plus, avec la montée du numérique, on remarque que « la part des dépenses culturelles dans la consommation courante des ménages demeure relativement stable, passant de 5% à 6% » de 1997 à 2009, mais que « les ménages québécois dépensent de moins en moins en produits culturels, mais de plus en plus en accès à ces produits », comme les services internet et les services de téléphonie cellulaire (Allaire et Fortier 2012, 1). Par ailleurs, si la plupart des taux de participation aux pratiques culturelles mesurées en 2014 sont demeurés stables ou sont en hausse depuis 2009 (Québec 2016), on peut penser que cette augmentation de la fréquentation a pu être répartie sur un plus grand nombre d'organismes, comme le suggère le *Profil des activités artistiques, culturelles et patrimoniales des Québécois* réalisé par Hills Strategies (2012, 4-5), constat qui viendrait appuyer l'idée d'une multiplication de l'offre, occasionnant un fractionnement de la demande entre les différentes propositions artistiques. Enfin, selon le dernier portrait statistique en culture de Montréal (Québec 2012c), on remarque que la participation culturelle varie énormément selon le territoire et la langue parlée puisque les résultats « sont souvent les plus bas dans l'est de Montréal, suivi du nord et du centre-ouest » alors que :

Le centre-ville et sa périphérie représente vraiment le noyau culturel urbain avec des données nettement supérieures au reste de Montréal. Cette observation démontre l'importance de la proximité des établissements culturels comme facteur d'attraction et comme déterminant de l'accessibilité culturelle. Également, on peut penser que l'offre culturelle diversifiée dans le centre-ville, suscitant le foisonnement des expériences culturelles et soutenant l'intérêt des habitants, favorise la participation culturelle » (Québec 2012c, 129).

## 1.3 Différents types d'actions

Dans ce contexte marqué par différentes évolutions et visions, il n'est pas étonnant que les institutions culturelles aient développé une variété d'actions pour à la fois convaincre des retombées de leurs actions et transmettre le goût de l'art, notamment par le biais d'activités éducatives et de médiation culturelle, une stratégie aujourd'hui généralisée au sein des institutions (Lafortune 2008, 51).

### 1.3.1 De l'action culturelle à la médiation culturelle

Au départ, la démocratisation défendue par André Malraux entendait l'accès à la culture comme une « révélation », une « communion », rendue possible par la simple mise en présence des œuvres et des publics. Toutefois, on réalise rapidement la nécessité de mettre en place une « action culturelle » entendue comme un ensemble d'actions de communication, de sensibilisation, d'animations et d'éducation portés par divers acteurs afin de favoriser la circulation des œuvres et leur fréquentation (Moulinier 2016b). À ses débuts, l'action culturelle emprunte à l'éducation populaire et à l'animation socioculturelle. Avec l'élargissement des activités offertes par les institutions, elle s'en distancierait toutefois peu à peu : « La séparation entre secteur culturel et secteur éducatif (éducation formelle et non formelle) et la professionnalisation rapide du secteur culturel rejettent alors hors de la sphère légitime l'animation culturelle et socioculturelle » (Bordeaux 2008, par. 20). Apparue dans les années 1960, l'action culturelle se situe en effet, selon Frank Midy, dans le paradigme plus large de l'action sociale (cité par Fontan 2007, 5). Le concept puise dans une diversité de sources d'inspirations, de conceptions et d'orientations et renvoie donc à des problématiques différentes (culturelle, socio-éducative, sociale ou politique), selon les acteurs qui le portent (Midy 2002, 8-9). Et c'est dans le contexte d'une pluralisation de la notion de culture que le champ de l'action culturelle a été partagé en deux domaines, celui du culturel, ou plutôt du monde des arts et lettres, de la création et de la culture cultivée, et celui du socioculturel, qui « comprendrait l'univers symbolique de la créativité et de l'expressivité et le monde des arts de faire (De Certeau, 1980), le récréatif et le loisir de masse (loisir sportif, vacances et tourisme, divertissement des mass media), le socio-éducatif (éducation populaire, éducation permanente) et le socioculturel proprement dit (animation socioculturelle militante pour la qualité des genres de vie) » (Midy 2002, 11).

Quelques décennies plus tard, la médiation culturelle apparaît comme une forme plus récente et élaborée de l'animation culturelle, mais renouant avec ses visées sociales (Joli-Cœur 2007 ; Lafortune et Racine 2012). Faisant référence à une « conception inclusive, participative et plurielle de la culture », la médiation culturelle reconnaît la diversité des pratiques et expressions culturelles (Lafortune et Racine 2012, 12). Il faut dire que la médiation culturelle émerge en Europe d'une conjoncture marquée par la crise économique, la décentralisation des pouvoirs à l'échelle locale, la pluralisation des liens sociaux et la dégradation de la cohésion sociale, entraînant ainsi la mise sur pied de nombreux programmes de lutte à l'exclusion (France) et de politiques d'inclusion des minorités (Angleterre) (Bellavance 2007; Bordeaux 2008; Lafortune et Racine 2012). Comme le note Marie-Christine Bordeaux, l'émergence de la médiation « a également pour cadre une injonction politique croissante au sujet des responsabilités sociales des structures culturelles subventionnées » (2008, 1), « avec la double exigence de rejoindre un public fragmenté et de justifier les investissements requis » (Lafortune et Racine 2012, 11). La médiation déborde ainsi des fonctions liées à l'élargissement des publics pour venir apporter une réponse à la crise sociale, rétablir le dialogue et réduire les écarts et permettre le « retour du refoulé des politiques culturelles », de ceux qu'on a exclus du champ de la culture par la professionnalisation rapide de la culture et une certaine conception de l'excellence artistique (Caune 1999, 2000 ; Bordeaux 2008; Lafortune et Racine 2012).

La médiation garde toute de même un lien avec la diffusion de l'art et l'accessibilité, dans une perspective classique de la démocratisation, notamment par la médiation artistique, qui effectue davantage un travail de transmission d'une connaissance et d'une esthétique attribuée à l'œuvre (Fourcade 2014). Pour preuve, une étude réalisée par Louis Jacob et Anouk Bélanger (2009, 39) démontre que les activités de médiation s'arriment directement à une offre culturelle existante dans plus de 55% des cas, que « les artistes professionnels sont présents, seuls ou avec d'autres intervenants, dans environ 85 % des projets » (p.22), et qu'environ 56 % des activités s'inscrivent encore dans une perspective de démocratisation culturelle contre plus ou moins 31 % en démocratie culturelle (p.43). Cela tend, selon les auteurs, à « nuancer ou infirmer la croyance relativement répandue voulant que les activités de médiation culturelle rompent radicalement avec la tradition de la démocratisation de la culture et restreignent le rôle social de l'artiste professionnel, au profit d'autres intervenants » (p.22).

La médiation culturelle se retrouve ainsi à la jonction du culturel et du social, « mettant en œuvre, pour servir un projet de démocratisation culturelle, des savoir-faire qui relèvent en partie de la démocratie culturelle » (Bordeaux 2008, par. 32). En ce sens, « elle rejoint la conception de développement culturel qui, compte tenu des limites de la démocratisation, cherche à élargir la portée du soutien public aux arts et à la culture en prenant en compte l'éducation, l'animation et l'intervention directe auprès des publics éloignés de l'offre et des services culturels » (Joli-cœur 2007, 2). Mais comme le fait remarquer Guy Bellavance (2007, 33), ce retour du socioculturel n'est pas sans provoquer quelques résistances en regard de la tension entre les valeurs traditionnelles d'autonomie des arts et de recherche d'excellence artistique et la menace d'une instrumentalisation sociale de l'art. En effet, la mise de l'avant de la contribution sociale des arts par les pouvoirs publics a entraîné une forte demande de données probantes auprès des chercheurs. Certaines études (Matarasso 1997) ont d'ailleurs présenté un plaidoyer pour les arts ayant un impact social positif, mettant à l'écart les considérations esthétiques, ce qui suscitera de nombreuses critiques du milieu face à cette vision « instrumentale » de l'art (Belfiore 2002; Merli 2002). D'autre part, « la convergence de la politique d'inclusion sociale et de développement des publics semble aussi avoir créé une certaine confusion sur le terrain » (Bellavance 2007, 33). Nobuko Kawashima (2006) a étudié cette confusion sur le plan conceptuel entre les termes d'« accessibilité », de « développement de publics », « d'inclusion sociale » et de « médiation culturelle » qui, tout en étant peu définis, sont mis de l'avant par les acteurs institutionnels et culturels et « se superposent, s'entremêlent et se supportent mutuellement dans le discours public » (Bellavance 2007b, 26). De la même façon, le métier de médiateur qui s'est beaucoup développé en France, illustre cette contradiction entre l'attachement à la légitimité culturelle et des actions qui travaillent, à travers le dialogue, à la transformation des individus. La médiation combine ainsi, selon Marie-Christine Bordeaux, deux axes : un axe vertical lié à l'institution et à la restauration d'un capital symbolique, et un axe horizontal lié aux techniques d'intervention des acteurs de la médiation héritée de l'éducation populaire (Bordeaux 2008, par. 31).

On le voit, les processus de médiation culturelle débordent du cadre bien établi au sein des services d'éducation ou d'animation (Lafortune et Racine 2012, 10), et font l'amalgame de plusieurs pratiques (éducation populaire, ancienne action culturelle, animation socioculturelle) issues d'univers distincts qui contribuent à rendre la notion imprécise (Bellavance 2007). Suite à une recherche menée en 2007, Alexis Langevin-Tétrault et Marie-Nathalie Martineau relevaient « l'hétérogénéité et l'interdisciplinarité des pratiques de médiation, qui renvoient non pas à une

seule, mais à plusieurs philosophies d'action », de pair avec la plasticité de la notion de médiation (Langevin-Tétrault et Martineau 2007, 36). Ainsi, parmi les moyens mis en place dans les projets de médiation, on retrouve à la fois des activités de nature pédagogique qui visent à faire découvrir un univers culturel ou artistique et des ateliers de création ou d'expression qui visent plutôt « à accroître la participation et développer des compétences qui peuvent être plutôt culturelles ou plutôt sociales » (Jacob et Bélanger 2009, 49). Par ailleurs, si la médiation culturelle constitue un « espace ouvert » à toutes sortes de pratiques, ces pratiques se situent, selon Alexis Langevin-Tétrault et Marie-Nathalie Martineau (2007, 36) dans un espace de l'« entre-deux » qui est « lié à la possibilité de développer une démarche relativement autonome et dégagée des impératifs de cadres structurels trop rigides ». Polyvalente et pluridisciplinaire, la médiation culturelle travaille à la fois au niveau du sens et du vivre-ensemble, à la transmission de savoirs et à la participation citoyenne, et questionne le fait que des activités puissent devenir complémentaires plutôt que s'exclure :

Nous croyons plutôt que les activités de médiation culturelle récoltent les fruits de plusieurs décennies d'expérimentation et d'engagement artistique et qu'elles se trouvent aujourd'hui au cœur de transformations, tant structurelles que normatives, de l'ensemble des réseaux artistiques, éducatifs, culturels et sociocommunautaires. Il n'y aurait donc pas rupture, mais mutation (Jacob et Bélanger 2009, 22).

Certains questionnements émergent toutefois sur le fait que la multiplicité des définitions de la médiation culturelle escamote « la logique institutionnelle derrière l'attraction que subit cette notion au Québec » (Lamoureux 2008, 168). En effet, selon Jean-Marc Fontan, le caractère politique et critique de la médiation culturelle est généralement occulté au profit de sa dimension normative et utilitaire qui vise à pacifier les rapports sociaux plutôt que s'attaquer aux logiques du pouvoir (Fontan 2007, 12-13). Pour Ève Lamoureux, cette observation est révélatrice « d'un fossé infranchissable entre la conception institutionnelle de la médiation culturelle et l'action des artistes engagés » et recouvre une « tension liée à certaines contradictions dans les luttes pour la constitution d'une sphère d'autonomie propre à l'action de la société civile » (2008, 168). Il reste que l'art participatif, même s'il « tend à privilégier des formes « amélioratives » dans les contextes fortement institutionnalisés » (Casemajor, Lamoureux et Racine 2015, par. 29), peut permettre, notamment par les projets de co-création, de remettre en cause les codes. Notamment, une typologie a été développée pour mettre en lumière les différentes modalités de participation selon quatre catégories (l'interaction, la réappropriation, la collaboration et la co-création) allant de l'interprétation active du spectateur, caractérisée par une auctorialité forte de l'artiste

professionnel, à la pratique artistique amateur, où l'artiste n'est « qu'un des auteurs du collectif qu'il forme avec les participants, voire qu'un accompagnateur » (Casemajor, Lamoureux et Racine 2015, par. 25). Si la citoyenneté culturelle contribue au même questionnement concernant la participation culturelle, elle s'éloigne des conceptions plus « classiques » de la médiation culturelle et rejoint des approches plus dialogiques telles que la « médiation » (Poirier 2017, 166). En effet, Jean-Marie Lafortune (2008) distingue la médiation de la « médiation », une stratégie d'intervention complémentaire s'inscrivant dans le paradigme du développement socioculturel et de la démocratie plutôt que la démocratisation culturelle, de l'enculturation plutôt que l'acculturation. La « médiation » vise la reconnaissance de la différence et l'expression culturelle autonome grâce à une démarche qui favorise l'expérience partagée, l'auto-développement plutôt que la recherche de consensus et la résolution de problèmes. Ainsi, selon Jean-Marie Lafortune, la combinaison de ces deux actions « permet de répondre à la double exigence démocratique qui consiste, d'un côté, à donner accès aux œuvres d'importance et aux artistes les moyens d'en créer, et de l'autre côté, à soutenir des formes d'expression culturelle minorisées et de renouer avec les visées originales de l'action culturelle » (2008, 56).

Quoique la médiation culturelle ne constitue pas directement le sujet de la présente recherche, elle constitue une référence intéressante dans l'optique où, en raison de son caractère hétérogène et multiple, de nombreux projets de ce type sont destinés aux jeunes, et que de nombreux projets au sein des programmes éducatifs sont en fait des projets de médiation culturelle. Parce qu'« elle superpose ainsi les visées de l'éducation artistique et de l'éducation populaire en vue de renforcer la participation culturelle et la culture de la participation » (Lafortune et Racine 2012, 10), la médiation culturelle est un exemple éclairant dans l'analyse des actions développées pour les jeunes, à la croisée des logiques scolaires et culturelles.

### **1.3.2 L'éducation artistique et la pluralité des logiques de transmission**

Tel que mentionné précédemment, la réflexion sur les limites de la démocratisation a progressivement effacé l'idée que l'œuvre d'art, par sa seule présence, était susceptible de susciter l'adhésion du public (Lauret et Cohen 2009). On concède donc généralement que le rapport aux arts ne va pas de soi et « nécessite des apprentissages » (Ardouin 1997), et que les barrières à surmonter ne sont pas uniquement socioéconomiques, psychologiques, géographiques, linguistiques, ethnoculturelles et physiologiques mais également culturelles, que

ce soit en termes de compétences ou d'éducation (Joli-Cœur 2007, 3). Notamment, les politiques culturelles en France orientent aujourd'hui leur réflexion vers l'idée d'une nécessaire éducation aux arts et à la culture (Saez 2013, 1). Pour certains, celle-ci prend la forme d'une troisième étape, suivant la démocratisation et la démocratie culturelles (Kerlan et Langar 2015, 44). Il est vrai que l'école, en tant que lieu décisif d'intervention, constitue un point d'ancrage commun entre les tenants de la démocratisation et de la démocratie culturelle (Santerre 1999, 16) : dès le rapport Rioux elle sera identifiée comme le passage obligé pour favoriser l'appropriation des arts. Aujourd'hui, si la médiation culturelle tend à remplacer au Québec la notion d'éducation, elle intègre souvent, tel que décrit précédemment, certains principes de l'éducation artistique.

La fréquentation scolaire est généralement vue par le milieu culturel comme le meilleur outil pour former le « public de demain » car l'école « ouvre aux acteurs culturels ce temps de l'obligation qui caractérise le temps scolaire, contrairement aux activités extrascolaires qui sont fondées sur la démarche volontaire des familles et des jeunes » (Bordeaux [2013] 2016). De nombreuses recherches ont analysé les liens entre l'éducation artistique et la fréquentation des arts (DiMaggio et Useem 1978 ; Andreasen et Belk 1980; Kracman 1996; Bergonzi 1996; Gray 1998; Nagel et al. 1997; Nagel 2009; Colbert et Courchesne 2012). Les enquêtes portant sur les pratiques culturelles se sont également intéressées à cette corrélation, notamment aux États-Unis (National Endowment for the Arts (2009), mais également au Québec (Garon et Lapointe 2009). Toutefois, si « les pratiques à l'âge adulte s'inscrivent dans la continuité de comportements plus anciens » (Tavan 2003), les résultats de ces études ne sont pas toujours concluants puisque la fréquentation obligée entraîne rarement la construction durable d'un goût et les institutions n'ont plus le monopole de l'accès ou de la définition des œuvres (Octobre 2009, 7). Pour certains, peu d'indicateurs fiables peuvent réellement mesurer les impacts de la sensibilisation aux arts sur la fréquentation des équipements culturels et traduire la complexité du processus de transmission (Coulangeon 2009, 2). Tel que mentionné en introduction, avec la crise de l'autorité des institutions familiale et scolaire et le relativisme culturel, les jeunes se tournent vers d'autres voies de transmission, d'autres formes d'arts, d'autres pratiques. Pour transmettre un goût durable pour une activité culturelle, il importe donc de repenser l'articulation entre savoir et culture, ainsi que les modalités concrètes des médiations proposées par les institutions scolaires et culturelles (Octobre 2009). Une importante littérature s'est développée, notamment en France, autour des pratiques culturelles des jeunes et ses différentes voies de transmission, à la fois horizontale et verticale (Octobre 2008a, 2008b, 2009, 2010). Malgré tous ces questionnements, il demeure que



l'importance d'une éducation artistique à l'école est toujours mise de l'avant puisque l'école reste un lieu où les jeunes peuvent avoir un premier accès à une expérience culturelle à l'extérieur du cadre familial.

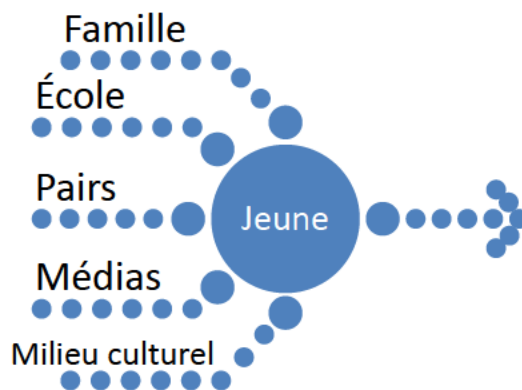
C'est dans cet esprit que de nombreux programmes pédagogiques seront développés par les institutions et organismes culturels, questionnant la problématique de la réception et des compétences culturelles à transmettre (Milli et Rickenmann 2005; Ardouin 1997; Darras et Kindler 1998; Jacobi 2018 ; Lemerise et Richard 1999). Tel que démontré, un flou persiste en raison de l'hétérogénéité des activités déployées qui vont de l'informel au formel, et s'adressant à la fois aux écoles, aux services de gardes, aux organismes communautaires ainsi qu'aux familles. En effet, ces programmes éducatifs comprennent à la fois les œuvres dédiées « jeune public », considérées comme une médiation en soi, les activités d'accompagnement à la fréquentation (visites guidées, rencontres préparatoires, discussions après-spectacle, animations, participation à des répétitions publiques, levers de rideau, etc.) ainsi que les projets de médiation culturelle qui, de façon générale, présentent sur une plus longue durée, une diversité d'activités dans des « formules hybrides et décloisonnées » (Jacob et Bélanger 2009). S'ajoutent à cela des activités liées à la discipline de l'institution, sans être nécessairement en lien avec les œuvres ou les artistes eux-mêmes (ateliers, animations, formations, conférences, etc.), ainsi des activités de loisirs « éducatifs » tels que les camps de vacances, fêtes d'enfants, et cours parascolaires. La distinction entre les activités qui se déroulent à l'école et celles qui ont lieu dans les institutions elles-mêmes est également importante, et se répercute dans les programmes de soutien gouvernementaux<sup>15</sup>.

Devant cette grande diversité d'activités, il est difficile de déterminer une seule philosophie d'action qui oriente la mise en place des programmes et activités s'adressant aux enfants et adolescents. On observe plutôt une pluralité de logiques, entre la fréquentation des œuvres, la transmission d'un patrimoine culturel, et l'initiation aux apprentissages artistiques, qui comportent implicitement ou explicitement, des missions éducatives, des finalités, des valeurs, une vision de

---

<sup>15</sup> L'entente Culture-Éducation entre le Ministère de la Culture et des communications et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur finance le programme *La Culture à l'école* (ateliers culturels et accueil d'artistes à l'école), alors que la mesure de concertation régionale en culture-éducation, un outil mis en place par le Ministère de la Culture et des Communications uniquement, soutient les sorties culturelles scolaires dans les organismes culturels professionnels inscrits au répertoire des ressources culture-éducation. Toutefois, le programme *Une école montréalaise pour tous* du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui vise les écoles les plus défavorisées, finance des activités à la fois dans les écoles et dans les lieux culturels.

l'enfant, ainsi que des conceptions de la connaissance et des savoirs différents (Forquin [1989] 1996). À la croisée des politiques culturelles et de l'évolution du système d'éducation, la question de l'éducation artistique prend de plus en plus d'importance aujourd'hui, et il importe de questionner le rôle du milieu artistique qui s'inscrit aux côtés des grandes instances de transmission que sont la famille et l'école, mais aussi d'autres vecteurs de socialisation tels que les artistes eux-mêmes, les groupes de pairs et les médias à l'ère du numérique (Figure 1.1). Analyser les discours entourant les activités culturelles pédagogiques développées par le milieu culturel permet également d'aborder le rôle des institutions culturelles au sein d'une réflexion plus large sur la transmission de la culture. En effet, la notion de transmission culturelle nous permet de situer l'action éducative des institutions culturelles au cœur des processus historiques et d'aborder la question de la continuité dans le temps, et plus largement de la place des arts et de la culture dans la société. En effet, entre un patrimoine artistique hérité du passé et une culture projetée dans l'avenir par le biais du rapport à l'enfance, que souhaitent-elles transmettre, quelle vision du monde ?



**Figure 1.1 : Vecteurs de transmission**

#### **1.4 Le rôle des institutions culturelles**

Ce travail porte sur la mise de l'avant d'un rôle éducatif par le milieu culturel en lien avec le développement de nombreux programmes éducatifs qui s'inscrivent dans un contexte de développement des interventions des pouvoirs publics en matière de culture, mais également d'une redéfinition de l'enfance, d'une professionnalisation des disciplines jeune public, du développement de la médiation culturelle et d'un rapprochement entre culture et école. Il se concentrera plus spécifiquement sur le rôle des institutions culturelles en tant que vecteur de

transmission, en raison notamment de leur position privilégiée auprès des pouvoirs publics et de la population, et de leurs moyens d'assez grande envergure, éléments qui laissent supposer un discours complexe et particulièrement intéressant sur la transmission culturelle, en lien avec le contexte culturel montréalais.

Le terme « institution » n'est pas entendu ici en son sens de régulation universelle mais dans son entendement plus commun et opérationnel, en tant qu'organisation importante œuvrant au sein du milieu culturel. Si dans le langage courant, l'institution est souvent synonyme d'organisation (Dubet 2006, 633), attribuer à une organisation le statut d'institution, c'est lui accorder un caractère officiel, une légitimité particulière au sein de la communauté (Dortier 2004). Par ce processus d'institutionnalisation, les institutions culturelles deviennent des unités structurées, mais également des lieux de décision, des systèmes complexes au sein du milieu des arts et de la culture. Elles possèdent également des ancrages dans le « monde de l'art » (Becker 1988), ou l'art entendu lui-même comme « institution » (Dickie 1974), dont le fonctionnement repose également sur des règles implicites et une dynamique sociale façonnant ses propres représentations (Bastide 1977, cité dans Heinich 2004, 43).

Certains chercheurs ont renouvelé l'étude des organisations en faisant ressortir le fait que ces dernières ont leur propre culture, portée par une histoire, des mythes, rites et valeurs fondatrices (Sainsaulieu 1987). Le courant néo-institutionnaliste (Meyer et Rowan 1977; DiMaggio et Powell 1983; Powell et DiMaggio 1991) analyse quant à lui les organisations dans une perspective plus sociologique, c'est-à-dire comme « des mondes sociaux avec leurs identités spécifiques » et leur propre dynamique. Ainsi, on reconnaît le fait qu'elles soient structurées « par un ensemble de cadres cognitifs, normatifs et symboliques », et qu'elles soient inscrites dans un « champ organisationnel » au sein duquel elles doivent établir leur légitimité auprès d'autres organisations de même nature qui exercent des pressions homogénéisatrices, et auxquelles s'ajoutent des pressions plus globales exercées par les processus de rationalisation des sociétés modernes » (Friedberg 2006, 837). Les institutions culturelles sont ainsi façonnées par des contraintes de légitimité, de pérennité et de reconnaissance. Dans le contexte de complémentarité et de compétition où les activités développées s'inscrivent, il est intéressant de faire la comparaison avec l'institution scolaire, entendue plutôt « comme un dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer des sujets » (Dubet 2010, 17) mais qui, tel que mentionné, ne peut plus s'imposer avec la même légitimité qu'avant (Dubet 2002). Ce qui « ne signifie pas que l'action qui consiste à

instituer disparaisse » (Dubet 2006, 635) mais plutôt qu'elle prend d'autres formes pour assurer une certaine légitimité de l'institution.

## 1.5 Questions et objectifs de recherche

Nous avons maintenant mis en place les différents éléments qui contextualisent le questionnement de notre recherche : la professionnalisation des disciplines artistiques jeunesse et l'évolution de l'éducation artistique, le nouveau statut de l'enfance, le développement de diverses interventions publiques en culture et les actions qui en découlent, le contexte montréalais où s'inscrit le développement des institutions culturelles, ainsi que les liens entre art et école. Dans l'optique où les philosophies d'action derrière les activités culturelles déployées par les institutions culturelles pour rejoindre les jeunes méritent d'être explorées, j'explorerai comment les différentes représentations de la culture, de l'enfance, de la transmission et de l'éducation s'articulent dans les discours officiels et ceux des professionnels responsables des programmes d'éducation au sein des institutions.

C'est notamment en ayant recours aux notions de *mise en récit* et *d'identité narrative*, développées par Paul Ricoeur dans les ouvrages *Temps et Récit* (1983-1985) et *Soi-même comme un autre* (1990), et donc dans une approche herméneutique qui se penche sur les manières dont les sociétés produisent leurs propres interprétations d'elles-mêmes, que s'effectuera cette analyse des représentations de la transmission culturelle. C'est parce qu'elles relient la notion de temporalité à une activité narrative, qui sélectionne et arrange les événements pour composer une histoire cohérente et significative pour l'individu et la communauté, que les notions de récit et d'identité narrative permettent de donner une unité, une permanence, et donc un sens à « notre épopée dans le temps ». Le récit constitue donc un ensemble discursif cohérent articulé par des acteurs et qui implique une conceptualisation de références temporelles telles que : comment la situation a évolué, quelles sont les tendances du passé, quelle est la situation présentement et comment la situation devrait évoluer dans l'avenir afin de s'adapter aux changements.

Cette herméneutique de la conscience historique est particulièrement porteuse et pertinente dans l'étude de la transmission culturelle, qui elle-même implique un rapport complexe à la temporalité, entre ce qui doit perdurer et ce qui peut être transformé, plaçant l'acteur dans un champ d'action

situé entre un passé marqué par la tradition et un futur lié à un horizon d'attente et de projets. Plus particulièrement, la notion de continuité temporelle est intéressante dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle, entendue « comme un carrefour privilégié de construction des personnes et des sociétés, de rencontres et de créativité, de liens entre le passé (le patrimoine) et l'avenir (la création), de partage du sens et des émotions » (Carasso 2013). Comme le note Christian Poirier dans son analyse du cinéma québécois, cette dimension narrative permet non seulement de repérer et distinguer les récits hégémoniques de certains récits alternatifs dans la sphère étudiée, mais plus largement de « comprendre comment se constitue l'imaginaire collectif servant de référence aux sujets sociaux, tout en tenant compte des structures sociales et politiques (institutions, acteurs, relations de pouvoir) qui influencent la production de ces référents discursifs » (Poirier 2007, 84). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, on pourrait penser que les milieux culturels et scolaires présentent des référents symboliques qui se croisent, s'opposent ou s'alimentent mutuellement en termes d'éducation artistique et de transmission de la culture.

La principale question de cette recherche s'énonce comme suit :

**Quelle(s) représentations du rôle d'éducation, et plus largement de transmission culturelle, sous-tendent les discours des institutions culturelles montréalaises ayant développé des programmes et activités éducatives s'adressant aux jeunes ?**

Et plus particulièrement, comment s'inscrivent ces représentations dans les discours officiels mais également dans les discours des professionnels ayant développé des programmes éducatifs au sein de ces institutions ?

Cette recherche tiendra également compte des éléments suivants :

- Les différentes représentations de la culture et de l'enfance
- Les différentes représentations du rapport au temps
- Le contexte culturel montréalais
- Les caractéristiques propres aux institutions culturelles
- Les distinctions entre les discours officiels et ceux des professionnels ainsi que l'émergence, s'il y a lieu, de discours alternatifs

Cette étude se situe à un niveau interprétatif plus que descriptif en ce sens qu'elle vise à analyser les représentations des institutions et plus précisément des professionnels culturels qui développent des activités pour les jeunes plutôt qu'à analyser les effets de ces activités ou le processus même de la transmission telle que vécue par les jeunes. Comment les institutions culturelles et plus précisément les professionnels qui développent des activités pour les jeunes conçoivent-ils leur rôle de transmission de la culture dans le contexte montréalais actuel ? De quelle(s) façon(s) cette conception a un impact sur la manière d'entrevoir les programmes d'activités à mettre en place et leurs liens avec le milieu scolaire ? Et finalement, au-delà des visions plus pragmatiques et instrumentales, quelle(s) représentation(s) de la culture et de son rôle dans la société sous-tend cette volonté de transmission ?

Par ailleurs, cette étude se concentre uniquement sur les représentations du milieu culturel, et plus spécifiquement celles liées aux contextes institutionnels et non aux artistes et créateurs eux-mêmes. Elle n'aborde donc pas les représentations du monde scolaire, quoique certains liens entre les contextes scolaire et culturel pourront être effectués. Au terme de cette analyse, nous souhaitons arriver à dégager une typologie des différentes représentations du rôle de transmission des institutions culturelles, à partir des différentes conceptions de la culture, de la transmission, de l'éducation et de l'enfance. À titre d'exemple, on pourrait retrouver parmi les divers discours les figures suivantes : un rôle permettant de mettre de l'avant l'identité d'un groupe, un rôle plus social permettant le bien-être des individus, et une meilleure cohésion sociale, ou encore un rôle plus artistique permettant de transmettre les connaissances liées aux différentes disciplines artistiques.

## **1.6 La pertinence de la recherche**

Aborder la question des liens entre culture et éducation n'est certes pas nouvelle, mais elle est toujours d'actualité. Plusieurs recherches sont effectuées notamment par des chercheurs liés au milieu de l'éducation (Larouche, Simard, Côté, Falardeau). En revanche, du côté culturel, à l'exception du milieu de l'éducation muséale et du GREM, la question de l'éducation artistique est généralement occultée par la notion de médiation culturelle, et donc moins traitée directement qu'en France (Bordeaux, Carasso, Kerlan). Cette démarche se démarque donc à la fois par son côté réflexif, qui ouvre le regard d'un milieu sur lui-même, et par son incursion dans les représentations des professionnels du milieu culturel, qui permet de mieux comprendre les

processus interprétatifs au cœur des actions déployées. Elle s'inscrit également au sein de cet intérêt renouvelé pour l'étude de la transmission culturelle, et plus particulièrement du rôle des institutions culturelles, que ce soit en France (Octobre), mais au Québec également (Lafortune, Goudou, Baillargeon). Toutefois, les études portant sur la transmission des goûts et comportements culturels en France abordent plus généralement cette question du point de vue de la diversification des pratiques et des acteurs de la transmission qu'à partir des représentations en amont. Sur le plan théorique, le cadre conceptuel utilisé en lien avec la théorie de l'identité narrative de Paul Ricoeur est intéressant pour étudier la transmission en lien avec la conception de l'évolution temporelle et permet ainsi d'inscrire les philosophies d'action des institutions dans un spectre plus large. Enfin, cette réflexion se situe indirectement dans la lignée de certaines études portant un intérêt ces dernières années sur les jeunes, notamment l'Étude sur la participation culturelle des jeunes (Poirier 2012).

Comme le soulignent Alain Kerlan et Samia Langar, « l'entrée des artistes dans le champ éducatif et social est un événement qui concerne l'histoire de l'éducation et celle de l'enfance, mais elle est aussi un événement pour l'Art lui-même et son histoire, et tout autant pour nos sociétés qui y recourent » (2015, 22). Ainsi, cette recherche permettra peut-être d'éclairer la perception du rôle des arts et de la culture dans la société québécoise aujourd'hui qui est souvent au centre de débats publics. Au niveau social, la mise en relief des représentations sociales sous-jacentes aux modèles d'action mis en place par les institutions et acteurs culturels permettra peut-être d'éclairer et d'accompagner de futures décisions concernant les programmes d'éducation artistique, ainsi que de clarifier les liens parfois difficiles entre les milieux scolaires et culturels.

## **CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE**

Dans ce chapitre, nous effectuerons un bref retour sur l'évolution du courant herméneutique afin de mieux cerner l'originalité de l'approche de Paul Ricoeur et son intérêt en tant que cadre théorique de notre recherche. Plus particulièrement, nous porterons attention aux notions de mise en récit et d'identité narrative. Par la suite, nous préciserons les définitions des différents concepts utilisés tout au long de cette analyse, c'est-à-dire les représentations, l'enfance, la culture, la transmission culturelle et l'éducation artistique.

### **2.1 L'approche théorique**

#### **2.1.1 De l'herméneutique classique à l'herméneutique de Ricoeur**

En son sens premier, l'herméneutique désigne l'art d'interprétation des textes anciens, notamment dans les domaines de la philologie classique et de l'exégèse biblique. Aujourd'hui, elle correspond plus largement à l'« art de la compréhension, en tant qu'il décrit notre expérience générale du monde » (Gerbier 2012, 477-478). D'abord plus pragmatique et technique, c'est à la modernité que l'herméneutique acquiert une dimension plus philosophique, lorsque s'opère un changement de paradigme rapportant l'art d'interpréter au problème fondamental de la compréhension (Greisch 2016a). Ce revirement permettra d'élargir progressivement le champ d'investigation de l'activité herméneutique, qui dorénavant ne prend plus uniquement pour objet les textes sacrés, mais aussi des textes profanes, ainsi que « toute forme d'expression humaine (orale et gestuelle comprise) d'origine sociale, historique ou psychologique, allant des mythes aux œuvres d'art, en passant par les récits populaires, les symboles religieux » (Garzanti 2002, 717). L'herméneutique acquiert ainsi progressivement son acception contemporaine, entendue comme « la théorie des opérations de la compréhension impliquées dans l'interprétation des textes, des actions et des événements » (Greisch 2016a).

Suivant cette même évolution, l'herméneutique de Paul Ricoeur plonge d'abord ses racines dans l'interprétation plus classique des textes anciens, et dans le mouvement plus épistémologique de la discipline. Toutefois, elle s'insère également au sein du courant philosophique illustré surtout par l'herméneutique fondamentale d'Heidegger et Gadamer, par laquelle le rapport de l'homme



au monde devient un rapport de compréhension. Au fil de ses écrits, l'herméneutique de Paul Ricoeur se déploie du symbole, au mythe, à la métaphore jusqu'au récit, l'entraînant à adopter une position d'ouverture et de dialogue avec d'autres disciplines qui pratiquent l'interprétation (linguistique, psychanalyse, histoire, littérature, structuralisme), et à tenir compte de la diversité des perspectives sur une même question (Grondin 2013, 7-8). C'est ainsi qu'en intégrant l'apport du structuralisme au sein même de sa philosophie, Paul Ricoeur réussira à résoudre une des apories centrales de l'herméneutique, soit l'opposition entre l'explication et la compréhension :

Une nouvelle époque de l'herméneutique est ouverte par le succès de l'analyse structurale; l'explication est désormais le chemin obligé de la compréhension. Non pas, je m'empresse de le dire, que l'explication puisse éliminer en retour la compréhension. L'objectivation du discours dans une œuvre structurée ne supprime pas le trait fondamental et premier du discours, à savoir qu'il est constitué par un ensemble de phrases où quelqu'un dit quelque chose à quelqu'un à propos de quelque chose. L'herméneutique, dirais-je, demeure l'art de discerner le discours dans l'œuvre. Mais ce discours n'est pas donné ailleurs que dans et par les structures de l'œuvre. (Ricoeur [1972-1973] 2013, 65-66).

En effet, pour Paul Ricoeur le langage reste toujours la manifestation d'un sens, et sa préoccupation première est de ne jamais oublier la portée référentielle du discours puisque le sens renvoie toujours à quelque chose. Le « discours n'est pas une fin en soi, il renvoie à l'être hors de lui » et cette impulsion vers la référence, cette « flèche du sens », reste « l'âme même du discours et constitue la thèse fondamentale de son herméneutique » (Grondin 2013, 97-98). Si le monde du texte prolonge cette référence du discours, pour Paul Ricoeur, le texte est beaucoup plus que communication, « il est le paradigme de la distanciation dans la communication. À ce titre, il révèle un caractère fondamental de l'historicité même de l'expérience humaine, à savoir qu'elle est une communication dans et par la distance » (Ricoeur [1972-1973] 2013, 54). Ricoeur démontre par la triade « discours-œuvre-écriture » trois expériences de distanciation essentielles qui permettent la compréhension (Ricoeur [1972-1973] 2013, 51-54). Plus particulièrement, dans l'expérience du discours, une première distanciation du « dire dans le dit » s'installe. Faisant appel à la linguistique (Benveniste) et à la théorie des actes de discours (Austin, Searle), il démontre que le discours effectué comme événement (instance du discours), est aussi compris comme sens et permet ainsi « la venue au langage d'un monde » :

C'est dans la linguistique du discours que l'événement et le sens s'articulent l'un sur l'autre. Cette articulation est le noyau de tout le problème herméneutique. De même que la langue,

en s'actualisant dans le discours, se dépasse comme système et se réalise comme événement, de même, en entrant dans le procès de la compréhension, le discours se dépasse, en tant qu'événement, dans la signification. Ce dépassement de l'événement dans la signification est caractéristique du discours comme tel. Il atteste l'intentionnalité même du langage (Ricœur [1972-1973] 2013, 57-58).

Au centre de l'herméneutique de Paul Ricœur, se trouve donc la notion de « monde de l'œuvre », qui n'est pas celui du langage quotidien et de l'ici et maintenant, mais « un monde tel que je puisse l'habiter pour y projeter un de mes possibles les plus propres » (Ricœur [1972-1973] 2013, 70-71). C'est donc par une certaine distanciation dans notre appréhension du réel que le discours rejoint la réalité à un niveau plus fondamental et permet que soit libérée une référence de second degré, celle de l'« être-au-monde » :

Si nous ne pouvons plus définir l'herméneutique par la recherche d'un autrui et de ses intentions psychologiques qui se dissimulent derrière le texte, et si nous ne voulons pas réduire l'interprétation au démontage des structures, qu'est-ce qui reste à interpréter ? Je répondrai : interpréter, c'est expliciter la sorte d'être-au-monde déployé devant le texte (Ricœur [1972-1973] 2013, 70).

### **2.1.2 Du symbole au récit**

Plutôt que la voie courte de l'intuition ou de l'introspection, l'approche de Paul Ricœur emprunte donc la voie longue de l'interprétation des symboles, des mythes et des récits par laquelle l'homme peut s'interpréter lui-même. En dépassant les interprétations spontanées tout comme les lectures réductrices du symbole et du langage, Paul Ricœur souhaite dépasser le cercle herméneutique du croire, pour arriver à une herméneutique philosophique qui permet de dire quelque chose sur l'homme et son monde : « je parie que je comprendrai mieux l'homme et le lien entre l'être de l'homme et l'être de tous les étants si je suis l'indication de la pensée symbolique » (Grondin 2013, 71). Pour lui le symbole n'est pas un symptôme ou une illusion, mais bien la manifestation d'un sens, d'un rapport au monde, même s'il reste parfois opaque ou énigmatique à première vue. En déployant un univers d'images et de paroles, le mythe, quant à lui, préfigure déjà la suite des travaux de Paul Ricœur sur la mise en récit, alors que la métaphore, davantage qu'une simple description des choses imagée, nous amène à redécouvrir la réalité, à « penser plus » (Ricœur 1975, 384) » en « allant à l'encontre des modes familiers de classification, en

révélant des similitudes et des différences inattendues » (Dortier 2008, 514-515). En effet, ce qui intéresse d'abord Paul Ricœur, ce sont les expressions à double sens qui transcendent par le processus métaphorique le sens de l'existence humaine (Grondin 2013, 91-93). La lecture qu'effectue Paul Ricœur du symbole, du mythe, de la métaphore et plus largement du langage, n'est donc jamais réductrice : « C'est bien un sens, un rapport au monde, susceptible d'être habité, que le langage nous transmet dès lors que nous nous efforçons de lire et d'interpréter des symboles ou des textes » (Grondin 2013, 74).

Suivant le regain d'intérêt pour les formes narratives en sciences humaines, Paul Ricœur entreprend ensuite avec la trilogie *Temps et Récit* une véritable réflexion épistémologique autour du rôle du récit. Pour lui, tout n'est pas récit, ce-dernier doit « raconter une histoire » et c'est avant tout l'invention d'une intrigue qui apporte une intelligibilité nouvelle en réorganisant les faits. C'est donc sur les concepts clés de *mimesis* et de *muthos* empruntés à la *Poétique* d'Aristote que Paul Ricœur fonde son analyse de la mise en intrigue, puisque tout *muthos* est représentation, et que toute *mimesis* ou représentation n'est possible que par l'agencement des faits qui caractérise la mise en intrigue ou *muthos* (Gilbert 2001, 50). En effet, le *muthos* renvoie à une opération dynamique (Gilbert 2001, 50-51), à « une réinvention créatrice qui configure une intrigue dans laquelle le spectateur peut se reconnaître » (Grondin 2013, 101). La re-présentation opérée par le *muthos* instaure une rupture vers un espace de fiction qui, par sa référence à l'expérience vive et sa force suggestive, permet d'accéder à la condition humaine.

L'analyse de la mise en récit effectuée par Paul Ricœur implique trois opérations conjointes : la préfiguration, la configuration et la refiguration qui constituent ensemble ce qu'il appelle l'arc de la narrativité (Greisch 2016b, Grondin 2013). La première étape de préfiguration, ou *mimesis* I, sous-entend une précompréhension de l'agir humain, de sa sémantique, de sa symbolique, de sa temporalité qui permet l'intelligibilité du récit (Ricœur 1983, 125). La *mimesis* II est l'étape de la mise en intrigue, le point pivot caractérisé par une configuration de discordance-concordance qui sélectionne et arrange les divers éléments pour former un tout, grâce à une véritable « synthèse de l'hétérogène ». Par son pouvoir de configuration, la *mimesis* II effectue donc une médiation entre l'amont et l'aval et s'enracine dans une précompréhension symbolique de l'agir humain et de ses aspects temporels. La *mimesis* III complète l'arc de la narrativité par la refiguration narrative « par laquelle le lecteur s'approprie le monde de l'œuvre littéraire et en fait un monde qu'il peut habiter » (Grondin 2013, 102). C'est là que se déploie et s'opère la refiguration dans

l'action de notre expérience temporelle : « En un cercle herméneutique fécond, le temps et le récit renvoient l'un à l'autre: le temps devient un temps humain quand il est articulé de manière narrative, et le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de notre aventure temporelle » (Grondin 2013, 101).

### 2.1.3 L'identité narrative

C'est donc à travers la médiation du récit que cette refiguration d'un temps humain permet la constitution d'une identité narrative assignée à un individu ou à une communauté, et constitue pour Paul Ricoeur la résolution poétique du cercle herméneutique. L'historicité est nécessaire à l'être humain pour construire le sens de son existence : c'est de cet entrecroisement entre temps vécu et temps cosmique que procède ce qu'il est convenu d'appeler le temps humain, conjuguant représentance du passé et variations imaginatives. Ni stable ou sans faille, l'identité narrative ne cesse de faire et de se défaire, issue de la rectification sans fin d'un récit antérieur par un récit ultérieur, et de la chaîne de refigurations qui en résulte. Mais, ce faisant, elle permet de redonner une unité à notre expérience dans le temps et de faire émerger un soi de la connaissance qui n'est pas le moi égoïste et narcissique mais le fruit d'une vie examinée (Ricoeur 1985, 442-446) : « Se connaître, disais-je alors, c'est s'interpréter soi-même sous le double régime du récit historique et du récit de fiction » (Ricoeur [1972-1973] 2013, 75).

Avec l'ouvrage *Soi-même comme un autre* (1990), la réflexion de Paul Ricoeur se poursuit et se raffine à partir de l'angle de la problématique de l'identité, divisée entre ses deux sens possibles, soit l'*idem* ou « mêmeté », dans l'idée d'une permanence dans le temps de ce que je suis, et l'*ipse*, au sens de « soi-même », ou le maintien du « soi » devant autrui qui permet une certaine stabilité malgré le changement (Gilbert 2001, 18). Pour lui, c'est la médiation narrative qui permet de concilier l'*idem* et l'*ipse* (Ricoeur [1972-1973] 2013, 79) en appliquant l'identité que l'intrigue accorde au récit à l'identité du personnage. En effet, parce que le personnage est subordonné à l'histoire, la mise en intrigue lui permet d'acquérir une certaine unité : « le personnage, dirons-nous, est lui-même mis en intrigue » (Ricoeur 1990, 170). Cette corrélation entre action et personnage du récit est l'exact corollaire de la dialectique de la concordance discordance déployée dans la mise en intrigue (Ricoeur 1990, 175), permettant ainsi par une certaine unification du divers, l'intégration de « la permanence dans le temps à ce qui semble en être contraire » (Ricoeur 1990, 169). En effet, c'est par la mise en intrigue que la contingence de

l'événement et de l'imprévu est réinterprétée au sein de l'histoire d'une vie entière, permettant au personnage d'acquérir une complétude temporelle et une singularité qui le distingue de tout autre, tout en apportant un certain sens à son existence (Ricœur 1990, 169-170).

Cette étude de Paul Ricœur sur l'identité narrative est complétée par l'exploration de sa réflexivité dans trois domaines : celui de la théorie de l'action, où le soi se désigne comme agent, celui la théorie des actes de langage où le soi se désigne comme énonciateur, ainsi que celui de la théorie de l'imputation morale, où le soi se désigne comme responsable (Ricœur [1972-1973] 2013, 76). En effet, la théorie narrative opère comme une médiation entre ces trois théories, permettant d'affirmer que « c'est par l'identité narrative que s'installe l'attestation de soi, soit la confiance dans son pouvoir de faire, de dire, de se reconnaître personnage du récit et de pouvoir se désigner comme sujet d'imputation morale » (Barbeau 2013, 43). Ainsi, la médiation narrative permet d'abord la mise en place d'un soi qui se figure tel ou tel, et qui peut donc se désigner lui-même dans le procès de l'énonciation (Ricœur [1972-1973] 2013, 87-91). Également, par la réinterprétation au présent des événements du passé et de ceux projetés dans un horizon d'attente, la médiation narrative confère aussi à l'individu un certain pouvoir d'agir sur sa condition. En ce sens, l'ontologie de Paul Ricœur est celle d'un « homme agissant », conservant une part d'initiative malgré les déterminations de l'histoire (Grondin 2008, 60). Et c'est l'unité narrative d'une vie, avec son commencement et sa fin, qui permet de mettre en place une projection de la « vie bonne » car « il faut que la vie soit rassemblée pour qu'elle puisse se placer sous la visée de la vraie vie. Si ma vie ne peut être saisie comme une totalité singulière, je ne pourrai jamais souhaiter qu'elle soit réussie, accomplie » (Ricoeur 1990, 190).

#### **2.1.4 Intérêt de l'approche théorique**

En raison de son dialogue avec d'autres disciplines en sciences humaines, de sa préoccupation pour les discours et leur portée référentielle, ainsi que son mode d'interprétation qui dépasse l'explication pour permettre la compréhension d'un rapport au monde, l'herméneutique de Paul Ricœur constitue un modèle théorique intéressant pour l'analyse des discours et des représentations.

Plus particulièrement, les notions de mises en récit et d'identité narrative s'avèrent pertinentes dans l'étude des représentations de la transmission. En effet, parce qu'elle est ancrée dans une

précompréhension symbolique de l'agir humain, et parce qu'elle relie la notion de temporalité à une activité narrative qui sélectionne et arrange les événements pour composer une histoire cohérente et significative pour l'individu ou la communauté, la notion de récit permet de se reconnaître et de donner un sens à « notre épopée dans le temps ». Cette herméneutique de la conscience historique semble particulièrement porteuse puisque la transmission culturelle elle-même implique un rapport complexe à la temporalité, entre ce qui doit perdurer et ce qui doit être transformé, plaçant l'acteur dans un champ d'action situé entre un passé marqué par la tradition et un futur lié à un horizon d'attente et de projets. Même s'il ne sera pas question de récits traditionnels ou de fictions complexes dans le cadre de cette analyse, les schémas narratifs présents dans les discours peuvent constituer des ensembles discursifs cohérents qui impliquent une conceptualisation de références temporelles :

Ce qui relie le schéma narratif au genre narratif, c'est la virtualité en récit que l'articulation stratégique de l'action tient en réserve. On pourrait exprimer cette proximité entre les deux sens du narratif en distinguant le racontable du raconté. C'est le racontable plutôt que le récit au sens du genre discursif qui peut être tenu pour coextensif à la médiation qu'opère la pensée de l'histoire entre horizon d'attente, transmission des traditions et force du présent (Ricoeur 1985, 465-466).

Parce qu'elle s'applique autant aux individus qu'aux groupes qui (re)construisent leur identité à travers de grands récits (Ricoeur 1985, 444), la notion d'identité est particulièrement intéressante pour révéler, par les notions d'unité et de permanence dans le temps, quels sens sont attribués aux rôles de transmission et d'éducation dans les discours du milieu culturel, et quels rapports au monde ils sous-tendent par la médiation d'une forme narrative et symbolique. Également, le lien entre l'identité narrative et les notions de sujet agissant et sujet d'imputation morale est particulièrement révélateur dans l'interprétation du rôle d'éducation et de transmission, à la fois dans la représentation de sa réalisation possible, mais également dans la représentation d'une vision idéale de la culture à transmettre.

## 2.2 Les concepts

### 2.2.1 Les représentations

On peut d'abord entendre par « représenter » le fait de rendre sensible une idée ou un concept abstrait par le moyen d'une image, d'une figure, d'un symbole. En effet, c'est par la représentation que passe notre rapport au monde et que l'esprit tente de déchiffrer le sens du réel (Fontaine 2014, 503). Et plus la réalité à déchiffrer est complexe, plus la représentation fera appel à un ensemble de signes, et donc au langage, pour la rendre à l'esprit. Par métonymie, la représentation définit aussi l'image ou le symbole même qui dénote cette réalité abstraite. La représentation désigne donc à la fois l'activité de penser et le produit de cette activité; elle se dédouble donc en représentation-objet et représentation-opération (Ricœur 2000, 238). Mais si la représentation est de l'ordre du signe, elle ne s'y réduit pas et ouvre plutôt vers une multiplicité de sens (Eco 1992). En effet, la représentation n'est pas une copie, elle n'est pas nécessairement fondée sur la ressemblance non plus (Morizot et Pouivet 2012, 924), elle entretient plutôt une relation de correspondance avec la réalité à laquelle elle se substitue :

there is no relation of reflection, imitation or one-to-one correspondence between signifying practices and the real world. Nevertheless, signs are used to "symbolise, stand for or reference objects, people and events in the so-called "real" world – as well as emotions, imagines and abstract ideas which have no material form (Hall 1997, 28).

La représentation peut donc avoir un caractère symbolique; elle est, dans ce sens, dans un rapport de symbolisation et d'interprétation avec son objet (Poirier 2001, 104). En tant que « représentation collective codifiée », le symbole est plus qu'un signe quelconque, il « renvoie à une communauté, à une réciprocité d'échange ou de mise en commun » (Kremer-Marietti 2016, par. 1) et n'est signification que par l'intermédiaire de cette structure sociale à laquelle il participe. La représentation symbolique est donc profondément humaine, il est peu de pratiques sociales ou culturelles qui ne soient imprégnées de symbolisme, et l'anthropologie a beaucoup étudié l'ensemble des systèmes symboliques qui forment la culture (Claude Lévi-Strauss). Pour Ernst Cassirer, les formes symboliques constituent l'expression des formes de l'esprit humain : « L'homme est un « animal symbolique ». Il ne cesse de produire du sens ou, pour le dire autrement, de construire un « monde » qui l'arrache à son individualité et à sa condition de nature » (Trémolières 2019, par. 2).

Mais les représentations sont-elles le fruit de l'esprit individuel ou façonnées par la société ? Contrairement à Max Weber, qui reste plus près des motivations des acteurs, Emile Durkheim a élaboré avec son concept de « représentations collectives » une méthodologie qui revendique le fait d'expliquer « le social par le social » en évitant tout psychisme individuel (Rocher 2002, 89-90). Mais cette question ne fait pas l'unanimité et divise les chercheurs en deux camps : les tenants d'une causalité descendante (du social à l'individu) de type holiste, qui vise à montrer comment nos façons de penser sont façonnées par la société, et donc que les représentations collectives constituent un niveau autonome et distinct des représentations individuelles (Durkheim, Foucault), ou les tenants d'une approche ascendante, pour qui il n'existe que des individus avec des croyances personnelles, comme l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon ou l'ethnométhodologie de Harold Garfinkel (Clément et Kaufman 2011).

Selon Guy Rocher (2002, 88-89), ces deux orientations sont complémentaires et essentielles à la théorisation des représentations sociales que développera la psychologie sociale, représentée notamment par les travaux de Serge Moscovici (1976). Cette nouvelle voie permettra, selon lui, de faire le pont entre le psychologique et le sociologique, l'individuel et le collectif, les traditions weberienne et durkheimienne. Ainsi, « déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son expérience), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social » (Abric 1989, 188), la représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, qui s'ancre au sein d'un groupe et de son système de valeurs et se construit à travers les interactions sociales. Situé aux confins de diverses disciplines, le concept de représentation sociale est toutefois difficile à cerner et ne fait pas toujours l'unanimité (Pouliot et al. 2013, 10). Mais ce champ de recherche très actif est vaste et s'intéresse tout à la fois au côté processuel des représentations, qui transforment les objets sociaux en catégories symboliques, qu'aux représentations elles-mêmes, sous leurs différentes formes et fonctions (opinions, croyances, stéréotypes, préjugés, lieux communs). Car les représentations sociales permettent « à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric 2011, 17). Elles touchent ainsi à des enjeux sensibles tels que le territoire et l'identité (Dortier 1999, 45).



De façon générale, l'ensemble des sciences humaines reconnaissent la fonction des représentations dans les rapports sociaux. Notamment, l'historien Roger Chartier permettra, suite à la publication de son article « Le monde comme représentation » (1989), le passage d'une histoire des mentalités, qui renvoie à un cadre mental unique et englobant, à une histoire des représentations (Ricoeur 2000). Souhaitant dépasser le clivage entre l'objectivité des structures et la subjectivité des représentations, Roger Chartier pose la question des « modalités contrastées de la construction de sens », à la croisée des pratiques, socialement et historiquement différenciées, et des représentations, inscrites dans les textes ou produites par les individus (1989, 1510-1513). Il importe donc de considérer les pratiques dans leurs diverses formes et « les discours dans leurs dispositifs mêmes, leurs articulations rhétoriques ou narratives, leurs stratégies persuasives ou démonstratives » car les idées ne sont pas désincarnées, et les discours ne peuvent être réduits aux thèmes qu'ils portent, mais doivent plutôt être considérés dans « leur discontinuité et leur discordance » (1989, 1517). Cette interprétation qui arrime « la compréhension des œuvres, des représentations et des pratiques aux divisions du monde social que, tout ensemble, elles signifient et construisent » (1989, 1518), permet ainsi d'éclairer les luttes de représentations ainsi que les « stratégies symboliques qui déterminent positions et relations et qui construisent, pour chaque classe, groupe ou milieu, un être-perçu constitutif de son identité » (Chartier 1989, 1514).

Pour Paul Ricoeur, la notion de représentation se situe également à « l'encontre de l'idée unilatérale, indifférenciée et massive de mentalité » mais exprime plutôt « la plurivocité, la différenciation, la temporalisation multiple des phénomènes sociaux » (2000, 292). Il distingue d'ailleurs trois fonctions distinctes aux représentations : une fonction taxinomique, liée aux pratiques et à leur appartenance à l'espace social, une fonction régulatrice au sein des schèmes et valeurs socialement partagées, ainsi qu'une fonction politique, à travers les formes instituées et utilisées par des agents sociaux pour marquer l'existence de la communauté (2000, 294). Ainsi, dans le cadre de ce projet, nous étudierons les diverses représentations symboliques qui se retrouvent dans les discours et s'inscrivent au sein de pratiques socialement et historiquement différenciées, permettant aux professionnels et aux institutions de donner sens au monde qui les entoure en fonction de conventions communes. Multiples et contrastées, ces représentations ont donc une fonction pratique, puisqu'elles leur permettent d'orienter leurs actions et leur identité, ainsi qu'une fonction régulatrice entre les stratégies des différents groupes en présence. Enfin, elles leur permettent de définir leur rôle et d'affirmer leur place au sein de la société.

### 2.2.2 Enfance, adolescence et jeunesse

Cette recherche n'a pas pour objet les enfants et leurs pratiques, mais plutôt les représentations des professionnels qui souhaitent mettre en place des activités pour eux. L'enfance n'est donc pas une notion centrale de notre étude, mais elle reste essentielle puisque l'idée que s'en font les acteurs des institutions culturelles, le regard que les adultes portent sur cette période de vie, entre en ligne de compte dans la construction de leurs stratégies éducatives (Dupeyron 2010) et de leurs représentations de la transmission et de la reproduction sociale.

Hérité d'abord du latin *infans*, signifiant « qui ne parle pas », le terme *enfance* vient peu à peu s'étendre à la période de la vie humaine comprise entre la naissance et l'adolescence. Alors qu'autrefois l'enfant était très tôt mêlé aux adultes, c'est avec la scolarisation que cette période se définit, suivie par celle de l'adolescence (Ariès 1973, cité par Galland 2011). Caractérisée principalement par la puberté et conçue comme une période de crise aux fondements physiologiques et psychologiques (Deschavane et Tavoillot 2007), l'adolescence est depuis longtemps un sujet d'étude en psychologie (Galland 2010). Débutant généralement avec l'entrée au collège, cette période n'a concerné longtemps que les élites, mais avec la massification scolaire, elle devient un âge qui s'applique à tous (De Singly 2006, 21). Quant à la notion de jeunesse, elle prend de plus en plus d'importance avec les années soixante et les mouvements de jeunes, devenant en quelque sorte l'idéal de tous les âges de la vie, « tellement qu'on en vient à se demander si les adolescents rêvent encore de devenir adultes » (Gauthier 2000, 24), et si la jeunesse est un véritable groupe distinct ou seulement un fait social identifié à la modernité culturelle de masse (Morin 1966; Bourdieu 1978; Levi et Schmitt 1996). Quand finissent l'enfance et l'adolescence et quand commence l'âge adulte ? Les limites de la jeunesse varient « selon les représentations que l'on se fait sur cette période de la vie » (Gauthier 2000, 23). Parallèlement à ce brouillage des frontières d'âge, on trouve un raffinement des catégories (petite enfance, enfance, préadolescence, adolescence, post-adolescence, jeunesse) (De Singly 2006, 23), ainsi que différents découpages et classifications comme enjeux de représentation symbolique, à la fois dans les représentations sociales et les définitions scientifiques (Sirota 2006, 16).

Depuis quelques décennies, divers mouvements souhaitant s'éloigner d'une posture adultocentriste ont entraîné l'émergence d'une représentation de l'enfant comme un sujet de droit qui a imprégné les usages et mentalités et s'est majoritairement imposée en Occident. Un champ

de recherche international et une véritable sociologie de l'enfance sont aujourd'hui constitués, à la fois dans le monde anglo-saxon (James et Prout 1990; Corsaro 1997) et dans le monde francophone (Sirota 1998, 2005, 2006, 2010, 2012; Dandurand 1994; Turmel 2008). L'enfance devient à la fois objet de politiques publiques et objet de connaissance; ce nouveau statut social et ce nouveau regard scientifique se conjuguent pour défaire le sens commun et reconstruire l'enfant en tant qu'acteur social à part entière, que ce soit dans son métier d'enfant (Chamboredon et Prévost 1973), son métier d'élève (Sirota 1993), ou même comme minorité oubliée (Alamen et Mayall 2001). Reconnu pour sa capacité d'agir et sa participation au processus de socialisation, il importe dorénavant d'interroger directement l'enfant, notamment dans les études sur ses pratiques culturelles, réunissant sociologie de la culture et de l'enfance (Octobre 2010). De nombreux travaux s'intéressent également aux pratiques des adolescents ainsi qu'à divers aspects de cette période de construction de l'identité individuelle qui a la particularité de combiner l'apprentissage de l'autonomie avec une dépendance aux parents (Glevarec 2010; Pronovost 1996; Pasquier 2005; Galland 2008, 2010; Gauthier 2000; De Singly 2000, 2006). Le rôle du parent, et de « tous les agents qui participent à la prise en charge des enfants jusqu'à l'âge adulte » ou « parenting » (Dandurand 1994, 343) est aujourd'hui questionné, devant recomposer ses régimes d'autorité et ses modes de transmission face aux transformations des sociétés contemporaines (De Singly 2006; Galland 2008). Pour plusieurs, les problèmes éducatifs actuels, et plus largement la crise de la transmission, qu'elle soit scolaire, familiale ou culturelle, sont d'ailleurs liés à cette subjectivation progressive de l'enfant dans la modernité (Gauchet 2004; Sirota 2006).

Mais ce nouveau statut est paradoxal, l'enfant étant à la fois adultisé et infantilisé (Quentel 2004), écartelé entre une subjectivation imposée et une « activité empêchée », entre des consignes scolaires contradictoires qui demandent d'être à la fois actif mais docile, autonome mais soumis (Dupeyron 2012). En effet, malgré une volonté d'émancipation, on observe parallèlement une surprotection et une suroccupation de l'enfant : « la tendance de l'époque est au contrôle des faits et gestes de l'enfant (et de l'adulte), en dépit des paroles idéalistes sur sa personne et son autonomie » (Dupeyron 2012, 7). Sans nier la pertinence et les conséquences positives de cette représentation contemporaine de l'enfant qui, en lui accordant une importance accrue dans une société d'adultes, a permis d'améliorer sa protection et ses conditions de vie, certains chercheurs apportent quelques interrogations critiques face à ce nouveau paradigme qui, même s'il prend une place importante aujourd'hui, ne supprime pas complètement d'autres représentations plus

anciennes. De plus, les conséquences éducatives des courants qui accordent à l'enfant les mêmes capacités qu'à l'adulte peuvent être importantes selon Jean-Claude Quentel car l'enfant a besoin pour construire son identité, de trouver des repères solides en l'adulte « qui structure pour lui le temps, l'espace et le milieu social; c'est lui qui imprime un sens à son existence et qui oriente la totalité de son être » (2004, 21).

Ainsi, l'enfance et la jeunesse s'inscrivent dans une évolution temporelle, à la fois considérée comme un processus, puisque l'enfant est en devenir (Arendt, citée par Forquin [1989] 1996), mais aussi comme espace de rupture entre la déstructuration de l'héritage du passé, la redéfinition des rapports de générations et la réélaboration d'un futur (Attias-Donfut 1996). En effet, comme le démontre Marcel Gauchet, contrairement aux sociétés traditionnelles où « la définition instituée des âges fait partie de l'armature des liens sociaux», pour les sociétés modernes, caractérisées par le déclin des liens de parenté, le temps social devient ouvert, ce qui a pour conséquence la « découverte moderne de l'enfance » maintenant considérée comme porteuse d'un avenir meilleur : « Plus les sociétés se tournent vers l'avenir, plus elles se donnent une orientation historique en ce sens, plus elles valorisent le changement, moins elles accordent d'autorité au passé et plus elles valorisent l'éducation » (2004, 31). L'étude de l'enfance est donc intéressante puisqu'à travers elle, c'est non seulement l'homme qu'on explique (Quentel 2004), mais c'est aussi l'enjeu de la transmission et de la reproduction sociale (Sirota 2006, 15). Ainsi, l'étude de l'enfance « prend sa place dans les tentatives de reconstruire les grands récits explicatifs du social, ce qui agrandit son périmètre et son potentiel de réflexivité » (Sirota 2006, 26).

Tout en prenant en considération cette évolution de la définition de l'enfance et son caractère relatif, la définition opérationnelle choisie pour encadrer ce travail reste celle plus vaste de la « période de la vie humaine précédant l'âge mûr ». Elle inclut donc à la fois l'enfance et l'adolescence et concerne tous les enfants mineurs, c'est-à-dire de 0-18 ans, qui en principe restent statutairement sous la responsabilité d'un adulte : « la définition implicite ou explicite de cet âge de la vie se rapproche alors du statut légal de minorité, c'est-à-dire l'apparition de l'enfant jusqu'au terme de sa prise en charge institutionnelle » (Sirota 2010, 32). Elle ne concerne donc pas directement les jeunes adultes et plus largement la jeunesse comme période d'autonomie et d'indépendance. Toutefois, elle n'est pas complètement dissociée des valeurs généralement associées aux « jeunes », soit : « la valorisation de l'expression de soi, de l'épanouissement, de l'authenticité, bref de l'individu individualisé » (De Singly 2000, 14).

L'intérêt pour l'enfance dans le cadre de cette recherche réside principalement dans l'articulation du couple adulte/enfant, de ses liens plus égalitaires, en vertu du nouveau statut de l'enfant, ou plus autoritaires, selon une vision plus traditionnelle, ainsi que ses différentes constructions sociales : « La question du statut de l'enfant est indéniablement d'ordre social, quelle que soit l'approche disciplinaire à travers laquelle on tente de l'aborder. Elle engage en effet le traitement et la forme de prise en charge dont l'enfant est l'objet à l'intérieur d'une communauté donnée » (Quentel 2004, 374). Pour analyser les différentes représentations de l'enfance qui s'inscrivent dans un champ de significations collectives, et sont de ce fait les supports de différentes interprétations du réel et les vecteurs d'une action dirigée envers les enfants, cette recherche s'appuiera sur la typologie établie par Jean-François Dupeyron (Tableau 2.1).

**Tableau 2.1 : Typologie des représentations sociales de l'enfance**

Type de représentation	Définition	Rôle adulte / éducatif
Enfant-manque	Enfant perçu par rapport à ses manques comparativement à l'état d'accomplissement censé être celui de l'adulte	Le dresseur autoritaire
Enfant-innocence	Enfant comme source positive d'authenticité et de pureté	Le guide bienveillant
Enfant-objet	Enfant objectivé selon une approche scientifique et rationnelle de sa nature et de son développement	L'expert rationnel
Enfant-sujet	Enfant perçu comme une personne unique et égale, acteur de son existence et dotée de liberté	Le pédagogue émancipateur
Enfant-présence	Enfant perçu métaphoriquement comme synonyme de vie, d'une force créatrice et d'une puissance d'agir qui persiste chez l'adulte	Le pédagogue accueillant (l'enfant dans sa joie d'être et d'agir)

Source : (Dupeyron 2010).

### 2.2.3 La culture

De quelle culture parle-t-on lorsqu'on utilise les termes « institution culturelle » ou « activité culturelle » ? Si ce projet a pour objet d'étudier le milieu de la culture en tant que secteur socio-professionnel des arts et de la culture, il ne s'agit pas ici de s'appuyer sur une seule définition, mais plutôt de repérer les différents sens, imbriqués ou non, que peut prendre ce mot dans les discours des professionnels du milieu de la culture : « En Occident, plusieurs façons de penser et d'organiser les phénomènes culturels coexistent et sont plus ou moins concurrentielles » (Darras

2003, 62). En effet, la culture est une notion polysémique qui connaît une grande diffusion, et met en tension différentes acceptions, à la fois scientifiques et d'usage courant, qui s'amalgament et finissent souvent par en faire un concept dont le sens précis nous échappe (Journet 2002, 2), véhiculant des contenus affectifs forts et parfois polémiques (Fleury et de Singly 2011, 7).

D'un point de vue scientifique, la notion de culture occupe une place particulière dans le développement des sciences de l'homme; elle obtient un tel succès qu'elle supprime rapidement d'autres notions davantage utilisées auparavant telles que « l'âme », la « nation », ou l'« esprit » (Cuhe 2001, 97). Le mot sera plus récemment introduit par certaines approches scientifiques dans d'autres champs sémantiques, étudiant ainsi la « culture de l'entreprise » ou la « culture politique ». Il sera également vulgarisé et repris dans divers milieux pour mettre de l'avant toutes sortes de variations au sein de la société interprétées en termes de différences culturelles, renvoyant à la fois à des expressions communautaires ou à des styles de vie et des goûts propres aux individus (Journet 2002, 8). En jouant à la fois sur le sens « cultivé » et le sens ethnologique du terme, le mot traduit donc les revendications de divers groupes sociaux, puisque « toute forme d'expression collective devient culture » (Cuhe 2001, 97). Ainsi, aux côtés de la culture comme « corpus d'œuvres valorisées » se distinguent deux autres sens hétérogènes, soit « la culture comme *style de vie* » et « la culture comme *comportement déclaratif* » (Passeron 1991, 324-334).

Devant une utilisation trop courante et un certain « brouillage conceptuel », le concept sera réexaminé de façon critique. Malgré le fait que certains usages soient vagues, ambigus et détachés du contexte des sciences sociales, on peut expliquer le succès du terme par le fait qu'il « introduit à l'ordre du symbolique, à ce qui touche au sens, c'est-à-dire à ce sur quoi il est le plus difficile de s'entendre » (Cuhe 2001, 4) :

une « culture » réfère de préférence à un ensemble de phénomènes envisagés pour leur valeur symbolique, ou de normes guidant l'action, faisant l'objet d'une transmission, et constituant un ensemble plus ou moins cohérent, et de ce fait susceptible de durer. C'est dans ce dernier cas, surtout, que l'usage courant emprunte à son foyer d'origine (l'anthropologie culturelle) un mot qui véhicule, aussi, une certaine « vision du monde » : celle de groupes humains dont les écarts culturels sont suffisamment importants pour les constituer en communautés séparées, susceptibles éventuellement d'entrer en conflit à propos de ces différences culturelles (Journet 2002, 8).

C'est donc parce qu'elle révèle diverses logiques symboliques à l'œuvre, des « processus extrêmement complexes et le plus souvent inconscients » (Cuche 2001, 5) que l'analyse culturelle reste pertinente, malgré la polysémie du terme. Mais avant d'aborder les différentes définitions dont nous tiendrons compte dans notre recherche, voici une courte revue de l'évolution du terme, qui permettra de mettre en relief certaines tensions à l'œuvre dans l'utilisation de mot culture.

### 2.2.3.1 *Survol historique*

Hérité du latin *cultura*, qui se rapporte d'abord au monde de l'agriculture et aux soins portés à la terre (Rey 1992, 542), le terme « culture » évolue rapidement par métaphore à « se cultiver », se former l'esprit, reprenant ainsi un sens moral qui existait déjà en latin autour de la notion de *cultura animi* (Boudon et Bourricaud 2006, 190). Comme le note Denys Cuche, l'usage figuré s'impose au XVIII<sup>ème</sup> siècle, précisant d'abord la chose cultivée, que ce soit la culture des arts ou la culture des sciences, pour finir par s'employer seul et se rapprocher des notions d'instruction ou d'éducation de l'esprit. Les deux nuances existent encore aujourd'hui, la culture pouvant faire référence soit à l'idée d'enrichissement de l'esprit, synonyme alors d'érudition, ou plutôt à l'ensemble des connaissances accumulées, plus près alors de l'idée d'un bagage, d'une formation. C'est Matthew Arnold, poète et essayiste anglais du 19<sup>e</sup> siècle, qui sera un des premiers à utiliser le mot culture pour désigner cet idéal du raffinement individuel humain, correspondant à un degré de sophistication qu'il oppose à l'idée d'anarchie. Cet usage correspond plus particulièrement à la « haute culture » d'une élite, celle des chefs-d'œuvre de la tradition européenne et des Antiquités gréco-latines (Journet 2002, 315).

En France, un esprit « cultivé » et raffiné est celui de quelqu'un qui a acquis une culture « savante », et qui s'oppose donc aux mœurs frustes des « barbares » (Dortier 2008, 119). Comme le remarque Pierre-Henri Tavoillot (2007), l'idée de culture générale qui remonte à l'Encyclopédie et aux Lumières comprend un corpus plus large que les humanités classiques, incluant la dimension technique et scientifique. Mais en France, c'est le terme « civilisation » qui prendra le dessus sur celui de « culture », non plus dans l'idée d'affinement des mœurs, mais dans l'idée d'un progrès matériel social et culturel s'érigant contre l'obscurantisme, établissant ainsi une hiérarchie entre peuples civilisés et non civilisés. On passe ainsi de l'action de se cultiver à la notion de « culture » comme état, soulignant l'opposition conceptuelle entre « nature » et

« culture » (Cuche 2001, 9). Et cet avancement vers la « civilisation » tend vers une idée d'unité qui l'emporte sur la diversité des cultures :

Au 18<sup>e</sup> siècle, « culture » est toujours employé au singulier, ce qui reflète l'universalisme et l'humanisme des philosophes : la culture est le propre de l'Homme (avec majuscule), au-delà de toute distinction de peuples ou de classes. « Culture » s'inscrit donc pleinement dans l'idéologie des Lumières : le mot est associé aux idées de progrès, d'évolution, d'éducation, de raison qui sont au cœur de la pensée de l'époque (Cuche 2001, 9).

À l'opposé, le terme *Kultur* est associé en Allemagne aux valeurs spirituelles profondes d'une élite intellectuelle qui prendra, au XVIII<sup>ème</sup> siècle, une tournure nationale pour se confondre avec l'idée et la glorification de la nation allemande dans son ensemble :

La culture relève de l'âme, du génie d'un peuple. La nation culturelle précède et appelle la notion politique. La culture apparaît comme un ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales qui constituent le patrimoine d'une nation, considéré comme acquis pour toutes, et qui fondent son unité (Cuche 2001, 13).

Cette vision essentialiste et particulariste de la culture s'oppose donc à l'universalisme et l'impérialisme français, reflet du débat qui se trouve au fondement de deux façons de définir le concept de culture dans les sciences sociales contemporaines (Cuche 2001, 14) : d'un côté, on voit naître l'idée d'un relativisme où chaque culture est singulière et irréductible aux autres cultures, de l'autre, l'idée qu'il existe une universalité de la culture, ou plutôt l'universalité de certains phénomènes tels que le langage, la raison, la spiritualité, l'art, etc. Il est intéressant de noter qu'en allemand, on distingue la culture individuelle ou générale, *Bildung*, du patrimoine social, artistique et éthique appartenant à un ensemble d'individus, *Kultur*, alors qu'en français, au XX<sup>ème</sup> siècle, les deux sens finiront par coexister, ce qui devient source d'ambiguïté. Ainsi, les conceptions anglaise, française et allemande de la culture correspondent à des réalités différentes et contribuent déjà, selon Adam Kuper, à installer un flou, une ambiguïté, dans l'emploi de ce terme (Journet 2002, 315). De même, l'évolution des termes « culture » et « civilisation » est révélatrice des tensions entre unité et diversité, entre individu et collectivité, qui marqueront également l'évolution du concept de culture en sciences sociales (Figure 2.1).





**Figure 2.1 : Conceptions française, allemande et anglaise de la culture**

En 1952, Alfred L. Kroeber et Clyde Kluckhohn ont dénombré plus de 164 définitions différentes de la culture au sein des sciences sociales, reflétant les diverses théories mise de l'avant pour comprendre l'activité humaine. La notion de culture devient donc « objet de savoir scientifique et entité autonome, possédant ses propres modes d'explications » (Journet 2002, 1-2). L'apparition du concept en ethnologie permet notamment le passage de la définition normative de la civilisation à une définition plus descriptive qui devient l'outil privilégié pour réfléchir à la spécificité de l'homme dans la diversité de ses cultures. En effet, si l'opposition entre nature et culture a beaucoup teinté la réflexion des Lumières, à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, on refuse cette vision trop élitiste et hiérarchisée qui rejette dans l'inculture la quasi-totalité de la population mondiale (Cuche 2001, 21) pour adopter un définition anthropologique plus générale et relative qui englobe l'ensemble des mœurs, des valeurs et des idéologies d'une société. La définition de Edward Burnett Tyler devenue canonique, « that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by a man as a member of society » (Tyler cité par Edles 2002, 4), rompt avec la vision restrictive et individualiste et attribue une culture à tous les peuples même s'ils ne sont pas tous considérés comme étant au même stade, dans un ethnocentrisme plus subtil (Cuche 2001, 16-17). Par la suite, avec Franz Boas et l'essor de l'anthropologie culturelle, de nombreuses recherches seront menées aux États-Unis sur les variations culturelles, dans un relativisme où chaque culture est unique et originale. Suivront le fonctionnalisme britannique plus universalisant (Manilowski et Radcliffe-Brown), ainsi que le culturalisme américain ou l'école *Culture et personnalité* (Benedict, Mead, Lint et Kardiner) qui étudie les liens entre l'individu et la culture grâce aux acquis de la psychologie et de la psychanalyse, définissant ainsi la culture comme la somme des attitudes, idées et comportements partagés par les membres de la société. Enfin, l'approche interactionniste de l'École de Palo Alto

considère la culture comme un système de communication individuelle (Cuche 2001, 30-50; Journet 2002, 201-212).

Pour certains, l'approche héritée des culturalistes qui érige la culture comme un tout peut aboutir au relativisme ontologique, cette idée selon laquelle les cultures sont incommensurables les unes par rapport aux autres, et entraîner certaines dérives identitaires ou manifestations ethnocentristes (Fleury et de Singly 2011, 24-25). Adam Kuper rappelle que le développement des idées contemporaines sur la culture reste toujours marqué par l'affirmation du facteur culturel comme source de différences et « la notion de culture comme entité cohérente, inaltérable dans le temps et fondement essentiel de l'identité des groupes et des individus » (Journet 2002, 13), alors qu'elle ne peut être dissociée du social. Enfin, pour Roger Bastide, l'étude du phénomène d'acculturation, entendu comme un phénomène dynamique, où il y a réinterprétation, permet de remettre en question cette idée des cultures « à l'état pur », identiques depuis toujours (Cuche 2001, 58-60).

En raison de la prédominance de la notion de « civilisation », le concept de culture arrivera tardivement en France. C'est d'abord par le social qu'elle y sera abordée, notamment avec Émile Durkheim et Claude Lévi-Strauss, puis comme objet d'analyse sociologique dans les œuvres de Max Weber et Georg Simmel. À partir des années 1950, c'est l'École de Frankfurt qui s'interrogera sur le développement de la culture au sein des sociétés industrielles, notamment Theodor W. Adorno pour qui l'émergence d'une « industrie culturelle » transforme la culture en marchandise et entraîne l'apparition d'une culture de masse fondée sur le divertissement, menaçant l'existence même d'une culture savante « fondée sur l'assimilation personnelle de la tradition » (Fleury et de Singly 2011, 21). Par la suite, chercheurs français et anglais s'engageront dans la fondation intellectuelle d'une sociologie de la culture par des voies opposées, mais toutes deux indissociables d'une institutionnalisation de la culture liée au développement des politiques culturelles. C'est autour du *Center for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham en Angleterre, fondé par Raymond Williams et Richard Hoggart, qu'émergeront de nombreuses recherches sous l'étiquette des *Cultural studies*, étudiant les productions ainsi que les réceptions et les appropriations différenciées selon les différents groupes sociaux. En effet, l'acception anglo-saxonne de la culture est élargie aux mœurs, dans une vision anthropologique et particulariste du terme. Les *Cultural studies* constituent un véritable « tournant culturel », qui se manifeste

dorénavant par une très grande pénétration de la culture dans la vie quotidienne et l'omniprésence du « culturel » (Fleury et de Singly 2001, 24-25).

De leur côté, les Français s'engageront plutôt dans les études quantitatives et la prise en compte des mécanismes sociaux de la domination, notamment avec la figure marquante de Pierre Bourdieu et sa théorie de la légitimité culturelle (Fleury et de Singly 2011, 9). L'acception française de la culture, quant à elle, reste centrée sur un sens plus étroit et classique qui renvoie aux productions symboliques socialement valorisées qui relevant du domaine des arts et des lettres. Pour Pierre Bourdieu, le concept de culture est rarement entendu comme un donné universel, c'est plutôt par le concept d'« habitus » qu'il traite de la culture au sens anthropologique (Cuche 2001, 81), en mettant l'accent sur le rôle du « capital culturel » dans la reproduction des inégalités. Si l'influence de Pierre Bourdieu est considérable, certaines de ses théories seront revisitées, notamment par les travaux de Bernard Lahire sur la pluralité des espaces de socialisation qui permettent de faire exister des « dissonances culturelles » chez l'individu (Lahire 1998, 2004). Ainsi, la construction d'un champ d'étude de la culture, à la fois en France et dans le monde anglo-saxon, sera marquée par diverses thématiques telles que le rapport culture dominante/dominée, les cultures « ordinaires », la culture « pop » et la culture « jeune » ainsi que la culture de masse.

Ce survol a permis de repérer les différentes définitions de la culture qui peuvent coexister dans les discours, qu'elles soient liées à des acceptions plus scientifiques du terme, sous l'influence de l'anthropologie culturelle, des *Cultural Studies* ou des théories de Bourdieu, ou encore d'usage plus courant. Plus particulièrement, l'évolution historique du terme a permis de mettre en relief les différentes tensions à la base de la notion de culture et qui persistent encore aujourd'hui soit : la conception anglaise de l'« esprit cultivé », la notion de patrimoine artistique national hérité du terme allemand *Kultur* ainsi que la notion française de civilisation. En effet, parce que la culture réfère à l'ordre du symbolique, à ce qui touche au sens et à une certaine vision du monde, on peut penser que ces différentes conceptions teinteront la façon d'entrevoir un rôle d'éducation et de transmission, qu'il se rapporte davantage à la collectivité ou à l'individu, à la défense d'un certain particularisme identitaire ou plutôt d'une certaine unité liée aux valeurs d'humanisme et d'universalisme.

### 2.2.3.2 Définitions

Six définitions ont été choisies pour analyser les documents et entretiens dans le cadre de ce travail (Tableau 2.2). Elles s'appuient d'abord sur la classification effectuée par Jean-Claude Forquin ([1989] 1996), soit : la définition anthropologique descriptive et différentialiste et son pôle opposé universaliste et unitaire, la définition patrimoniale identitaire ou nationaliste, la définition en lien avec la notion de culture générale et de l'esprit cultivé et la notion plus philosophique qui oppose la culture à la nature. S'ajoute à ces définitions celle de la culture artistique, associée plus spécifiquement au monde des arts et de la culture, à ses œuvres et ses pratiques, que nous avons établie à partir des travaux de Bernard Darras (2003) et Laura Desfor Edles (2002), et qui peut être plus ou moins ouverte, plus ou moins normative, plus ou moins identitaire. Dans l'usage courant ces définitions se recoupent et se juxtaposent et, comme le note Jean-Claude Forquin ([1989] 1996, 10), on y retrouve les tensions évoquées précédemment entre une facette individuelle et une facette collective, entre un pôle normatif et un pôle descriptif, entre une accentuation universaliste et une accentuation différentialiste. Plus particulièrement, le caractère polysémique de la notion de culture s'observe principalement dans les différentes intersections et juxtapositions de la culture artistique avec les autres définitions.

**Tableau 2.2 : Définitions de la culture**

	Culture philosophique	Culture humaniste	Culture anthropologique	Culture patrimoniale	Culture artistique	Culture générale
Forquin (1996)	Culture vs Nature	Universaliste et unitaire  Patrimoine mondial	Positive, descriptive et différentialiste	Différentialiste, identitaire, nationale  <i>Patrimoine culturel / artistique</i>		Perfective, traditionnelle et normative
Darras (2003)		Valeurs humanistes et universalistes	approche horizontale de la postmodernité		Production, réception et consommation des arts : -un niveau plus ouvert ou un niveau hyper-spécialisé  -équanimité vs gradation	<i>Culture vs Inculture</i>
Edles (2002)			« Way of life », se confond avec la société		Culture esthétique et humaniste (haute culture) et -restrictive ethnocentriste	
	Collective  <i>Ce par quoi l'homme se distingue de l'animal</i>	Collective  <i>Transcende les frontières et relève d'un destin humain commun</i>	Collective  <i>Ensemble des traits qui caractérisent un groupe social</i>	Collective  <i>Héritage commun d'une collectivité, sa spécificité, son originalité</i>	Individuelle ou collective	Individuelle  <i>Connaissances, enrichissement de l'esprit</i>

En premier lieu, la définition à caractère anthropologique concerne généralement « un ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de codes, de valeurs ou de représentations associées à des domaines réguliers de pratiques » (Lahire 2006, 232-232). D'ailleurs, suivant la définition de la culture de l'Unesco (1982), entendue comme « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social », elle fait référence à des secteurs d'activités aussi divers que la culture culinaire, la culture technique ou la culture artistique (Lahire 2006, 232-232). On fait donc référence aux diverses manières de vivre d'une société, d'une communauté ou d'un groupe (croyances, traditions, savoirs) présentes au cœur de la vie quotidienne. Si cette acceptation de la culture est généralement positive et descriptive, selon Jean-Claude Forquin ([1989] 1996, 9-10) elle s'oppose à un pôle universaliste et unitaire, plus près de la notion d'une culture humaine universelle, qui « transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité ». Cette deuxième définition, qui place l'homme et les valeurs humaines au-dessus de toutes les autres valeurs, se rapproche d'une attitude plus altruiste ou « humaniste ». Poussée à l'extrême elle considère que, plus encore qu'un héritage ou un bien commun, la culture est avant tout un état spécifiquement humain, et rejoint la troisième définition qui consiste en l'acceptation philosophique opposant globalement la culture à la nature, la culture étant « ce par quoi l'homme s'arrache à la nature et se distingue spécifiquement de l'animalité (Forquin [1989] 1996, 11).

En quatrième lieu, la définition plus restrictive de la culture liée au secteur des arts et de la culture, réfère généralement aux « œuvres dites culturelles et aux pratiques qui y sont rattachées » (Cuhe 2001, 6). Pour Bernard Darras (2003, 62), la définition de la culture en lien avec l'art concerne généralement « les activités matérielles et symboliques spécialisées dans la production, la réception et la consommation, du luxe, du divertissement, du jeu, des plaisirs et des expériences esthétiques ». Elle comprend donc à la fois les arts plus traditionnels et les industries culturelles et créatives et implique que l'ensemble de ces productions « entretient des relations de dépendances ou de coopération avec les pouvoirs économiques, politiques et sociaux » (2003, 62). Un autre niveau de définition consiste en la vision hyperspécialisée de la culture liée à l'art uniquement et qui, pour une partie de la population, constitue le seul niveau qui mérite d'être appelé « culture », le reste relevant du divertissement ou de « l'inculture » (2003, 62). Cette vision fait appel à un certain jugement ou appréciation, gradué « en fonction de différents systèmes de valeurs tels que la rareté, la nouveauté, la cote sur le marché, la beauté ou l'universalité » (Darras 2003, 64). Elle est en tension avec une conception anthropologique plus relativiste qui prend en

considération toutes les formes de productions culturelles. Notamment, l'approche horizontale de la postmodernité, animée par des valeurs humanistes et universalistes, présente un système qui, selon Bernard Darras (2003, 64-67), est basé sur des principes d'indifférenciation, d'incommensurabilité et d'équanimité culturelle, où toutes les productions se valent.

La culture entendue comme « patrimoine » constitue notre cinquième définition. Comme le fait remarquer Jean-Claude Forquin, qu'il soit uniquement artistique ou plus largement considéré comme un héritage collectif intellectuel et spirituel, le patrimoine tend vers une conception plus différentialiste, « identitaire » et même « nationaliste », rappelant la notion de *Kultur* allemande. Elle se retrouve notamment aujourd'hui au cœur de tous les discours « identitaires » (Forquin [1989] 1996, 10), considérant que chaque collectivité est tentée de défendre sa spécificité, son originalité qui lui appartient en propre, et ainsi à valoriser certaines différences dans un jeu de la distinction (Cuhe 2001, 68). Mais il faut nuancer cette définition puisque les frontières entre les cultures sont floues et mouvantes : « [La culture] n'est pas un système clos ni une tradition à conserver, mais une construction sociale en constant renouvellement et dont une des fonctions est de garder constamment les frontières d'une collectivité particulière » (Cuhe 2002, 204).

On peut distinguer le patrimoine culturel, qui comprend l'ensemble des biens ayant une importance pour la communauté et qui sont ainsi préservés, restaurés et sauvegardés, du patrimoine artistique, qui concerne plus spécifiquement les œuvres artistiques. Le patrimoine culturel regroupe à la fois le patrimoine mobilier (objets et collections) et immobilier (monuments, sites archéologiques), ainsi que le patrimoine immatériel qui comprend notamment « les savoir-faire, les connaissances, les expressions, les pratiques et les représentations transmis de génération en génération... » (Québec 2012a) et concerne avant tout les traditions vivantes, définies à partir de notions de folklore, d'arts et de traditions orales, transmises le plus souvent hors des institutions et des ordres établis (CQPV-MCCQ 2018). Selon Jean-Louis Tornatore (2010, 14-17), il ne faut pas confondre immatériel avec disparu, et plusieurs préfèrent la notion de patrimoine « vivant » qui met l'accent sur la notion de performance et d'actualisation, ainsi que sur la dimension politique de leur reconnaissance.

Le patrimoine artistique, défini comme « l'héritage commun d'une collectivité se caractérisant par des œuvres qui manifestent la volonté esthétique d'un artiste » (Québec 2018b), occupe une place distincte en raison de l'autonomisation de l'histoire de l'art face à l'histoire. En effet, alors que le patrimoine immatériel, selon la formulation de Nelson Goodman (1990) est constitué d'arts

allographiques, c'est-à-dire caractérisés par une coupure entre l'œuvre et ses instanciations, le patrimoine artistique lui se réfère davantage au statut autographique de l'artiste : « La figure de l'artiste devient emblématique, car elle a pour fonction sociale d'exprimer l'identité dans ce qu'elle a de plus irréductible. Dans cette irréductibilité résiderait paradoxalement l'universalité, sinon la généralité de son propos » (Fortin 2000, XIII). Avec le postmodernisme et le retour du sujet, cette expression de l'identité individuelle de l'artiste s'en trouve exacerbée, effectuant une coupure avec le passé, mettant l'accent davantage sur la créativité, l'innovation et la pluralité que la continuité et la tradition (Fortin 2000, XI), ou la constitution d'un répertoire (David 2001). Également, cette notion est aujourd'hui traversée par une tension entre l'universalisme d'un patrimoine mondial de l'humanité, symbolisé par l'idéologie des sept merveilles du monde (Paveau 2009, 4) et la reconnaissance de la diversité des expressions culturelles et des patrimoines (Tornatore 2010). Ainsi, la définition du patrimoine varie non seulement dans l'histoire et le temps, mais celui-ci prend aujourd'hui une importance grandissante, intégrant les créations humaines les plus diverses (Martin 2002, 65), et participant au chantier de la définition de l'identité et de la construction de la culture dans toutes ses diversités (UNESCO 2003, 2005).

En sixième lieu, nous considérerons la notion de « culture générale », pouvant être entendue à la fois comme l'ensemble des connaissances accumulées par un individu et l'enrichissement de l'esprit. Pour Jean-Claude Forquin, cette acception perfective et normative peut se décrire comme :

Une culture considérée comme l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit « cultivé », c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la « profondeur temporelle » des réalisations humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité ([1989] 1996, 9).

Elle peut donc être liée à la culture « humaniste » ou non. Laura Edles, pour sa part, parle d'une définition esthétique (humaniste) de la culture, ou « cultivation of the human mind and sensibility », liée à la notion de « haute culture » dont l'expérience et l'appréciation permet d'acquérir une sensibilité esthétique qui rappelle l'idéal de raffinement anglais. Quoique cette classification se rapproche d'une conception artistique hyperspécialisée telle qu'énoncée dans la définition de Bernard Darras, elle ne concerne pas tant la production artistique, mais se rapproche plutôt d'une idée de « culture générale » et de développement de l'esprit, ainsi qu'à une qualité individuelle davantage qu'à un phénomène collectif. Laura Edles (2002, 2-3) démontre toutefois que même cette vision élitiste de la culture repose sur des conditions tant socioéconomiques et

socioculturelles qu'esthétiques, comme l'a démontré Bourdieu. À l'inverse, si la définition anthropologique est moins restrictive et ethnocentriste, elle peut être très large :

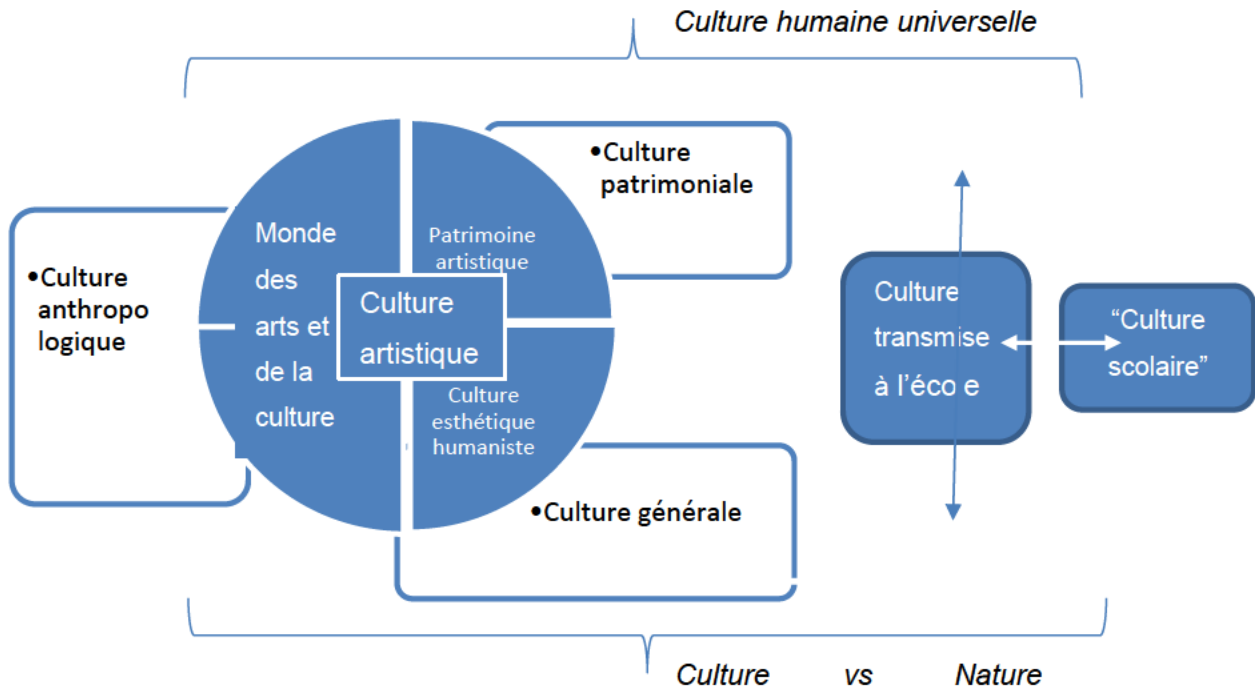
while the definition of culture as aesthetic sensibility is too narrow and does not link « culture » and « society » enough, the ethnographic definition of culture as « an entire way of life » is too broad; it links « culture » and « society » too much. There is no way to distinguish the cultural realm from other dimensions of society. There is a complete fusion of the social and the cultural realms (Edles 2002, 4).

Concernant plus spécifiquement la culture en lien avec l'art, on peut constater certains chevauchements entre la culture proprement artistique et les autres définitions, celle-ci prenant la forme d'un patrimoine artistique plus identitaire et lié à l'héritage commun d'une collectivité, d'une culture esthétique humaniste liée à l'idée d'une « haute culture », ou encore d'une vision anthropologique plus ouverte héritée des Cultural Studies (Tableau 2.2 et Figure 2.2). À l'inverse, en contexte scolaire, la notion de la culture générale prend une forme plus restreinte, se distinguant à la fois de l'acception perfective de la culture au sens de l'homme cultivé, de la notion identitaire d'un patrimoine à transmettre aux générations futures et de la définition descriptive et scientifique développée par les sciences sociales, puisque la transmission scolaire implique non seulement un processus de sélection des contenus, mais également de transposition didactique et de configurations cognitives qui finissent par former une « culture scolaire » (Figure 2.2) qui peut sortir de l'école et « imprimer sa marque « didactique » et « académique » à toutes sortes d'autres activités » (Forquin [1989] 1996, 16).

Pour terminer, toute cette réflexion sous-tend de façon générale la fonction symbolique de la culture qui s'inscrit également dans les pratiques : « culture is continuously embodied, practiced, and reproduced, i.e., that it does not simply « exist » in abstract forms » (Edles 2002, 7). Pour Laura Edles, cette conception symbolique de la culture se base sur la définition de l'anthropologue Clifford Geertz (1973) qui définit la culture : « as systems or patterns of shared symbols and/or meaning » (Edles 2002, 6). De même, pour Bernard Darras, la culture entendue comme production, réception et consommation artistique s'insère, à un niveau plus général, dans « l'ensemble des activités matérielles et symboliques développées par les humains » (2003, 62). Dans le cadre de cette étude des représentations, qui s'inscrit dans une approche interprétative de la sociologie culturelle, cet aspect est particulièrement important pour éclairer les sens sous-jacents à la production culturelle, en lien avec le contexte et les luttes symboliques en place :



De ce point de vue-là, il apparaît clairement que, dans les sociétés industrielles modernes, ce qu'on appelle « culture » dépend de l'état des rapports entre toutes les institutions (écoles, ministère chargé de la culture, grandes institutions culturelles, presse écrite, radio, télévision, etc.) et tous les agents sociaux (enseignants, producteurs culturels, critiques, journalistes culturels, etc.) prétendant imposer – avec quelque chance d'y parvenir – leur vérité sur le monde culturel (Lahire 2006, 232-233).



**Figure 2.2 : Définitions de la culture**

Ces six définitions de la notion de culture au total ne sont pas exclusives et peuvent coexister au sein d'un même discours (Forquin [1989] 1996, 11). Par ailleurs, comme la notion de la culture est centrale, ces différentes définitions viennent délimiter les différentes variations que l'on peut observer au sein des notions de transmission culturelle et d'éducation culturelle et artistique que nous présenterons maintenant, et ainsi déterminer les différents rôles de transmission envisagés, qu'ils soient davantage liés au patrimoine, à l'éducation ou plutôt à la diffusion des arts.

## **2.2.4 La transmission culturelle**

Dans sa plus simple expression, la transmission se définit comme l' « action de transmettre, de faire passer quelque chose à quelqu'un » (Trepas 2000, 362). De façon générale, cette passation (matérielle ou immatérielle) se réalise donc entre deux parties (individu, groupes, objets, cultures), de façon volontaire ou involontaire, passive ou active, dans un rapport qui peut être à la fois horizontal ou vertical. Que l'on veuille transmettre un patrimoine, des savoirs ou des objets culturels, la transmission sous-tend toujours une volonté, inconsciente ou non, de mettre de l'avant une certaine vision; on peut dire qu'elle se rapproche d'un processus de « symbolisation » par lequel chacun se crée des représentations du monde (Tisseron 2001, 268) :

Dans tous les cas, la transmission culturelle recouvre un processus d'appropriation des codes donnant accès à la signification du monde matériel et social guidant la conduite individuelle et collective. Elle recoupe ainsi toutes les instances de socialisation garantes de l'inscription de chaque personne dans la communauté humaine et de la pérennité des groupes concernés (Lafortune 2018, 20).

Pour Jean-Claude Forquin, « parler de transmission culturelle suppose donc toujours, à quelque degré, l'idée d'une permanence (au moins relative) et l'idée d'une valeur, ou d'une excellence » ([1989] 1996, 10). Ainsi, cette analyse de la transmission est en lien avec les constructions idéologiques qui établissent la légitimité des pratiques des différents acteurs de la société. La transmission culturelle constitue un processus complexe étudié au sein de plusieurs sciences sociales; elle sera présentée ici dans ses manifestations de patrimoine, d'héritage culturel et de tradition, mais également sous l'angle de la communication, de l'éducation et de la socialisation.

### **2.2.4.1 La transmission comme communication et transfert**

Avec la crise de la transmission verticale, la transmission peut être entendue tout simplement dans son aspect communicationnel, comme un processus transactionnel ou relationnel entre un pôle producteur et un pôle récepteur (Lafortune 2018, 20). Elle peut donc concerner la diffusion d'œuvres ou plus largement le « transfert d'objets conservés, de valeurs et de savoirs pérennisés » (Berty 2014 cité par Lafortune 2018, 17). Lorsque ce passage d'un objet, d'une idée ou d'une pratique culturelle s'effectue entre différentes cultures, on parle également de *transfert* en lien avec des contextes historiques et nationaux. Mais, tout passage d'un objet culturel d'un contexte à un autre en modifie le sens, et comme le fait remarquer Michel Espagne, « transférer,

ce n'est pas transporter, mais plutôt métamorphoser, et le terme ne se réduit en aucun cas à la question mal circonscrite et très banale des échanges culturels » (2013, 1). En effet, diverses recherches ont démontré que la communication est davantage qu'une simple diffusion mais bien un processus complexe, dont les diverses interactions et productions de sens sont en lien avec les logiques sociales et impliquent une transformation, une réinterprétation et un réinvestissement des objets culturels (Jeanneret 2002). En éducation, le transfert de connaissances met également l'accent sur le processus de réception qui favorise la rétention des apprentissages et permet au sujet de mettre en situation les savoirs, de leur « donner un sens ». Toutefois, comme le fait remarquer Régis Debray, « communiquer » et « transmettre » sont pourtant de faux amis car, si communiquer est l'acte de transporter une information dans l'espace, transmettre est l'acte de transporter une information dans le temps. Et s'il faut communiquer pour transmettre, la communication s'effectue dans le présent alors que la transmission ne se comprend qu'à travers « le travail du temps » (2001, 17).

#### ***2.2.4.2 La transmission comme héritage, patrimoine, tradition***

Entendue en son sens large comme la perpétuation du culturel, comme « l'instrument par excellence de la continuité sociale », la notion de transmission culturelle est centrale en anthropologie (Berliner 2010; Choron-Baix 2000). Présente dans plusieurs textes fondateurs (Radcliffe-Brown 1952; Mauss 1971; Geertz 1973), elle est d'abord liée à la notion d'un héritage ou d'un patrimoine transmis de génération en génération, ou d'une tradition et d'un passé qui persiste dans le présent. Elle fait généralement référence à une imprégnation implicite et verticale, par le biais de la famille, de l'école ou de la société en général. Plus particulièrement, les notions de patrimoine et de transmission sont très liées et parfois même confondues (Tornatore 2010, 4). Plus qu'un simple ensemble de « biens », d'œuvres ou de monuments, le concept de patrimoine est en fait un dispositif cognitif et consensuel puissant qui organise les représentations sociales, les identités et le temps humain, établissant ainsi une « lisibilité rassurante du monde » (Paveau 2009, 8). Marie-Anne Paveau (2009) démontre qu'il peut jouer à la fois le rôle d'agent temporel en rapport avec le passé, d'agent de transmission entre un groupe et un bien matériel ou immatériel, d'agent de protection de ce qui est menacé de disparition, d'agent collectif jusqu'à atteindre la dimension de l'universel et d'agent émotionnel. Ainsi, le patrimoine n'existe pas pour lui-même, il est le produit d'un discours, d'une décision. Il a besoin d'un système de signes pour être élaboré, formulé et transmis; il est un indice du jeu entre production et réception. D'ailleurs, il est intéressant de noter que le patrimoine est souvent élaboré sous forme de récit, se racontant

et formant un projet collectif par la narration, une mise en cohérence signifiante du présent en lui donnant une consistance temporelle (Héritier 2013). Le patrimoine, comme la transmission, n'obéit pas seulement « à une logique d'efficacité pratique mais à une « intention culturelle » (M. Sahlins) qui n'est donc jamais la seule possible » (Lenclud [1991] 2007, 713); il constitue en fait une intervention volontaire sur le passé, en vue de faire passer « un bien commun » que l'on revendique (Tornatore 2010, 3).

De plus en plus, le concept de transmission comme reproduction à l'identique est donc révisé (Pouillon 1975, 1991 [2007]), et analysé sous les diverses formes de « patrimonialisation » par lequel un objet ou une pratique se retrouve transformé en objet de patrimoine. Par exemple, sous la logique de la « trouvaille », certaines traces du passé prennent soudainement de la valeur et acquièrent le statut d'objet du patrimoine culturel, dans un double mouvement qui part de l'objet découvert à son origine, pour ensuite nous revenir en héritage (Davallon 2000, 2002). Ce qui ne veut pas dire que l'on s'affranchit de notre passé, mais plutôt qu'on accorde de la valeur, de la grandeur, à ce que l'on considère être à l'origine de notre culture. Le processus de patrimonialisation est donc un processus de la filiation inversée (Pouillon, repris par Lenclud 1987, par. 32) où nous décidons nous-mêmes de quoi nous sommes héritiers. Mais pour que la dimension patrimoniale soit pleine et effective, il faut que ces objets du passé dont nous sommes les dépositaires soient transmis :

on peut donc dire que la patrimonialisation est une forme originale de production de continuité dans une société qui privilégie davantage rupture et innovation que reproduction et tradition. A partir du présent, elle (re)construit un lien avec des hommes du passé en décidant de garder des objets qu'ils nous ont transmis, pour les transmettre à d'autres à venir. Les objets du patrimoine servent ainsi à construire du lien social dans le temps avec des doubles imaginaires de nous-mêmes (Davallon 2002, 74-77).

De la même façon, la notion de tradition, souvent considérée aujourd'hui comme désuète, ne peut être entendue comme « une reproduction à l'identique », mais plutôt comme « une pratique du présent » (Pouillon, cité par Lenclud 1987, par. 31-33), qui fait référence à un message culturellement significatif pour un groupe humain et permet ainsi d'établir une continuité entre les différents moments d'une histoire commune. Le processus de la tradition est sélectif; Eric Hobsbawm (1983) a bien démontré que les traditions sont changeantes, volatiles, souvent d'origine récente, et même reconstruites à des fins politiques, permettant ainsi de révéler le phénomène de réinterprétation symbolique qui utilise la légitimité intrinsèque du « traditionnel ».

Car le paradoxe de la tradition réside en son origine obscure et la part d'illusion qu'elle entretient à des fins symboliques (Dortier 2004, 824). Tout le poids de la tradition ne tient donc pas à son exactitude historique, mais à ce qu'elle dit « vrai », transformant l'histoire en une expérience et une sagesse. Il est intéressant de noter que toute « tradition » réside dans les conduites et pratiques sociales qui se caractérisent par leur conformité et leur nature quasi-inconsciente, même dans les sociétés les plus modernes (Pouillon [1991] 2007, 712) : les traditions dont on a conscience sont celles des autres ou celles qu'on ne respecte plus, mais les traditions encore vivantes, on n'en parle que rarement. Pour Gérard Lenclud, l'opposition entre traditionnel et moderne n'a donc plus beaucoup de sens car toutes les cultures sont traditionnelles en ce sens qu'elles visent à se perpétuer :

Il paraît assez logique d'admettre que toutes les sociétés se constituent au jour le jour des traditions en développant des points de vue sur leur passé, que toutes élèvent la tradition à la hauteur d'un argument et que chez toutes le critère de l'« authentique » tradition n'est pas son seul contenu, bien hypothétiquement conservé en l'état, mais bien l'autorité sociale de ceux qui ont reçu pour mission (ou se sont donné à eux-mêmes la mission) de veiller sur elle, c'est-à-dire d'en user (Lenclud 1987, par. 42).

Si la notion de patrimoine était peu questionnée il y a quelques décennies, elle prend aujourd'hui une expansion considérable, une « inflation patrimoniale » (Heinich 2009), dépassant le cercle des spécialistes et englobant des objets de plus en plus divers. Comme le rappellent Luc Noppen et Lucie K. Morriset, le patrimoine n'existe pas « en soi » et « la valorisation des monuments historiques est apparue à la fin du XVIIIe siècle, quand l'Occident a adhéré à un renouveau de la pensée qui instituait l'expérience du monde comme seule productrice de savoirs » (2003, par. 3) Pour Françoise Choay, on observe aujourd'hui une fétichisation ou muséification du patrimoine suite à l'extension du terme monument à monument historique, qui se substitue aujourd'hui à patrimoine : « Du fait de cet amalgame (...), l'universalité anthropologique du monument est transférée à l'ensemble des créations des différentes cultures humaines que, par un tour de passe-passe, le vocable de patrimoine métamorphose alors en monuments historiques et artistiques. C'est ainsi qu'une démarche particulière, propre à la culture européenne, est érigée en universel » (Mongin 2009, 191). Mais, « dans le big bang d'un patrimoine maintenant culturel, naturel, mixte, oral et immatériel se dessine l'ultime interrogation anthropologique soulevée avec l'éventualité d'un patrimoine extra-occidental : pourquoi y aurait-il une gestion mondiale des spécificités locales ? » (Noppen et Morriset 2004b, par.10). Travaillant sur les valeurs et les

identités, ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le patrimoine prend tant d'ampleur dans un contexte de mondialisation, de pluralisme et de déterritorialisation et le patrimoine immatériel « par la seule existence de cette locution, implique qu'il y ait, à toutes fins pratiques, du patrimoine à préserver en chacun de nous » (Morisset et Noppen 2005a, par. 9). Xavier Greffe revisite également la notion de patrimoine, dans un contexte où celle-ci n'a plus seulement une valeur symbolique d'existence, mais bien une valeur d'usage et de développement, et où l'image et le souvenir perdent de leur unicité, face au travail de sélection effectué par « le consommateur » pour définir son identité. Il propose donc l'image de patrimoine-rhizome, formé de racines anciennes et récentes, comme production collective où « chacun est opérateur de patrimoine et entre en synergie avec d'autres » et où « le temps ne confère plus une signification, il ne fait qu'afficher des différences face auxquelles chacun peut trouver des sources d'enrichissement de lui-même » (2011, 930-931). Pour Luc Noppen et Lucie K. Morisset 2003, par.11), il y aurait aujourd'hui plutôt une rupture entre tourisme et patrimoine puisque le patrimoine de proximité devient peu satisfaisant pour le tourisme toujours en quête de dépaysement et de spectacle, remplacé par l'*Imagineering*, alors qu'une désuétude dans l'intention patrimoniale fait également en sorte que « les musées cherchent à ne plus ressembler à des musées, les orchestres symphoniques à jouer des pièces populaires et les églises à ne plus avoir l'air religieux » (2005b, par. 26).

#### **2.2.4.3 La transmission sous l'angle de l'éducation et de la socialisation**

En éducation, la notion de transmission culturelle peut être abordée sous l'angle restreint de l'apprentissage scolaire ou plus largement de la socialisation ; elle suppose donc l'acquisition d'un contenu qui peut prendre la forme de connaissances, de compétences, mais également de croyances, d'habitudes et de valeurs qui permettent à l'enfant d'intégrer des façons de faire, de penser, et d'être qui sont situées socialement » (Darmon 2016, 64). Elle permet donc différents types d'apprentissages, à la fois plus formels et institutionnalisés (contenus, savoirs) ou plus diffus tels que le rapport au temps ou l'intégration de schèmes sociaux. On peut donc faire la distinction entre une transmission de savoirs effectuée dans un effort volontaire et conscient, et les apprentissages plus informels (Forquin [1989] 1996, 9). En tant que dispositif de socialisation, l'école peut être vue comme un vecteur de transmission verticale, ce que viendra démontrer Pierre Bourdieu avec les concepts de reproduction et d'habitus qui reposent sur des mécanismes d'assimilation inconscients, et ne relève donc pas tant d'un apprentissage que d'une « imprégnation » (Coulangeon 2004, 61). Les travaux de Bernard Lahire viendront toutefois nuancer ces notions en mettant l'accent sur la pluralité des dispositions de l'individu et les variations à

l'œuvre lors des processus de socialisation (Darmon 2016, 51-52). Par ailleurs, si l'évolution des méthodes pédagogiques tend aujourd'hui vers des apprentissages plus horizontaux, il ne faut pas confondre, selon Muriel Darmon, les valeurs laxistes des normes éducatives actuelles avec le processus de socialisation, « dont les mécanismes tiennent forcément de la contrainte même si leurs contenus ne sont pas présentés comme tels » (2016, 15).

Le concept de socialisation est important, il est au cœur de la construction de l'identité sociale d'un groupe et le rôle de socialisation de l'école lui permet en quelque sorte d'assurer la continuité et l'ordre social. Pour certains, l'école est « le lieu de la transmission culturelle » par excellence (Rapport Inchauspé 2001) et elle occupe un rôle d'autant plus important parce qu'elle est liée à la période de socialisation primaire, considérée comme la plus importante dans la formation de l'individu avec des effets se prolongeant toute la vie (Berger et Luckmann 2006). La socialisation primaire dépasse le cadre de la famille pour s'étendre à l'ensemble des personnes (« autrui généralisé ») qui entourent l'enfant (Darmon 2016, 73-74). Ce qui ne veut pas dire que tout contact se traduit automatiquement par des effets socialisateurs, l'influence est fonction de la légitimité à socialiser, selon les rapports instaurés et les hiérarchies (Lahire, cité par Darmon 2016, 55). Mais on remarque que pour légitimer leur rôle de socialisation, plusieurs acteurs adoptent le mode scolaire qui devient un « mode de socialisation dominant dans nos formations sociales », avec la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles, des exercices et de l'organisation rationnelle du temps (Darmon 2016, 67). Paradoxalement, dans un contexte de crise, les questions qui touchent aujourd'hui à la fonction de transmission de l'école tendent à être confuses, et entraînent des questionnements sur ce rôle qui devient de plus en plus difficile à identifier et à assumer (Forquin [1989] 1996, 7-8) dans un contexte d'accélération et de recherche de nouveauté qui paralyse l'intention éducative : « Il existe ainsi une espèce d'incompatibilité structurelle entre l'esprit de modernité et la justification de l'éducation comme tradition et transmission culturelle » (Forquin [1989] 1996, 12).

#### **2.2.4.4 La transmission sous l'angle de la sociologie de la culture**

La sociologie de la culture aborde généralement la question de la transmission culturelle sous l'angle des goûts et des comportements culturels, en prenant comme point de départ la notion d'*héritage culturel* de Pierre Bourdieu (1979) qui explique la persistance des comportements culturels par la transmission, génération après génération, d'un capital culturel propre aux

différents groupes sociaux. Si l'institution familiale est reconnue comme le vecteur privilégié de transmission, ce concept s'inspire également d'une réflexion plus large sur l'école (Bourdieu et Passeron 1970), qui « contribue à reproduire les inégalités culturelles en légitimant leurs effets de sélection sociale : c'est toute l'ironie d'une expression comme « la culture générale », qui est en fait la culture de certains » (Détrez 2014, 30). Plusieurs chercheurs viendront questionner ce processus de socialisation vertical en proposant des visions plus horizontales de la transmission, notamment Paul Di Maggio et Michael Useem (1978) avec le modèle de la mobilité culturelle qui défend la modification par l'apprentissage des acquis familiaux, ou plus récemment l'approche expérientielle de la culture de Dominique Bourgeon-Renault et Marc Filser (2010), où l'individu se bricole lui-même une identité culturelle en tentant de s'insérer dans un réseau social. Dans un contexte de crise de la transmission verticale, plusieurs chercheurs questionneront également le processus de réception de cet héritage, « toujours négocié, transformé, dans un processus complexe qui permet la mise en place d'un capital culturel personnel, en lien avec le capital familial et social » (De Singly 1996), et entendu comme un « processus de transmutation » plutôt qu'une reproduction à l'identique (Octobre et al. 2011). Par ailleurs, la persistance observée de certains comportements culturels oblige à ne pas délaisser complètement le modèle de Bourdieu (Donnat 2004a, 98) et à envisager la transmission culturelle comme un processus complexe de formation et de transformation des dispositions en matière de goûts et de comportements culturels (Octobre et al. 2011) qui permet la coexistence de différents modèles.

**Tableau 2.3 : Définitions de la transmission culturelle**

Patrimoine / Tradition	Éducation / socialisation	Communication / diffusion / transfert
Processus de filiation inversée (choix et transformation de l'héritage)	Apprentissages délibérés et conscients de connaissances et de savoirs	Transferts d'objets, d'idées, de pratiques, de valeurs, de savoirs
Réinterprétation symbolique utilisant la légitimité du « traditionnel » pour définir l'identité	Apprentissages plus diffus ou informels par la socialisation	Transferts de connaissances en pédagogie
« Transmission dans le temps »		« Transmission dans l'espace »
Passé réintroduit au présent	Continuité du passé vers l'avenir	Présent

En conclusion, trois familles de concepts seront donc considérées dans le cadre de cette recherche: patrimoine/tradition, éducation/socialisation et communication/diffusion/transfert



(Tableau 2.3) qui permettront de déceler plus clairement dans les discours les représentations du rôle de transmission envisagé par les institutions culturelles. Comme dans le cas de la notion de culture, ces définitions ne sont pas restrictives; par exemple l'éducation fait tout autant appel à la notion de « transfert » qu'à la notion de transmission d'un patrimoine de connaissances. Nous les distinguons toutefois en raison de leur rapport distinct au temps dans les représentations, tel qu'établi notamment par Debray (2001). En ce sens, l'entreprise éducative par sa responsabilité d'accueillir les « nouveaux » suppose une attitude à la fois préservatrice, tournée vers le passé, mais également dans le présent, à travers les valeurs, les connaissances et les habitudes en cours, et tournée vers le futur, en une version idéalisée de la culture. Alors que la tradition permet de réintégrer le passé au présent, le regard sur l'éducation des enfants permet d'établir une continuité du passé vers l'avenir, et la préoccupation pour la communication ou la diffusion se maintient dans une conceptualisation associée principalement au présent.

### **2.2.5 L'éducation artistique**

La définition de l'éducation artistique est traversée par deux tensions, celle induite par la notion polysémique de la culture, ainsi que celle concernant la notion d'éducation : à ce titre, il existe une tension entre l'objectif de démocratisation qui cherche à étendre ses publics, et l'objectif de généralisation, qui cherche à atteindre le plus grand nombre d'élèves (Bordeaux [2013] 2016). Ce concept est très intéressant parce qu'il permet d'actualiser les différentes définitions de la culture développées précédemment. De plus, en effectuant le lien avec la notion d'enfance et l'évolution des modèles pédagogiques, il permet de questionner la visée éducative des institutions.

Concernant la tension induite par la polysémie du mot culture, on remarque que différentes définitions de l'éducation artistique coexistent, intégrant de diverses façons les notions d'art et de culture, à la fois plus spécialisée, patrimoniale ou plus anthropologique. En effet, suite à la réalisation d'une étude internationale sur le statut de l'éducation artistique dans le monde, Ann Bamford indique que « selon le sens commun, l'éducation artistique peut être définie comme l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique » (2006, 119-120). Si effectivement, l'éducation artistique peut généralement être liée à la pratique d'une activité artistique, elle peut également inclure, de façon plus élargie, les traditions et manières de vivre, et ainsi contribuer au sens d'appartenance d'une communauté. Dans cette acception plus anthropologique, elle se

rapproche de la position de l'UNESCO<sup>16</sup> qui conçoit l'éducation artistique comme un outil permettant le respect de la diversité culturelle et le maintien de la cohésion sociale. D'autre part, on observe de façon générale dans le monde occidental une définition plus restrictive de l'éducation artistique, qui se concentre principalement sur les arts, plutôt que la transmission d'un patrimoine culturel (Bamford 2006, 129) incluant des « projets mettant en œuvre des dispositifs pédagogiques traduits en termes d'apprentissages concrets, relatifs à une connaissance culturelle générale, ou plus spécifiquement à différentes dimensions d'une pratique culturelle ou artistique disciplinaire donnée » (Jacob et Bélanger 2009, 59). Comme le note Ann Bamford, le lien entre patrimoine culturel et art peut conduire à l'élargissement des définitions et du contenu de l'enseignement artistique, mais il reste que la place de l'éducation culturelle dans l'éducation artistique fait débat :

En Europe du Nord, la notion de « canons » culturels a une influence directe sur l'éducation artistique. L'art y est explicitement envisagé comme moyen d'influencer le développement culturel de l'enfant. Il existe un débat mondial pour savoir si l'élément culturel – souvent transmis par l'éducation artistique – relève de la diversité culturelle ou s'il s'agit de préserver un patrimoine culturel. La question est de savoir si ces canons culturels peuvent admettre la diversité culturelle et s'ils contribuent à promouvoir une participation et un engagement artistique plus grands. L'étude du patrimoine culturel est le noyau dur des programmes artistiques dans de nombreux pays, même si le rôle de l'éducation artistique dans la construction de la culture est moins clair : joue-t-elle une part active dans le développement culturel, ou transmet-elle simplement la culture d'une histoire dominante ? (2006, 121).

Si l'on examine la notion d'éducation artistique sous son angle éducatif, on constate ses diverses variations soit : l'apprentissage plus technique de savoir-faire artistiques, l'enseignement et la formation liés aux connaissances artistiques, l'instruction ou ce qu'il est indispensable de savoir pour se former l'esprit et acquérir une culture générale en lien avec l'art, ainsi que l'éducation au sens plus large qui concerne le savoir-être et le développement individuel que peut apporter le contact avec les arts. Ainsi, les différentes définitions servent parfois de « fourre-tout », dans une approche mitoyenne qui combine des activités visant autant la participation culturelle des jeunes que leur développement personnel, social et culturel (Fourcade, 2014). Pour Marie-Christine Bordeaux, il importe d'abord de distinguer l'éducation artistique de l'apprentissage des arts qui constituent deux notions souvent amalgamées. Les enseignements artistiques désignent « la

---

<sup>16</sup> <http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/creativity/arts-education>, consulté le 9 octobre 2014.

formation aux arts dans une relation didactique » que ce soit à travers les cours obligatoires et optionnels à l'école ou dans les écoles spécialisées. L'éducation artistique, d'usage plus récent, concerne la démocratisation de l'accès aux œuvres, et a pour mission de rapprocher les professionnels de la culture avec le public scolaire par « la sensibilisation aux domaines artistiques, l'éveil, la formation du goût et de l'esprit critique, la rencontre avec le processus de création, le développement des pratiques artistiques et l'apprentissage de la pratique de spectateur » (Bordeaux 2004, 65). Depuis les années 1990, c'est dorénavant l'expression « éducation artistique et culturelle » qui se généralise et désigne l'ouverture de l'éducation artistique à l'ensemble du champ culturel, à la fois en réponse à des enjeux d'interculturalité et de diversité culturelle, qui contribuent à mettre en tension art et patrimoine tel que mentionné plus haut, et « la prise en compte de la dimension culturelle dans la relation à l'art : réflexivité, repère, culture d'un art, savoirs, activité critique » (Bordeaux et Deschamps 2013, 22).

Marie-Christine Bordeaux en propose aujourd'hui une nouvelle définition qui réunit les trois grands modes de transmission, soit le voir, le faire et l'interpréter, et prend tout son sens par le biais d'une triple expérience : à la fois esthétique (par la fréquentation des œuvres), artistique (par l'expérimentation personnelle) et symbolique (par l'activité critique et réflexive) (Bordeaux et Deschamps 2013, 28). Ainsi, l'éducation réunit trois objectifs (délectation, créativité et capacité de juger) et « met en relation trois modes de médiation que l'histoire des politiques culturelles a séparés : la médiation par l'art, la médiation par les pratiques, et la médiation par les savoirs et les pratiques langagières » (Bordeaux 2018, 41).

Enfin, selon la revue effectuée par Anik Meunier, la notion d'éducation artistique peut réunir différents types d'éducation (formel, non formel, informel) et d'apprentissages (autodirigé, implicite et fortuit) (Meunier 2018) parce qu'elle peuvent avoir lieu « dans un cadre scolaire par le biais, notamment, d'enseignements obligatoires et de projets particuliers, et dans un temps de loisirs, en particulier avec les cours, les ateliers et les camps proposés par les organismes culturels et communautaires » (Fourcade 2014, 5). Quoique ces notions soient souvent confondues, plusieurs auteurs considèrent qu'elles peuvent être complémentaires au sein d'un « continuum » ou d'un ensemble éducatif plus large (Meunier 2018). Tel que mentionné précédemment, les activités d'éducation artistique sont souvent intégrées sous le terme plus vaste de médiation culturelle, désignant des « stratégies d'action culturelle centrées sur les situations d'échange et de rencontre entre les citoyens et les milieux culturels et artistiques » (Montréal 2018). Elles peuvent se rapprocher également de la notion de *cultural learning* (Holden 2008), qui fait davantage référence

à l'engagement et à l'expérience et se dissocie du terme « éducation », jugé trop restrictif et associé à une posture plus formelle, ou encore à des méthodes « interprétatives » développées dans les musées, suite aux travaux de Freeman Tilden, et qui favorisent « une philosophie de la visite muséale conviviale, multisensorielle, participative et interactive » (Montpetit 2002, 90). L'éducation artistique et culturelle peut donc englober à la fois les enseignements artistiques scolaires, les projets particuliers et activités complémentaires en dehors du temps scolaire, ainsi que des initiatives concernant des publics plus larges (Anguerra 2010, 12-13).

En somme, ce chapitre nous a donné l'occasion d'exposer l'intérêt de l'approche herméneutique de Paul Ricoeur pour notre recherche, notamment la notion de récit ou schémas narratifs qui, en tant qu'ensembles discursifs cohérents, permettent aux individus et aux groupes de construire leur identité. En effet, parce qu'elles impliquent une conceptualisation de références à la fois symboliques et temporelles, les notions de récit et d'identité narrative nous semblent particulièrement intéressantes pour révéler quels sens sont attribués aux rôles d'éducation et de transmission dans les discours des institutions culturelles. Inscrites dans les discours, les représentations individuelles et collectives ne sont toutefois pas désincarnées des pratiques, et occupent diverses fonctions dans les rapports sociaux, contribuant ainsi à mettre en lumière les stratégies symboliques mises de l'avant par les institutions. Ce chapitre nous a également permis d'approfondir les notions d'enfance, de culture, de transmission et d'éducation artistique qui se trouvent au cœur de notre problématique et qui serviront à constituer notre grille d'analyse. Alors que l'enfance, en tant que représentation sociale, fait appel à des enjeux de transmission et de reproduction sociale, l'analyse détaillée du caractère polysémique de la culture, et par le même fait des notions de transmission culturelle et d'éducation culturelle et artistique qui lui sont étroitement liées, aident à mieux comprendre les diverses tensions en présence dans les discours, et comment celles-ci peuvent permettre d'envisager différentes conceptions du rôle d'éducation et de transmission.

## **CHAPITRE 3 : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Ce chapitre présente d'abord la posture interprétative, compréhensive et réflexive adoptée ainsi que les liens entre la stratégie de recherche et l'approche herméneutique et narrative de Paul Ricoeur. Par la suite, les méthodes employées pour récolter les données seront précisées, ainsi que les différentes étapes de l'analyse qui ont mené à l'élaboration de typologies.

### **3.1 La stratégie méthodologique**

#### **3.1.1 Approche qualitative, interprétative, compréhensive et réflexive**

Afin d'analyser les représentations des professionnels travaillant au sein d'institutions culturelles, ce projet de recherche adopte une approche qualitative qui s'inscrit dans le paradigme interprétatif et compréhensif de la connaissance. La recherche qualitative regroupe différentes stratégies et postures dont l'objectif général est d'étudier comment les humains comprennent, expérimentent, interprètent et produisent le monde social qui les entoure (Sandelowski 2004, 893). S'opposant au paradigme positiviste, ce projet s'inscrit plus particulièrement dans une démarche interprétative et compréhensive qui s'intéresse au « comment » des choses et à l'interprétation du « sens » à donner à certains phénomènes (Demeulanaere 2006, 766). Parfois qualifiée de plus « humaniste », l'approche qualitative est davantage centrée sur l'individu, soucieuse des singularités individuelles et du sens que les hommes donnent à leurs actions (Weinberg 1994, 15). En ce sens, cette posture implique, en contraste avec le modèle positiviste, une compréhension du monde à travers l'interprétation qu'en font ses habitants : « The social world must be interpreted from the perspective of the people being studied, rather than as though those subjects were incapable of their own reflections on the social world » (Bryman 2004, 279). Si la recherche qualitative peut s'intéresser à l'acteur à la fois dans ses interactions et dans ses compréhensions du monde qui l'entoure (Silverman 2010, 104), cette dernière option sera privilégiée, plutôt qu'une analyse des interactions en situation. Plus spécifiquement, dans le cadre de la démarche réflexive adoptée, l'interprétation constitue :

toujours un surplus, un rajout par rapport à ce qui se dit ou s'interprète déjà ordinairement dans le monde social. Interpréter c'est donc toujours surinterpréter par rapport aux interprétations (pratiques ou réflexives) ordinaires (...) cela implique de rendre étranger à

nos yeux comme aux yeux des enquêtés un monde ordinaire parfois tellement évident que nous ne le voyons plus vraiment » (Lahire 1996).

L'approche compréhensive postule que les faits humains ou sociaux sont porteurs de significations et que celles-ci sont véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.) (Mucchielli 2009, 24-28). Elle postule donc une interdépendance entre l'objet et le sujet puisque « les objets sont dépendants des caractéristiques sociales et personnelles des personnes qui les observent » (Mucchielli 2009, 28). Son matériau empirique devient alors « l'ensemble des données issues de la vie psychique et sociale qui ne sont pas directement constituées ou traitées en termes de données quantitatives » (Demeulanaere 2006, 764). La signification n'est pas dans la cause, mais apparaît à partir de la connaissance du contexte présent et de ses éléments reliés entre eux (Mucchielli 2009, 24-25). Plutôt que de mettre en évidence des facteurs extérieurs et renvoyer à des déterminismes cachés, l'acte de compréhension et d'interprétation du chercheur renvoie davantage aux motifs de l'action:

Expliquer le social, c'est donc rendre compte de la façon dont les hommes orientent leur action. Cette démarche est celle de la sociologie « compréhensive ». « Nous appelons sociologie, dit Weber, une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale » (Cabin et Dortier 2000, 40).

L'intérêt pour les représentations des phénomènes sociaux est souvent associé à une position constructionniste (Bryman 2004, 19). Il est vrai que le courant de la sociologie interprétative (ou phénoménologique) hérité de Max Weber met l'accent sur la construction interprétative des réalités du monde par les acteurs sociaux (Mucchielli 2006, 197). Traditionnellement, le constructionnisme s'oppose à l'objectivisme qui considère les entités sociales comme ayant une nature objective, appartenant à une réalité extérieure aux acteurs (Bryman 2004, 16). L'ouvrage classique de Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité* (1966), a contribué à populariser l'intérêt pour l'idée d'une « construction de la réalité » (Holstein et Gubrium 2011, 341). Pour certains chercheurs (Silverman 1973), cette idée s'applique également aux organisations entendues comme des systèmes en équilibre dans lequel les différents partenaires négocient en permanence la définition de leur vision de la situation et de leurs rôles.

Pour les constructionnistes, le processus de connaissance a donc un caractère indéfini puisque les phénomènes sociaux et leurs significations sont constamment réactualisés et réinterprétés par les acteurs sociaux, à travers des catégories qui sont elles-mêmes des constructions sociales

changeantes élaborées à travers les interactions (Bryman 2004, 16). Toutefois, il ne s'agit pas ici pour nous d'adopter une position à l'extrême considérant que la société n'existe pas en soi, mais plutôt d'adopter une position intermédiaire qui souligne le rôle actif des individus dans la construction de certaines réalités sociales, comme la culture, tout en admettant une certaine influence des structures en place :

it is necessary to appreciate that culture has a reality that persists and antedates the participation of particular people and shapes their perspectives, but it is not an inert objective reality that only possesses a sense of constraint: it acts as a point of reference but it is always in the process of being formed (Bryman 2004, 18).

Ainsi, en étudiant les représentations des institutions à travers celles des individus qui y travaillent, nous nous situons davantage dans une posture mitoyenne, qui réunit une approche individuelle et une approche sociale, telle qu'incarquée notamment par Anthony Giddens et sa théorie de la structuration (Corcuff 2011, 43-48). Plutôt qu'à une étude de l'acteur mû exclusivement par son intérêt et sa rationalité, nous optons, à travers l'analyse des représentations, pour l'étude des fondements plus diffus de l'action, comme l'entend la notion de réflexivité (Giddens) qui sous-entend que « les représentations et les connaissances des acteurs pèsent sur leurs comportements, et donc sur la vie sociale » (Cabin et Dortier 2000, 244). De même, nous prenons en exemple la position de Mary Douglas, qui effectue également une synthèse entre la théorie du choix rationnel et la sociologie holiste, considérant que « les savoirs sont à la fois institués collectivement et utilisés de manière rationnelle par les individus » (Cabin et Dortier 2000, 158) et que les organisations, à mi-chemin entre l'individu et la société, encadrent, orientent et règlementent les actions individuelles, autant qu'elles sont transformées par elles (Cabin et Dortier 2000, 340) : si les individus construisent collectivement les institutions et les classifications qui leur sont associées, en retour celles-ci leur donnent donc des principes d'identification qui vont leur permettre de se penser et de penser le monde (Corcuff 2011, 80).

Si les recherches constructionnistes manifestent généralement plus d'intérêt pour la façon dont sont construites les réalités des individus (notamment l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique), nous nous intéressons davantage dans le cadre de cette recherche aux représentations elles-mêmes, tout en gardant toujours en considération le fait qu'elles soient « construites », et qu'elles sont en lien avec certains intérêts, même diffus ou peu explicites, dont certains éléments pourront être discutés au fil de l'analyse. Enfin, comme plusieurs chercheurs, nous partageons cet intérêt pour les discours et la langue, permettant aux acteurs sociaux de

déployer des catégories les aidant à interpréter le monde. Parce qu'il est à l'opposé de l'objectivisme, le constructionnisme se rapproche ainsi d'une vision postmoderniste, c'est-à-dire sensible aux différentes façons de construire la réalité sociale (Bryman 2004, 267), souvent en lien avec le langage. Toutefois, si notre recherche questionne la façon dont certaines représentations sont construites dans un contexte en particulier, elle n'adopte pas une posture postmoderniste critique, qui viserait à dénoncer ou re-questionner l' « autorité » et la « légitimité » de certaines représentations de la réalité et la façon dont ces dernières sont légitimées à travers des questions de pouvoir et de rhétorique politique (Silverman 2010, 108).

Alors que dans le paradigme positiviste, l'observateur doit adopter une position neutre et s'abstraire de sa subjectivité, l'orientation « interprétative » « prend en compte le fait que le chercheur est aussi un acteur et qu'il participe aux événements et processus observés » (Mucchielli 2009, 29). Ainsi, ma posture en tant que chercheur se situe au sein du cercle de l'herméneutique :

L'interprétation d'un sens consiste donc dans la reprise consciente d'un fond symbolique par un interprète qui se place dans le même champ sémantique que ce qu'il comprend et, ainsi, entre dans le « cercle herméneutique » (Poirier 2001, 72).

Plus particulièrement, la réflexivité de cette recherche confirme une posture au sein d'un habitus professionnel (Perrenoud 2001), partagé avec les travailleurs culturels rencontrés, permettant d'avoir accès à certains schèmes inconscients à partir d'une construction commune de représentations.

### **3.1.2 Stratégie de recherche herméneutique et narrative**

Tel que mentionné précédemment, le cadre de cette approche s'inspire de l'herméneutique phénoménologique et narrative de Ricœur et vise à mettre en lumière le sens implicite que peut revêtir un phénomène, c'est-à-dire le développement d'activités artistiques éducatives par les institutions culturelles (Cabin et Dortier 2009, 253). En effet, par cette incursion dans le monde éducatif, quel rôle se donnent les institutions culturelles, et plus largement, à quelle vision du monde renvoie celui-ci ? Le modèle de l'herméneutique, qui se penche sur les manières dont les sociétés produisent leurs propres interprétations d'elles-mêmes, permet d'étudier comment les institutions culturelles conçoivent leur rôle auprès des enfants, et plus largement dans la société.



Inspirée de l'herméneutique, l'interprétation plus sociologique contribue également à dégager les représentations que les professionnels œuvrant dans ces institutions se font de la culture elle-même, et donc l'imaginaire individuel et social, entendu comme « l'ensemble des images mentales accumulées par l'individu au cours de sa socialisation, mais aussi le stock d'images et d'idéations dont se nourrit toute société » (Mucchielli 2009, 109). On peut penser que ce « patrimoine représentatif » (Mucchielli 2009, 109), qui génère des significations et participe ainsi à la vie commune et aux pratiques sociales (Ansart 2018), sert de référence aux actions des professionnels dans le contexte culturel montréalais, et par le fait même aux rapports de sens qui construisent l'action.

L'intérêt de l'approche de Paul Ricoeur consiste en l'articulation de l'identité, aussi bien individuelle que collective, avec les représentations temporelles. En effet, ce sont les références temporelles qui offrent des cadres organisationnels permettant d'acquérir une identité à travers le récit, et d'envisager les possibilités de l'action. Dans le cadre de ce travail, la référence à la notion de transmission, mais également à l'enfance ou encore au patrimoine et à l'éducation, permettent d'inscrire les institutions sur une ligne temporelle entre un passé réactualisé dans le présent et un futur porteur d'espoir. De même, par le récit, la temporalité se place au cœur de l'identité de ces institutions, au cœur de la définition de leur propre rôle. La notion de transmission culturelle, préoccupée par l'idée de permanence et de sélection, trouve donc sa correspondance dans la mise en intrigue qui effectue elle-même une sélection parmi les événements du récit et donne une permanence à l'identité collective. L'étude des institutions culturelles, à travers les mises en récit de leur rôle de transmission culturelle, porte une attention sur l'identité qu'elles souhaitent acquérir pour fonder leur rôle au sein de la société. Ainsi, la vision du monde déployée par le récit permet d'interpréter le sens qui sous-tend toutes les actions mises en place pour les jeunes. Les liens entre l'identité narrative, l'attestation de soi et l'imputation morale mettent quant à eux en évidence le sens du rôle que les individus, soit les professionnels travaillant au sein de ces institutions, souhaitent s'attribuer et pour lequel ils se rendent « responsables ».

## 3.2 L'enquête par entretiens

### 3.2.1 L'enquête par entretiens pour l'étude des représentations

L'enquête par entretiens est une méthode privilégiée par les études qualitatives, et plus spécifiquement dans une perspective interprétative et constructiviste (Bryman 2004, 319; Savoie-Zajc 2009, 337). Donnant accès à l'expérience des individus, cette méthode permet d'aller chercher des informations riches en détails, en descriptions et en nuances (Savoie-Zajc 2009, 356) et est surtout appréciée pour sa souplesse qui permet de respecter les cadres de référence des interlocuteurs (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 197). Elle convient donc plus particulièrement aux recherches qui tentent d'analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, et par le fait même de comprendre les systèmes de valeurs, interprétations et repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent (Quivy et Van Campenhoudt 1995; Blanchet et Gotman 2007; Savoie-Zajc 2009). L'entretien permet donc l'exploration des pratiques elles-mêmes (faits expérimentés) et des systèmes de représentations (pensées construites) qui relient les pratiques entre elles (Blanchet et Gotman 2007, 23), et donne ainsi accès à des données qui ne pourraient s'observer autrement (Patton 2015, 426). Un des principaux domaines d'application de l'enquête par entretiens est justement l'étude des représentations : « Ces enquêtes sur les modes de pensée supposent la production de discours à dominante modale, obtenue à partir d'entretiens centrés sur les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives de l'interviewé » (Blanchet et Gotman 2007, 32; Pouliot et al. 2013, 18).

Pour bien comprendre le rôle et l'action des représentations sociales, on doit se reporter aux acteurs qui sont les porteurs de ces représentations, et aller à la recherche de ce qui fait sens pour eux (Rocher 2002, 86). Par ailleurs, l'enquête par entretien que nous effectuerons ne vise pas à mettre en évidence la trame psychique ou l'essence singulière des individus, mais s'inscrit plutôt, comme notre démarche, dans la tradition de « la sociologie compréhensive de Weber dont l'objet spécifique est l'activité, définie comme « un comportement compréhensible » (Weber, 1965, p.328-330) par le sens que lui attachent les acteurs, sens à la fois subjectif et intersubjectif » (Blanchet et Gotman 2007, 21-22). La compréhension produite par l'entretien est intimement liée au jeu de forces et de références qui traversent la vie des individus (Savoie-Zajc 2009, 343) et permet de faire apparaître les processus et les « comment » plutôt que les « pourquoi », à travers l'articulation entre l'expérience personnelle et les enjeux collectifs dans lesquels elle se situe

(Blanchet et Gotman 2007, 25). Ainsi, la valeur de l'entretien « tient donc à ce qu'il saisit la représentation articulée à son contexte expérientiel et l'inscrit dans un réseau de signification. Il ne s'agit pas alors seulement de faire décrire, mais de faire parler sur » (Blanchet et Gotman 2007, 25). Plus particulièrement, dans le cadre de cette recherche, l'enquête par entretiens a permis de faire parler les professionnels sur le sens qu'ils donnent à leurs pratiques, en lien avec le milieu dans lequel ils œuvrent. Elle a également fait ressortir leurs conceptions de la culture, de l'éducation artistique, de l'enfance et de la transmission culturelle.

### **3.2.2 L'entretien semi-structuré**

Le mode d'entretien semi-structuré qui se distingue de l'entrevue dirigée par son côté plus souple et plus près de la conversation (Blanchet et Gotman 2009, 59; Bryman 2004, 318; Savoie-Zajc 2009) a été utilisé pour cette recherche. Plus particulièrement, l'approche herméneutique adoptée, en lien avec les notions de mise en récit et d'identité narrative, demande de rester particulièrement attentif à l'élaboration par les acteurs d'un ensemble discursif, d'une histoire cohérente. En ce sens, ce souci de narrativité implique qu'une certaine liberté de parole soit accordée aux interviewés, justifiant ainsi ce choix de l'entretien semi-dirigé, et permettant aux acteurs de « raconter » leur propre récit de la transmission de la culture, entre passé et avenir, entre héritage et évolution. Plus spécifiquement, il a été question de faire ressortir leur vision du processus de transmission, et plus largement de leur rôle dans la société. Le récit devient ainsi à la fois technique d'enquête et objet d'étude.

Au sein des entretiens moins structurés, qu'on identifie globalement comme entretiens « qualitatifs » (Bryman 2004, 318), il existe plusieurs degrés et variétés. Malgré une volonté de susciter une certaine « narrativité » dans le discours des interviewés, la formule plus ouverte de l'entretien non-dirigé ne sera pas privilégiée car il ne s'agit pas ici de mettre en œuvre des entretiens permettant de produire des histoires de vie individuelles, qui appellent des descriptions très riches et détaillées sur des événements précis ou l'entièreté d'une vie (Bryman 2004, 320-322; Quivy et Van Campenhout 1995,196; Savoie-Zajc 2009, 340). En effet, l'utilisation de l'entretien semi-dirigé, qui implique la préparation d'un guide d'entrevue et des questions spécifiques, semble plus appropriée pour cette recherche où le focus de l'investigation est déjà clair, centré autour des notions de culture, de transmission culturelle, d'éducation artistique et d'enfance. Ni trop ouvert, ni trop fermé, questionnant à la fois les pratiques et les représentations, alternant entre des questions plus précises et d'autres plus ouvertes, la formule adoptée vise à

« laisser venir les réponses », avec une certaine souplesse dans la formulation ou l'ordre des questions posées, ou dans la liberté d'engager une conversation sur certains sujets, tout en respectant un guide établi préalablement (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 195; Bryman 2004, 320-323).

### **3.2.3 Posture du chercheur et validité de la collecte de données**

Constituant un « fait de parole », l'entretien permet à l'interviewé de transformer son expérience cognitive en discours (Blanchet et Gotman 2007, 29). Toutefois, il faut rappeler que l'entretien suppose « une rencontre, un rapport interpersonnel, une interaction verbale dans l'ici et maintenant qui est donc situationnelle, toujours singulière et jamais reproductible » (Savoie Zajc 2009, 341). Aussi, du plus libre au plus structuré, les entretiens relèvent tous de conversations, d'un « échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit » et qui émerge selon une dynamique de co-construction s'établissant entre les interlocuteurs (Savoie-Zajc 2009, 339-341). Comme l'affirment James A. Holstein et Jaber F. Gubrium :

Indeed, both parties to the interview are necessarily and ineluctably active. Meaning is not merely elicited by apt questioning, nor simply transported through respondent replies; it is communicatively assembled in the interview encounter. Respondents are not so much repositories of experiential information as they are constructors of knowledge in collaboration with interviewers (Holstein et Gubrium 2004, 6).

Dans cette optique, il est important pour le chercheur de prendre conscience de sa position et de son impact sur la relation qui se construit au cours de l'entretien. Dans le cas de cette démarche réflexive, mon appartenance et mon implication en tant que professionnelle de la culture, au même titre que les personnes interviewées, a teinté la nature de la relation établie et contribué à faire émerger, à travers la construction du discours, un système de représentations commun (Savoie-Zajc 2009, 344). Même si, à titre de chercheur, j'ai dirigé les entrevues afin qu'elles soit fluides et qu'elles respectent le guide prévu, il était souhaité que la relation, établie dès le départ entre collaborateurs, glisse sous le mode de la conversation. Ainsi, le cadre institué par cette posture contribue à faire émerger un monde référentiel commun, « la production d'une parole sociale qui n'est pas simplement description et reproduction de ce qui est, mais communication sur le devoir-être des choses » (Blanchet et Gotman 2007, 15).

Quoique cette analyse ne se situe pas dans une approche interactionnelle, les propos sont interprétés en considérant qu'ils sont toujours spécifiques à la relation établie avec l'intervieweur, au cadre qu'elle induit (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 197) et qu'ils ne peuvent représenter l'ensemble de l'expérience de la personne interviewée (Blanchet et Gotman 2007, 73) :

This approach claims that, by abandoning the attempt to treat respondents' accounts as potentially "true" pictures of "reality", we open up for analysis the culturally rich methods through which interviewers and interviewees, in concert, generate plausible accounts of the world (Silverman 2010, 225).

Pour dépasser ces limites, une recherche documentaire a été effectuée afin de confronter les discours des personnes interviewées avec d'autres discours produits sur les mêmes enjeux. De plus, nous verrons plus loin que l'analyse verticale et horizontale des données a permis l'élaboration d'une typologie, et donc de se distancier des visions propres à chaque interlocuteur.

### **3.3 La recherche documentaire**

De façon complémentaire, une analyse documentaire a été effectuée à partir de documents provenant des institutions culturelles concernées : sites web, documents pour les écoles, etc. Cette analyse se penche donc sur les discours plus « officiels » des institutions en question, que ce soit au sujet de leur mission et leur positionnement au sein du milieu culturel, ou de leur rôle spécifique auprès des jeunes. Une attention particulière a été portée aux contenus plus « narratifs », notamment dans les documents relatant l'histoire des institutions.

L'analyse documentaire a permis, d'une part, de préparer la tenue des entretiens, et contribué à distinguer par la suite, au cours de l'analyse, les points de ruptures et de clivages entre les discours plus institutionnels et ceux des acteurs. Pour l'étude des représentations sociales, l'analyse documentaire « donne accès à des informations naturelles et spontanées qui sont produites en dehors de l'intervention du chercheur » et informe le chercheur sur le contexte de l'expression des représentations tout en permettant d'effectuer certaines comparaisons (Pouliot et al. 2013, 24).

## 3.4 La collecte des données

### 3.4.1 Choix de l'échantillon

#### 3.4.1.1 Critères de sélection des institutions et des acteurs

Dans le cadre de cette recherche, la « population » identifiée est l'ensemble des institutions culturelles montréalaises présentant des activités aux jeunes puisque, comme le mentionnent Raymond Quivy et Luc Van Campenhout, le terme « population » peut désigner « aussi bien un ensemble de personnes, d'organisations ou d'objets de quelque nature que ce soit » (1995, 160). Une sélection d'échantillon de type intentionnel et non probabiliste, comme le favorise généralement la recherche appartenant au paradigme interprétatif (Savoie-Zajc 2009, 348) a été effectuée, réunissant notamment des institutions telles que musées, bibliothèques, théâtres et autres organisations culturelles. En premier lieu, les institutions formant l'échantillon ont été sélectionnées en fonction de leur inscription au répertoire des ressources Culture-Éducation du ministère de la Culture et de Communications et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de façon à distinguer le caractère officiel du programme d'activités offertes aux jeunes. L'inscription des activités de l'institution au répertoire du Programme de soutien à l'école montréalaise (*Une école montréalaise pour tous*) développé par l'ensemble des commissions scolaires de la région de Montréal a également été pris en compte. La composition de l'échantillon a ensuite été établie en termes de diversification et non d'alternative (Blanchet et Gotman 2007, 48), c'est-à-dire qu'aucune institution n'offrant pas d'activité éducative n'a été sélectionnée à titre comparatif. Plutôt, l'échantillon a été élaboré de façon à assurer une certaine diversité de représentation selon les critères suivants : disciplines artistiques et secteurs d'intervention, situation géographique et portée territoriale, historique de fondation, structure administrative, publics visés et types d'actions des institutions. Il faut rappeler que le terme « institution » n'est pas entendu ici comme organe relevant directement de l'État, mais dans son entendement plus commun et opérationnel, en tant qu'organisation importante œuvrant dans le milieu culturel montréalais. À ce titre, celles ayant davantage un caractère officiel, et donc une légitimité au sein du champ organisationnel ont été sélectionnées parmi les organismes offrant des activités aux jeunes, selon certains critères (reconnaissance par les pouvoirs publics, les pairs, les médias et le public, ainsi que l'évolution des activités, le financement, les fréquentations et la construction d'un lieu dédié). La taille de l'institution n'a pas été considérée en soi pour déterminer la légitimité

des organisations sélectionnées, qui s'appuie davantage sur le critères de reconnaissance, de financement et de lieu dédié, permettant ainsi de considérer comme « institutions » à la fois de très grandes organisations et d'autres de taille plus restreinte, occupant tout de même des positions clés au sein de leurs milieux respectifs, et ainsi d'avoir une plus grande diversité des disciplines artistiques et secteurs d'intervention représentés.

Il est difficile d'établir la représentativité de cet échantillon étant donné les grandes différences entre chaque institution au sein de la population. Quel est l'exemple type d'une institution culturelle présentant des activités aux jeunes ? Tous les modèles sont différents et les critères de représentativité seraient arbitraires : nous sommes ici davantage dans un mode exploratoire permettant justement d'établir une certaine typologie des institutions. Mais les critères de sélection établis, en étudiant « des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population » (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 163) ont permis de procéder à des comparaisons significatives: « Cette diversité peut être elle-même définie en fonction de variables stratégiques, liées au thème et supposées, a priori, jouer un rôle important dans la structuration des réponses » (Blanchet et Gotman 2007, 51).

Comme les informations ne peuvent être obtenues qu'auprès des éléments qui forment l'ensemble, c'est-à-dire les acteurs au sein des institutions (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 160), nous avons sélectionné parmi ces derniers les catégories d'employés les plus rapprochées de notre sujet d'étude, c'est-à-dire celles reliées aux programmes ou activités éducatives mis en place pour les jeunes. Il n'existe pas une seule catégorie d'emploi reliée à ce secteur qui s'applique pour chaque institution, mais diverses possibilités selon les différentes structures, le but étant d'identifier les différents employés responsables des programmes et activités éducatives, peu importe leur titre ou leur positionnement dans l'institution. Ainsi, l'échantillon réunit à la fois des directeurs et chefs de département, que des coordonnateurs et responsables de secteurs. Ceux-ci sont très souvent liés au secteur éducatif de l'institution dans ses différentes appellations (action éducative, services scolaires, coordination pédagogique), mais peuvent occuper également des fonctions liées plus largement à l'action culturelle et aux relations avec les publics et la communauté, ou parfois au sein de départements de communication-marketing et développement, ou même de financement. Sinon, aucun autre critère n'a été pris en compte.

### 3.4.1.2 Sélection des institutions/acteurs

Dans un premier temps, un échantillon final de 21 institutions a été formé. Sur cet échantillon, 18 institutions ont finalement participé au projet de recherche, avec un total de 20 participants rencontrés, puisque 2 institutions ont été représentées par 2 intervenants. Dans un cas, ces 2 personnes ont été rencontrées ensemble; dans l'autre, les 2 intervenants ont été rencontrés séparément pour représenter l'institution.

Suite à la réalisation des entretiens, trois (3) nouvelles institutions ont été sélectionnées pour arriver à une meilleure saturation des données. Deux (2) de ces institutions ont souhaité être représentées par deux (2) intervenants dans une entrevue de groupe. Sur ces trois (3) entrevues, deux (2) ont été retenues pour former l'échantillon final, la troisième a été écartée en raison du peu d'activités réalisées avec les jeunes. L'échantillon final compte donc au total 20 institutions, pour 21 entretiens réalisés (Annexe 4). Celui-ci réunit 11 institutions œuvrant en arts de la scène, 3 en arts visuels, 3 en patrimoine, histoire et muséologie, 2 en cinéma, médias et nouvelles technologique et 1 en littérature et bibliothèques. Toutes sont inscrites au répertoire Culture-Éducation et la plupart ont des projets en lien avec *Une École montréalaise pour tous* (16/20). Le tiers des institutions présente un département dédié à l'éducation (7/20). La plupart sont spécialisées dans une discipline ou secteur (17/20), ont un lieu dédié (16/20) et sont localisées au centre (16/20). La portée territoriale est répartie comme suit : 7 institutions affirment avoir une portée métropolitaine, 6 une portée provinciale et 6 une portée nationale. Au niveau des années de fondation : 4 ont été constituées avant 1940, 3 entre 1940 et 1960, 4 entre 1960 et 1980, 6 entre 1980 et 2000 et 3 après 2000. La plupart des institutions offrent des activités à la fois aux enfants et aux adolescents (16/20). Si l'ensemble offrent des activités scolaires, certaines offrent des activités en famille (12/20), de loisir (8/20) ou avec des groupes communautaires (13/20).

### 3.4.1.3 Construction du canevas d'entretien

Le questionnaire d'entretien (Annexe 1) a été élaboré en fonction des thèmes identifiés lors de la mise en place de notre problématique : l'enfance, la culture, la transmission culturelle, l'éducation artistique. Une section concernant plus spécifiquement l'institution elle-même et le contexte montréalais a également été ajoutée pour mieux questionner la perception de l'évolution dans le temps. Pour chacune de ces sections, les professionnels ont été questionnés sur leurs propres



définitions des concepts identifiés, ainsi que sur leur vision des choses, en alternance avec des questions plus pratiques, notamment sur les programmes et activités mis en place et sur le contexte actuel. De plus, pour faire « raconter » les interlocuteurs et ouvrir à une certaine narration, plusieurs des questions faisaient référence à une certaine évolution temporelle : « c'était comment avant, depuis quand les choses ont changé, qu'en est-il aujourd'hui selon vous , comment entrevoyez-vous l'avenir ? ». Aussi, afin de briser la glace et entrer dans la matière du sujet, chaque entrevue débutait par une question concernant l'expérience de travail de la personne interviewé au sein de l'institution, et plus largement son expérience professionnelle et son intérêt pour la question de l'éducation artistique. Enfin, chaque entrevue se terminait par une question sur les impressions générales de l'interviewé sur le sujet traité.

#### *3.4.1.4 Considérations éthiques*

Certaines considérations éthiques ont été prises en compte durant la recherche afin de se conformer aux exigences et aux recommandations de l'INRS en matière de recherche avec des êtres humains (Annexe 2). D'abord, les participants potentiels ont été identifiés grâce aux sites internet des institutions sélectionnées. Lorsque la personne responsable des programmes éducatifs était clairement identifiée, une communication (courriel et téléphonique) lui a été directement envoyée afin d'assurer son libre consentement à participer à cette recherche. Si cette personne n'était pas clairement identifiée sur le site internet de l'institution, une communication (courriel et téléphonique) a été envoyée au directeur général de l'institution afin de l'inviter à fournir le nom et les coordonnées de la personne responsable des programmes éducatifs dans son organisme. Par la suite, une communication (courriel et téléphonique) a été directement envoyée à cette personne afin de l'inviter à participer à cette recherche, plutôt que d'avoir recours aux directeurs qui pourraient avoir un lien d'autorité avec les participants et « brouiller le cadre contractuel de communication » (Blanchet et Gotman 2007, 54).

Tel que mentionné précédemment, lors de mes activités professionnelles en tant qu'agent de développement culturel à la Ville de Montréal, j'ai côtoyé certains des participants à cette recherche. Je me suis toutefois assurée durant le processus que leur participation était volontaire et non contrainte. Il est à noter aussi que chaque participant a été informé de mon statut professionnel avant même le début de chaque entrevue et que cette posture a été considérée dans le cadre de l'analyse.

Il a été décidé d'utiliser un formulaire de consentement écrit (Annexe 3). Celui-ci a été signé au début de chaque entretien. Les représentants de chacune des institutions étaient convoqués à un seul entretien semi-dirigé d'environ 1 heure et la lettre d'information et le formulaire de consentement leur a été transmise dès la première communication. En ce qui a trait à la confidentialité, il a été décidé que les noms des participants et des institutions seraient maintenus anonymes de façon à permettre aux participants de parler plus librement. Comme il s'agit ici de mettre en place une typologie, et non de rapporter un discours aux institutions elles-mêmes, il était possible d'assurer l'anonymat des individus. Pour diminuer les risques d'identification, il a également été décidé de regrouper les institutions par champ disciplinaire plus élargi : arts de la scène; cinéma, médias et nouvelles technologies; littérature et bibliothèques; arts visuels; patrimoine, histoire et muséologie. Malgré tout, en raison de la notoriété des institutions ciblées, les participants ont été avisés que l'entrevue comportait tout de même un risque minimal d'identification indirecte lors de la publication du mémoire, de présentations scientifiques ou d'articles dans des revues spécialisées, et ce malgré le fait que les noms resteront anonymes. De façon générale, il a été statué que l'entrevue n'exposait pas les participants à des risques différents que ceux auxquels ils sont exposés dans le cadre de leur travail. Par ailleurs, le principal bénéfice mentionné aux participants est le fait que cette entrevue constituait pour eux l'occasion de prendre du recul et d'effectuer une réflexion critique sur leur propre pratique professionnelle, ainsi que sur le rôle de leur institution.

### **3.4.2 Résumé de l'étape de la recherche documentaire**

L'analyse documentaire a été effectuée principalement à partir d'une recherche sur internet. Les types de documents qui n'ont pas été trouvés ont fait l'objet d'une demande par la suite lors des entretiens. Toutefois, suite à la collecte des données, il a été difficile de réunir les rapports annuels des institutions, puisque ceux-ci ne sont pas toujours publics, ainsi que des communiqués, qui sont très rarement produits pour des activités éducatives s'adressant aux jeunes. En bout de ligne, deux seuls types de documents ont été retenus : les documents décrivant le programme ou les activités éducatives offertes aux écoles, ainsi que le site web, plus particulièrement les sections réservées à ces activités, ainsi que la section concernant l'historique et la mission de l'institution. De façon générale, les documents étudiés s'adressent aux grand public, ainsi qu'aux écoles. En outre, l'analyse documentaire a permis de préparer la tenue des entretiens, en donnant une idée globale du programme d'activité de l'institution, qui a pu être vérifiée et discutée lors de l'entrevue.

### 3.4.3 Résumé de la tenue des entretiens

Un rendez-vous a été pris avec chaque participant, soit dans leur lieu de travail, c'est-à-dire l'institution elle-même, ou dans les bureaux de l'INRS. Toutes les entrevues ont été enregistrées et au début de chaque entrevue, une présentation de ma posture professionnelle a été effectuée, ainsi qu'une présentation du projet afin d'initier un cadre conceptuel initial (Blanchet Gotman 2007, 73). Les entrevues ont duré de 45 minutes à 2h15. En général, les participants répondaient avec fluidité et aisance à nos questions. Nous avons rarement eu besoin de susciter leur participation, la majorité décrivant avec détails leurs pratiques et leur point de vue. Une seule rencontre a eu lieu à l'extérieur dans un parc, ce qui n'a pas favorisé l'échange en raison du bruit et du peu d'intimité. Certaines questions semblaient résonner davantage, notamment celles sur les pratiques et les exemples de projets, mais également sur le milieu culturel lui-même. Les questions concernant les définitions ont suscité beaucoup d'hésitation. De façon générale, le questionnaire a été respecté et l'ordre des questions a été adapté selon chaque entrevue. Certaines notes ont été prises durant et après chaque entretien, de façon à constituer un carnet de bord, et à compléter l'entretien par quelques réflexions supplémentaires. Toutes les entrevues ont été transcrites intégralement.

Il faut mentionner qu'il a été difficile de faire émerger des narrations étoffées et complexes tel qu'on en retrouve dans les récits de vie. Certains participants ont davantage le réflexe de se mettre en état de « raconter » que d'autres, mais les discours recueillis sont plus généralement référentiels et argumentatifs. Les documents officiels contiennent également peu d'éléments narratifs, à l'exception des sections traitant de l'historique. Tout de même, il a été possible de dégager certaines bribes d'histoires ou structures pré-narratives, se basant selon Paul Ricœur sur la notion de programme narratif plutôt que genre narratif, et de « racontable » plutôt que « raconté » (1985, 465-466). Les sections de l'entretien sur lesquelles l'analyse narrative s'est davantage concentrée concernent l'historique professionnel du participant, l'historique de l'institution elle-même ainsi que l'évolution des programmes éducatifs. De même, tel qu'énoncé par Blanchet et Gotman (2007, 82), les questions concernant les projets et les activités ont souvent fait rejaillir des « histoires » tirées du passé, notamment pour les participants ayant accumulé beaucoup d'expérience « terrain », alors que les questions concernant les thèmes plus abstraits, ont entraîné des réponses plus informatives et brèves. De façon générale, les entretiens apportent une plus grande profondeur et complexité qu'on ne retrouve pas dans les documents

institutionnels. On observe parfois des divergences entre les discours officiels et ceux des professionnels, permettant de cerner certaines zones de tensions.

### **3.5 Les méthodes d'analyse**

Pour tenter de répondre à notre question de départ, une analyse des discours en plusieurs étapes a été réalisée. Les représentations de chaque acteur ont d'abord été interprétées par une analyse verticale. Pour chaque élément de l'échantillon, cette analyse verticale est composée d'une analyse de contenu thématique, à partir des thèmes déjà identifiés, et d'une analyse de contenu narrative des mises en récit, qui ont par la suite été mis en relation. Ensuite, une analyse horizontale de l'ensemble des documents, selon les thèmes déjà identifiés, a été effectuée pour en dégager les variations au sein des institutions. La combinaison des analyses verticale et horizontale a permis d'établir une typologie des représentations du rôle de transmission des institutions culturelles.

#### **3.5.1 Analyse de contenu thématique**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons effectué plus précisément une analyse de documents écrits, que ce soit les transcriptions des entrevues, ou les documents récoltés lors de la recherche documentaire, entendus comme des discours parmi d'autres discours sociaux, et envisagés comme le résultat d'une relation sociale de communication, que ce soit entre intervieweur et interviewés, ou s'adressant à un public ciblé (Gauthier 2009, 419). De façon globale, l'analyse des discours recouvre deux approches : « d'une part les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage, comme celles employées par William Labov (1978) ; et d'autre part les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés » (Blanchet et Gotman 2007, 89). Pour interpréter les données recueillies, la méthode de l'analyse de contenu a été adoptée. Très utilisée en sociologie et en psychologie sociale (Blanchet et Gotman 2007, 89), notamment pour « appréhender des objets représentationnels plus que le processus même de la représentation » (Pouliot et al. 2013, 41), l'analyse de contenu est également généralement associée à la méthode des entretiens (Quivy et Van Campenhoudt 1995, 197).

Certaines analyses de contenu sont à dominante quantitative, comme le traitement statistique de la fréquence de mots. Nous nous en sommes tenus ici à une analyse à dominante qualitative, plus près de l'argumentation et de la structure du texte, postulant ainsi « qu'un document n'est pas uniquement trace de contenu, mais aussi d'une organisation de ces contenus traduisant, ainsi, le fait que les dires et les écrits font état d'un rapport de connaissance du monde, une organisation sociocognitive, plutôt que de simplement contenir des informations à propos du monde vécu » (Gauthier 2009, 426). Car même si la description peut constituer une première étape nécessaire, l'analyse de contenu n'est pas une simple analyse descriptive, elle cherche plutôt à écarter la compréhension spontanée et la saisie intuitive des significations (Bardin 1997, 31). C'est par inférence, grâce à divers procédés, qu'elle permet le passage, explicite et contrôlé, vers l'interprétation de la signification accordée aux données analysées (Bardin 1997, 43). On rejoint ici la posture de Paul Ricœur évoquée précédemment concernant le lien entre explication et compréhension.

C'est plus particulièrement à une analyse thématique que nous avons procédé, mettant l'emphase davantage sur le contenu que la forme. Comme ce type d'analyse consiste à découper transversalement tout le corpus selon une unité qui correspond au thème représenté par un fragment de discours (Blanchet et Gotman 2007, 93), nous avons procédé d'abord au codage de tous les documents écrits selon les thèmes préétablis, soient les concepts que nous avons précédemment identifiés (la culture, l'enfance, l'éducation artistique et la transmission culturelle). Chaque thème a été repéré selon les différents sens que nous avons établis préalablement (Tableau 3.1). Il est à noter que cette grille a servi de référence de base, tout en restant ouverte tout au long de l'analyse à l'identification d'autres sens au sein des discours. De même, un des intérêts de cette grille était de permettre la présence de différents sens d'un même concept au sein d'un même discours et de voir alors comment ceux-ci étaient interreliés et pouvaient engendrer un certain brouillage. Enfin, nous sommes conscients que cette analyse de contenu n'est pas neutre, qu'elle implique des hypothèses, des choix, des classifications, et qu'il y a donc une part d'interprétation de notre part en vue de simplifier les contenus. Elle constitue en ce sens la production d'un objet de connaissance (Blanchet-Gotman 2007, 90-92).

Le codage de chacun des thèmes a d'abord été effectué dans les documents officiels, puis ensuite dans les transcriptions des entrevues. Le codage des entrevues réunira deux niveaux : un premier niveau associé aux définitions de chacun de thèmes et qui faisaient l'objet d'une question de l'entretien, ainsi qu'un deuxième niveau concernant l'ensemble de la transcription de l'entrevue.

**Tableau 3.1 : Grille d'analyse**

Enfance	Culture	Transmission	Éducation artistique
Lien égalitaire / inégalitaire	Culture philosophique	Communication/Diffusion/Transfert	Enseignement des arts
Enfant-innocence	Culture humaniste	Patrimoine/Tradition/Héritage	Éducation artistique
Enfant-sujet	Culture anthropologique	Éducation/Socialisation	Éducation culturelle
Enfant-objet	Culture patrimoniale		
Enfant-manque	Culture artistique		
Enfant-présence	Culture générale		

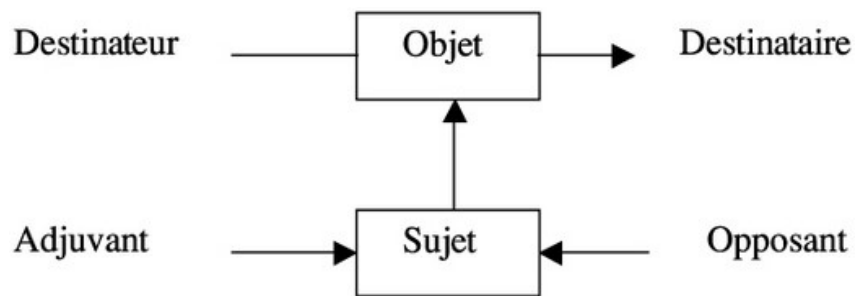
### 3.5.2 Analyse de la structure narrative

Dans un second temps, une analyse narrative a été effectuée, méthode qui a gagné en popularité depuis le « tournant narratif » et qui est depuis très utilisée dans les sciences sociales (Jovchelovitch et Bauer 2000, 57, Riesmann 2008, 14-17). Même si ce projet de recherche ne concerne pas les récits de vie individuels des professionnels de la culture, cette méthode est appropriée étant donné l'approche théorique et la technique d'entrevue employée. D'autant plus que l'analyse narrative permet de porter une attention particulière au rapport au temps, à la continuité temporelle :

at the very least it entails a sensitivity to: the connection in people's accounts of past, present and future events and states of affairs; people's sense of their place within those events and states of affairs; the stories they generate about them; and the significance of context for the unfolding of events and people's sense of their role within them. It is the way people organize and forge connections between events and the sense they make of those connections that provides the raw material of narrative analysis (Bryman 2004, 412).

En tant qu'analyse du discours, l'analyse narrative porte une attention particulière à la forme des mises en récit et aux fonctions des structures narratives, pour apporter une compréhension supplémentaire parfois moins évidente lors d'une première lecture et analyse. Elle postule que le langage est construit à partir de ressources préétablies, et en ce sens, qu'il constitue une façon de mettre de l'avant un point de vue particulier sur la réalité sociale et sa structure, et que l'assemblage de ses différents éléments est en corrélation avec cette vision du monde particulière (Bryman 2004), ce qui est en concordance avec l'approche théorique de ce travail basé sur les travaux de Paul Ricoeur, notamment les liens entre explication et compréhension tels que nous les avons décrits dans le cadre théorique. Les mises en récit présents dans les discours ont d'abord été identifiés, que ce soit dans les documents « officiels » de l'institution ou dans les transcriptions des entrevues. Dans un second temps, une analyse de contenu plus structurale a été réalisée, s'attardant davantage aux procédés narratifs déployés dans les mises en récits des entrevues réalisées (Bardin 1997, 277) afin de faire ressortir les différents principes et systèmes de relations qui les organisent (Bardin 1997, 277-78) avant de les mettre en lien avec les différents concepts de l'analyse de contenu thématique.

L'analyse de la structure du récit est un terrain riche, plusieurs théoriciens ont tenté de dégager les lois qui ordonnent et structurent les récits et Paul Ricoeur a lui-même fait appel à la narratologie et aux théories de Vladimir Propp, Algirdas Greimas et de Claude Brémont pour tenter d'expliquer le texte. Bien que cette recherche ne s'appuie pas sur une approche structuraliste, quelques outils seront empruntés à certains théoriciens de l'analyse du récit. Ainsi, le schéma actantiel de Greimas (1996) (Figure 3.1) a permis de mieux comprendre la structure de l'action de transmission ainsi que sa logique (quoi, pourquoi, comment). Le modèle greimassien, « qui procède des relations possibles entre actants en direction de la riche combinatoire des actions » (Ricoeur 1990, 173) comporte trois axes soit : l'axe du vouloir ou du désir qui établit la relation entre un sujet et son objet (visée), l'axe du pouvoir qui permet d'insérer les rôles d'adjuvant et d'opposant à la réalisation de l'action (et donc du contexte) et l'axe de la transmission, ou du savoir, qui relie le destinataire, celui qui demande l'action et le destinataire, celui qui bénéficiera de la réalisation de cette action (Hébert 2006, Adam 1984). Selon Paul Ricoeur, ce modèle est particulièrement intéressant parce que « c'est avec le modèle actantiel que la corrélation entre intrigue et personnage est portée à son niveau le plus élevé de radicalité, antérieurement à toute figuration sensible » (1990, 173) et que la « structure narrative conjoint les deux procès de mise en intrigue, celui de l'action et celui du personnage » (Ricoeur 1990, 174).



**Figure 3.1 : Schéma actantiel de Greimas**

Source : (Greimas 1966).

Pour mieux définir le rôle de transmission qui se dégage des mises en récit, cette analyse a été croisée avec la notion de « rôle », telle que définie par Claude Bremond dans la *Logique du récit* (1973), dont l'ambition est de procéder à l'inventaire systématique des rôles narratifs principaux. Ce modèle développé à partir du modèle de Vladimir Propp apporte, selon Paul Ricoeur, la « solution narrative au problème de l'ascription de l'action à l'agent » (Ricoeur 1990, 134). En effet, pour Claude Bremond, la notion de fonction est indispensable à la structuration de tout message narratif. Mais, la fonction n'est pas simplement l'énoncé d'une action car « la fonction d'une action ne peut être définie que dans la perspective des intérêts ou des initiatives d'un personnage, qui en est le patient ou l'agent » (Bremond 1973, 132-133). Ainsi, la structure du récit repose davantage sur un agencement de rôles que sur une séquence d'actions, qui vient attester « par le biais des rôles relevant du champ des valorisations et de celui des rétributions, la connexion étroite entre théorie de l'action et théorie éthique » (Ricoeur 1990, 172-173). Les éléments de la méthode de Bremond qui ont été les plus utiles sont les notions d'agent/patient, de modification et de conservation, d'influences subies et de mobiles d'action. Enfin, pour analyser l'évolution temporelle des mises en récit, nous identifierons les marqueurs spatio-temporels et les temps verbaux, puisque « raconter, c'est dire qui a fait quoi, pourquoi et comment, en étalant dans le temps la connexion entre ces points de vue » (Ricoeur 1990, 174).

### 3.5.3 Analyse horizontale et verticale - typologies

Cette analyse narrative des mises en récit a permis, pour chaque institution, de faire le lien entre les représentations du rôle de transmission et les différents concepts expliqués par l'analyse thématique. Après une première analyse verticale thématique, l'analyse horizontale a cerné « les



différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre » (Blanchet et Gotman 2007, 102), et mis en œuvre des modèles explicatifs des représentations :

Alors que le découpage de l'analyse par entretien parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières (Bardin 1991, 93).

Ainsi, l'analyse horizontale a décomposé les discours et leur cohérence explicite pour effectuer une analyse des thèmes et mises en récits, ainsi que leur variation au sein de l'ensemble du corpus. Pour analyser les relations qu'entretiennent ces divers éléments entre eux, nous avons utilisé un tableau de co-occurrences (Tableau 3.2), dont l'analyse est utile pour révéler les différentes associations spontanées des locuteurs:

L'analyse des co-occurrences cherche à extraire du texte des relations entre éléments du message, ou plus précisément elle s'attache à remarquer les présences simultanées (co-occurrence ou relation d'association) de deux ou plusieurs éléments dans une même unité de contexte, c'est-à-dire dans un fragment de message préalablement défini (Bardin 1991, 269).

**Tableau 3.2 : Tableau de co-occurrences - exemple**

CULTURE	A1	B1	C1	D1	...
Culture générale	+	+	-		
Culture patrimoniale	-	+	-	-	
Culture anthropologique	-	+	+	+	
Culture humaniste	+	-	-	-	
Culture artistique	+	-	+	+	
Culture philosophique	+	+	-	-	

Enfin, la combinaison de l'analyse verticale et horizontale (Tableau 3.3) a distingué et classifié les récits entre eux, permettant d'établir une certaine typologie :

L'analyse thématique peut également donner lieu à l'élaboration de typologies, au même titre d'ailleurs que l'analyse par entretien, dans la mesure où le type idéal, reconstruit et non réel, est issu d'une synthèse à la fois verticale et horizontale des thèmes ou dimensions. Le type résulte en effet de la mise en évidence d'un principe de cohérence verticale (c'est un type de raisonnement) mais non pas singulier (ce n'est pas un individu), qui, de ce fait, peut agréger des individus concrets (Blanchet et Gotman 2014, 99).

**Tableau 3.3 : Analyse verticale et horizontale**

	<b>DOCUMENTS</b>	<b>ENTRETIENS</b>
Analyse verticale	Analyse thématique des discours officiels des institutions Analyse narrative des mise(s) en récit dans les documents officiels	Analyse thématique Analyse narrative des mise(s) en récit de chaque acteur
Analyse horizontale	Variations au sein des institutions et du corpus	Variations au sein des institutions et du corpus
Analyse verticale et horizontale	TYPOLOGIE DES MISES EN RÉCITS	TYPOLOGIE DES MISES EN RÉCITS

L'analyse de ces discours a permis par la suite de vérifier comment ces notions s'articulent en lien avec le monde référentiel des acteurs et des institutions, de les situer en fonction d'un temps et d'un espace social, et d'enjeux collectifs à travers lesquels on peut les comprendre et les interpréter. Il est important de rappeler que la typologie constitue une méthode privilégiée de la sociologie pour tenter d'expliquer la complexité de la réalité historique, sociale et culturelle (Dubois 2006, 1200). En effet, par la classification et la nomenclature, elle permet de comprendre les unes par rapport aux autres les différentes formes de pensée que l'on retrouve dans le monde social. Un des pionniers de l'approche typologique est Max Weber (1965) avec la notion d'idéal-type qui peut se définir comme une procédure de réflexion consistant à « extraire des cas et des situations leurs caractéristiques les plus « typiques » (les plus fondamentales) pour définir un type extrême (« idéal type ») par rapport auquel on peut hiérarchiser les différents cas concrets rencontrés dans la recherche » (Mucchielli 2009, 108).

Si pour Max Weber les conduites des acteurs sont guidées par la subjectivité en fonction d'une vision du monde, Alfred Schütz intègre le concept d'idéal-type et l'approfondit davantage pour en faire un des concepts majeurs de la phénoménologie sociale permettant d'accéder à l'expérience immédiate et familière des individus et comprendre le sens qu'ils donnent à leur action (Cabin et Dortier 2000, 101). En effet, pour Alfred Schütz la typification devient non seulement une méthode interprétative mais un aspect de l'expérience humaine, « the common-sense praxis of everyday life » (Schütz par Kim et Berard 2009, 268) qui « conduit l'acteur social à construire ou à s'approprier des types idéaux afin d'orienter son propre comportement dans le monde matériel comme dans le monde social » (Dollo, Lambert et Parayre 2017, 399). En effet, il démontre le caractère intersubjectif des typifications qui sont essentielles pour faciliter la communication et l'interaction sociale, et donc nécessaire pour l'individu et la société : « the typicality of the life-world "is by no means my private affair, but that of the 'socialized' subjectivity. It is the concrete typicality of the world valid for all of us" (Schütz cité par Kim et Berard 2009, 270) C'est donc parce que la typification construite par les sciences sociales doit référer et être cohérente avec la typification de la vie courante qu'elle répond aux critères de validité et d'objectivité et devient particulièrement utile pour l'analyse des relations macro/micro :

Typification, as Schutz discusses it, therefore raises and addresses a number of foundational and central themes for social science. Typification can be understood as a primary topic of inquiry and a primary method of inquiry. The relation between scientific typifications and mundane typifications becomes a central issue of explanatory adequacy or validity. Typification is also a central element of objectivity; it is a key for understanding the relation between micro and macro social phenomena, between intersubjective communication and understanding, and the regularities and institutions of the life-world. (Kim et Berard, 274)

S'inscrivant dans une posture interprétative et compréhensive mitoyenne entre une approche individuelle et sociale, le cadre méthodologique exposé dans ce chapitre permet de mettre en cohérence les éléments contextuels présentés dans la problématique avec l'herméneutique de Ricoeur et les différents concepts présentés dans le cadre théorique. Une méthodologie inspirée des approches herméneutique et narrative a été choisie afin de faire émerger les représentations du rôle de transmission que se donnent les institutions culturelles, dans une idée de permanence dans le temps, à travers le développement d'activités éducatives pour les jeunes. L'enquête par entretiens semi-dirigés, permettant une certaine souplesse pour faire émerger des bribes de récits, a été complété par une analyse documentaire pour confronter ces discours à d'autres plus

institutionnels. Par ailleurs, la posture réflexive adoptée laisse place à une construction de représentations communes liées à un même habitus professionnel. L'échantillon de type intentionnel non probabiliste a été établi selon divers critères liés à la présence de programmes éducatifs pour les jeunes, ainsi qu'à la diversité et la légitimité des institutions au sein du champ organisationnel, réunissant au final 20 institutions. L'analyse thématique et narrative, à la fois verticale et horizontale, des documents et entretiens selon une grille d'analyse établie à partir des concepts élaborés dans le cadre théorique, a permis de faire émerger une typologie des rôles de transmission dont les résultats seront présentés dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE 4 : L'ANALYSE

Ce chapitre présente la typologie établie au terme de l'analyse, ainsi que les points de rencontre observés entre ses différents pôles. Il détaille ensuite l'apport des mises en récit dans l'élaboration des typologies avant d'aborder certains éléments concernant les thèmes de l'enfance, la culture, la transmission et l'éducation artistique.

### 4.1 La typologie

L'analyse verticale et horizontale a permis d'analyser de façon détaillée chacun des thèmes présents dans les documents et les entretiens, puis de dégager, avec l'aide de l'analyse narrative, une typologie des représentations. Par souci d'anonymisation, nous avons priorisé la présentation des résultats de cette montée en généralité que permet la typification, sans la faire précéder d'une description détaillée des résultats de l'analyse par thèmes. Toutefois, suite à la présentation de la typologie, certains éléments significatifs de l'analyse thématique seront abordés. Il faut préciser que la typologie permet d'avoir une vue d'ensemble sur les principaux sens accordés aux différents thèmes et de cerner leurs interrelations.

L'ensemble de l'analyse a ainsi permis d'identifier trois différents pôles soit : le pôle artistique, le pôle pragmatique et le pôle humaniste. Tel que mentionné dans la méthodologie, chaque pôle constitue un type idéal et reconstruit (Weber), issu d'une synthèse à la fois verticale et horizontale des thèmes et des mises en récit. Ces pôles ne correspondent pas directement aux discours de certains professionnels ou institutions mais résultent d'une cohérence mise en évidence à travers l'ensemble de l'échantillon.

Ces trois pôles sont structurants, sans être mutuellement exclusifs, et font ressortir certaines grandes tendances au niveau des perceptions. Chaque pôle fonctionne comme une constellation, regroupant différents éléments reliés par une même logique, tant au niveau de la vision de la culture et de l'enfance, que de la conception du rôle d'éducation et de transmission. La cohérence interne de chacun des pôles sera présentée, exposant les différents éléments qui les constituent, ainsi que la posture à laquelle ils correspondent. Plus précisément, la notion de culture y sera définie en fonction des différentes tensions entre « une facette individuelle et une facette collective, entre un pôle normatif et un pôle descriptif, entre une accentuation universaliste et une accentuation différentialiste » (Forquin [1989] 1996, 10). De même, les notions de permanence et

d'excellence qui sous-tendent l'idée de transmission permettront de circonscrire ces différentes visions du monde. Plus significatifs encore, les points de rencontre entre ces pôles seront détaillés, révélant certaines zones floues présentes dans les discours. C'est dans ces espaces que l'on retrouve les points de croisement, de juxtaposition ou de tension entre différentes notions qui permettent d'éclairer notamment comment s'articulent dans les discours les efforts de positionnement en présence au sein du milieu culturel.

#### 4.1.1 Le pôle artistique

De façon évidente, le pôle « artistique » (Figure 4.1) se présente comme une dominante importante au sein des discours. Dans sa forme idéale, il adopte en grande partie la posture classique de la démocratisation culturelle par la mise en contact avec les œuvres d'art. Toutefois, il est à noter qu'on retrouve au sein du type « artistique » plusieurs fluctuations et tensions, en raison notamment de la polysémie de la notion de culture.

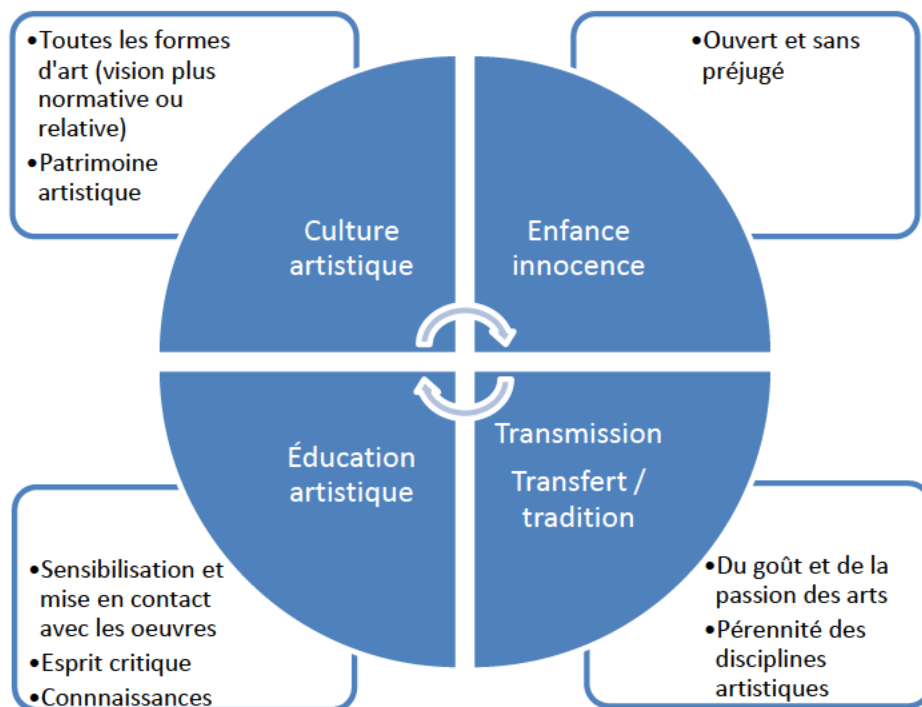


Figure 4.1 : Le pôle artistique

Le fondement de ce pôle est bien entendu la notion de culture artistique qui met de l'avant toutes les formes d'art, que ce soit les pratiques ou les disciplines artistiques elles-mêmes, et plus largement l'ensemble de la production et de la réception des œuvres. Sans nier la conception d'une culture plus « anthropologique » qui définit l'ensemble de la collectivité dans ses différentes façons de vivre, ce pôle accorde une place importante aux arts, davantage que la ou les cultures dont ils sont l'expression.

On observe dans les discours de nombreuses variations, élargissant cette notion vers une conception plus ouverte, dans un mouvement vers d'autres formes d'art et de culture, mais aussi vers d'autres publics. Pour certains, la culture se distingue du divertissement et prend une forme plus spécialisée qui est en tension avec une vision plus élargie de la culture : « on parle beaucoup de culture, mais peu d'art » (B4). Alors que pour d'autres plus près des industries créatives, il y a plutôt un fractionnement et « pas de consensus possible » entre les différentes sous-cultures et esthétiques (G2). De façon générale, les tensions s'articulent principalement autour de la distinction relevée par Darras (2003) entre une vision hyperspécialisée de la culture et une conception anthropologique plus relativiste, entre une conception plus normative et une conception plus descriptive. Par ailleurs, on sent de façon générale une volonté d'ouverture vers tous les publics qui s'exprime par une distanciation d'un certain élitisme : « C'est toujours de se dire, oui on veut faire une fête, mais qui touche tout le monde (...) De rejoindre le plus grand public, de ne pas en faire un art élitique, mais d'essayer de rejoindre très largement tous les publics » (B4).

Le pôle artistique est également très fortement marqué par la notion d'enfance–innocence, qui se traduit par la représentation de l'enfant comme étant un être d'une grande disponibilité et réceptivité. Il est surtout sans préjugé, prêt à s'émerveiller devant la « magie » de l'art : « ils sont ouverts, l'esprit est ouvert déjà. Alors ils arrivent avec une prédisposition à vivre une expérience nouvelle » (E4). Dans le même ordre d'idées, l'éducation est principalement entendue comme une éducation artistique dans son sens plus restreint, lié davantage aux arts qu'au patrimoine culturel, dans le but d'une mise en contact avec les œuvres d'art et de faire vivre une expérience esthétique. Cela se traduit par une volonté d'offrir un accès aux différentes formes d'art et d'esthétiques, car il s'agit avant tout de « montrer que ça existe » (G2), de « susciter l'intérêt » (E5). Dans un mouvement d'ouverture vers les publics, les activités « éducatives » qui s'ajoutent permettent de préparer, sensibiliser, initier, familiariser, apprivoiser ce contact avec l'art et de créer des liens entre les publics et les œuvres, car la rencontre avec l'œuvre reste au centre de

la mission et constitue l'activité « pédagogique principale » : il ne « faut pas dénaturer notre contexte, notre point de départ c'est l'œuvre d'art qu'on peut observer directement » (E4). Plus la notion de culture est spécialisée, plus il sera question d'apprendre les « codes » afin de mieux comprendre et distinguer ce qu'est la « vraie » culture et développer le « goût », malgré le fait qu'on sent bien que cette « partie instructive » est agaçante (C1), trop longue, dans un monde où l'information doit être accessible sans effort et où la sortie scolaire est parfois « davantage culturelle que pédagogique » (B3). De façon générale on sent une distanciation de la transmission de « connaissances » qui est vue comme une ancienne façon de faire: « si tu veux vraiment apprendre des choses sur l'art, tu peux aller sur internet et puis lire un bon livre. Si tu veux apprendre comment interagir avec une œuvre d'art, comment regarder, comment apprécier, comment comprendre le processus de création, ça c'est la vraie expertise du... » (E1).

Malgré tout, le rôle éducatif des institutions elles-mêmes ne ressort pas si fortement dans le pôle artistique, à l'exception du développement de l'esprit critique par le contact avec les œuvres qui elles, ont un pouvoir éducatif. Il s'agit plutôt ici de jouer un rôle d'accompagnement, apportant les outils nécessaires au milieu scolaire, qui lui est responsable de l'éducation : « on va vraiment écouter l'enseignant dans ses besoins... on va lui proposer des choses, mais on va écouter vraiment c'est quoi ses besoins puis on va essayer d'y répondre le plus adéquatement possible » (B3). Toutefois, à travers certains projets, on observe une ouverture à un apprentissage plus pratique des arts, par des activités d'expérimentation en lien avec la fréquentation des œuvres et des artistes (médiation artistique), quoique cette notion ne soit pas centrale mais plus périphérique.

Si le lien avec le milieu éducatif permet le transfert de connaissances artistiques, c'est avant tout le goût et la passion des arts que l'on souhaite transmettre aux jeunes : « La passion qui nous anime ne peut s'envisager sans le désir de la transmettre » (A1). Dans l'ensemble des discours, ce transfert prend généralement la forme d'une « révélation » au contact des œuvres qui deviennent par le fait même un trésor caché, un secret, parfois mystérieux, que l'on doit faire découvrir. L'image récurrente est celle de l' « étincelle » qui se produit lors de la fréquentation des arts, et qui peut venir ouvrir, éclairer et même « élever » les esprits. Cette étincelle peut être déclenchée au contact d'œuvres actuelles ou du passé, en lien avec l'imagination et le plaisir davantage qu'un apprentissage : « Et ce qui me motive toujours c'est cette étincelle d'émerveillement qu'on provoque en mettant les jeunes en contact, soit avec des œuvres d'art,



contemporain ou ancien, ou avec des objets du passé » (E3). Elle se situe généralement dans un moment en dehors-du-temps : « Puis je la regardais du coin de l'œil et je comprenais que pour elle ce moment arrivait, elle avait comme un ... à travers le temps, l'espace, tout ce qui séparait cette jeune de cette expérience-là... elle avait comme une communion avec l'artiste, ce qui a probablement touché en elle quelque chose de très personnel » (E1).

Cette posture est donc directement en lien avec l'idée de départ de la démocratisation culturelle qui sous-entend que cette révélation est rendue possible par la simple mise en présence des œuvres et des publics : « moi je pense que la meilleure transmission, ou la transmission qui est la plus souhaitable, c'est d'exposer les gens à toutes sortes de choses » (C3). Elle se complète par la conception de l'enfant comme un public tout naturellement ouvert à cette communion. Ainsi, pour que la révélation se produise, la transmission se réalise donc avant tout par la diffusion des œuvres, mais également d'un message, prenant parfois la forme d'un certain prosélytisme afin de convaincre de l'importance des arts et susciter l'adhésion, en créant un « bassin de fidèles élargi » (D1), d'autres « spécialistes » qui peuvent à leur tour « porter le message » (A1). Le pôle artistique incarne donc les discours qui entendent principalement le rôle des institutions et de ses acteurs comme les gardiens et les défenseurs des arts, que l'on considère comme essentiels, car la rencontre avec l'œuvre est vue comme étant de grande valeur.

Il faut noter que pour les institutions qui entretiennent un patrimoine artistique, entendu comme une collection ou un corpus d'œuvres rattaché à l'histoire, la transmission de connaissances est plus importante, et permet une continuité dans le temps :

C'est cela que l'on veut dans le fond... qu'il y ait d'autres personnes... que cela perpétue un plaisir, puis un art, puis que cela permette une continuité dans toute la tradition des belles musiques, des grandes musiques qui ont été composées, qu'on éveille d'autres personnes pour qu'ils continuent de porter le flambeau, après nous, pour que cela continue de se transmettre, puis qu'on continue de se souvenir de ces chefs d'œuvres puis que cela inspire d'autres choses, puis qu'on continue d'aller plus haut... tu sais, sinon, et bien, on va réinventer la roue tout le temps (C1).

L'idée de permanence et d'excellence associée à ce pôle est généralement en lien avec les disciplines elles-mêmes, ou dans certains cas avec un patrimoine artistique qui perdure dans le temps. Toutefois, ce patrimoine n'est pas national mais plus international ou même universel,

réunissant un « bassin de fidèles » (D1B), une communauté d'amateurs et de passionnés des arts.

#### 4.1.2 Le pôle pragmatique

Le pôle pragmatique est principalement associé à un rôle de développement, que ce soit le développement de projets, de publics ou de l'institution. Il est caractérisé par un vocabulaire et une sémantique liée à l'innovation, au monde entrepreneurial et au développement organisationnel en général. Les discours associés à ce pôle mettent de l'avant des questions qui touchent à la vente et au financement, à la logistique et au fonctionnement, ainsi qu'au positionnement et au rayonnement. Bien entendu, les personnes interviewées sont des professionnels qui évoluent dans un monde organisationnel au sein duquel ils occupent certaines fonctions, ce qui teinte inévitablement leurs préoccupations, notamment lorsqu'elles sont liées aux activités de communications et de marketing. Toutefois, il est important de rappeler que cette vision de « développement » se retrouve dans l'ensemble de l'échantillon et n'est pas associée uniquement à certaines fonctions au sein de l'institution.

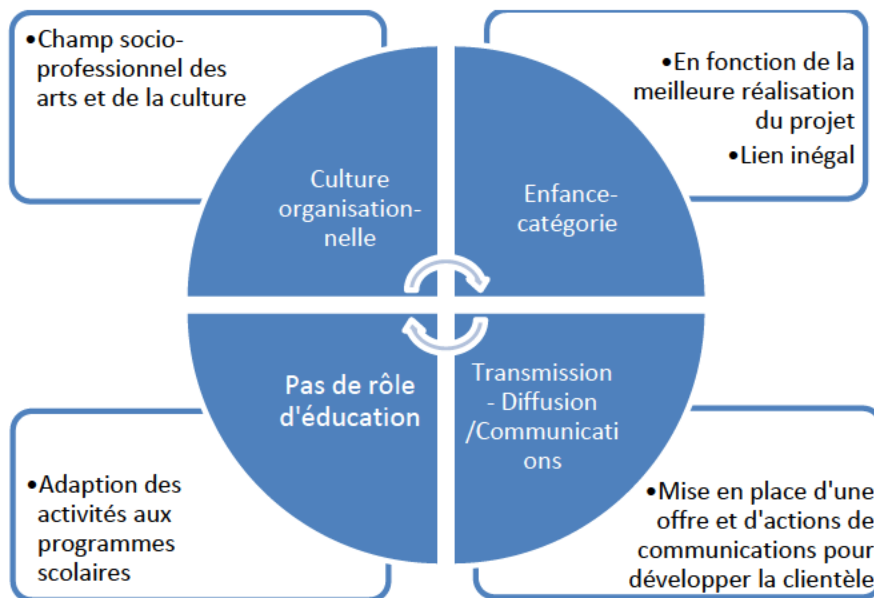


Figure 4.2 : Le pôle pragmatique

La notion de culture associée à ce pôle est liée au milieu des arts mais sous son angle organisationnel, c'est-à-dire le champ socio-professionnel composé des organisations et des professionnels qui œuvrent dans le monde des arts et de la culture : « moi je dis toujours que je

travaille dans le milieu de la culture, mais c'est plus dans le milieu des festivals, le milieu des spectacles ... le milieu culturel, mais de production plutôt » (A2). Cette notion est collective et réunit l'ensemble des artistes et travailleurs culturels. Et si l'on parle de disciplines artistiques, c'est davantage dans l'optique d'en valoriser les métiers et les institutions, afin d'en assurer le développement.

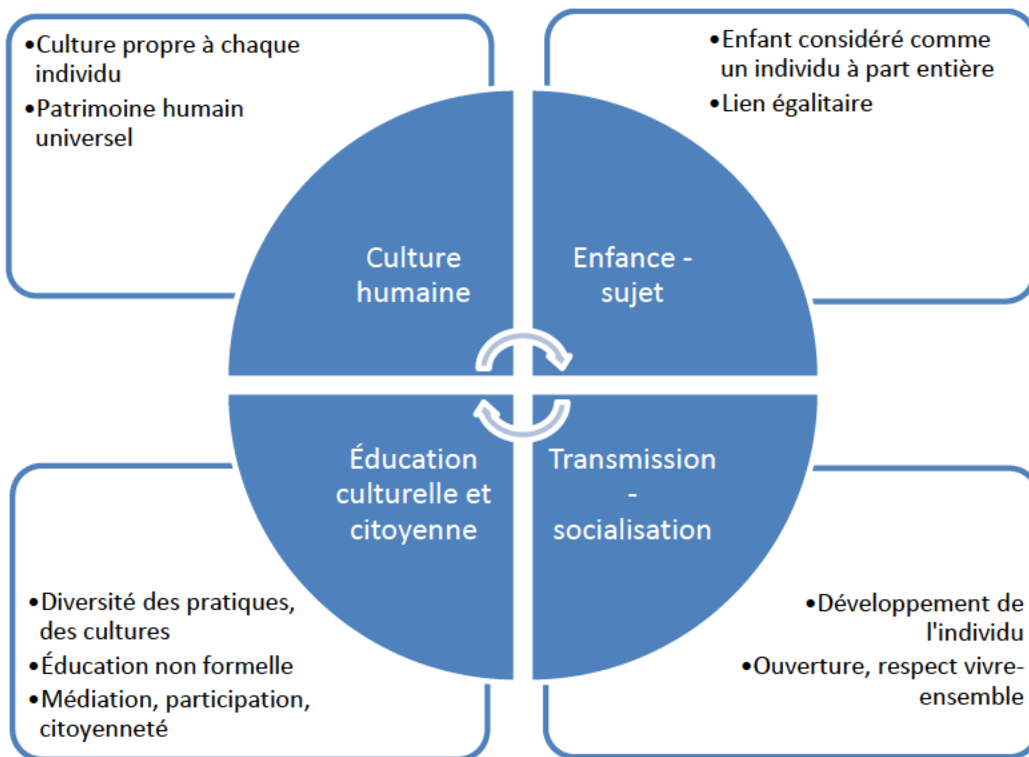
La notion de l'enfance associée à ce pôle est principalement celle de l'enfant-catégorie, entendu à la fois comme public, client, participant. Nous avons adopté cette terminologie plutôt que celle d'enfant-objet telle que définie par Dupeyron (2012), s'en rapprochant par la construction d'un savoir sur son développement, sans toutefois que l'enfant soit réellement objectifié. Mais il reste que, dans une logique d'efficacité, il importe de bien connaître et considérer tous les éléments qui assurent la bonne réalisation des projets, tel que les différents groupes d'âges auxquels s'adressent les spectacles.

De la même façon, le rôle d'éducation est intégré à des considérations plus pragmatiques pour permettre le lien avec le milieu scolaire, et consiste principalement à s'assurer que toutes les activités proposées se calquent aux programmes éducatifs et aux compétences que les jeunes doivent acquérir. Il n'y a donc pas de rôle éducatif à proprement parler, mais plutôt une volonté de répondre aux besoins du monde scolaire afin d'encourager la participation des écoles. Peu de liens sont développés avec les professeurs, sinon par l'entremise d'intermédiaires, puisque dans cette vision c'est la logique des « chiffres » qui prime, et la préoccupation principale concerne les « réservations ». Plutôt qu'une question d'éducation, c'est le développement de public qui constitue donc la dominante de ce pôle : il y est plus souvent question de produits, de clientèles et de consommation : « je te dirais que c'est plus en fonction d'augmenter la masse » (E5).

Le rôle de transmission en lien avec les enfants, et plus largement la communauté et son histoire, est donc absent au sein du pôle pragmatique; la transmission est plutôt entendue dans son aspect communicationnel, c'est-à-dire de diffuser les informations et les activités qui assureront un bon développement des projets et des institutions. Cette vision est caractérisée par le temps cyclique de l'événementiel et du fonctionnement par projets, ainsi que de l'évolution et du progrès de l'organisation. La permanence dans le temps souhaitée est plutôt celle de l'institution elle-même, associée aux valeurs de l'activité, de la croissance et du positionnement : « les revenus de billetterie sont toujours plus hauts, les revenus de financements aussi...(...) c'est quand même

en croissance, on se fait construire un nouveau bâtiment (...) Donc ça montre que c'est quand même une compagnie qui va toujours de l'avant » (A2).4.1.3 Le pôle humaniste

Un même fil relie les différents éléments qui composent ce pôle qui met l'humain au centre des préoccupations. Il se caractérise par les valeurs d'ouverture et de respect de l'autre, autour de l'idée centrale de la rencontre. C'est donc au sein du pôle humaniste que s'insère la notion de démocratie culturelle quoique celle-ci n'en détermine pas l'ensemble de la logique, puisque l'accent est davantage mis sur le lien que sur la notion d'égalité.



**Figure 4.3 : Le pôle humaniste**

La définition de la culture qui caractérise cette vision est celle de la « culture humaine », partagée par tous, parce que propre à la spécificité de l'homme dans son humanité : « je vous dirais que le problème des sociétés modernes c'est qu'on a mis la culture comme dans un... comme si c'était un vase qu'il faut remplir. Puis qu'il n'a rien à voir avec les autres. Moi je pense que ça fait partie de ce qui fait l'humanité d'une personne » (E1). Plus universaliste que différentialiste, et plus descriptive que normative, cette notion de la culture permet d'intégrer la diversité des pratiques et des cultures, dans le respect des différences de chacun. Dans sa forme idéale, ce pôle accorde la même valeur à toutes les productions ou pratiques. Quoique « partagée », cette culture n'est

pas nécessairement unitaire ou commune. Avec le pôle humain, on se situe davantage dans le partage et la rencontre que dans le consensus : « y' a beaucoup le partage, tu sais... je te pose une question, tu me réponds, je fais du pouce sur ce que t'as fait, fait que je verrais ça comme des cerveaux, des allers-retours entre les deux » (D1B).

La définition de l'enfance qui ressort de ce pôle est celle de l'enfant-sujet dont on respecte les droits et qu'on traite avec autant de rigueur et de respect que les adultes, sans l'infantiliser (« ce ne sont pas des imbéciles, il ne faut pas les prendre par la main » (B3)), mais en lui donnant une place et un accès aux mêmes activités. On le respecte également dans sa différence (capacités, goûts, pratiques), car les enfants n'arrivent pas vides, « ils ont un bagage d'expériences » qu'il faut considérer (G1). L'enfant-sujet au centre de cette vision se distingue par sa capacité d'être en relation, aussi il est important d'entrer en dialogue avec lui, en l'autorisant à s'exprimer : « l'apothéose, c'est quand les jeunes interagissent et posent des questions » (E5). Mais aussi à former ses propres opinions et même à devenir co-créateur et pro-actif : « les éveiller au fait que, ce pouvoir là ils l'ont, ça leur appartient déjà, puis c'est une question de, d'être conscients des manières comment ils peuvent l'utiliser » (E2). Dans un idéal, cette communication devient un aller-retour, un transfert d'idées qui s'opère dans les deux sens, car « on apprend autant d'eux qu'ils apprennent de nous » (E4). La notion d'égalité dans la relation est toutefois à nuancer puisqu'on observe dans les discours une variation entre des liens plus ou moins symétriques, selon l'âge des enfants, mais également parce que, même si on souhaite les faire participer, il est souvent nécessaire de les guider et les accompagner : « c'est qu'on a envie de les écouter, c'est qu'on a envie d'être le tuteur de la plante, puis tu sais, oui des fois quand ils nous disent des énormités, faut les ramener... » (D1B).

Le pôle humain est celui qui adopte la posture éducative la plus importante au sein des discours. Celle-ci prend généralement la forme d'une éducation culturelle et citoyenne qui se rapproche davantage de l'éducation non formelle que d'une initiation aux différents patrimoines culturels, en mettant de l'avant des projets qui se basent sur l'échange et la participation : « est-ce que le commun des mortels et le public en général le voit comme de l'éducation formelle ou informelle, je ne sais pas, mais ils sentent vraiment qu'on est là pour partager avec eux... » (D1B). La culture que l'on souhaite transmettre est moins liée aux connaissances qu'au savoir-être, elle est moins élitiste, mais se rapproche de valeurs humaines et souhaite le développement de l'individu : « C'est-à-dire que le jeune quand il rentre dans la salle, il reçoit quelque chose, et comme être humain, comme citoyen, il reçoit quelque chose pour son développement à lui » (B4). Dans une

suite logique, le rôle de transmission entendu dans ce pôle est davantage relié aux notions de rencontre et de dialogue, et donc à une forme de communication, parce que « la discussion amène la transmission » (E5), mais également à une fonction plus large de socialisation. En ce sens, la notion de médiation culturelle a une influence importante. L'idée de permanence et d'excellence associée à ce pôle est liée aux relations harmonieuses et respectueuses entre individus, et à un idéal de cohésion sociale qui peut prendre pour certains la forme de démocratie culturelle :

Et on voit maintenant que les visiteurs veulent beaucoup plus être dans ce qu'on appelle la... démocratie culturelle, donc l'approche... participative, la co-création, l'implication... tout ce qui est lié à l'expérience aussi... donc on ne parle pas seulement d'apprendre dans un musée, on parle de vivre quelque chose de signifiant (E1).

Au centre du pôle humain se trouve également la notion d' « expérience » qui prend une place prépondérante au sein de l'ensemble des discours et sur laquelle nous reviendrons plus tard. Cette « expérience » humaine est liée avant tout aux sens et à la « vie » : ce qui nous anime, ce qui nous nourrit, ce qui nous permet de se sentir vivant, mais aussi ce qui fait partie de la vie quotidienne : « Je veux qu'ils viennent, et que ça devienne une partie de leur vie, la lecture, la culture, et tout ça » (D1). Elle est donc plus près de la notion d'expérimentation que celle d'acquérir un savoir, permettant de tout vivre au présent, même ce qui est lié au passé : « il y a une hiérarchie de regards sur cette œuvre-là donc, le regard de l'historien de l'art, le regard un peu heu mythique ou mythologique, et nous on déconstruis ça, un objet d'art c'est un objet de la vie, et c'est un objet de communication » (E1). Quoique vécue individuellement, cette expérience relie tous les membres de la communauté humaine, leur permettant de se connecter aux autres, au monde qui les entoure : « je vois la transmission en général... Et bien je pense que je la vois comme je la vis au quotidien, c'est vraiment... tu sais quand tu dis transmission, c'est parce que t'as quelque chose avant, quelque chose après, t'as quelqu'un à qui tu le dis, puis toi tu fais le lien entre les deux. Tu sais, je pense que c'est vraiment ça, c'est de connecter » (D1B).

## 4.2 Intersections

### 4.2.1 Le pôle artistique – le pôle pragmatique

Les deux visions les plus imbriquées sont celles du pôle artistique et du pôle pragmatique ( Figure 4.4) en raison de l'amalgame entre deux notions de la culture soit : l'ensemble de la production et de la réception des arts et le champ socioprofessionnel des arts et de la culture lui-même. Cela se traduit par un certain flou entre le développement plus global des arts dans la société et le développement organisationnel du milieu professionnel lui-même, les deux notions étant souvent interchangeables. Cette fusion n'est pas récente, elle origine des orientations des politiques culturelles en Occident qui ont davantage encouragé la *production* de la culture et la professionnalisation du milieu culturel que le développement culturel de la population. Mais elle est si ancrée qu'on ne la questionne plus et les arts, s'ils sont l'expression d'une collectivité, deviennent alors davantage l'expression d'un champ professionnel qui en vient à incarner par association le groupe de référence. Alors que la culture artistique distingue une communauté de passionnés d'art, un patrimoine artistique d'ici ou d'ailleurs, lorsque cette notion est amalgamée au champ professionnel, c'est ce dernier qui, en tant que groupe socialement et historiquement situé, émet les normes de cette culture « artistique » produite ici.

Si l'on souhaite transmettre la passion pour une discipline, on note souvent une confusion dans les discours entre la volonté de transmettre un goût pour les arts et d'élargir la communauté artistique ou celle de développer un comportement de spectateur, consommateur ou même mécène (A2, B1, B2, B3, C2) qui permettra de pérenniser l'organisation. De même, lorsqu'interrogés sur l'exemple idéal de la transmission, on sent toujours ce glissement vers l'envie de susciter une carrière artistique, et donc la reproduction du champ artistique lui-même :

cela l'a porté vers ce qu'il voulait faire... et il a découvert... que c'était une passion... c'est sûr que ça tu fais comme wow...(...) Ça c'est le summum... Ça c'est vraiment le summum... mais on ne veut pas en faire tous des [artistes], ce n'est pas ça l'idée... c'est plus d'ouvrir, de les mettre en contact... (A1).

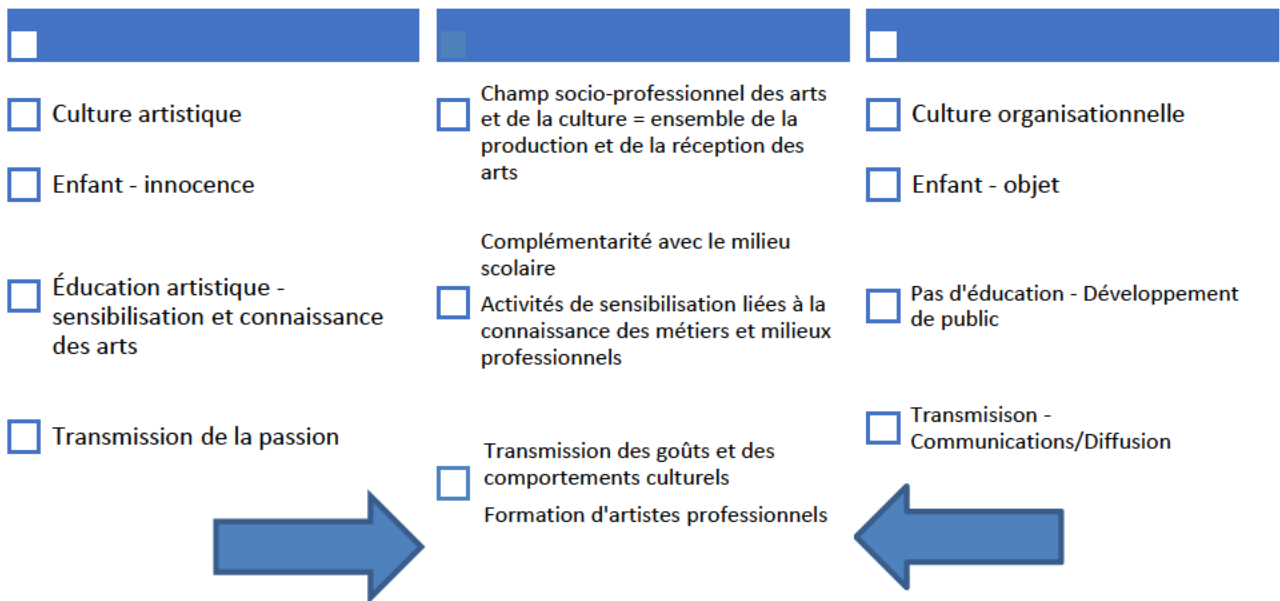
La mise en contact avec les arts vise donc à la fois l'expérience esthétique et le développement de secteurs disciplinaires et d'institutions, alors que la connaissance pointue des enfants permet autant de meilleures conditions de réception des œuvres que le développement de différents

segments de publics. Cet amalgame n'est pas sans contradiction, notamment lorsque certains critères artistiques sont remplacés par des éléments liés à la professionnalisation, notamment lorsque les activités de sensibilisation intègrent des notions concernant l'univers professionnel, ses différents métiers et ses « coulisses » (C1), alors que tout le principe de la révélation fonctionne sur l'idée du mystère et de la magie qu'on vient alors par le même fait déconstruire. De même, on remarque dans les discours que le jugement de qualité est parfois lié à la professionnalisation :

Mais il faut être capable aussi de reconnaître les spectacles de qualité. (...), c'est comme 5-6-7 ans d'études à temps plein. N'importe qui ne peut pas s'improviser (...). Alors oui, on peut, moi je pourrais prendre une guitare et gratter ma guitare et me mettre à chanter. (...) Mais (...) soutenir pendant trois heures de temps (...) sans se fatiguer, puis avec un micro ! Il faut l'apprendre (C4).

## Pôle artistique

## Pôle pragmatique



**Figure 4.4 : Intersections pôle artistique – pôle pragmatique**

Cela occasionne également des tensions, notamment entre les logiques opposées des ventes et communications-marketing et de l'artistique : “my direct boss is the director of sales, which I don't think is appropriate ” (B2). Pour certains, parce qu'elle apporte une certaine ouverture vers une conception moins élitiste de la culture, cette tension est plutôt bienvenue : « on essaie d'apporter le contrepois à l'enthousiasme des communications. (...) Je pense que c'est important cette



tension-là. On peut se plaindre, mais c'est sain. Il faut qu'il y ait une certaine tension entre les deux pour que l'équilibre soit maintenu » (E3). Mais elle reste toutefois contradictoire: « cette idée de toujours vouloir faire école, sortir des sentiers battus, se positionner dans ce sens-là... mais la volonté de rejoindre des publics encore plus grands... alors être à la fois niche mais... tu sais souvent c'est contradictoire » (G1).

#### **4.2.2 Le pôle artistique – le pôle humaniste**

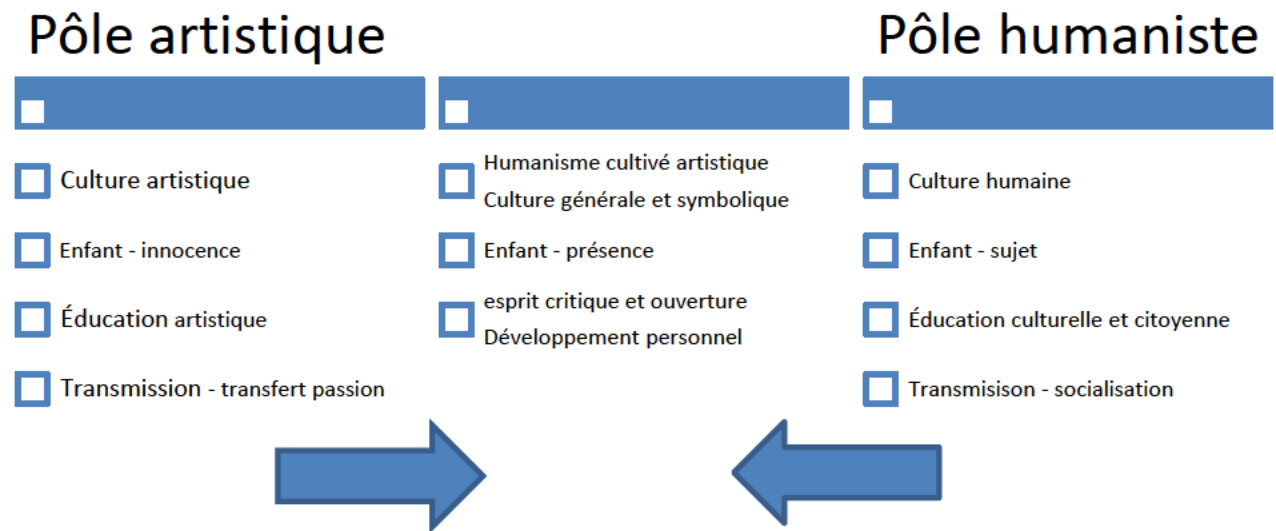
Il existe également certains croisements entre le pôle artistique et le pôle humaniste (figure 4.5) par le biais d'un rapprochement entre les notions de culture « artistique » et « humaine », qui s'incarne dans un certain humanisme artistique. Celui-ci se distingue toutefois de l'humanisme cultivé plus élitiste, lié à la connaissance des grandes œuvres artistiques de l'humanité, tel que dans l'idéal du raffinement individuel humain hérité de la conception anglaise de la culture. Davantage que les connaissances, c'est la volonté d'« ouvrir les esprits », d'« ouvrir les horizons » qui est mise de l'avant. En effet, parce qu'il met en contact avec l'imaginaire de l'artiste et avec différentes façons de voir, l'art est entendu ici comme un moyen de développer une ouverture au monde et un respect de l'autre : « Une ouverture et un respect, un respect du travail de l'autre, de la recherche de l'autre. Et ce n'est pas juste ça...c'est une connaissance de soi, par l'autre » (E4). Dans cette vision, le caractère symbolique des arts permet ce rôle de transmission « humaniste », ouvert et respectueux des différences et vient relier la « révélation » esthétique à une expérience plus humaine et permettre un développement personnel :

Et pour moi c'est ça l'éducation artistique, c'est ce que l'art amène aux jeunes. C'est-à-dire, c'est comme le prolongement des connaissances, des connaissances bien sûr qu'ils apprennent, géo, etc... mais c'est de former un esprit. Pour raisonner et réfléchir sur le monde. Et pour moi l'art a toujours été ça, ce dialogue entre ce que nous sommes, et comment l'art est un déclencheur et ouvre à toutes sortes de possibilités. Et là, on entre en dialogue avec l'œuvre d'art qui nous fait entrevoir des choses, qui nous dévoile à nous-mêmes en fait... et nous enrichit, nous édifie, nous élève, nous provoque, tout ce qui est positif pour créer un esprit solide, un esprit bien formé pour faire face au monde. Pour moi l'éducation ça n'a rien à voir avec avoir une job (C4).

Par ailleurs, si on réfère souvent à la notion d'esprit critique, celle-ci n'est pas entendue de la même façon dans l'ensemble des discours, pouvant à la fois référer à un réel exercice de

distanciation ou plutôt à l'idée d'une expression personnelle : « de pouvoir en discuter avec tes amis, puis dire qu'est-ce que t'as aimé, ce que t'as pas aimé » (A2). Ainsi, si la réalisation de certains projets de médiation sur le terrain vient donner une couleur plus humaine à des disciplines plus élitistes et exprimer un mouvement du pôle artistique vers plus d'ouverture, il n'en reste pas moins qu'elle sous-tend encore une tension entre une valeur artistique plus normative et une conception plus relativiste animée par des principes humanistes qui coexistent dans les discours.

Un autre élément de croisement est la notion d'enfance-présence qui fait le pont entre l'enfance-innocence caractéristique du pôle artistique avec celle d'enfance-sujet. En effet, si l'enfant-innocence est synonyme d'ouverture avec les arts, l'enfant-présence, parce qu' « il est dans le plaisir... il est dans le présent » (C1) ramène à la vie et à l'expérience humaine grâce à la communion par les arts : « Ah oui parce que y'a une charge dans la salle, puis tout d'un coup, souvent, ça leur redonne le sens même de leur métier. C'est très beau à voir, ça. Très beau à voir, (...) C'est une énergie qu'ils nous donnent sur la scène là. C'est quelque chose. Voilà. » (B4)

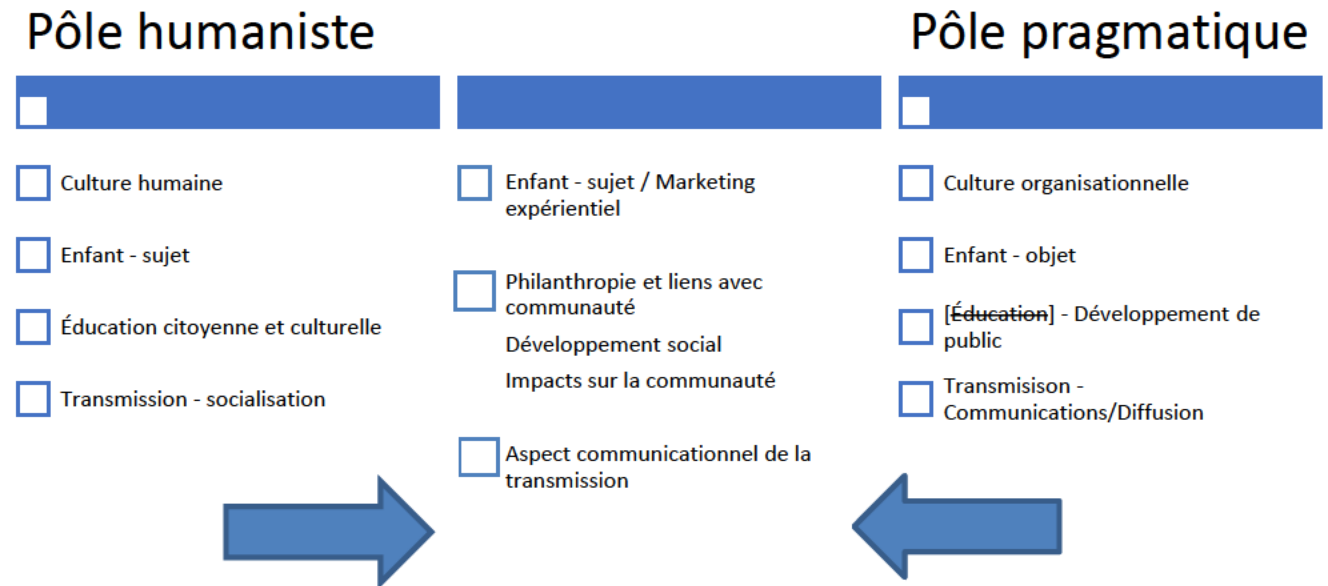


**Figure 4.5 : Intersections pôle artistique – pôle humaniste**

### 4.2.3 Le pôle humaniste – le pôle pragmatique

S'ils semblent à première vue opposés, ces deux pôles ne sont pas nécessairement en contradiction, et parfois coexistent au sein du même discours (Figure 4.6). De façon générale, il y a un rapprochement au sein de la notion d' « ouverture », entre une volonté de rejoindre le plus

grand nombre dans une logique de développement de public, et la notion plus humaniste d'intégrer la culture dans la vie de tous (D1). Plus précisément, il y a une juxtaposition entre la mission sociale de la philanthropie et celle l'éducation culturelle et citoyenne. En effet, la philanthropie, tout en assurant un financement et un développement institutionnel, permet de redonner à la communauté, plus particulièrement aux populations défavorisées, quoiqu'elle n'implique généralement pas une rencontre et un partage tel qu'entendu dans le pôle humaniste, mais s'inscrit dans une logique plutôt descendante (top-down) qu'ascendante (bottom-up).



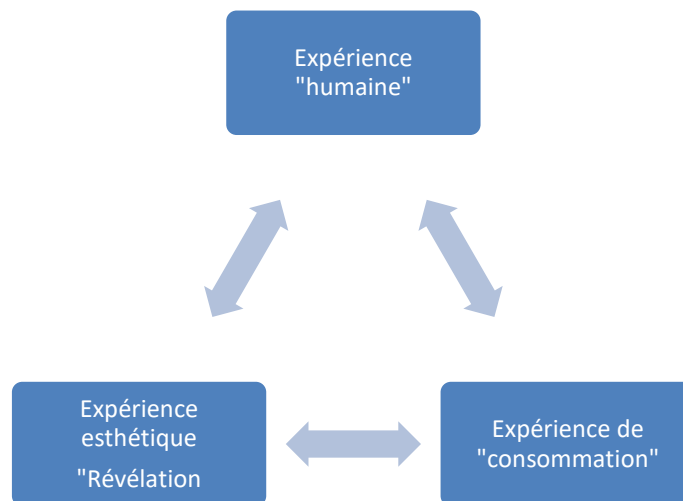
**Figure 4.6 : Intersections pôle humaniste – pôle pragmatique**

Un autre point de contact consiste également en la notion de l'enfant comme public qui se situe à la croisée de l'enfance-catégorie et de l'enfant-sujet. En effet, les enfants sont donc pour plusieurs des « publics » à part entière, « décomplexé » et en contrôle (C1), avec des attentes (E1) et des goûts qui évoluent (B1) : « c'est un public exigeant... et puis nous, tu sais, l'affaire du public de demain ... oui, ultimement, c'est sûr que ça développe le public pour plus tard... mais c'est un public exigeant d'aujourd'hui pour nous c'est certain... c'est un public point » (C1). Mais s'il est acteur, participant, visiteur, spectateur, il n'en est pas moins un client, un consommateur et le marketing fera d'ailleurs grand usage de cette notion de l'enfant-sujet, notamment pour la promotion d'activités ludiques où l'enfant est appelé à participer, expérimenter et devenir lui-même acteur.

Un dernier point de contact consiste en l'aspect communicationnel de la transmission qui ne s'inscrit pas dans le passé mais plutôt au présent. Toutefois, le pôle pragmatique entend la transmission davantage comme la simple diffusion d'informations et d'activités alors que dans le pôle humaniste, elle implique une rencontre et un partage.

#### 4.2.4 L'expérience

La notion d'expérience est ressortie de façon inductive de l'analyse de l'échantillon, non seulement par sa présence très marquée dans l'ensemble des discours analysés, mais parce qu'elle permet de relier les trois pôles (Figure 4.7). Il est vrai que le terme, omniprésent dans le discours courant et notamment dans le domaine culturel, est peu circonscrit et permet de faire cohabiter diverses visions. Si les secteurs de l'économie et du marketing ont étudié abondamment cette notion depuis les années 1980 et intégré les apports du paradigme expérientiel aux théories de consommation culturelle, le tourisme et les musées ont par la suite incorporé l'« expérience » à leur offre, alors que d'autres chercheurs commencent aujourd'hui à se pencher sur cette notion, en raison de « la popularité du terme et la manière dont sa compréhension façonne la notion de public » (Foisy, Guay et Marcotte 2017, 195). Les pistes de réflexions présentées ici s'ajoutent à ce débat, pointant quelques éléments qui mériteraient d'être explorées davantage.



**Figure 4.7 : L'expérience**

D'une part, cette notion permet de désigner la conception plus classique de l'expérience esthétique, caractéristique du pôle artistique, et liée au principe de la « révélation » : « c'est encore plus que ça... c'est l'accès à du sublime, tu sais, l'accès au divin, si on veut » (C1). D'autre part,

il désigne également l'expérience plus « humaine » et relationnelle, en lien avec le quotidien, caractéristique du pôle humaniste qui permet d'être « engagé » et de « vivre quelque chose de signifiant » (E1). On retrouve donc réunies sous le terme « expérience » plusieurs postures en tension : celle plus classique ou puriste qui oppose l'art et la vie et donne primauté à l'œuvre et à la qualité de l'expérience, et celle où l'art est considéré comme étant en continuité ou même intégré à la réalité quotidienne, et où le sujet est en interaction avec son environnement. Ainsi, le terme réunit plusieurs perspectives opposées, entre le « faire » ou le « regarder », entre une expérience subjective et individuelle ou plus collective et partagée, entre des activités qui favorisent la contemplation et la sensibilité ou qui encouragent la participation, l'échange jusqu'à la co-création. Enfin, l'expérience n'est pas non plus en contradiction avec le pôle pragmatique qui, à travers le marketing expérientiel, met de l'avant le client-sujet et tente de reproduire dans l'expérience de consommation, cette expérience esthétique et humaine, que ce soit par des stratégies de scénarisation ou plus récemment la transformation du consommateur en co-créateur de contenu (Roederer et Filser 2015).

Deux principaux points de rencontre permettent de faire coexister ces visions opposées dans les discours : d'abord la référence au plaisir, aux sens et aux émotions que suscitent ces expériences qui « font du bien » et doivent être intégrées à la « vie », puis la notion de rencontre qui permet de réunir à la fois la relation de communication humaine, la relation avec l'environnement ou plus traditionnellement la relation à l'œuvre d'art (Foisy, Guay et Marcotte 2017, 197). Se retrouvent donc amalgamées sous le vocable « expérience », différentes activités qui oscillent d'un extrême à l'autre, entre une relation à l'œuvre qui arrive presque à se passer de médiation et le déploiement de divers environnements accueillants et activités participatives pour s'assurer de l'impact de l'expérience sur le public. Plus particulièrement, l'expérience implique parfois la notion d'expérimentation, et donc à une expérience artistique de création par le sujet, qui peut être entendue comme une expérience en soi, ou comme un moyen de favoriser l'expérience esthétique :

pour te préparer à l'expérience de l'autre, il faut que tu la fasses toi-même, que tu l'aies vécue. (...) parce que tu as beau lire... tu as beau regarder le catalogue, tout ça peut rester de l'ordre conceptuel. Alors cela ajoute, moi je trouve, une dimension à l'expérience esthétique. Une connaissance de la façon de faire. Mais qui peut optimiser ton appréciation de l'œuvre d'art, et ta connaissance (E4).

L'expérience fait donc référence à une transformation qui peut également prendre diverses formes selon les discours : la métamorphose extraordinaire de l'état esthétique classique, permettant de se sentir dans un monde à part et d'éprouver des émotions intenses, l'expérience plus globale de complétude avec le milieu qui permet de se sentir vivre pleinement, dans un tout signifiant plus près du quotidien, ou encore l'expérience en lien avec la capacité d'agir et le développement identitaire de l'individu. Ainsi, la valeur accordée à cette transformation peut être évaluée selon une certaine intensité ou qualité de complétude ou encore selon la marge de manœuvre accordée au sujet, valeur qui sera notamment travaillée et reproduite par le marketing expérientiel. Toutefois, malgré une volonté d'intégrer le spectateur ou le visiteur et de lui donner une voix, peu démontrent une transformation dans les deux sens et un réel partage de l'auctorialité ou alors notent l'écart entre la théorie et la pratique (E1) : « j'aimerais imaginer l'expérience comme une expérience plus réciproque... plus d'ouverture vers l'autre puis d'apprentissage mutuel... que de transmission, oui. Ce serait plus mon approche philosophique, mais en pratique, je sais très bien que... » (E2).

En conclusion, un des éléments intéressants que ce travail permet de faire ressortir est justement le fait que la notion d'expérience devient la clé, ou vient remplacer en quelque sorte la notion de transmission. Généralement liée au temps présent, l'expérience ne fait pas de lien avec le passé et le patrimoine tel que l'entend la transmission. Elle se situe plutôt dans un hors-temps où la perception de la durée est altérée et que certains ont pu appeler « état esthétique », « confluence continue » (Dewey [1934] 2010), « fluence processuelle » (Schaeffer 2015) ou encore « flow » (Csikszentmihalyi 1990). Toutefois, cela n'affirme pas pour autant qu'elle ne permette pas une certaine continuité et durée dans le temps puisque c'est dans ce hors-temps que l'expérience laisse une trace affective, une impression, un plaisir ou un souvenir impérissable, qui s'installe dans la mémoire ou dans le corps (E6). Ainsi, l'image de « semer la graine » de la fréquentation ou de la curiosité, tout comme l'étincelle provoquant un déclic, sont autant d'exemples permettant d'agir sur la transmission par une certaine imprégnation inconsciente plus qu'une appropriation consciente :

Quand on a eu, un moment donné dans notre vie, une impression ou un plaisir, le plaisir particulier que produit une œuvre d'art de haut niveau, après on la recherche encore toute notre vie. Combien de fois on va au théâtre ou au concert puis on revient à moitié déçu peut-être, tu sais parce que nos exigences augmentent, ou parce qu'on n'a pas retrouvé le sublime qu'on recherche.... Mais on continue d'y aller pareil, parce que le plaisir est trop immense quand on le vit (C1).

### **4.3 Les mises en récit et l'analyse narrative**

Tel que mentionné précédemment, le but de ce travail de recherche ne consiste pas à établir la logique du monde référentiel de chaque individu interviewé. Toutefois, certains éléments de l'analyse des mises en récit, combinés avec l'analyse thématique, ont permis d'établir les pôles de la typologie, grâce aux identités narratives en présence dans les discours ainsi qu'aux rôles qui y sont associés. En effet, même si les bribes de récits ne présentaient pas de réelle intrigue, il a été possible de percevoir dans le choix des faits rapportés une certaine intelligibilité du récit, une « identité narrative » qui fait sens et qui transpose dans le langage une manière d' « être-au-monde ». Ces identités ont donc contribué à cerner les différents pôles de la typologie, entre une orientation liée aux pratiques et aux disciplines artistiques, une orientation davantage tournée vers les publics, notamment en lien avec une mission et/ou un département d'éducation, et une orientation en relation avec le développement professionnel et organisationnel. Cela dit, ces différentes identités coexistent au sein des mêmes discours, qu'elles soient amalgamées ou juxtaposées, selon les différentes mises en récit, et certaines institutions cumulent différentes identités qui se sont accumulées dans le temps, sans qu'elles arrivent à former tout à fait une identité globale. Par ailleurs, si les récits des professionnels font souvent état des mêmes éléments que les discours officiels, ils permettent également d'avoir une vue de l'intérieur. Ainsi, certains mettent davantage l'emphase sur des éléments en conflit avec l'identité officielle qui permettent de cerner les tensions en présence.

#### **4.3.1 L'analyse narrative par schéma actantiel**

L'analyse par schéma actantiel a surtout été utile pour mettre en lumière une tension entre une mission orientée davantage vers les publics ou vers les arts, grâce à l'axe de transmission entre destinataire et destinataire. En effet, on remarque que pour certaines actions dont la visée concerne spécifiquement l'éducation artistique, les bénéficiaires restent flous, ou ne mentionnent pas les enfants ou la communauté, au profit des artistes, du champ disciplinaire et de l'institution elle-même, révélant ainsi une visée plus artistique ou organisationnelle. Également, l'analyse actantielle permet de mettre en lumière le fait que les éléments identitaires se retrouvent rarement dans l'axe de transmission, mais plutôt au sein de l'axe du pouvoir, dans le rôle d'adjuvant et d'opposant à la réalisation de l'action, et donc plutôt à titre de contexte que d'objet de transmission, indiquant la présence plus effacée du patrimoine dans les discours.

### 4.3.2 L'analyse narrative des rôles

S'il ne permet pas de cerner le sens complet du récit, et plus largement de l'identité narrative, le modèle de Bremond contribue à l'analyse des différents rôles en jeu au sein de l'intrigue, et de cerner la « véritable infrastructure du message » et ses couches de significations superposées dans le texte (1973, 326-327). Un des points d'intérêts de ce modèle d'analyse, soulevé par Ricoeur, constitue la valorisation du sort du « patient » qui, subit certaines influences et est affecté dans son devenir. Dans le cadre de notre recherche, cette dualité agent/patient a permis de révéler les discours où l'institution adopte une posture de « patient » vis-à-vis les écoles, et donc un rôle moins actif au niveau de l'éducation. À l'opposé, l'analyse démontre que la notion d'amélioration/dégradation associée au rôle d'agent correspond souvent à celle d'un « développement » organisationnel et artistique, alors que la notion de protection est plutôt associée, quoique rarement, à la question communautaire, et surtout au patrimoine artistique et se réalise dans la durée.

Du côté des influences subies ou motivantes identifiées par Bremond (Tableau 4.1), celle de l'informateur a permis de cerner le rôle de « révélateur » du pôle artistique :

L'influenceur qui veut persuader un éventuel agent d'entreprendre une tâche, et qui présume que son partenaire n'a pas conscience de l'occasion qui lui est offerte d'envisager cette tâche, doit donc commencer par une action informatrice : il lui faut communiquer à l'influencé l'idée de la tâche.(...) Sous un autre rapport, l'information qui signale à l'influencé l'occasion offerte (ou non offerte) d'envisager la tâche peut être caractérisée par le récit comme véridique, et prendre ainsi valeur de révélation (Bremond 1973, 244).

Enfin, les trois mobiles identifiés par Bremond (hédoniques, pragmatiques ou éthiques) (1973, 160) pour qualifier les actions incitatrices sont assez révélatrices et rejoignent les visées éthiques et pratiques de l'identité narrative identifiées par Ricoeur. On a pu relier les mobiles hédoniques à l'artistique et la transmission de la passion, alors que les mobiles pragmatiques sont toujours associés au développement plus organisationnel. Pour ce qui est des mobiles éthiques, on les retrouve parfois en lien avec la défense d'un patrimoine, d'une communauté, ou plus souvent d'un engagement plus social lié au pôle « humaniste ».



**Tableau 4.1 : Influences subies ou motivantes – Bremond**

Influences	Incitatrices	Inhibitrices
Mobiles		
Hédoniques	Séduction	Intimidation
Éthiques	Obligation	Interdiction
Pragmatiques	Conseil	Déconseil

Source : (Bremond 1973, 160).

Cette analyse selon le modèle de Bremond permet de rejoindre la notion d'identité narrative de Ricoeur où le soi se désigne comme agent (théorie de l'action) et comme responsable (théorie de l'imputation morale). Quelle image de la vie bonne, réussie et accomplie, peut-on dégager de l'analyse des rôles pour mieux cerner l'identité narrative des institutions ? quelle mission souhaitez-vous réellement accomplir ? La visée de la vie bonne est souvent liée aux mobiles pragmatiques, au développement réussi, aux stratégies efficaces (A1, A2), mais également au plaisir de partager une passion qui sera par la suite portée par d'autre (A1, C4). La visée éthique est très peu présente en lien avec le patrimoine et la communauté, mais ressort davantage au niveau de l'individu, dans le respect de sa différence, ses capacités et son développement.

#### 4.3.3 Les différents registres temporels

L'analyse narrative a également permis de mettre en lumière divers registres temporels présents dans l'ensemble de l'échantillon. Suite à l'analyse verticale, on remarque d'abord que la référence au passé est presque absente des discours, à l'exception des institutions plus en lien avec la question patrimoniale, qu'elle soit plus artistique ou communautaire. De façon générale, c'est le « présent » qui est omniprésent, celui de l'organisation, des communications et du renouvellement constant de projet. Et même le rapport à l'histoire se vit au présent, car « c'est toujours notre préoccupation de montrer que l'histoire, en fait (...), ça se bâtit aujourd'hui » (E3), ce qui vient en quelque sorte confirmer la thèse de François Hartog sur le « présentisme » :

Pour nous en tenir seulement au temps, on a vu surgir puis devenir de plus en plus commune l'expression « crise du temps ». Le principal trait de cette crise paraît être une montée en puissance de la catégorie du présent, comme si le présent était devenu son propre horizon, comme s'il n'y avait plus que du présent, sans passé ni futur, ou plutôt fabriquant chaque jour le passé et le futur dont il a besoin. Un présent englobant et omniprésent (Hartog 2003, 63).

Toutefois, cela ne veut pas dire que le futur est complètement évacué des discours, mais lorsqu'il est brièvement évoqué, il permet en outre de distinguer les trois pôles, entre un futur associé aux disciplines artistiques qui se développent et perdurent, au développement des jeunes et des adultes « ouverts » qu'ils deviendront, ainsi qu'au développement de l'institution et de son positionnement. C'est cette dernière posture qui est la plus présente, dans une idée de progrès et d'amélioration, et l'on peut distinguer les institutions qui ont « le vent dans les voiles », de celles pour qui l'avenir est synonyme d'inquiétudes, que ce soit en raison des possibles coupures et du manque de ressources, des problèmes au sein de l'institution et des nécessaires réorientations ou des défis de développement de public.

De façon générale, on note également une difficile articulation entre le temps court des projets et des résultats à obtenir, et le temps long de la réflexion sur les objectifs communs et le monde souhaité. Dans les discours, cela prend aussi la forme d'une opposition entre le temps court de l'étincelle et de la révélation, qui peut se produire presque instantanément au contact des œuvres, et le temps long de l'éducation, de l'apprentissage et des « approches par projet, des approches à long terme » (E1). En ce sens, plusieurs discours mentionnent l'importance de la récurrence pour agir sur la transmission et créer une empreinte forte : « la fréquence... ça doit avoir un impact dans le fait de faire aimer ça... » (C4), tout en souhaitant faire jaillir l'étincelle finalement. La plupart des discours intègrent cette contradiction sans la questionner, alors que pour d'autres, cela rejoint un questionnement sur leur réelle mission, entre éduquer ou plutôt transmettre la passion pour les arts : « moi je veux rien apprendre aux [jeunes] qui ne sont pas intéressés, motivés, tu sais (...) si je peux juste être un agent pour, moins transmettre la connaissance, mais plus transmettre la passion, et puis transmettre la passion, ça peut passer assez vite...tu sais » (G2).

Enfin, tel que mentionné précédemment, l'expérience apporte la notion d'un certain hors-temps, qui peut prendre plusieurs formes, que ce soit l'état esthétique, la connexion humaine ou le sentiment de complétude avec l'environnement, qui ne sont d'ailleurs pas nécessairement distincts. Les résultats de cette recherche incitent à se questionner plus particulièrement sur ce temps de l'expérience. Est-ce un temps d'arrêt dans un monde marqué par l'événementiel et l'instantané ? Un temps où l'attention prend toute la place, échappant à l'expérience du passé ou l'attente du futur ? Ce présent dilaté, comme le note Hartog, correspond-il à cette brèche du temps (Arendt) où l'homme vit dans la pleine réalité de son être, entre le passé et le futur ? Une autre

voie intéressante est le lien avec le « vivant », comme on peut l'observer actuellement avec une certaine patrimonialisation du « vivant », « qui consiste de fait à désigner « le vivant » comme un éternel présent, ou à tout le moins comme un présent duratif » et à retrouver le temps de la vie. (Micoud 2000, 75-77). En effet, si le temps de l'expérience est d'abord un temps phénoménologique, il est également, comme l'a démontré la notion d'expérience, dans la continuité, grâce aux notions de transformation et surtout de la trace, qui permet la coexistence du passé et du présent :

l'expérience de la convocation, de l'installation ou de la thématization du passé dans le présent n'est pas banale. Nous baignons constamment dans du passé-présent, mais nous ne sommes pas toujours en train de l'objectiver en tant que tel. La culture, en son sens anthropologique (mais pas seulement), est une désignation remarquable de cette présence ordinaire et non questionnée qui parfois vient à être jouée, voire « surjouée » comme présence-dans-le-temps (Tornatore 2010, 11).

## **4.4 Les grands thèmes**

L'analyse verticale a permis de dégager les acceptions les plus récurrentes et significatives de chacun des grands thèmes et vient confirmer l'hypothèse que plusieurs représentations coexistent au sein des mêmes discours (Annexes 5, 6, 7 et 8). Si les différents sens de chacun des grands thèmes ainsi que leurs interrelations ont déjà été évoqués dans la présentation des typologies, un retour sera effectué ici sur certains éléments dans le but d'identifier quelques pistes de réflexion à poursuivre.

### **4.4.1 L'enfance**

Tel que décrit précédemment, les représentations de l'enfance sont marquées principalement par deux figures, celles de l'enfant-sujet et de l'enfant-innocence qui contribuent chacune à déterminer un pôle. Elles peuvent toutefois être présentes en même temps, évoquant la coexistence de deux dynamiques distinctes dans les discours. Plus particulièrement, dans les discours des professionnels, la représentation de l'enfant-innocence, entendue comme une authenticité et une pureté vis-à-vis la rencontre esthétique, ressort très fortement, ce qui démontre que le récit social de la démocratisation reste encore présent dans les représentations. Et cela, même si cette notion est moins présente dans les discours officiels, marqués davantage par la

représentation de l'enfant-sujet, en lien avec l'importance qu'ont pris le processus d'individuation et la reconnaissance du droit des enfants. La coexistence de ces deux discours entraîne toutefois un certain antagonisme entre une vision de l'enfant vu comme une « éponge », prêt à recevoir l'expérience qu'on lui propose et celle de l'enfant ayant « son propre bagage », qui devient, dans sa forme la plus poussée, créateur de sa propre culture (D1) : « je veux transmettre un amour, un enthousiasme pour la culture, mais aussi qu'ils en font partie, qu'ils ne sont pas juste des consommateurs, mais aussi des producteurs, des créateurs » (D1B).

Toutefois, tel qu'évoqué dans les typologies, le lien adulte/enfant n'est pas toujours égalitaire, et entraîne, comme le note Jean-François Dupeyron (2012), certaines interrogations sur le paradigme de l'enfant sujet, acteur de son existence, qui prend une place importante aujourd'hui. En effet, l'usage important de cette représentation de l'enfance dans les documents institutionnels révèle peut-être davantage une logique de marketing expérientiel qui « fonctionne aussi comme un leurre idéologique, c'est-à-dire comme un reflet — une image inversée — de la réalité du statut de l'enfant dans des sociétés occidentales désormais en proie à l'utilitarisme néo-libéral et à leur propre transformation en un marché » (Dupeyron 2012, par. 18). D'autre part, la confusion entre le fait d'être une personne et le fait d'être un adulte « prive l'enfant de sa reconnaissance comme personne enfantine spécifique, avec tout ce que cela suppose de besoins éducatifs » (par. 20), alors que, comme nous l'avons détaillé en présentation, le statut de l'enfant est ambivalent, à la fois égal et différent, appelé à être éduqué et protégé.

Ces représentations n'expriment donc pas la « nature véritable » ni la réalité des pratiques éducatives, mais bien un idéal, une « vérité » pour ce groupe de référence (Dupeyron 2012, 2), préoccupé de façon générale par la question de l'ouverture aux arts, mais également à l'autre dans toutes ses différences, comme le démontre la mention récurrente de projets s'adressant aux enfants ayant diverses limitations fonctionnelles. S'ils sont spontanés, sans idées préconçues ou nerveux à l'entrée de l'institution (E6), les enfants incarnent cette image inversée et idéale des adultes que l'on voudrait ouverts à l'art. D'ailleurs, le constat est si unanime qu'on se demande pourquoi il est nécessaire de développer tant d'activités éducatives si les enfants sont si prédisposés à l'expérience artistique, sinon justement que « de faire en sorte que ces enfants-là gardent leur curiosité puis leur ouverture face à l'autre, quand ils vont devenir adultes » (B3). Certains d'ailleurs en sont venus à développer des activités de formation directement adressées aux professeurs.

Dans ce contexte, qu'en est-il de l'intention éducative envers les enfants ? Si elle est certainement très présente et riche au sein des activités, l'analyse de ces représentations apporte quelques bémols, d'une part parce que l'image d'une innocence à respecter est difficile à marier avec la réalité des pratiques éducatives (Dupeyron 2012, par. 7) et d'autre part, parce qu' « il n'est pas sûr que la relation éducative soit améliorée par un usage immodéré de cette perception de l'enfant comme un sujet » (Dupeyron 2012, par. 20). Et si la représentation de l'enfant-sujet laisse entendre un idéal d'individuation et d'expression, on remarque dans les discours la mention de pratiques plus traditionnelles et autoritaires, qui encadrent l'enfant et limitent sa marge de manœuvre. Mais le rôle de discipline est généralement dévolu à l'école, à l'enseignant (A1, E3), alors que l'institution culturelle est responsable de l'activité seulement, pouvant se permettre d'installer un espace de participation « égalitaire », en autant que l'enseignant reste en soutien. Cette question du partage de la responsabilité éducative, qui n'a pas été abordée directement dans le cadre de cette recherche, mériterait d'être creusée, notamment dans l'optique de notre question de départ concernant les liens tendus entre l'école et le milieu culturel.

#### **4.4.2 La culture**

La typologie établie précédemment ayant déjà détaillé les notions de culture artistique et de culture humaine, nous traiterons ici plus particulièrement certains aspects concernant les autres notions définies dans le cadre théorique, soit la culture patrimoniale, la culture anthropologique et la culture générale.

De façon générale, la culture patrimoniale et identitaire est peu présente dans l'ensemble des discours, sauf pour certaines institutions dont l'histoire est liée à une communauté spécifique (B2). C'est le patrimoine artistique qui ressort davantage quoique, tel que mentionné précédemment, s'il fait référence aux œuvres « d'ici » (sans que l'on précise quel « ici » entre Montréal, le Québec ou le Canada), ce patrimoine s'inscrit généralement dans un patrimoine artistique universel reposant généralement sur une tradition occidentale. Il est intéressant de constater que l'ancrage à l'identité montréalaise, qui d'ailleurs ressort plus fortement que l'identité québécoise, passe quant à lui souvent par le biais du patrimoine matériel immobilier, c'est-à-dire les bâtiments des institutions ancrés sur le territoire, élément qui devrait faire l'objet d'une réflexion plus poussée, en relation avec les éléments contextuels relatifs à l'évolution des institutions culturelles montréalaises décrits dans la problématique. À l'opposé, les notions de créativité et d'innovation qui s'éloignent de la tradition sont très présentes, non seulement pour les disciplines artistiques

contemporaines ayant moins d'ancrage dans l'histoire, mais également en raison de la forte présence du pôle pragmatique.

De même, quoique très rarement présente dans les documents officiels, la définition anthropologique de la culture, plus générale et relative, est parfois évoquée dans les entretiens, mais davantage dans l'idée des *Cultural Studies* et d'une culture qui fait partie de la vie de tous les jours, se confondant même, tel que décrit par Edles, avec l'ensemble de la société : « Qu'est-ce que c'est la culture pour nous, oui, je me sens un peu comme... c'est, c'est tout ! (E6). Rarement liée à des groupes sociaux ou culturels dont les appropriations sont différenciées, elle s'incarne plutôt dans l'individu, se fondant avec une culture humaine partagée par tous : « Pour moi, c'est la base, c'est le quotidien, c'est la personne. Donc, c'est une partie intégrante de toi. Donc la culture elle est partout. » (F1).

Il faut mettre en relation ces deux éléments avec le contexte pluraliste montréalais qui, étonnamment, est très peu évoqué dans l'ensemble des discours, tout en restant en filigrane de l'ensemble des entrevues puisque les institutions sont tributaires du contexte multiculturel des écoles et que ce portrait « s'est installé partout, ce n'est plus juste dans Côte-des-Neiges qu'il y a des immigrants » (B1). Mais de façon générale, la notion de l'« autre », est entendue dans un sens plus global de la diversité des formes d'art, des individus, des façons de penser, dans une volonté globale d'inclusion. Il faut dire qu'on sent dans certains discours la difficulté de mettre de l'avant la culture proprement québécoise dans le contexte pluraliste actuel : « les territoires se mélangent, c'est le village global ... je veux dire, c'est quoi la culture québécoise aujourd'hui, on ne peut pas parler de ceinture fléchée ... sans presque faire une faute sociale... » (C1).

Tel que démontré dans l'analyse des intersections entre les différents pôles, l'amalgame entre culture artistique et culture organisationnelle fait en sorte que le milieu culturel semble constituer une communauté identitaire qui affiche sa différence, notamment comme lieu protégé de résistance, à contre-courant (B1), incompris du reste de la société (B4), même s'il souhaite « partager ses acquis » (A1). D'ailleurs, cette différenciation est souvent mise en opposition avec les communautés culturelles, les immigrants, incarnés souvent par la figure du parent qui ne parle pas la langue (A1), qui ne comprend pas les codes ou n'est pas intéressé par la culture québécoise (B3) : « oui, l'élève reçoit, mais rendu à la maison le parent ne veut pas, s'objecte... à cette culture-là » (B3). Et si l'on note le rôle signifiant de la famille et son empreinte, c'est plutôt sa démission qui entraîne selon certains un rôle de passation accru des institutions.

On comprend mieux ainsi l'effort de positionnement du milieu culturel par la mise de l'avant dans le pôle humaniste d'une culture humaine inclusive mais individuelle, où davantage que l'universalité du langage ou de l'art, c'est l'universalité de l'être humain qui est mise de l'avant. Il serait intéressant d'explorer encore davantage cette notion de culture humaine puisque, malgré une posture d'ouverture très marquée dans les discours, cette vision large permet la coexistence d'une culture artistique professionnelle plus restrictive qui s'est construite sur le principe d'universalisme pour défendre un patrimoine « occidental ».

#### **4.4.3 La transmission**

La typologie nous démontre que, de façon générale, le type de transmission privilégié est plus près de la communication (rencontre, partage) que du patrimoine lui-même et de la tradition, ou même de l'éducation, à l'exception de certains éléments de socialisation, liés principalement aux valeurs (ouverture). Nous traiterons principalement de cette tension patrimoine/communication, alors que la question de l'éducation sera abordée par la suite en lien avec l'éducation artistique.

Tel que mentionné précédemment, la question du patrimoine n'occupe pas une place prédominante dans les discours, malgré une volonté pour certains de faire connaître aux jeunes l'histoire, parce que « cela a une valeur en soi de connaître ce qui a été fait avant » (C1), mais « il ne faut pas en rester là, il faut permettre la création aussi » (C3). En effet, s'il faut comprendre l'évolution, l'histoire qui a traversé le temps, c'est aussi pour maintenir certaines disciplines « vivantes à travers les générations » . Qu'est-ce donc qui est menacé et qui doit constituer un « patrimoine » ? Des disciplines artistiques assurément, mais il est difficile de déceler à travers les discours, à l'exception du lien avec le patrimoine bâti, quels seraient les efforts de patrimonialisation, de mise en patrimoine, afin d'assurer une certaine continuité. Il est vrai que dans un contexte où l'expérience est mise de l'avant, ce ne sont plus les objets de patrimoine eux-mêmes que l'on souhaite transmettre, mais bien des émotions, des valeurs qui laissent une trace au cœur de l'individu lui-même; plus que les objets, c'est le vivant, ce qui rejoint les thèses de Xavier Greffe (2011) et Lucie K Morriset et Luc Noppen (2005a, 2005b) . Parler d'histoire, de connaissances et de patrimoine dans ce contexte semble dépassé, et certains font état de cette tension. Ainsi, il semble que ce soit davantage le lien social, incarné par la valeur d'ouverture, et plus encore l'identité de l'individu lui-même que l'on souhaite protéger dans un monde pluraliste : « le patrimoine concerne autant une « histoire longue », celle qui donne sens à la continuité, qu'une « histoire immédiate », celle qui est relative à l'expérience des individus menacés par la

perte de sens de leur propre continuité » (Jeudy 2008, 20). Mais il reste une tension entre cette ouverture vers l'art, qui assure la permanence d'une communauté artistique, et l'ouverture vers l'autre, qui permet d'assurer la cohésion sociale, mais pas nécessairement une culture commune.

Par ailleurs, la notion de tradition, comme une pratique par laquelle « nous choisissons ce par quoi nous nous déclarons déterminés » (Pouillon, cité par Lenclud 1987, par. 32), est un peu plus présente, associée notamment à tout un univers lié aux disciplines, que ce soit les rituels et codes à apprendre (B1) ou les comportements de fréquentation. On observe également poindre la notion d'une tradition dans le « développement de public », avec ses méthodes et ses projets, qui vient asseoir une vision du monde et une volonté de positionnement du milieu organisationnel, bien sûr ancrée dans des valeurs de nouveauté, de créativité et d'innovation. Qu'est-ce que la tradition dit de « vrai » et d'authentique ? À la fois la valeur de l'artistique et celle de l'entrepreneuriat, de l'innovation et de la créativité.

Te que démontré, la transmission vue comme une « communication » est importante, liée aux thèmes de la rencontre et du partage : c'est « une question de contact, de pratique » (C1) mais c'est aussi « un partage culturel plus qu'une transmission culturelle » (G2). Elle s'effectue non seulement au présent, mais elle concerne une « ouverture » qui peut d'abord prendre la forme d'un « plaisir de partager » des émotions, des opinions, des goûts, du « ressenti » (A1, D1, F1) et d'une transmission qui s'effectue d'un individu à l'autre : « parce qu'ultimement, moi je n'ai rien d'autre qui me motive... je n'oublie jamais à quel point j'aime ça voir du théâtre, donc je me dis... c'est ça que je veux leur transmettre fondamentalement » (B1). En effet, parce qu'elle est rencontre et partage, et qu'elle met l'accent sur le mode actif et participatif, la transmission n'est plus à sens unique : « Oui, de passeur, de soutien, de référence... ouvert, vraiment, venez nous voir. On n'est pas là pour vous montrer ce que vous ne savez pas là, on est là pour partager » (C4). Mais si l'on souhaite agir sur la transmission et avoir plus de contrôle, on doit partager l'autorité, ce que peu font réellement : « c'est très complexe parce que les musées étant des lieux de pouvoir, ils doivent d'abord ... accepter de partager ce pouvoir-là avec leurs visiteurs » (E1)..

#### **4.4.4 L'éducation artistique**

De façon générale, le rôle éducatif n'est pas si marqué dans l'ensemble de l'échantillon, en raison de la présence d'un discours plus pragmatique, et de la confusion parfois entre éducation et



« développement de public », et ce malgré la profusion de qualificatifs liés à l' « éducation » dans les documents officiels. Dans les quelques cas où la notion d'éducation est associée à la transmission de connaissances, c'est parce qu'il s'agit d'une valeur personnelle importante, parce que la discipline elle-même constitue un savoir spécialisé peu présent à l'école, ou encore parce que l'institution se positionne comme une ressource importante au niveau des connaissances. Dans ce dernier cas, l'aspect pédagogique se résume souvent à répondre aux objectifs du Ministère. Mais, de façon générale, les discours adoptent une certaine distance vis-à-vis les connaissances, et l'enseignement en général, en restant en accompagnement des écoles et des professeurs. Cela semble dû en partie à une ambivalence envers certains aspects de l'éducation formelle : la discipline, les connaissances. Plus on se positionne dans l'informel, et plus on se distingue de l'école « traditionnelle: « On n'est pas une école ici, c'est différent d'une école. Ce n'est pas nécessairement leur apprendre » (D1). Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'intention éducative. Mais il semble y avoir une confusion dans les discours entre, d'une part, une tendance à associer le qualificatif « éducatif » à toute activité qui s'adresse aux jeunes, dans une logique de marketing, et d'autre part, cette volonté de se distinguer de l'école dans l'informel. Toutefois, si ce rôle est moins pro-actif, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de visée éducative sous-jacente. Il est probable que la confusion avec le terme « médiation » teinte cette perception de ne pas faire de l' « éducation » qui est souvent entendue dans sa forme plus classique, comme une transmission formelle et verticale plus qu'horizontale et de laquelle on se dissocie : « c'est moins une personne qui enseigne à l'avant à un groupe, mais plutôt des choses où tout le monde participe ensemble » (D1).

Par ailleurs, le pôle humaniste, qui présente la plus forte posture éducative, ne se présente pas toujours comme tel, puisqu'il s'agit ici davantage de valeurs, de développement personnel, et non de « connaissances » et que les projets de médiation sont souvent un peu à part dans les programmes éducatifs. La notion d'apprentissage des arts est presque absente, il s'agit plutôt de « faire vivre une expérience », que ce soit par l'expérimentation ou non. Par ailleurs, l'image la plus récurrente dans l'ensemble de l'échantillon reste celle d' « ouvrir les esprits », de développer l'esprit critique, qui rejoint à la fois le pôle artistique et le pôle humaniste. Comme ces différentes formes ont déjà été détaillées dans la typologie, nous présenterons ici quelques réflexions en lien avec les tensions induites par les différentes notions de culture et d'éducation.

La notion d'éducation artistique présente dans les discours, peu importe le pôle, est peu liée à la volonté de transmettre un héritage, un « patrimoine culturel » mais concerne plutôt les actions visant à favoriser une plus grande fréquentation des arts, qui côtoient d'autres démarches souhaitant davantage contribuer au développement global de l'enfant, dans une posture humaniste. Également, la notion de socialisation prend davantage d'importance, que ce soit dans la transmission de comportements, ou plus généralement de valeurs. Au-delà de la volonté de former des « spectateurs » et des « visiteurs », qu'est-ce qui est instructif ? Quel apprentissage est proposé ? La rencontre avec l'art entraîne d'abord une nouvelle façon de penser, une curiosité, une ouverture aux choses nouvelles qui n'est pas sans lien avec les valeurs de créativité et d'innovation : « tout à coup, on va tomber sur un artiste ou une pratique artistique qui connecte complètement avec nous, puis c'est une rencontre... puis des fois moins mais ... ça vous toujours nous stimuler, nous forcer à penser, à penser d'une autre manière » (E6). Cette ouverture entraîne l'ouverture à l'autre, mais également à soi qui favorise le développement individuel des enfants, leur permettant de sortir de leur coquille, de leur isolement, de mieux comprendre ce qu'ils vivent ou ce qu'ils sont, d'être reconnu par les autres, de persévérer et d'être fier pour qu'au final, « ils puissent déployer leurs ailes un jour, puis s'envoler très haut. Ça c'est le grand rêve » (B3).

Il est intéressant de noter que les activités éducatives proposées par les institutions culturelles, et plus particulièrement les activités de médiation culturelle, s'inscrivent généralement dans le paradigme de l'éducation non formelle ou informelle qui constituent, comme il a été mentionné plus tôt, d'autres moyens d'accès aux savoirs et à la culture que l'école (Jacobi 2018). Sans faire une analyse exhaustive, on peut déduire de nos résultats que les activités pour les enfants déployées par les institutions réunissent divers types d'éducation et formes d'apprentissages, tels que décrits par Anik Meunier (2018), venant confirmer le fait que l'éducation non formelle est un secteur aux contours larges et aux actions hétérogènes, et que : « formel, informel, non-formel ne sont pas des notions mutuellement exclusives mais plutôt des caractéristiques que l'on retrouve à divers degrés dans toutes les situations ou activités d'éducation, de formation ou d'apprentissage » (Hart 2013, cité par Meunier 2018, 27). Toutefois, si l'éducation non formelle est généralement présentée sous la forme d'activités volontaires pour un public qui n'est jamais contraint, ce n'est pas le cas ici puisqu'il s'agit généralement d'activités scolaires ou familiales : les activités éducatives prennent souvent la forme d'une « éducation formelle délocalisée » s'arrimant aux contenus scolaires (Meunier et Luckenhoff 2012), et source de plusieurs tensions avec le milieu scolaire. Également, en lien avec la notion d'expérience discutée plus tôt, on note surtout la forte présence d'éducation informelle « qui correspond à l'expérience que procure la vie

quotidienne » (Meunier 2018, 19), qu'elle soit nommée ou non, « faire vivre autrement » (D1B). Mais, de façon générale on met de l'avant des principes généralement liés à l'éducation non formelle, tel que la participation (et non l'évaluation), et le fait d'apprendre « en s'amusant ». De la même façon, les activités décrites réunissent tous les types d'apprentissages, à la fois intentionnel et conscient, surtout, mais aussi implicite, par le biais d'expériences, et fortuit, c'est-à-dire « associé à la socialisation, il concerne l'assimilation de valeurs, d'attitudes et de comportements qui surviennent dans la vie de tous les jours » (Meunier 2018, 21).

De même, confirmant le fait que le non-formel côtoie le formel (Jacobi 2018, 5), cette forte présence de l'éducation non formelle dans les discours coexiste dans certains cas avec une vision qui met de l'avant les connaissances et la « culture générale » : « je fais une distinction entre culture et divertissement. Le divertissement c'est la consommation immédiate, et pour moi on est passif. Y'a aucun effort à faire pour consommer du divertissement. La culture, c'est le contraire. On est actifs parce qu'il faut, pour essayer de comprendre, il faut lire, se renseigner, il faut faire un effort, dans le bon sens du terme » (C4). D'ailleurs, certains démontrent une nostalgie envers le départ des enseignants ayant suivi le cours « classique » : « c'était des gens archicultivés. Beaucoup, beaucoup de connaissances, et beaucoup de rigueur aussi au niveau de leur enseignement, de leur transmission... Je ne dis pas qu'il n'y a plus de rigueur, mais c'est tellement rendu différent » (B3).

On peut également dire qu'il y a une certaine porosité entre le monde de l'enseignement et celui de la culture, à la fois parce que l'école adopte certaines méthodes éducatives non formelles, mais aussi parce que les institutions suivent le mode scolaire, et intègrent certaines de ses valeurs en adaptant ses activités aux programmes éducatifs : « En somme, il y a dorénavant peut-être moins d'écart entre les milieux formels et non formels, tous deux cherchent à atteindre des objectifs pédagogiques voisins, ce qui permet certainement aux musées de prétendre à une légitimité éducative » (Meunier 2018, 23). Les deux sphères sont-elles complémentaires ou en compétition ? Avec une plus grande flexibilité et liberté dans les intentions que l'école, l'éducation non formelle permet d'ouvrir vers de nouvelles façons de faire (« on n'est pas juste là pour permettre aux gens d'être passifs (...) on offre quelque chose de beaucoup plus intégral » (D1B)), et vient généralement agir en complémentarité : « les profs nous voient beaucoup comme une ressource » (D1B). Il reste qu'on retrouve derrière les programmes éducatifs des institutions, une intention d'acculturation qui ne répond pas nécessairement aux mêmes valeurs, souhaitant agir

principalement sur les comportements : « Je veux qu'ils viennent, et que ça devienne une partie de leur vie, la lecture, la culture, et tout ça » (D1).

Il faut distinguer les activités elles-mêmes qui, développées par les professionnels des institutions, possèdent un réel potentiel éducatif et répondent directement à divers objectifs (Meunier 2018), des discours et des politiques « éducatives » qui, à part quelques exceptions, ne semblent pas si claires, oscillant entre des occasions d'apprentissage fortuits par l'expérience et des buts éducatifs clairement affirmées pour attirer les écoles (ce qui ne veut pas dire qu'elles ne sont pas organisés et structurés). Se situant davantage au niveau de la communication que de la transmission, il importe de se questionner si l'approche éducative développée contribue parfois davantage « au mieux-être, au fait de passer un bon moment et à encourager une expérience positive dans un équipement à caractère culturel » (Meunier 2018, 23) qu'à un réel accès au savoir : « tu sais, des fois, c'est pas grand-chose, puis des fois je sais que c'est juste de leur changer les idées, mais si au moins je leur change les idées puis que je réussis à les intégrer, le pense qu'on a fait beaucoup » (D1B).

Considérant de façon générale la définition de l'éducation artistique proposée par Marie-Christine Bordeaux (2018), réunissant le voir (expérience esthétique), le faire (expérience artistique) et l'interpréter (expérience critique), on peut dire que la volonté de susciter la délectation est très présente, la créativité également, mais davantage dans les pratiques que dans les discours, alors que l'objectif de développer la capacité de juger est très présente aussi, mais à nuancer. Si dans les discours, on rejoint cet idéal de l'acte d'interpréter comme une « opération culturelle » (Certeau) qui « s'appuie sur la capacité de chaque individu à faire acte de culture dans sa relation à l'art et à l'autre, et à faire lui-même le lien avec d'autres expériences culturelles » (Bordeaux 2018, 39), il reste que l'intention est parfois floue entre un accès à l'imagination et la sensibilité et une réelle posture de réflexivité et de distanciation, révélant peut-être que ce pôle « souffre d'une mise en œuvre insuffisante, car il appelle des outils et des démarches spécifiques. Jusqu'à une époque récente, les acteurs se contentaient d'une équation hasardeuse, postulant que « voir + faire = interpréter », certitude bien souvent démentie par l'expérience concrète » (Bordeaux 2018, 43).

Quel adulte former par cette éducation artistique ? Si pour certains, « la culture générale est intéressante pour l'adulte que je vais devenir » (E5), il reste que la dominante est la notion d'« ouverture » :

cela va donc ouvrir l'enfant à quelque chose de plus grand, à quelque chose de différent... et puis cela va l'aider à comprendre ses différences par rapport à l'autre, par exemple, puis à les accepter davantage, puis à se développer pour devenir un adulte ouvert à l'extérieur, et un adulte fort, solide, composé de plein de connaissances, plein de références, plein de curiosité aussi (B3).

La construction de la typologie nous a donc permis d'identifier trois pôles principaux : le pôle artistique, caractérisé par la logique de la démocratisation et de la révélation et la volonté de transmettre une passion pour les arts, le pôle pragmatique associé au monde organisationnel et à une vision de développement de l'institution, ainsi que le pôle humaniste, lié aux notions de culture humaine, mais aussi de rencontre, d'ouverture et de respect, et qui présente la posture éducative la plus importante. Les intersections entre ces trois pôles ont révélé certaines tendances actuelles au sein de l'écosystème culturel montréalais, notamment l'amalgame important entre l'ensemble de la production des arts et le champ socio-professionnel des arts et de la culture, le discours humaniste hybridisé avec les logiques pragmatiques, ainsi que la présence marquée de la notion d'expérience qui rejoint les trois pôles. L'analyse narrative a permis de déceler la tension entre une transmission orientée davantage vers les publics ou vers les arts, ainsi que les différents registres temporels présents dans l'échantillon, notamment l'omniprésence du « présent » ainsi que le « hors-temps » de l'expérience. Enfin, l'analyse thématique plus détaillée a fait ressortir certaines interrogations, notamment sur les paradigmes de l'enfant-sujet et de l'enfant-innocence, la faible présence de la notion de patrimoine dans les discours, un rôle de transmission souvent plus près de la communication que de l'éducation, ainsi qu'une vision de l'éducation qui s'éloigne de la « connaissance » et de la culture générale. À la lumière de ces résultats, si la mise en place d'un échantillon diversifié a permis de dégager les grandes tendances présentes au sein d'un ensemble varié de discours, l'analyse plus détaillée des liens avec certains critères d'échantillonnage spécifiques liés au contexte tel que la présence ou non d'un département d'éducation, le type de fonction occupé par les responsables des programmes éducatifs, l'année de fondation de l'institution ou encore l'âge des publics visés permettrait de raffiner encore davantage cette analyse.

## CHAPITRE 5 : CONCLUSION ET DISCUSSION

### 5.1 Retour sur la démarche

D'entrée de jeu, il importe de mentionner que cette démarche réflexive a eu un impact considérable sur moi, non seulement parce qu'elle m'a permis d'apprendre au contact de différents savoirs théoriques, mais surtout parce qu'elle a engendré chez moi un processus de mise à distance d'un certain « prêt-à-penser », permettant ainsi une prise de conscience de certaines représentations qui sous-tendent les pratiques du milieu culturel en général. Ce travail s'est étiré sur une longue période de temps, ce mémoire arrive presque trois ans après la réalisation des entretiens, mais c'est le temps qu'il m'a fallu pour mettre les choses en perspective, évoluer au fil de cette réflexion, étant donné l'aller-retour exigeant entre deux postures combinées (travail le jour, réflexion le soir!).

Bien qu'il n'ait pas été question ici de centrer spécifiquement cette démarche sur ma propre pratique professionnelle, il reste qu'elle s'ancre dans un matériau constitué en partie de mon expérience. Celle-ci a non seulement été questionnée, confrontée, remise en question, mais elle a également contribué à enrichir l'analyse et ce, dès la réflexion de départ mentionnée en avant-propos, ainsi que tout au long de la recherche et de la « série d'actes interprétatifs » (Lahire 1996) qui ont contribué à produire ces données. Cette expérience pratique a donc pu ajouter une certaine « acuité » à l'analyse, permettant en quelque sorte une compréhension de l'intérieur; de ce fait, elle en constitue la limite également. En effet, par ma posture professionnelle, les entretiens ont constitué en quelque sorte un « partage » entre collègues qui a pu faire émerger un système de représentations commun, « une communication sur le devoir-être-des-choses » (Blanchet et Gorman 2007, 15). Ces échanges très riches ont permis de faire ressortir un « habitus professionnel » (Perrenoud 2001) dans ses discours habituels, ses logiques et ses façons de penser, permettant ensuite de faire ressortir lors de l'analyse les différentes représentations en présence. La réflexivité a donc apporté une certaine richesse à cette analyse interprétative et compréhensive en faisant émerger la « connaissance commune » d'un contexte professionnel.

L'établissement de la typologie ne constitue qu'une première exploration de l'important corpus de discours recueillis, qui pourrait d'ailleurs faire l'objet d'une analyse encore plus détaillée, notamment ce qui a trait à la contextualisation des résultats en fonction de l'échantillonnage et

l'illustration plus précise des diverses façons dont les représentations se traduisent dans l'action, à travers les programmes d'activités éducatives.

Grâce à la mise en relation des différents concepts, la typologie a tout de même mis en lumière comment ces différentes représentations semblent construites, alors que les intersections ont identifié certaines zones floues à creuser davantage. Par ailleurs, la constitution du cadre théorique, qui a constitué pour moi une partie importante et nécessaire du processus, a permis une exploration de différents concepts. Si les définitions sont multiples, elles ont favorisé pour moi par l'ouverture à la réflexion, un certain recul, afin de briser le réflexe mécanique de rester en territoire connu, dans des logiques habituelles, mais plutôt permettre d' « ajouter un surplus, un rajout par rapport à ce qui se dit déjà dans le monde social » (Lahire 1996). De plus, elles ont contribué, il me semble, par leur nombre et leur détail, à sortir d'une polarisation habituelle entre démocratisation et démocratie, culture normative ou relative, argumentaire économique ou social. Toutefois, les concepts étaient nombreux, ce qui a inévitablement alourdi l'analyse et les entretiens, ajoutant un peu de confusion pour les professionnels interviewés. De la même façon, l'échantillon constitué a permis d'explorer un nombre important d'institutions, réunissant à la fois musées, théâtre, bibliothèques, et autres institutions, alors qu'elles sont souvent étudiées séparément. Quoique riche, l'analyse d'un si gros corpus a été exigeante, et n'a pas permis d'approfondir certaines notions, mais plutôt d'en tracer certaines les tendances.

Quant à la stratégie herméneutique et narrative, elle m'a semblé à prime abord moins concluante, en raison notamment de la difficulté de faire émerger des « mises en récits ». Cela résulte peut-être d'un guide mal conçu ou d'un manque d'expérience de ma part pour mener ce type d'entretien. Par ailleurs, cela est également symptomatique d'une tendance au présentisme, à la communication et à un discours pragmatique dont nous avons fait mention, et qui ne favorise pas la projection dans une « histoire », un passé. Ce qui ne veut pas dire que l'articulation au temps n'est pas présente mais, comme l'a démontré l'analyse de l' « expérience » et de la trace, celle-ci se présente différemment. Pour approfondir cette nouvelle conscience temporelle, il m'aurait fallu toutefois développer des connaissances beaucoup plus poussées autour des thèses de Paul Ricoeur et de l'herméneutique de la conscience historique.

Il reste que même si des récits « complets » n'ont pas été repérés, l'analyse narrative des bribes d'histoires et structures narratives qui constituent tout de même un « programme narratif » tel qu'entendu par Ricoeur (1985, 465-466) a permis de faire émerger certaines identités narratives

et de cerner les trois pôles ainsi que leurs visions du monde, alors que l'analyse des discours a aidé à identifier certains éléments d'intérêt concernant le rapport au temps, notamment, le hors-temps de l'expérience, le passé-dans-le-présent de la trace, le temps humain « vivant », ainsi que l'opposition entre le temps court de l'étincelle et le temps long de la médiation. Il est vrai qu'à l'exception des textes historiques ou littéraires linéaires, les entretiens présentent rarement des récits structurés. Toutefois, il me semble a posteriori qu'une analyse de l'énonciation aurait également été très riche pour analyser « l'être-au monde » déployé par les professionnels et les institutions, notamment dans une dialectique entre le « je » et le(s) « nous », tout en restant liée à l'approche de Ricoeur. Par ailleurs, la notion de métaphore s'est révélée aussi porteuse que les mises en récits eux-mêmes, notamment avec les images de l'étincelle et du « vivant ». Il reste que dans l'ensemble, cette analyse des représentations a permis de mettre en lumière certains schèmes et valeurs partagés par le milieu. En voici quelques rappels, accompagnés de certaines pistes de réflexion.

## **5.2 Quelques constats et pistes de réflexion**

### **5.2.1 Rapport pragmatique à la culture et professionnalisation du champ culturel**

Sans être une surprise, la présence du pôle pragmatique vient confirmer le rapprochement entre culture et économie depuis les années 1980, ainsi que le développement d'un rapport plus pragmatique à la culture (Bellavance et Poirier 2012, 2013) tel que décrit dans la présentation du contexte culturel montréalais lié à la problématique. En outre, la forte présence de ce type de discours au sein de l'échantillon, et pas seulement dans les institutions plus près des industries culturelles, démontre l'étendue et la force de représentation de cet univers. On peut penser que, le « déverrouillage commercial et culturel » qui a ouvert la voie à une nouvelle génération d'entrepreneurs culturels après les années 1960, dans une forte synchronie des pôles commercial et culturel (Bellavance et Poirier 2012, 1344), a permis une plus large diffusion de cet univers culturel, décrit « par l'intermédiaire du langage de l'économie, de son discours, de sa logique » (Bellavance et Poirier 2013, 23). Également, le rôle de l'État dans le financement des institutions et industries et le développement d'un marché concurrentiel ainsi que la rapide professionnalisation des occupations qui se rattachent au milieu culturel (Bellavance et Laplante 2002) ont contribué à en faire un véritable « secteur d'activité ». Comme le note Claude Martin « l'insertion de la production des biens symboliques dans les circuits économiques ne constitue



pas un aspect secondaire de l'activité intellectuelle ou artistique. Il s'agit plutôt d'une des modalités principales de son existence sociale » (2002, 285), ce qu'illustre bien l'amalgame entre pôle artistique et pragmatique que nous avons observé. Plus particulièrement, la professionnalisation du milieu semble jouer un rôle important, apportant la légitimation d'un « savoir expert », qui se rattache davantage maintenant au monde de l'organisation que de l'artistique :

si professionnalisation il y a, elle correspond moins à l'émergence de la profession d'artiste qu'à celle d'un milieu professionnalisé, formé d'intermédiaires professionnels, dont le profil rencontre d'ailleurs plus souvent les critères de définitions des « vraies » professions (libérales), et avec lesquels doit apprendre à négocier aujourd'hui tout créateur, interprète ou concepteur. Tout cela reflète moins l'institutionnalisation de l'art et la professionnalisation du métier, ou de la vocation, d'artiste, qu'une socialisation relativement étendue du champ, et du risque, artistique au Québec (Bellavance et Laplante 2002, 336).

Il est intéressant de comparer cette question à la recherche qu'a effectuée Anne Gombault à partir du musée du Louvre, démontrant que l'institution qu'est le musée est définitivement entrée dans une logique organisationnelle, processus qui s'est effectué par la réappropriation de la logique économique et gestionnaire, devenue maintenant l'alliée de l'Art, au sein de la construction collective de l'identité de l'organisation (Gombault 2003). Conclusion qui est d'ailleurs en accord avec la thèse de Chiapello (1998) sur l'affaiblissement de la critique artiste face au management.

Sans tomber dans une vision alarmiste, il est vrai que le discours pragmatique est dans une logique marchande, qui reste confinée au présent, et à la communication-marketing plutôt qu'à la transmission d'un patrimoine, ce qui rejoint les thèses de Luc Noppen et Lucie K. Morriset concernant la rupture entre le tourisme et le patrimoine et la désuétude de l'intention patrimoniale (2003, 2005b). Par ailleurs, la logique marchande est une logique parmi d'autres (Boltanski et Thévenot 1991), et le pôle pragmatique n'est pas complètement en opposition avec les visions artistiques et humaines, comme on peut le voir avec les intersections, ce qui laisse penser que plusieurs logiques d'hybridation sont possibles. Par exemple, il serait intéressant de vérifier si ce discours pragmatique n'est pas davantage lié à une culture de projet et son mode en réseaux pour laquelle « ce qui importe, c'est de développer de l'Activité c'est-à-dire ne jamais être à court de projet, à cours d'idée, d'avoir toujours quelque chose en vue, en préparation, avec d'autres personnes que la volonté à « faire quelque chose » conduit à rencontrer » (Boltanski 2006, 24).

Enfin, si certains dénoncent l'argumentaire utilitaire et économique de ce type de discours parce qu'il s'éloigne des missions sociales liées au patrimoine et à la médiation, il est intéressant d'y apporter un autre point de vue, en faisant ressortir les valeurs qui lui sont associées, dans la lignée peut-être du modèle d'affirmation et d'action entrepreneuriale que représente J.A. DeSève tel que décrit par Guy Bellavance et Christian Poirier (2012). En effet, comme l'affirme Jocelyn Létourneau « il y a une nouvelle figure identitaire du Québécois incarné dans l'idée de réussite et dans celle de performance » (2000, 160). Pour un milieu qui s'est construit rapidement, il n'est pas étonnant que dans un effort de positionnement, il se rattache à cette image de l'entrepreneur ou du « *self-made man* », sans complètement oblitérer les autres logiques qui le composent.

### **5.2.2 Les logiques de démocratisation et de démocratie**

La logique de démocratisation est encore bien présente, comme le démontre la construction du pôle artistique, et ce malgré l'existence d'autres actions davantage en lien avec l'approche de démocratie culturelle, signe que les deux tendances coexistent encore comme plusieurs l'ont affirmé. Notamment, dans un récent article, Nathalie Montoya (2017), a fait la démonstration que cette logique persiste également dans les discours de médiateurs, qui malgré l'intégration d'un échec de la démocratisation, n'ont pas renoncé à « cet idéal devenu vœu pieu ». En outre, les discours des médiateurs font appel aux mêmes référents, soit un certain prosélytisme, ainsi que l'image de l'étincelle et de la révélation. L'étincelle est notamment décrite de façon très similaire aux discours que nous avons étudiés, c'est-à-dire, comme « le sentiment qu'il se passe quelque chose », un sentiment difficile à décrire et rare, ce qui « tend à le ranger du côté du merveilleux ». L'étincelle constitue en elle-même une modalité de transmission :

la quête de l'étincelle révèle une modalité commune de la fabrication du sens de l'action de médiation : elle en fait une action de transmission et de mise en mouvement de la pensée par la compréhension des œuvres et elle l'inscrit dans une temporalité particulière, dynamique et non uniforme (Montoya 2017, 231).

Par ailleurs, nous avons noté que le pôle artistique est mouvant, il est constitué de plusieurs visions de la culture qui, malgré leurs grandes différences, peuvent se présenter sous la même logique de l'étincelle, mais également se rattacher aux deux autres pôles. Le pôle artistique n'est jamais véritablement présent comme tel, dans sa version idéale liée à la « haute-culture », aux connaissances et à la culture générale, des notions qui pointent ici et là malgré tout. On constate

plutôt par l'analyse des intersections qu'il tend vers deux positionnements différents : un pas vers le discours pragmatique, ou l'image de l'entrepreneuriat, et un autre vers le discours plus « humaniste », dans un esprit d'ouverture.

Comme le rapporte Marie-Christine Bordeaux, le modèle de la démocratisation culturelle est lié à deux registres de représentations. Le premier est celui des valeurs esthétiques mis en évidence par Nathalie Heinich (1998) ou encore des « valeurs inspirées », selon le modèle de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991) qui sont : qualité artistique, spécificité de la démarche artistique, autonomie du monde de l'art, singularité, innovation, avant-garde. Il s'oppose à celui des valeurs « démocratiques » ou « civiques » liées à l'égalité, la démocratisation, le droit à l'éducation, l'identité collective et le vivre ensemble, l'héritage et le sens commun (Bordeaux 2018, 37). Alors que « les valeurs « inspirées » donnent plutôt lieu à des modes de transmission fondés sur le prosélytisme, la séduction, le don, le choc esthétique », les valeurs démocratiques valorisent l'apprentissage et l'accessibilité à tous les enfants (Bordeaux 2018, 37). La logique des représentations du pôle artistique de notre analyse se situe clairement dans la lignée des valeurs esthétiques ou inspirées. Par contre, les valeurs démocratiques semblent caractériser davantage le pôle humaniste qui serait donc traversé par deux logiques (démocratisation et de démocratie), notamment alimentées par l'intersection avec le pôle artistique. D'ailleurs, cela concorde avec notre analyse selon laquelle la démocratie ne semble pas déterminer à elle seule le pôle humain.

En effet, les liens entre le pôle humaniste et la logique de la démocratie culturelle ont été difficiles à dégager et mériteraient une analyse plus approfondie. Notamment, le rapport ambivalent avec l'enfant (lien à la fois égal et inégal) contribue à brouiller les cartes. Et même si le pôle humaniste est très lié à la communication et à la transmission horizontale, il existe peu d'exemples dans les discours où le rapport tend vers l'égalité, et à une réelle citoyenneté culturelle, notamment en ce qui a trait à la diversité des expressions culturelles, malgré une volonté d'inclure certains publics généralement exclus (enfants défavorisés, en difficulté scolaire, autistes, etc). Également, malgré la forte présence de l'enfant-sujet dans les discours, il est parfois difficile de distinguer si celle-ci ne relève pas plutôt d'un discours marketing très présent qui emprunte beaucoup à cette logique centrée sur l'individu. Par ailleurs, la question de la « participation » n'a pas été détaillée, mais le terreau semble riche, notamment en lien avec les approches liées à l'éducation informelle qui définissent la participation comme un apprentissage « permettant à la fois [la] transformation de

statut, de l'identité et des responsabilités de chacun », autant que la maîtrise d'un savoir-faire et d'un savoir-être (Brougère et Bézille 2007, par. 154).

### **5.2.3 Médiation, expérience et culture humaine**

On peut déduire que la médiation, comme théorie de la « mise en relation », a une influence importante sur le pôle humain, notamment autour des notions de « rencontre » et de « partage », et que cette notion détermine peut-être encore davantage le pôle humaniste que la notion de démocratie culturelle. De même, la volonté très présente d' « ouverture » et de respect rejoint les questionnements de certains chercheurs (Fontan 2007; Lamoureux 2008) concernant la logique institutionnelle derrière la médiation visant davantage à pacifier les rapports sociaux qu'à s'attaquer aux logiques du pouvoir. Toutefois, comme le terme comporte un certain flou conceptuel, ses représentations ne sont pas toujours simples à identifier, d'autant plus qu'on observe parfois un amalgame dans les discours entre les termes médiation, transmission, éducation, certains professionnels naviguant d'ailleurs d'un terme à l'autre sans toujours s'en rendre compte :

Et la transmission culturelle, c'est ça, c'est d'être capable d'être en relation avec les jeunes, et de maintenir ce contact-là. C'est ça que je trouve magnifique dans la médiation culturelle, c'est justement ce dialogue qui s'installe. Et, donc, c'est quelque chose qui se répète, qui se répète, et tout. Et donc, là on peut construire, et on peut ... développer des projets, développer... le rapport à l'art peut se développer (C4).

Il faut dire également que les notions de médiation et d'éducation se recoupent, puisque « la médiation culturelle et ses corollaires que sont la sensibilisation et l'action culturelle découlent tous de divers processus et stratégies pédagogiques et éducatifs » (Lacerte 2017, 207). Certains auteurs ont entrepris de faire des liens entre les deux notions (Montpetit 2017, Lacerte 2017). Toutefois, comme notre questionnaire ne comportait pas de question directement sur la médiation, il a été impossible d'en faire une analyse en lien avec l'éducation artistique, quoiqu'on puisse émettre l'idée que toute la justification de l'action de la médiation repose en partie sur :

les zones d'ombres et les failles qui hantent, si je puis dire, la médiation culturelle. La plus importante de ces failles est politique et loge à l'enseigne du système d'éducation public qui n'a pas encore su ou souhaité inclure, dans ses cursus

pédagogiques, la fréquentation obligatoire des arts de la maternelle à l'Université (Lacerte 2017, 199).

Par ailleurs, deux autres éléments ressortent plus particulièrement du pôle humain par leur souplesse ou leur hybridité : il s'agit des notions d'expérience et de culture humaine. Si la médiation est de l'ordre du lien social, l'expérience met plutôt de l'avant le monde de la « connexion ». Nous avons démontré le caractère englobant de cette notion, qui permet non seulement de réunir expérience esthétique, expérience humaine et marketing expérientiel, mais qui s'adapte plus particulièrement au monde actuel : « Cette forme d'intelligence est tout à fait appropriée pour des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux (*Ibid.*, p. 10) » (Brogère et Bézille 2007, par 148). On peut donc voir que cette notion est particulièrement utile pour les différents efforts de positionnement des institutions, permettant non seulement de s'adapter au contexte, mais aussi d'intégrer différentes postures dans une continuité :

Après tout, entre l'expérience esthétique la plus élevée et « les processus normaux de l'existence », pour reprendre les mots de John Dewey, il n'y a pas de ruptures, de mondes séparés, mais deux modes de participation à la culture que relie une ligne de continuité (Simard, 2016) (Côté, Simard et Larouche 2017, 93).

Il est intéressant de noter également que ce terme est très populaire auprès des milieux de l'éducation. En effet, s'il peut être synonyme de transmission, il peut également désigner différents types d'apprentissage parfois en tension, qu'ils soient liés au monde de l'informel (« Il ne faut pas tuer l'expérience par trop de connaissance » (E1)), à la relation du sujet avec la dimension du sensible, ou encore l'expérience vécue par rapport au savoir (Brogère et Bézille 2007). À titre d'exemple, le compte-rendu d'une entrevue réalisée avec un enseignant présentant son projet de « culture par l'expérience humaine », en tant que « une pratique éducative guidée par des principes humanistes, qui visent le développement du potentiel de chaque être humain » (Surget et Larouche 2016, 63) est très révélateur. En effet, le discours de l'enseignant en question adopte exactement la même posture que celle décrite dans notre pôle humain et conjugue différents éléments de l'expérience et la culture humaine soit : « exercice de la pensée critique », « dimension affective », « sensibilité à la diversité des élèves », « individualité », « développement d'un humain complet », « rencontre de l'autre de manière intemporelle ». C'est donc un signe de l'efficacité de ces concepts et peut-être d'une certaine porosité entre le milieu scolaire et le milieu

culturel. Cette notion ancienne et à la fois nouvelle de l'expérience commence donc à refaire surface dans les analyses également. On note par exemple les travaux de Dominique Bourgeon-Renault et Marc Filser (2010) qui privilégient une approche expérientielle de la culture, où l'individu se bricole une identité culturelle en tentant de s'insérer dans un réseau social.

La culture humaine, très liée à la notion d'expérience par ses liens avec un certain humanisme artistique qui rappelle celui du rapport Rioux, constitue un autre concept hybride, répondant ainsi peut-être à la question posée par Héloïse Côté, Denis Simard et Marie-Claude Larouche :

La question devient alors de savoir si nous pouvons disposer d'un concept de culture suffisamment souple et dense qui reconnaisse à la fois la hiérarchie des œuvres propre à la conception normative et la diversité des expressions culturelles associées à la conception descriptive sans verser dans le relativisme. Comment conserver un principe hiérarchique qui intègre la diversité tout en évitant l'élitisme des uns et le relativisme des autres (Simard 2016; Fabre, 2011) ? (Côté, Simard et Larouche 2017, 93).

Il est vrai que pour les sociétés qui s'inquiètent de leur cohésion, cette notion de culture humaine peut apporter une réponse intéressante dans un contexte de pluralisme. Il reste que malgré tout, tel que nous l'avons mentionné dans notre analyse, cette définition universalisante peut intégrer des tensions entre des visions plus normatives ou relatives :

On le sait, l'artiste comme on le connaît aujourd'hui, idéalisé comme sujet créateur d'œuvres uniques et dont la fonction serait entre autres d'être « esthétiques », de participer à la vie culturelle, quel que soit le sort que ce dernier fasse subir à cette idée d'esthétique, ne pouvait exister dans les sociétés anciennes. En contraste, l'artiste « contemporain » est la figure par excellence de l'individu et de l'individualisme, de l'autonomie de conscience et de pensée, du singulier et de la subjectivité. Il incarne de ce fait l'art comme domaine insolvable des autres domaines du social. Du fait de l'affirmation de son individualité et de sa singularité (à travers l'idée de liberté créatrice), il représente exactement ce qui pose problème à ceux qui considèrent les sociétés contemporaines comme trop fragmentées et trop individualistes en exhortant au « vivre-ensemble » (Saillant 2018, XII).

## 5.2.4 Transmission et patrimoine

Un autre constat tiré de notre analyse concerne la présence plus effacée du patrimoine dans les discours. À l'exception de certaines disciplines davantage en lien avec la notion de « patrimoine artistique », de certains efforts de patrimonialisation du bâti, ainsi que quelques nouvelles traditions qui se pointent en lien avec le monde organisationnel, de façon générale, le patrimoine est la notion occultée dans les discours. Et ce, malgré un intérêt croissant aujourd'hui pour cette question. Peu présent à l'école également, on cherche d'ailleurs à le valoriser par de nouvelles initiatives pédagogiques innovantes (Larouche, Burgess et Beaudry 2016). Ainsi, même si l'on présente souvent les institutions, notamment les musées, comme les gardiens du patrimoine, cette notion se retrouve pourtant reléguée à l'arrière-plan dans les discours, où l'importance est accordée à la rencontre, l'ouverture, l'expérience. Seul le pôle artistique conserve un certain lien avec le patrimoine artistique classique, les connaissances, le répertoire, tout en réalisant que cette posture est un peu anachronique. En effet, il semble qu'on ne cherche pas tant à montrer des collections ou du répertoire, qu'à faire « du lien ». Plus que le patrimoine lui-même et ses objets, ce sont l'humain et les valeurs humaines qu'on met de l'avant dans le pôle humain. Paradoxalement, ce détachement des institutions du patrimoine, constitue un détachement de sa première expertise, l'expertise propre au champ des arts et de la culture, c'est-à-dire les objets culturels, les créations, les contenus disciplinaires.

Considérant que la mise en valeur du patrimoine fait partie d'un plus vaste chantier de la définition de l'identité et de la construction de la culture, il faut rappeler que la valorisation du patrimoine est toujours une opération délicate en contexte pluraliste, et fait souvent monter les passions, alors que d'un autre côté, les jeunes générations ont peu d'intérêt pour le passé. À titre d'exemple, l'analyse de Jocelyn Létourneau sur les modifications introduisant la notion d'éducation à la citoyenneté au cours d'histoire du secondaire qui ont causé beaucoup d'émois il y a quelques années est éclairante. Tournant autour de la citoyenneté et marqué d'un certain présentisme, ce nouveau programme sous-tendait la « nécessité de trouver des repères historiques communs à la société québécoise pour fédérer sa diversité constitutive, démographique surtout, autour d'un récit partagé de ce que fut son expérience dans le temps » (2008, 50). On peut faire le parallèle avec la difficulté de mettre de l'avant le patrimoine dans le contexte actuel où « le Québec vit, au chapitre de ses représentations symboliques, une période de transition et de passage, c'est-à-dire de tension et d'équivoque, entre ses anciens mythes fondateurs, qui ne sont pas disparus et

restent structurants de la mémoire et de l'identité collectives, et les nouveaux mythes, qui n'ont ni complètement surgi ni surtout encore trouvé leur légitimité dans l'espace public » (2008, 52). Ce qui explique peut-être cette tendance à prioriser les valeurs puisqu'une « expérience collective se définit d'abord par les valeurs qu'elle laisse s'épanouir en son sein, valeurs qui, à la longue, deviennent référentielles et constituent le fonds de sa culture, de son vivre ensemble » (2008, 50).

L'analyse de la transmission a permis également de remarquer que, de façon générale, la transmission verticale est perçue négativement : c'est la voie de la communication, du transfert plus horizontal, qui est privilégiée de la transmission. Toutefois, lorsque la transmission est entendue uniquement dans son aspect communicationnel, on évacue ce rapport au passé et au continuum temporel, et donc l'idée d'une permanence dans le temps. Cette polarisation horizontal/vertical mériterait peut-être d'être nuancée, puisque la transmission verticale continue d'être présente, notamment par la socialisation, ou encore par la transmission d'une passion pour les arts, puisque c'est un peu par imprégnation que l'on souhaite pouvoir agir sur la transmission elle-même au final. Cette première analyse nous amène à envisager une conceptualisation de la transmission comme étant « diagonale » plutôt que se situant dans la verticalité ou l'horizontalité. D'ailleurs, il est intéressant de noter que l'expérience, qui établit un nouveau mode de transmission par le sensible, proche d'une certaine imprégnation, sans être dans un rapport vertical, est donc encore plus révélateur de notre époque :

une période historique ne se reconnaît pas tant au fait qu'elle choisit de transmettre ceci plutôt que cela – ce qui ferait de la transmission elle-même un fait a-historique-, mais que, indépendamment des contenus qui sont transmis, elle se reconnaît bien plutôt par le fait de l'invention d'une forme inédite de transmission (Micoud 2000, 71).

Et même si l'expérience est liée à la communion dans l'ici maintenant, c'est par la notion de trace, que l'expérience conserve un lien au passé et une inscription dans le temps :

Entre trace *laissée* et parcourue et tradition *transmise* et reçue, une affinité profonde se révèle. En tant que laissé, la trace désigne, par la matérialité de sa marque, l'extériorité du passé, à savoir son inscription dans le temps de l'univers. La tradition met l'accent sur une autre sorte d'extériorité, celle de notre affection par un passé que nous n'avons pas fait. Mais il y a corrélation entre la signifiante de la trace parcourue et l'efficiante de la tradition transmise. Ce sont deux médiations comparables entre le passé et le nous (Ricoeur 1985, 413).



### 5.2.5 Le rôle d'éducation et les liens culture-école

En terminant, que peut-on dire des liens entre la culture et l'école, ainsi que du rôle d'éducation du milieu culturel ? D'entrée de jeu, toute cette réflexion sur l'éducation comporte quelques zones grises qui n'ont pas toutes été interrogées. Par ailleurs, rappelons que les entretiens ont été réalisés avec des responsables de l'éducation qui, généralement, ne sont pas sur le terrain. Si nous avions interrogés des éducateurs, médiateurs ou artistes, les regards auraient peut-être été différents. De même, les institutions du savoir tels que les musées et les bibliothèques forment une catégorie à part et, même s'ils n'ont pas été traités spécifiquement dans le cadre de cette recherche, on peut voir généralement que la réflexion sur l'éducation des professionnels qui y travaillent est plus poussée. On remarque aussi que les institutions qui ont une structure avec un département et des professionnels dédiés et/ou formés à l'éducation, ce qui n'est pas le cas de toutes les institutions, affichent une politique ou une responsabilité éducative plus claire, en autant que le professionnel et la direction partagent la même vision. Comme cette recherche était davantage exploratoire, l'objectif n'était pas d'approfondir sur la notion d'éducation elle-même. Toutefois, il semblerait intéressant de sonder plus spécifiquement les représentations de l'éducation (en général et non artistique) au sein du milieu culturel, et ainsi cerner ses influences, ses liens avec les différentes tendances qui ont marqué l'éducation au Québec au courant des dernières décennies, et qui subsistent encore parfois même après l'arrivée de nouvelles tendances pédagogiques (Simard 2001 ; Levasseur 2012), tel que la pédagogie centrée sur l'enfant, ou encore des pratiques plus traditionnelles ou humanistes. De plus, il serait intéressant de se pencher de façon plus approfondie sur le modèle du projet *Une école montréalaise pour tous*, cité en exemple par plusieurs, et qui, comme organisme hybride un peu à cheval entre les milieux scolaire et culturel, semble réussir à faire le lien entre ces deux mondes.

Par ailleurs, on peut quand même noter un certain point de rencontre entre l'école et le milieu culturel qui consiste au fait de concevoir la culture comme permettant un rapport au savoir, au monde, à soi. Toute la notion d'esprit ouvert et d'esprit critique évoquée lors des entretiens tourne autour de cette question qui constitue une valeur importante pour le milieu de l'éducation également. En effet, même si pour certains le nouveau programme relègue la culture au second plan, dans une finalité de socialisation, sans donner de repères ou de références explicites à la culture elle-même (Gohier 2002), l'approche par compétences ne s'oppose pas nécessairement

à la demande de rehaussement culturel des programmes dans l'optique où elle considère elle aussi la culture comme un « rapport » :

[L]a notion de compétence contribue au renouvellement de la problématique de la culture dans l'enseignement ; elle permet de définir cette dernière, non seulement comme une somme de savoirs consacrés, mais comme un rapport à soi, aux autres et au monde (Charlot, 1997), comme une aptitude au jugement (Reboul, 1991) (Simard 2001, 21).

Toutefois, cette tâche de mise en savoir est complexe; elle n'est pas vécue sans difficultés par les deux parties. La question du rôle de passeur en ce sens est éclairante. Il a été dit, le programme par compétences exerce une forte pression sur l'enseignant (Simard 2001; Meirieu 2014) qui doit effectuer une éducation à la compréhension et à la relation (Gohier 2002, 215). Devant ce nouveau statut exigeant, la question de la formation insuffisante des enseignants est soulevée régulièrement, ainsi que la nécessité d'un accompagnement professionnel (Saint-Jacques et al. 2002, 60). Du côté des professeurs, le contexte scolaire ne semble pas permettre la préparation nécessaire à la mise en savoir, c'est d'ailleurs une critique récurrente au sein des entretiens avec les professionnels. Par ailleurs, la posture critique adoptée par le milieu culturel n'est pas toujours facile d'accès pour le milieu scolaire. Le milieu culturel est quant à lui très attentif à fournir tous les outils nécessaires aux enseignants, mais conviennent-ils? Comme le démontre l'étude sur l'évaluation de la plateforme EducArt<sup>17</sup> par des enseignants (Larouche et al. 2017), ce que le milieu culturel produit ne répond pas toujours à leurs besoins. Alors que les institutions culturelles semblent se positionner davantage vers l'éducation non formelle ou informelle, les professeurs nécessitent des mises en contexte, des savoirs disciplinaires pour pouvoir effectuer justement ce rapport à la culture. D'ailleurs, si la question du patrimoine est assez évacuée des discours des institutions, elle reste d'importance pour l'enseignant qui doit faire des liens avec l'histoire, le contexte.

En effet, avant d'adopter une distance critique, il faut des savoirs, sinon on reste dans l'expression personnelle. Et si la culture permet l'ouverture vers l'imaginaire, elle doit s'ancrer sur des repères. Or, il n'est pas certain que les deux parties se rejoignent sur la façon de le faire. Si le milieu culturel

---

<sup>17</sup> La plateforme EducArt est un outil pédagogique interdisciplinaire développé par le Musée des Beaux-Arts de Montréal en collaboration avec des enseignants, des experts et des élèves. Il permet d'explorer différentes thématiques et enjeux sociaux à partir de 350 œuvres de la collection encyclopédique du Musée. Tiré du site <https://educart.ca/fr/a-propos/> , consulté le 30 décembre 2018.

met beaucoup l'accent sur la notion de lien, de quel lien s'agit-il ? Il s'agit plutôt d'une diffusion, d'une mise en contact avec l'art (démocratisation), d'une mise en relation qui passe davantage par le lien humain (médiation), ou encore de « faire vivre une expérience ». Mais, le lien aux connaissances et au patrimoine est finalement peu présent dans les discours. D'ailleurs, la notion de passeur pour le milieu culturel est souvent entendue autrement, c'est-à-dire plutôt comme un passeur de « passion », pour apprendre à aimer : « Cette transmission-là, tu sais comme, c'est franchir la barrière de, c'est plate. Et d'apprendre à aimer. » (D1B). Et la déception vient souvent du fait qu'on s'attend à ce que les enseignants soient investis de la même mission : « Comme ces équipes de travailleurs et d'artistes dévoués, les intervenants du milieu scolaire se passent le flambeau de génération en génération pour entretenir la flamme du théâtre » (B3). On note ainsi une ambivalence du milieu culturel au niveau de la responsabilité éducative. A-t-on une responsabilité dès qu'on propose une activité jeune public? On observe deux tendances opposées : ceux qui tendent vers une transversalité, un réel partage de l'autorité avec les écoles, et d'autres qui se questionnent et souhaitent plutôt revenir à leur mission de base, c'est-à-dire la diffusion, pour provoquer l'étincelle plus qu'éduquer finalement.

En somme, quelle vision de la continuité et de la permanence est entendue par le milieu culturel à travers l'éducation et la transmission ? Il semble que la valeur d'ouverture constitue en soi l'horizon d'attente du milieu à travers toutes ses significations : esprit critique, ouverture à l'art, à l'originalité et à la créativité, à penser différemment, ouverture humaine à l'autre, pour lui laisser une place, ouverture à l'expérience sensible...

C'est du moins une mythologie émergente au sein des nouvelles élites culturelles : le niveau de culture tend à s'y mesurer en fonction du degré d'ouverture et de tolérance présumé. Il n'y aurait plus de ruptures si nettes et brutales entre différents niveaux de culture. De façon générale, on pourrait aussi dire qu'on passe d'une définition de la culture comme « civilisation » à sa représentation comme « communication » (Bellavance et Poirier 2013, 26).

Et la culture idéale à construire n'est pas liée à l'histoire, au patrimoine, aux connaissances, mais bien à des valeurs d'ouverture et de tolérance, ainsi qu'à une passion pour les arts. Au final, cette posture d'ouverture est directement en lien avec l'art et la démarche de création elle-même, mais également avec la posture du milieu culturel qui souhaite une meilleure reconnaissance.

Au terme de cette analyse, plusieurs pistes de recherches s'ouvrent en lien avec les différents enjeux soulevés par la typologie. Outre la figure de « l'entrepreneur » mentionnée précédemment, il serait intéressant de creuser davantage certains aspects du discours pragmatique : ses manifestations différenciées selon les différents contextes institutionnels, qui pourraient d'ailleurs être mises en relation avec la présence (ou non) d'un discours pragmatique chez les artistes et créateurs eux-mêmes, ainsi que ses liens avec le discours humaniste dans un contexte de renouveau de la « philanthropie culturelle ». Si la présence d'une logique de démocratisation ressort assez clairement de l'analyse, il n'en est pas de même des notions de démocratie et de citoyenneté culturelle qui mériteraient également d'être développées en lien avec les différentes conceptions de l'enfance et les caractéristiques qui leur sont associées (en termes d'âge, de types d'activités et de degré de participation, etc), mais également en relation avec le contexte montréalais marqué par une préoccupation envers la diversité culturelle et le vivre-ensemble, une considération qui étonnement est très peu abordée dans les discours. De même, les liens qui recourent la médiation culturelle et l'éducation artistique, tout comme les notions d'expérience et de culture humaine, que la médiation contribue à définir et qui ressortent fortement de l'analyse, gagneraient à être approfondies, plus spécifiquement dans leur caractère polysémique permettant de faire converger diverses visions opposées. La conceptualisation plus « diagonale » de la transmission de la culture, s'éloignant d'un rapport vertical, mais jamais tout à fait horizontale, ouvre également vers des réflexions intéressantes en lien avec la montée du volet expérientiel et sa temporalité particulière. La présence très effacée de la question du patrimoine dans les discours reste certainement à questionner, plus particulièrement dans ses rapports avec l'évolution du contexte montréalais, mais également avec le monde scolaire pour qui cette notion reste toujours pertinente. En terminant, pour revenir au questionnement de départ en ce qui a trait aux liens culture-école, on peut affirmer que cette démarche a permis, en éclairant certaines représentations sous-jacentes aux modèles d'action mis en place par les institutions et les acteurs culturels, de prendre conscience des dispositifs cognitifs et symboliques à l'œuvre dans le partage difficile de la responsabilité éducative entre le monde scolaire et le monde des arts et de la culture. Il ne reste plus maintenant qu'à mettre en relation ces résultats avec d'autres recherches effectuées par le milieu de l'éducation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abric, Jean-Claude. 1989. « L' étude expérimentale des représentations sociales. » In *Les représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet, 187-203. Paris : L'Harmattan.
- Abric, Jean-Claude. 2011. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Adam, Jean-Michel. 1984. *Le récit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ADST, CQT, TUEJ, RIDEAU. 2013. *Vers une politique du théâtre professionnel pour le jeune public*.
- Akoun, André et Pierre Ansart. 1999. *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Dictionnaires Le Robert / Seuil.
- Alanen, Leena et Berry Mayall, dir. 2001. *Conceptualizing child-adult relations*. London : Routledge Falmer.
- Allaire, Benoît et Claude Fortier. 2012. « L'évolution des dépenses culturelles des ménages québécois, de 1997 à 2009. » *Optique culture* (19) [en ligne]. Consulté le 3 janvier 2019. URL : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/bulletins/optique-culture-19.pdf>
- Allard, Michel. 1999. « Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion. » *Aster* (29) : 27-40.
- Allard, Michel et Bernard Lefebvre, dir. 1997. *Le musée, un lieu éducatif*. Montréal : Musée d'art contemporain de Montréal, Direction de l'éducation et de documentation.
- Allard, Michel et Bernard Lefebvre, dir. 2001. *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde*. Sainte-Foy : Québec Multimondes.
- Andreasen, Alan R. et Russell W. Belk. 1980. « Predictors of Attendance at the Performing Arts. » *Journal of Consumer Research* 7 : 112-120.
- Anguerra, Daniel. 2010. *Comprendre et expliquer l'éducation artistique et culturelle*. Orléans-Tours : CRDP.
- Ansart, Pierre. 2018. « Imaginaire social. » *Encyclopaedia Universalis* [en ligne]. Consulté le 29 décembre 2018. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/imaginaire-social/>
- ARDAS. 2008. *Guide pratique de développement de public pour les diffuseurs des arts de la scène*. Carleton : 50 Carleton et Associés.
- Ardouin, Isabelle. 1997. *L'éducation artistique à l'école*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Ariès, Philippe. 1960. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.

- Attias-Donfut, Claudine. 1996. « Jeunesse et conjugaison des temps. » *Sociologie et sociétés* 28 (1) : 13-22.
- Bamford, Anne. 2006. « L'éducation artistique dans le monde. » *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 42 [en ligne]. Consulté le 19 octobre 2012. URL : <http://ries.revues.org/1107>.
- Baillargeon, Jean-Paul. 2002. *Transmission de la culture, petites sociétés, mondialisation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Baillargeon, Jean-Paul. 2004. *Bibliothèques publiques et transmission de la culture à l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Baillargeon, Stéphane. 2009. « Boulevard Saint-Laurent à Montréal - Feu orange pour le Red Light. » *Le Devoir*, 13 juin.
- Barbeau, Marie-Ève. 2013. « Interactions quotidiennes et sentiment d'appartenance territoriale dans le récit de personnes immigrantes vivant à Rimouski. » Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Bardin, Laurence. 1997. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beauchamp, Hélène. 1985. *Le théâtre pour enfants au Québec : 1950-1980*. Ville de LaSalle, Québec : Éditions Hurtubise HMH Limitée.
- Beauchamp, Hélène. 1991. « Le théâtre à l'intention des étudiants : du Théâtre-Club à la Nouvelle Compagnie Théâtrale. » *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales* (10) : 139-158.
- Beauchamp, Hélène. 2000. « Jeunes d'ici, jeunes d'ailleurs : questions de culture(s) et de théâtre. » *L'Annuaire théâtral* (27) : 55-67.
- Beauchamp, Hélène. 2008. « La création pour ados : survol historique. » *Jeu* (128) : 59-70.
- Becker, Howard S. 1988. *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Belfiore, Eleonora. 2002. « Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. » *International Journal of Cultural Policy* 8 (1) : 91-106.
- Bélanger, Anouk. 2005. « Montréal vernaculaire/Montréal spectaculaire : dialectique de l'imaginaire urbain. » *Sociologie et société* 37 (1) : 13-34.
- Bellavance, Guy, dir. 2000. *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*. Québec : IQRC/Presses de l'Université Laval.
- Bellavance, Guy, avec la collaboration de Julie L'Allier. 2007. « Étude 2. Accès, inclusion, médiation, développement de publics : les expériences comparables à Montréal et à l'étranger. » In *Accès et médiation culturelle : Trois études pour la Maison Théâtre*, sous

la dir. de Guy Bellavance et Francine Dansereau. Montréal : INRS-Urbanisation, Culture et Société.

Bellavance, Guy. [2008] 2013. « Les politiques culturelles au Québec. » *The Canadian Encyclopedia [en ligne]*, Historica Canada. Consulté le 17 janvier 2016.

URL : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/politiques-culturelles-au-quebec>

Bellavance, Guy et Benoît Laplante. 2002. « Professionnalisation et socialisation du champ artistique : la formation professionnelle des artistes au XXe siècle. » In *Traité de culture*, sous la dir. de Diane Lemieux, 315-339. Québec : Les Éditions de l'IQRC/Presses de l'Université Laval.

Bellavance, Guy et Christian Poirier. 2012. « Champ culturel et espace montréalais II. Une agglomération culturelle en transition. » In *Histoire de Montréal et de sa région. Tome II, de 1930 à nos jours*, sous la dir. de Dany Fougères, 1321-1364. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Bellavance, Guy et Christian Poirier. 2013. « Culture et économie. De quelques récits structurants depuis le 19e siècle. » In *Fiction et économie. Représentation de l'économie dans la littérature et les arts du spectacle, XIXe-XXIe siècles*, sous la direction de Geneviève Sicotte, Martial Poirson, Stéphanie Loncle, Christian Biet, 21-44. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Bellavance, Guy, Myrtille Valex et Michel Ratté. 2004. « Le goût des autres. Une analyse des répertoires culturels de nouvelles élites omnivores. » *Sociologie et Sociétés* XXXVI (1) : 27-57.

Berger, Peter L. et Thomas Luckman. [1966] 2006. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Bergeron, Yves et Lisa Baillargeon. 2018. « Musées et contrat social. Les enjeux du vivre ensemble et de la gouvernance. » In *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*, sous la dir. d'Ève Lamoureux et Magali Uhl, 31-45. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Bergonzi, Louis et Julia Smith. 1996. *Effects of Arts Education on Participation in the Arts*. Research Division Report 36. National Endowment for the Arts, Washington, DC.

Berliner, David. 2010. « Anthropologie et transmission. » *Terrain* (55) : 4-19.

Bernier, Léon et Guy Bellavance. 2002. « La question du public à l'ère de la démocratie culturelle. » In *Traité de culture*, sous la dir. de Diane Lemieux, 969-981. Québec : Les Éditions de l'IQRC/Presses de l'Université Laval.

Blanchet Alain et Anne Gotman. 2007. *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Boltanski, Luc. 2006. « Les changements actuels du capitalisme et la culture du projet. » *Cosmopolitiques* 12 : 17-41.

Boltanski, Luc et Laurent Thévenot. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

- Bonikowsky, Laura Neilson. [2013] 2015. « Création de la Société Radio-Canada (SRC). » *Encyclopédie canadienne* [en ligne]. Consulté le 15 juin 2016. URL : <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/creation-de-la-societe-radio-canada-src/>.
- Bonnery, Stéphane. 2006. « À propos de la crise de la transmission scolaire. » *Pensée plurielle* (1) : 10-29.
- Bordeaux, Marie-Christine. 2004. « L'éducation artistique et culturelle. » In *Institutions et vie culturelles*, sous la dir. de Guy Saez, 65-69. Paris : La Documentation française.
- Bordeaux, Marie-Christine. 2008. « La médiation culturelle en France, conditions d'émergence, enjeux politiques et théoriques. » In *Actes du Colloque international sur la médiation culturelle*. Montréal : Culture pour tous.
- Bordeaux, Marie-Christine. 2013 [2016]. « Les aléas de l'éducation artistique et culturelle : brèves rencontres, rendez-vous manqués et avancées territoriales. » *Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication, Centre d'histoire de Sciences-Po Paris, La démocratisation culturelle au fil de l'histoire contemporaine* [en ligne]. Paris, 2012-2014. Consulté le 20 juillet 2016. URL : <http://chmcc.hypotheses.org/798>.
- Bordeaux, Marie-Christine. 2018. « L'éducation artistique entre médiation culturelle et éducation non formelle. » In *Culture et éducation non formelle*, sous la dir. de Daniel Jacobi, 33-45. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bordeaux Marie-Christine et François Deschamps. 2013. *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Bourdieu, Pierre. 1978. « La jeunesse n'est qu'un mot. » In *Les jeunes et le premier emploi*, entretien avec Anne-Marie Métaillé, 520-530. Paris : Association des Âges.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourgeon-Renault, Dominique et Marc Filser. 2010. « L'expérience culturelle. » In *Recherche en marketing des activités culturelles*, sous la direction d'Isabelle Assassi, Dominique Bourgeon-Renault et Marc Filser, 141-158. Paris : Vuibert.
- Bourrassa, André-G. et Jean-Marie Larrue. 1993. *Les nuits de la « Main ». Cent ans de spectacles sur le boulevard Saint-Laurent (1891-1991)*. Montréal : VLB Éditeur.
- Bremond, Claude. 1973. *Logique du récit*. Paris : Édition du Seuil.
- Brogère, Gilles et Hélène Bézille. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. » *Revue française de pédagogie* (158) [en ligne] : 117-160. Consulté le 13 juillet 2018.
- Bryman, Alan. 2004. *Social Research Methods*. Oxford, Toronto : Oxford University Press.



- Cabado, Fabienne. 2016. « La danse jeune public. » In *I - Mouvance*. Montréal : Regroupement québécois de la danse.
- Cabin, Philippe et Jean-François Dortier, coord. 2000. *La sociologie. Histoire et idées*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- CAC. 2016. « Le développement de public. » *Bureau du développement des publics et des marchés*. Consulté le 16 juillet 2016. URL : <http://conseildesarts.ca/bureau-du-developpement-des-publics-et-des-marches/on-the-road/presenters-handbook/finding-an-audience/audience-development>
- Carasso, Jean-Gabriel. 2013. « Éducation artistique et culturelle : un « parcours » de combattants ! » *L'Observatoire* 42 (1) : 81-84.
- Casemajor, Nathalie, Ève Lamoureux et Danièle Racine. 2015. « Art participatif et médiation culturelle : typologie et enjeux des pratiques. » In *Les mondes de la médiation culturelle*, vol. 1 : approches de la médiation, 171-184. Paris : L'Harmattan.
- Caune, Jean. 1999. *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Caune, Jean. 2000. « La médiation culturelle : une construction du lien social. » [En ligne] [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2000/Caune/index.php](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2000/Caune/index.php)
- Caune, Jean. 2006. *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*. Grenoble : Presses de l'université de Grenoble.
- Cha, Jonathan. 2015. « Du rêve moderniste au Quartier des spectacles. La trajectoire formelle et idéelle de l'esplanade de la Place des Arts. » In *50 ans de la Place des Arts*, sous la direction de Louise Poissant, 31-71. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Chamboredon, Jean-Claude et Jean Prévot. 1973. « Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. » *Revue française de sociologie* 14 (3) : 295-335.
- Chartier, Roger. 1989. « Le monde comme représentation. » *Annales* 44 (5) : 1505-1520.
- Chelebourg, Christian et Francis Marcouin. 2007. *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Chéné, Adèle et Diane Saint-Jacques. 2005. « La culture à l'école et dans la formation des enseignants. » In *L'Enseignement, profession intellectuelle*, sous la dir. de Denis Simard et M'hammed Mellouki, 75-104. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chiapello, Eve. 1998. *Artistes vs Managers – Le management culturel face à la critique artiste*. Paris : Éditions Métailié.
- Choron-Baix, Catherine. 2000. « Transmettre et perpétuer aujourd'hui. » *Ethnologie française* 3 (30) : 357-360.

- Cichelli, Vincenzo et Sylvie Octobre. 2017. *L'amateur cosmopolite. Goûts et imaginaires culturels juvéniles à l'ère de la globalisation*. Paris : La Documentation française.
- Clément, Fabrice et Laurence Kaufman. 2011. *La sociologie cognitive*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Cloutier, Mario. 2008. « Le festival Luminato de Toronto reçoit 15 millions. L'investissement ontarien fait des jaloux au Québec. » *La Presse*, 9 avril.
- Colbert, François et André Courchesne. 2012. « Critical issues in the marketing of cultural goods: The decisive influence of cultural transmission. » *City, Culture and Society* 3 (4) : 275-280.
- Corbo, Claude. 2006. *Art, éducation et société postindustrielle. Le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec (1966-1968)*. Québec : Septentrion.
- Corcuff, Philippe. 2011. *Sociologies contemporaines. Les nouvelles sociologies*. Paris : Armand Colin.
- Corsaro, William A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks : Pine Forge Press.
- Côté, Héroïse, Denis Simard et Marie-Claude Larouche. 2017. « Le discours officiel sur les relations entre les ministères de la culture et de l'éducation du Québec de 1961 à 2007. Démocratisation ou démocratie culturelle ? » In *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture*, sous la dir. de Marie-Claude Larouche, Jason Luckerhoff et Stéphane Labbé, 81-95. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Coulangeon, Philippe. 2003. « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts. » *Revue de l'OFCE* (86) : 32-48.
- Coulangeon, Philippe. 2004. « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? » *Sociologie et sociétés* 36 (1) : 59-85.
- Coulangeon, Philippe. 2009. « Les jeunes, la culture, l'école et les médias. » Journée d'étude de l'Association Bibliothèques En-Seine-Saint-Denis, Paris, 24 novembre.
- Coulangeon, Philippe. 2010. *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.
- CQPV-MCC. 2018. *Le patrimoine immatériel, pour la vitalité culturelle locale. Pour une action municipale profitable*. Québec : CQPV/MCC.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper & Row.
- Cuche, Denys. 2002. « Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie. » In *La Culture. De l'universel au particulier*, sous la dir. de Nicolas Journet. Auxerre : Éditions Sciences humaines.
- Cuche, Denys. 2001. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

- Dagenais, Michèle. 1996. « Vie culturelle et pouvoirs publics locaux. La fondation de la bibliothèque municipale de Montréal. » in *Urban History Review / Revue d'histoire urbaine* 24 (2) : 40-56. DOI: 10.7202/1016597ar
- Dandurand, Renée-B. 1994. « Pour une définition sociologique de l'enfance contemporaine : une conception élargie du parentage. » *Cahiers québécois de démographie* 23 (2) : 341-357.
- Daoust-Boisvert, Amélie. 2011. « Les arts à l'école – Si on jouait ? » *Le Devoir*, 13 août. <https://www.ledevoir.com/societe/education/329218/les-arts-a-l-ecole-si-on-jouait>
- Darmon, Muriel, 2016. *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Darras. Bernard. 2002. « Étude des conceptions de la culture et de la médiation. » *Médiation et information* 19 : 61-85.
- Darras, Bernard et Anna M. Kindler. 1998. « Le Musée, l'école et l'éducation artistique. » *Publics et Musées* 14 : 15-37.
- Davallon, Jean, 2000. « Le patrimoine : "une filiation inversée" ? » *Espace Temps* 74-75 : 6-16.
- Davallon, Jean. 2002. « Comment se fabrique le patrimoine? » *Sciences humaines Hors série* (36) : 74-77.
- David, Gilbert. 2001. « Grandeur et misère du répertoire québécois. » *Revue Jeu* (100) : 114-126.
- De Gaulejac, Vincent. 2003. « Malaise dans la transmission. » *Empan* 50 (2) : 32-37.
- De Singly, François. 2000. « Penser autrement la jeunesse. » *Lien social et Politiques* (43) : 9-21. DOI : 10.7202/005086ar
- De Singly, François. 2006. *Les Adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- Debray, Régis. 2001. « Malaise dans la transmission. » *Les cahiers de médiologie* 11 (1) :16-33.
- Demeulanaere, Pierre. 2006. « Méthodes qualitatives. » In *Le dictionnaire des sciences humaines*, sous la dir. de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, 763-767. Paris : Quadrige / Presse universitaires de France.
- Deschavanne, Eric et Pierre-Henri Tavoillot. 2007. *Philosophie des âges de la vie : pourquoi grandir ? Pourquoi vieillir ?* Paris : Grasset.
- Détrez, Christine. 2014. *Sociologie de la culture*. Paris : Armand Colin.
- Dewey, John. [1934] 2010. *L'art comme expérience*, traduction par Jean-Pierre Cometti et al. Paris: Gallimard.
- Dickie, Georges. 1974. *Art and the Aesthetic : An Institutional Analysis*. Ithaca, New York : Cornell University Press.

- DiMaggio, Paul et Michael Useem. 1978. « Social class and art consumption. » *Theory and Society* 5 (2) : 141-161.
- DiMaggio, Paul J. et Walter W. Powell. 1983. « The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. » *American Sociological Review* 48 : 147-160.
- Dollo, Christine, Jean-Renaud Lambert et Sandrine Parayre, dir. 2017. *Lexique de sociologie*. Paris : Éditions Dalloz.
- Donnat, Olivier. 1996. *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*. Paris : ministère de la Culture/DEP.
- Donnat, Olivier. 2000. « La démocratisation à l'heure des bilans : le cas de la France. » In *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*, sous la dir. de Guy Bellavance, 27-43. Québec : IQRC/Presses de l'Université Laval.
- Donnat, Olivier. 2004a. « La transmission des passions culturelles. » *Enfances, Familles, Générations* 1 [en ligne]. Consulté le 21 novembre 2012. DOI : <https://doi.org/10.7202/008895ar>
- Donnat, Olivier. 2004b. « Les univers culturels des Français. » *Sociologie et sociétés* 36 (1) : 87–103. DOI : <https://doi.org/10.7202/009583ar>
- Donnat, Olivier. 2009. « Les passions culturelles, entre engagement total et jardin secret. » *Réseaux* 1 (153) : 79-127.
- Donnat, Olivier. 2010. « Les pratiques culturelles à l'ère numérique. » *L'Observatoire* 37 (2) : 18-24.
- Donnat Olivier et Christine Pasquier. 2009. « Passionnés, fans et amateurs. » *Réseaux* 1 (153).
- Dortier, Jean-François. 1999. « Les représentations sociales. L'image de la psychanalyse. » *Sciences Humaines* (91) : 44-46.
- Dortier, Jean-François. 2004. *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Dortier, Jean-François, dir. 2008. *Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Éditions Sciences humaines.
- Dubet, François. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, François. 2003. « Éducation : pour sortir de l'idée de crise. » *Éducation et sociétés* 11 (1) : 47-64.
- Dubet, François. 2006. « Institution. » In *Le dictionnaire des sciences humaines*, sous la dir. de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, 633-635. Paris : Quadrige / Presses universitaires de France.

- Dubet, François. 2010. « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme? » *Éducation et sociétés* 1 (25) :17-34. DOI : 10.3917/es.025.0017
- Dubois, Michel. 2006. « Type idéal. » In *Le dictionnaire des sciences humaines*, sous la dir. de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, 1200-1202. Paris : Quadrige / Presses universitaires de France.
- Dufresne, Sylvie. 1990. « Attractions, curiosités, carnaval d'hiver, expositions agricoles et industrielles : le loisir public à Montréal au XIXe siècle. » In *Montréal au XIXe siècle. Des gens, des idées, des arts, une ville*. Actes du colloque organisé par la Société historique de Montréal à l'automne 1988, 233-267. Montréal : Leméac.
- Dupeyron, Jean-François. 2010. *Nos idées sur l'enfance. Étude des représentations de l'enfance en Occident*. Paris : L'Harmattan.
- Dupeyron, Jean-François. 2012. « La grande enfance. » *Éducation et socialisation* 32 [en ligne]. Consulté le 1<sup>er</sup> juillet 2018. DOI : 10.4000/edso.347.
- Eco, Umberto. 1992. *La Production des signes*. Paris : Librairie générale française.
- Edles, Laura Desfor. 2002. *Cultural Sociology in Practice*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Espagne, Michel. 2013. « La notion de transfert culturel. » *Revue Sciences/Lettres* 1 [en ligne]. Consulté le 17 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rs/219>
- Esquenazi, Jean-Pierre. 2009. *Sociologie des publics*. Paris : La Découverte.
- Fleury, Laurent et François de Singly. 2011. *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris : Armand Colin.
- Florida, Richard. 2002. *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life*. New York : Basic Books.
- Foisy, Suzanne, Hervé Guay et Pascale Marcotte. 2017. « La notion d'expérience en philosophie, en théâtre et en tourisme. » In *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture*, sous la dir. de Marie-Claude Larouche, Jason Luckerhoff et Stéphane Labbé, 195-214. Québec : Les Presses universitaires du Québec.
- Fontan, Jean-Marc. 2007. « De l'action à la médiation culturelle : une nouvelle avenue d'intervention dans le champ du développement culturel. » *Cahiers de l'action Culturelle* 6 (2) : 4-14.
- Fontaine, Philippe. 2014. « Représentation. » In *Dictionnaire de Philosophie*, sous la dir. de Jean-Pierre Zarader, 503-504. Paris : Ellipses.
- Forquin, Jean-Claude. [1989] 1996. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, Paris: De Boeck-Université, Éditions Universitaires.
- Fortier, Claude. 2014. « Dix ans de statistiques sur la fréquentation des arts de la scène. » *Optique culture* (34). Québec : Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et

des communications du Québec. URL : [www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/culture/bulletins/optique-culture-34.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/culture/bulletins/optique-culture-34.pdf)

Fortier, Claude. 2015. « La fréquentation des arts de la scène en 2014. » *Optique culture* (42) [en ligne]. Québec : Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et des communications du Québec. Consulté le 3 janvier 2019.

URL : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/bulletins/optique-culture-42.pdf>

Fortier, Claude. 2017. « La fréquentation des arts de la scène au Québec en 2016. » *Optique culture* (56) [en ligne]. Québec : Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et des communications du Québec. Consulté le 5 juillet 2018. URL : [www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/culture/bulletins/optique-culture-56.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/culture/bulletins/optique-culture-56.pdf)

Fortier, Claude. 2018. « La fréquentation des arts de la scène au Québec en 2017. » *Optique culture* (61) [en ligne]. Québec : Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et des communications du Québec. Consulté le 5 juillet 2018. URL : [www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/bulletins/optique-culture-61.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/bulletins/optique-culture-61.pdf)

Fortin, Andrée, dir. 2000. *Produire la culture, produire l'identité ?* Québec : Presses de l'Université Laval.

Fougères, Dany. 2012. « La ville moderne, 1840-1890. » In *Histoire de Montréal et de sa région, Tome I, des origines à 1930*, sous la dir. de Dany Fougères, 389-431. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Fourcade, Marie-Blanche. 2014. « La médiation culturelle et ses mots-clés. » *Culture pour tous*. Consulté le 15 septembre 2016. [http://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/lexique\\_mediation-culturelle.pdf](http://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/lexique_mediation-culturelle.pdf)

Fréchette, Michel. 1989. « La marionnette au Québec : Histoire et réalités. » *Jeu* (51) : 90–103.

Fridman, Viviana et Michèle Ollivier. 2002. « Les cretons autant que le caviar ou l'érosion des hiérarchies culturelles. » *Loisirs et sociétés* 25 (1) : 37-54.

Fridman, Viviana et Michèle Ollivier. 2004. « Ouverture ostentatoire à la diversité et cosmopolitisme : Vers une nouvelle configuration discursive ? » *Sociologie et sociétés* 36 (1), 105–126. DOI : <https://doi.org/10.7202/009584ar>

Friedberg, Ehrard. 2006. « Organisation. » In *Le dictionnaire des sciences humaines*, sous la dir. de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, 835-838. Paris : Quadrige / Presses universitaires de France.

Galland, Olivier. 2008. « Une nouvelle adolescence. » *Revue française de sociologie* 49 (4) : 819-826.

Galland, Olivier. 2010. « Introduction : Une nouvelle classe d'âge? » *Ethnologie française* 40 (1) : 5-10. DOI : 10.3917/ethn.101.0005

Galland, Olivier. 2011. *La sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

- Garon, Rosaire. 1989. « Les politiques culturelles ou la gestion institutionnalisée du mécénat public. » *Loisir et Société* 12 (1) : 65-85.
- Garon, Rosaire. 1997. *La culture en pantoufles et en souliers vernis: rapport d'enquête sur les pratiques culturelles au Québec*. Québec : Les Publications du Québec.
- Garon, Rosaire. 2004. « Vingt ans de pratiques culturelles au Québec. » *Bulletin de la recherche et de la statistique* (12) : 1-16.
- Garon, Rosaire. 2005. « 11. Les pratiques culturelles en mutation à la fin du XX<sup>e</sup> siècle : La situation au Québec. » In *Accounting for Culture : Thinking Through Cultural Citizenship*, sous la dir. de Caroline Andrew, Monica Gattinger, M. Sharon Jeannotte et al., 159-182. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Garon, Rosaire. 2006. « Les pratiques culturelles au Québec – La fin de la démocratisation? » *Le Devoir*, 22 novembre. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/123285/les-pratiques-culturelles-au-quebec-la-fin-de-la-democratisation>
- Garon, Rosaire et Lise Santerre. 2004. *Déchiffrer la culture au Québec : vingt ans de pratiques culturelles*. Québec : Les Publications du Québec.
- Garon, Rosaire et Marie-Claude Lapointe, dir. 2009. *Enquête sur les pratiques culturelles au Québec*. Québec : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.
- Garzanti. 2002. « Herméneutique. » In *Encyclopédie de la philosophie*, 417. Paris : Librairie générale française.
- Gauchet, Marcel. 2004. « La redéfinition des âges de la vie. » *Le Débat* 132 (5) : 27-44.
- Gauthier, Benoit, dir. 2009. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, Madeleine. 2000. « L'âge des jeunes « un fait social instable ». » *Lien social et politiques* (43) : 23-32. DOI : 10.7202/005114ar
- Geertz, Clifford. 1973. *The interpretations of Culture: Selected Essays*. New York : Basic Books.
- Gerbier, Laurent. 2012. « Herméneutique. » In *Grand Dictionnaire de la Philosophie*, sous la direction de Michel Blay, 477-478. Paris : Larousse, CNRS Éditions.
- Germain, Annick. 2002. « La culture urbaine au pluriel ? Métropole et ethnicité. » In *Traité de la culture*, sous la direction de Denise Lemieux, 121-134. Québec : Éditions de l'IQRC .
- Gibello-Bernette, Corinne. 2008 « Un peu d'histoire ». In *Babar, Harry Potter et Compagnie. Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui* [en ligne]. Bibliothèque nationale de France. Consulté le 20 septembre 2016. <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/arret/01.htm>
- Gilbert, Muriel. 2001. *L'identité narrative. Une reprise à partir de Freud de la pensée de Paul Ricoeur*. Genève : Labor et Fides.



- Girard, Augustin, avec la collaboration de Geneviève Gentil. 1982. *Développement culturel. Expériences et politiques*. Paris : Dalloz/Unesco.
- Girard, Augustin. [1968] 2010. « Développement culturel. » *Culture prospective* (1) : 8-9.
- Girard, Mario. 2017. « Le *Red Light* nouveau prend forme. » *La Presse*, 12 avril.
- Glevarec, Hervé. 2010. *La culture de la chambre*. Paris : Ministère de la Culture - DEPS.
- Gohier, Christiane. 2002. « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. » *Revue des sciences de l'éducation* 28 (1) : 215-236.
- Gombault, Anne. 2003. « La nouvelle identité organisationnelle des musées. Le cas du Louvre. » *Revue française de gestion* 142 (1) : 189-203.
- Goodman, Nelson. 1990. *Langages de l'art : une approche de la théorie des symboles*. Paris : Hachette.
- Goudou, Isabelle. 2013. « Les stratégies de transmission culturelle des institutions muséales et patrimoniales québécoises à l'ère de la communication instantanée. » Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Grandmont, Gérald. 2011. « 50 ans de politique culturelle au Québec : 10 dates majeures qui ont marqué cette politique et questionnements pour l'avenir. » Conférence prononcée à l'École des HEC-Montréal, 6 avril.
- Gray, Charles M. 1998. « Hope for the Future? Early Exposure to the Arts and Adult Visits to Art Museums. » *Journal of Cultural Economics* 22 (2-3) : 87-98. DOI : <https://doi.org/10.1023/A:1007597717190>
- Grefre, Xavier. 2011. *L'économie politique du patrimoine culturel: de la médaille au rhizome*. In: ICOMOS 17th General Assembly, 2011-11-27 / 2011-12-02, 928-936. Paris, France.
- Greimas, Algirdas Julien. 1966. *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Greisch, Jean. 2016a. « Herméneutique. » *Encyclopédie Universalis* [en ligne]. Consulté le 12 août 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/hermeneutique/>
- Greisch, Jean. 2016b. « Paul Ricoeur. » *Encyclopédie Universalis* [en ligne]. Consulté le 12 août 2016. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/paul-ricoeur/>
- Grondin, Jean. 2008. « De Gadamer à Ricoeur. Peut-on parler d'une conception commune de l'herméneutique ? » In *Paul Ricoeur : de l'homme faillible à l'homme capable*, sous la dir. de Gaëlle Fiasse, 37-62. Paris : Presses universitaires de France.
- Grondin, Jean. 2013. *Paul Ricoeur*. Paris : Presse universitaires de France.



- Guillon, Vincent. 2011. *Modes de coopération et gouvernance dans les villes : une comparaison des recompositions de l'action culturelle publique à Lille, Lyon, Saint-Étienne et Montréal*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Halbert, Ludovic. 2010. « La ville creative pour qui ? » In *Revue Urbanisme* (373) : 44-46.
- Hall, Stuart. 1997. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London : Sage.
- Hartog, François. 2003. *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris : Éditions Le Seuil.
- Harvey, Jocelyn. [2006] 2013. « Financement des arts, du patrimoine et des industries culturelles. » *Encyclopédie canadienne* [en ligne]. Consulté le 16 juin 2016. URL : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/financement-des-arts-du-patrimoine-et-des-industries-culturelles>
- Hébert, Louis. 2006. « Le modèle actantiel.» In *Signo* [en ligne], sous la dir. de Louis Hébert. Rimouski, Québec. Consulté le 12 avril 2017. URL : <http://www.signosemio.com/greimas/modele-actantiel.asp>
- Hennion. Antoine, Sophie Maisonneuve et Émilie Gomart, 2000. *Figures de l'amateur. Formes objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La Documentation française/DEP-Ministère de la Culture.
- Heinich, Nathalie. 1998. *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Heinich, Nathalie. 2004. *La sociologie de l'art*. Paris : La Découverte.
- Heinich, Nathalie. 2009. *La Fabrique du patrimoine*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Héritier, Stéphane. 2013. « Le patrimoine comme chromogénèse. Réflexions sur l'espace et le temps. » *Annales de géographie* 1 (689) : 3-23.
- Hills Strategies. 2010. *Cartographie des artistes et des travailleurs culturels dans les grandes villes du Canada*. [en ligne] Consulté le 28 mai 2011. URL : <http://hillstrategies.com/2010/10/24/cartographie-des-artistes-et-des-travailleurs-culturels-dans-les-grandes-villes-du-canada/?lang=fr>
- Hill Strategies. 2012. *Profil des activités artistiques, culturelles et patrimoniales des Québécois en 2010* [en ligne]. Consulté le 7 décembre 2016. URL : <http://hillstrategies.com/resource/profils-provinciaux-des-activites-artistiques-culturelles-et-patrimoniales-en-2010/?lang=fr>
- Hobsbawn, Eric et Terence Ranger. 1983. *The invention of tradition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Holden, John. 2008. *Culture and Learning: Towards a New Agenda*. Rapport pour le Steering Group of the Culture and Learning Funding Consortium. London : Demos.

- Holstein, James A. et Jaber F. Gubrium. 2004. « Active interview. » In *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, sous la dir. de Michael S. Lewis-Beck, Alan Bryman et Tim Futin Liao, 6-7. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Holstein, James A. et Jaber F. Gubrium. 2011. « The Constructionist Analytics of Interpretive Practice. » In *The Sage Handbook of Qualitative Research*, sous la direction de Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln, 341-358. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jacob, Louis et Anouk Bélanger. 2009. « Répertoire raisonné des activités de médiation culturelle à Montréal : phase 1. » Rapport réalisé dans le cadre de l'Entente sur le développement culturel de Montréal-entre la Ville de Montréal et le ministère de la Culture, des Communications et de la condition féminine. Montréal : UQAM département de sociologie.
- Jacob, Louis et Anouk Bélanger, dir. 2014. « Les effets de la médiation culturelle: participation, expression, changement. » Étude partenariale UQAM-Ville de Montréal, réalisée dans le cadre de l'Entente sur le développement culturel de Montréal entre la Ville de Montréal et le ministère de la Culture et des Communications.
- Jacobi, Daniel. 2018. « Une introduction à l'analyse de l'éducation non formelle. » In *Culture et éducation non formelle*, sous la dir. de Daniel Jacobi, 1-13. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jacobi, Daniel et Anik Meunier. 1999. « Au service du projet éducatif de l'exposition, l'interprétation. » *La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Cultures scientifiques et techniques* (61) : 3-7.
- James, Allison et Alan Prout. 1990. *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. Oxford : Routledge.
- Jeanneret, Yves. 2002. « Communications, transmission, un couple orageux. » *Sciences humaines Hors Série* (36) : 24-27.
- Jeudy, Henri-Pierre. 2008. *La machine patrimoniale*. Belval : Circé.
- Joli-Cœur, Sophie. 2007. « Définition des termes et des concepts. Lexique et bibliographie. » Groupe de recherche sur la médiation culturelle [en ligne]. Consulté le 25 mars 2013. URL : [http://montreal.mediationculturelle.org/wp-content/uploads/2010/04/lexique\\_biblio\\_2007-2008.pdf](http://montreal.mediationculturelle.org/wp-content/uploads/2010/04/lexique_biblio_2007-2008.pdf)
- Journet, Nicolas. 2002. *La Culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences humaines.
- Joyal, Serge. 2005. « Montréal déclassé. Lentement mais sûrement, notre ville perd son statut de capitale culturelle du Canada au profit de Toronto. » *La Presse*, 20 août.
- Kawashima, Nobuko. 2006. « Audience development and social inclusion in Britain. » *International Journal of Cultural Policy* 12 (1) : 55-72.
- Kerlan, Alain et Samia Langar. 2015. *Cet art qui éduque*. Bruxelles : Éditions Fabert.

- Kerlan, Alain et Myriam Lemonchois. « Enfances d'aujourd'hui. De l'enfant citoyen à l'enfant artiste, les politiques de l'enfance. » *Revue des sciences de l'éducation* 40 (3) : 461-466. DOI : 10.7202/1029069ar
- Kim, Kwang-Ki et Tim Berard. 2009. « Typification in Society and Social Science: The Continuing Relevance of Schutz's Social Phenomenology. » *Human Studies* 32 (3) : 263-289. URL: <https://www.jstor.org/stable/25652824>
- Kracman, Kimberley. 1996. «The effect of school-based arts instruction on attendance at museums and the performing arts. » *Poetics* 24 (2-4) : 203-218. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(96\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(96)00009-5).
- Kremer-Marietti, Angèle. 2016. « Symbolique. » *Encyclopaedia Universalis* [en ligne]. Consulté le 18 août 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/symbolique/>
- Lacerte, Sylvie. 2017. « Re-articulations éthiques et critiques de la médiation artistique et culturelle. » In *Expériences critiques de la médiation culturelle*, sous la direction de Nathalie Casemajor et al., 199-216. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, Jean-Marie. 2008. « De la médiation à la médiacion : le double jeu du pouvoir culturel en animation. » *Lien social et Politiques* (60) : 49-60
- Lafortune, Jean-Marie et Danièle Racine. 2012. « Sources de la médiation culturelle. » In *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*, sous la dir. de Jean-Marie Lafortune, 9-38. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, Jean-Marie. 2018. « Enjeux et défis de la transmission culturelle dans les musées de société. » In : *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*, sous la dir. d'Ève Lamoureux et Magali Uhl, 17-29. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Lahire, Bernard. 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, Bernard. 2004. *La Culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lahire, Bernard. 2006. « Culture. » In *Le Dictionnaire des sciences humaines*, sous la dir. de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, 232-234. Paris : Quadrige / Presses universitaires de France.
- Lahire, Bernard. 1996. « Risquer l'interprétation. » *Enquête* [En ligne] 3 : 61-87. URL: <http://journals.openedition.org/enquete/373>
- Lalonde, Catherine. 2018. « La création jeunesse paie le prix de la gratuité. » *Le Devoir*, 22 juin. URL : <https://www.ledevoir.com/culture/530925/la-creation-jeunesse-paie-le-prix-de-la-gratuite>
- Lalonde, Catherine et Marco Fortier. 2018. « La gratuité scolaire, ça coûte cher. » *Le Devoir*, 23 juin. URL : <https://www.ledevoir.com/societe/education/530987/la-gratuite-scolaire-ca-coute-cher>

- Lamonde, Yvan. 2012. « La sociabilité montréalaise au XIX siècle : la présence des cultures francophones et anglophones. » In *Histoire de Montréal et de sa région, Tome II, de 1930 à nos jours*, sous la dir. de Dany Fougères, 749-774. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lamoureux, Ève. 2008. « La médiation culturelle et l'engagement : des pratiques artistiques discordantes. » *Lien social et Politiques* (60) : 159-169. DOI : <https://doi.org/10.7202/019453ar>
- Langevin-Tétrault, Alexis et Marie-Nathalie Martineau. 2007. « La médiation culturelle au Québec : de l'engagement créatif aux contradictions furtives d'une pratique mitigée. » *Cahiers de l'Action culturelle : Regards croisés sur la médiation culturelle*, Laboratoire d'animation et recherche culturelles 6 (2) : 35-39.
- Laperrière, Hélène. 1996. *So far from culture and so close to politics : the new art facilities in Montréal*. » Montréal : Groupe de recherche et de prospective sur les nouveaux territoires urbains-INRS.
- Larouche, Marie-Claude. 2010. « Faire des collections numérisées un lieu d'enquête et de partage des visions plurielles de l'histoire. Les nouvelles technologies et Internet, entre l'école, les musées et la société. » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 43 (4) : 49-75. DOI : 10.3917/lse.434.0049.
- Larouche, Marie-Claude, Joanne Burgess et Nicolas Beaudry. 2016. « Introduction. » In *Éveil et enracinement. Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel*, sous la dir. de Marie-Claude Larouche, Joanne Burgess et Nicolas Beaudry, 1-8. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, Marie-Claude, Denis Simard, Katryne Ouellet, Mélanie Deveault et Mathieu Thuot Dubé. 2017. « Enjeux disciplinaires et culturels associés à l'appropriation scolaire de la plateforme muséale Éducart. » In *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture*, sous la dir. de Marie-Claude Larouche, Jason Luckerhoff et Stéphane Labbé, 27-45. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Latouche, Daniel. 1997. « Mondialisation et cosmopolitisme à Montréal. » In *Villes et politiques urbaines au Canada et aux États-Unis*, sous la dir. de Jean-Michel Lacroix, 137-163. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Latouche, Daniel. 2012. « 1920-1960 : L'émergence d'une modernité culturelle urbaine. » In *Histoire de Montréal et de sa région, Tome II, de 1930 à nos jours*, sous la dir. de Dany Fougères, 749-774. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Latouche, Daniel et Guy Bellavance. 1999. « Montréal et Toronto : deux capitales culturelles et leur public. » *Revue canadienne des sciences régionales* XXII (1-2) : 113-130.
- Lauret, Marc et Olivia-Jeanne Cohen. 2009. « Les objectifs de l'éducation artistique. » *Beaux-Arts Hors-Série (L'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée)* : 8-9.
- Lemerise, Suzanne et Francine Couture. 1990. « A Social History of Art and Public Art Education in Quebec : The 1960s. » *Studies in Art Education*, 31 (4) : 226-233. DOI: 10.1080/00393541.1990.11651820

- Lemerise, Suzanne et Moniques Richard. 1999. « L'art contemporain et le public scolaire. » *ETC* (48) : 17-20.
- Lemonchoix, Myriam. 2007. « Chronique didactique. L'art à l'école. Quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage ? » *Formation et Profession* : 37-39.
- Lenclud, Gérard. 1987. « La tradition n'est plus ce qu'elle était... » *Terrain 9* [en ligne] : 1-13.  
<http://terrain.revues.org/3195>
- Lenclud, Gérard. [1991] 2007. « Transmission. » In *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de Pierre Bonte et Michel Izard, 712-714. Paris : Presses universitaires de France.
- Lenoir, Yves, François Larose, Vincent Grenon et Abdelkrim Hasni. 2000. « La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. » *Revue des sciences de l'éducation* 26 (3) : 483-514.
- Lepage, Françoise. 2000. *Histoire de la littérature pour la jeunesse (Québec et francophonies du Canada) ; suivie d'un Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs*. Orléans, Ontario : Les Éditions David.
- Lepage, Françoise. 2003. *La littérature pour la jeunesse, 1970-2000*. Montréal : Fides.
- Létourneau, Jocelyn. 2000. *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal : Boréal.
- Létourneau, Jocelyn. 2008. « Transmettre la culture comme mémoire et identité : au cœur du débat sur l'éducation historique des jeunes québécois. » *Revue française de pédagogie* 165 : 43-54.
- Levasseur, Louis. 2012. « L'école québécoise et la culture scolaire : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. » *Phronesis* 1 (4) : 71-83.
- Lever, Yves. 1977. « L'Église et le cinéma au Québec. » Mémoire de maîtrise, Université de Montréal. [en ligne] Consulté en ligne le 21 septembre 2016.  
<http://pages.videotron.com/lever/>
- Lever, Yves. 1995. *Histoire générale du cinéma au Québec*. Montréal : Boréal.
- Levi, Giovanni et Jean-Claude Schmitt. 1996. *Histoire des jeunes en Occident*. Paris : Éditions du Seuil.
- Maestracci, Vincent. 2006. « L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. » *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 42 : 21-29.
- Marsh, James H. et Jocelyn Harvey. [2006] 2015. « Politique culturelle. » *Encyclopédie canadienne* [en ligne]. Consulté en ligne le 15 juin 2016. URL :  
<http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/politique-culturelle>

- Martin, Claude. 2002. « Culture et économie. » In *Traité de la culture*, sous la direction de Denise Lemieux, 283-300. Québec : Les Éditions de l'IQRC/Presses de l'Université Laval.
- Martin, Paul-Louis. 2002. « Le Patrimoine. » In *Traité de la culture*, sous la direction de Denise Lemieux, 65-80. Québec : Les Éditions de l'IQRC/Presses de l'Université Laval.
- Matarasso, François. 1997. « Use or ornament? The social impact of participation in the arts. » *The Round*, Bournes Green, Stroud : Comedia.
- Mauss, Marcel. 1971. « Transmission de la cohésion sociale. Tradition, éducation. » In *Essais de sociologie*, 114-132. Paris : Éditions de Minuit.
- Meirieu, Philippe. 2014. « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement. » *LA SCENE 72* (mars-avril-mai) : 28-33.
- Merli, Paola. 2002. « Evaluating the Social Impact of Participation in Arts Activities. A Critical Review of François Matarasso's *Use or Ornament ?* » *International Journal of Cultural Policy* 8 (1) : 107-118.
- Meyer, John W. et Brian Rowan. 1977. « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. » *American Journal of Sociology* 83 (2) : 340-363.
- Meunier, Anik. 2011. « Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? » *La Lettre de l'OCIM* 133 : 5-12.
- Meunier, Anik. 2018. « L'Éducation dans les musées. Une forme d'éducation non formelle. » In *Culture et éducation non formelle*, sous la dir. de Daniel Jacobi, 15-32. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meunier, Anik et Jason Luckerhoff. 2012. « Introduction. Le musée et le partage du savoir. » In *La muséologie. Champ de théories et de pratiques*, sous la dir. d'Anik Meunier avec la collaboration de Jason Luckerhoff, 1-15. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Michel, Johann, 2003. « Narrativité, narration, narratologie : du concept ricoeurien d'identité narrative aux sciences sociales. » *Revue européenne des sciences sociales* XLI (125) :125-142.
- Micoud, André. 2000. « Patrimonialiser le vivant. » *Espaces Temps* 74-75 : 66-77.
- Midy, Frank, 2002. « Préalables à l'étude de l'action culturelle au Québec. » *Cahiers de l'action culturelle* 1 (1) : 7-22.
- Milli, Isabelle et René Rickenmann. 2005. « La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique. » *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (3) : 431-452.
- Mongin, Olivier. 2009. « Face à la fétichisation du patrimoine. » *Esprit* 359 (11) : 190-193.
- Montoya, Nathalie. 2017. « Les médiateurs culturels et les modalités de croyance « en la victoire finale de la cause ». » In *Expériences critiques de la médiation culturelle*, sous la dir. de Nathalie Casemajor et al., 215-234. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Montpetit, Raymond. 2002. « Musées et muséologie. Un champ de recherche dynamique. » In *Traité de la culture*, sous la dir. de Denise Lemieux, 81-95. Québec : Les Éditions de l'IQRC/Presses de l'Université Laval.
- Montpetit, Raymond. 2017. « Médiation et interprétation dans le champ muséal nord-américain. » In *Expériences critiques de la médiation culturelle*, sous la dir. de Nathalie Casemajor et al., 175-196. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Montréal. 2005. *Montréal, Métropole culturelle. Politique de développement culturel de la Ville de Montréal 2005-2015*. Montréal : Ville de Montréal.
- Montréal. 2007. *Plan d'action 2007-2017 – Montréal, métropole culturelle*.
- Montréal, 2017. *Montréal, Métropole culturelle. Politique de développement culturel 2017-2022*. « Conjuguer la créativité et l'expérience culturelle citoyenne à l'ère du numérique et de la diversité. » Montréal : Ville de Montréal.
- Montréal. 2018. « Qu'est-ce que la médiation culturelle ? » *La médiation culturelle. L'artiste, l'œuvre, le citoyen : la rencontre* [en ligne]. Consulté le 30 juillet 2018. <http://montreal.mediationculturelle.org/quest-ce-que-la-mediation-culturelle/>
- Moore. Christopher, Suzanne Thomas et Denise Ménard. [2006] 2014. « Office national du film du Canada/National Film Board of Canada. » *Encyclopédie Canadienne* [en ligne]. Consulté en ligne le 15 juin 2016. URL : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/office-national-du-film-du-canadanational-film-board-of-canada>
- Morin, Edgar. 1966. « Adolescents en transition. Classe adolescente et classes sociales, aspiration au divertissement et aspiration à la vie bourgeoise dans une commune du Sud-Finistère. » *Revue française de sociologie* 7 (4) : 435-455. DOI : 10.2307/3319696
- Morizot, Jacques et Roger Pouivet. 2012. « Représentation. » In *Grand Dictionnaire de la Philosophie*, sous la dir. de Michel Blay, 923-925. Paris : Larousse – CNRS Éditions.
- Morrison, Ann. [2006] 2015. « Éducation artistique. » *Encyclopédie canadienne* [en ligne]. Consulté le 3 janvier 2019. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/education-artistique>
- Morisset, Lucie K. et Luc Noppen, 2005a. « Le patrimoine immatériel : une arme à tranchants multiples. » *Téoros* [En ligne] 24 (1). Consulté le 30 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/teoros/1500>
- Morisset, Lucie K. et Luc Noppen. 2005b « Du patrimoine démodé au retour du Grand Tour : réflexions sur la désaffection des cultes. » *Téoros* 24 (2) [en ligne]. Consulté le 30 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/teoros/1569>
- Morisset, Lucie K. et Luc Noppen. 2010. « Et vogue la stratégie ! Utopie et entropie de la ville créative. » revue *Urbanisme* (373) : 63-67.



- Morris, Peter et Wyndham Wise. [2011] 2015. « Office national du film du Canada. » *Encyclopédie canadienne* [en ligne]. Consulté en ligne le 15 juin 2016. URL : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/office-national-du-film-du-canada-1>
- Morrisette, Nathaëlle. 2010. « Consommation culturelle : Montréal à la traîne des villes canadiennes. » *La Presse*, 31 mai. URL : <https://www.lapresse.ca/arts/201005/31/01-4285292-consommation-culturelle-montreal-a-la-traine-des-villes-canadiennes.php>
- Moscovici, Serge. [1961] 1976. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moulinier, Pierre. 1994. *Programme de l'Unesco en matière de développement culturel : présentation des travaux réalisés depuis 1960*. Paris : Section des politiques culturelles et des études sur le développement culturel, Unesco.
- Moulinier, Pierre. 2016a. « Écrits sur la démocratisation culturelle – 3/10. Démocratisation culturelle/Démocratie culturelle. » *Politiques de la culture. Carnet de recherches du Comité d'histoire du Ministère de la culture et de la communication sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles* [en ligne]. Consulté le 26 septembre 2016. URL : <https://chmcc.hypotheses.org/988>
- Moulinier, Pierre. 2016b. « Écrits sur la démocratisation culturelle – 4/10. Action culturelle/Action socioculturelle. » *Politiques de la culture. Carnet de recherches du Comité d'histoire du Ministère de la culture et de la communication sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles* [en ligne]. Consulté le 26 septembre 2016. URL : <https://chmcc.hypotheses.org/996>
- Muccielli, Alex. 2006. « Constructionnisme. » In *Le dictionnaire des sciences humaines*, sous la dir. de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, 197-199. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, Alex. 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Nagel, Ineke et al. 1997. « Effects of Art Education in Secondary Schools on Cultural Participation in Later Life. » *Journal of Arts and Design Education* 16 (3) : 325-331.
- Nagel, Ineke. 2009. « Cultural Participation Between the Ages of 14 and 24: Intergenerational transmission or Cultural Mobility ? » *European Sociological Review* 26 (5) : 541-556.
- National endowment for the Arts. 2009. *2008 Survey of Public Participation in the Arts*.
- Nières-Chevrel, Isabelle. 2009. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier jeunesse.
- Noppen, Luc et Lucie K. Morisset. 2003. « Le patrimoine est-il soluble dans le tourisme ? » *Téoros* 22 (3) [en ligne]. Mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 30 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/teoros/1722>



- Noppen, Luc et Lucie K. Morisset. 2004a. « Le touriste et l'urbaniste (deuxième partie). » *Téoros Revue de recherche en tourisme* 23 (2) [en ligne]. Mis en ligne le 1<sup>er</sup> janvier 2011, consulté le 15 septembre 2012. URL : <https://journals.openedition.org/teoros/761>
- Noppen, Luc et Lucie K. Morisset. 2004b. « Un musée point-com : Le label « patrimoine mondial » » *Téoros* 23 (1) [en ligne]. Mis en ligne le 20 novembre 2017, consulté le 30 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/teoros/2284>
- Octobre, Sylvie. 2004. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : Ministère de la Culture – DEPS.
- Octobre, Sylvie. 2008a. « Les horizons culturels des jeunes. » *Revue française de pédagogie* 163 (2) : 27-38.
- Octobre, Sylvie. 2008b. « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle. » *Revue française de sociologie* 49 (4) : 695-722.
- Octobre, Sylvie. 2009. « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? » *Culture prospective* (1) : 1-8.
- Octobre, Sylvie, dir. 2010. *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication. La Documentation française.
- Octobre, Sylvie. 2014. *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris : Ministère de la Culture – DEPS.
- Octobre, Sylvie, Christine Détrez, Pierre Mercklé et Nathalie Berthomier. 2011. « La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents. » *Recherches familiales* 8 (1) : 71-80.
- Oldenburg, Ray. 1999. *The great good place : cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Berkeley : Marlowe.
- ONU. 1989. *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*. New York.
- Paquin, Jean. 1996. *Art, public et société: l'expérience des Maisons de la culture de Montréal*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Paquin, Maryse et Rébecca Lemay-Perreault. 2015. « Vingt ans de recherche en éducation muséale. » *Éducation et francophonie* 43 (1) : 1-12. DOI :10.7202/1030177ar
- Pasquier, Dominique. 2005. *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Paris : Éditions Autrement.
- Passeron, Jean-Claude. 1991. *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Patton, Michael Quinn. 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks : Sage Publications.

- Paveau, Marie-Anne. 2009. « La notion de patrimoine : lignées culturelles et fixations sémiotiques. » In *Les Fictions patrimoniales sur grand et petit écran*, 25-36. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Perrenoud Philippe. 2001. « De la pratique réflexive au travail sur l'*habitus*. » *Recherche & Formation* 36 : 131-162. DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>.
- Perron, Normand. 2012. « Le fait français : enjeu montréalais et québécois. » In *Histoire de Montréal et de sa région, Tome II, de 1930 à nos jours*, sous la dir. de Dany Fougères, 1209-1248. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Peterson, Richard A. et Roger M. Kern. 1996. « Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. » *American Sociological Review* 61 (5) : 900-907.  
URL : <http://www.jstor.org/stable/2096460>.
- Poirier, Christian. 2001. *Cinéma et politique au Québec : la question identitaire dans l'imaginaire filmique et les politiques publiques*. Thèse de doctorat, Institut d'Études Politiques de Bordeaux.
- Poirier, Christian. 2007. « Le cinéma québécois : diversité culturelle ou "hollywoodisation" latente? Le rôle des groupes d'intérêt et des institutions étatiques. » In *Mondialisation et cultures : Regards croisés de la relève sur le Québec*, sous la dir. d'E. Berthold, 75-101. Québec : Presses de l'Université Laval/IQRC.
- Poirier, Christian, dir. 2012. *La participation culturelle des jeunes à Montréal. Des jeunes culturellement actifs*. Rapport de recherche présenté à Culture Montréal. Montréal : INRS-Urbanisation, Culture, Société.
- Poirier, Christian. 2017. « La citoyenneté culturelle. Considérations théoriques et empiriques. » In *Expériences critiques de la médiation culturelle*, sous la dir. de Nathalie Casemajor et al., 153-172. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pouillon, Jean. 1975. « Tradition : transmission ou reconstruction. » In *Fétiches sans fétichisme*, 155-173. Paris : Maspero.
- Pouillon, Jean. [1991] 2007. « Tradition. » In *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de Pierre Bonte et Michel Izard, 710-712. Paris : Presses universitaires de France.
- Pouliot, Eve, Lucie Camiré et Marie-Christine Saint-Jacques. 2013. « Comment faire ? L'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité de techniques. » Collection Devenir chercheurE. Guide pratique à l'intention des étudiants des sciences humaines et sociales. Québec : Université Laval.
- Powell, Walter W. et Paul J. DiMaggio, dir. 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago : University of Chicago Press.
- Pronovost, Gilles. 1990. *Les comportements des Québécois en matière d'activités culturelles de loisir/1989*. Québec : Les Publications du Québec.

- Pronovost, Gilles. 1994. « Pratiques culturelles : la formation des usages. » *Loisir et Société/Society and Leisure* 17 (2) : 423-450.
- Pronovost, Gilles. 1996. « Les jeunes, le temps, la culturel. » *Sociologies et sociétés* XXVIII (1) : 147-158.
- Pronovost, Gilles. 2005. *Temps sociaux et pratiques culturelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pronovost, Gilles. 2007. *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pronovost, Gilles. 2009. « Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales. » *Informations sociales* 153 (3) : 22-28.
- Pronovost, Gilles. 2010. « La fabrique moderne de la jeunesse : trajectoires, parcours de vie et invention de soi. » In *Enfance et culture. Transmission, appropriation, représentation*, sous la dir. de Sylvie Octobre, 187-204. Paris, Ministère de la Culture et des Communications, Département des études, de la prospective et des statistiques.
- Pronovost, Gilles. 2013a. « Le développement des pratiques culturelles chez les enfants. » *Optique culture* (26) [en ligne]. Québec : Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et des communications, juillet. Consulté le 25 septembre 2016. URL : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/bulletins/optique-culture-26.pdf>
- Pronovost, Gilles. 2013b. *Comprendre les jeunes aujourd'hui. Trajectoires, temporalités*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pronovost, Gilles et Jacinthe Cloutier. 1996. « Trajectoires de la participation culturelle. » In *Les publics du secteur culturel. Nouvelles approches*, sous la dir. de Jean-Paul Baillargeon, 58-81. Québec : IQRC/PUL.
- Québec. [1968] 1969. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Volume I. Québec : l'Éditeur officiel du Québec. (Rapport Rioux)
- Québec. 1992. *La politique culturelle du Québec : Notre culture, notre avenir*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.
- Québec. 1996. *Remettre l'art au monde : politique de diffusion des arts de la scène*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.
- Québec. 1997. *Protocole d'entente interministériel Culture-Éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Culture et des Communications.
- Québec. 2012a. *Loi sur le patrimoine culturel*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.
- Québec, 2012b. « Enquête sur les pratiques culturelles au Québec. Les pratiques culturelles selon la génération des baby-boomers et des jeunes de 25 à 34 ans de 1979 à 2009. » *Survol* (23) [en ligne]. Consulté le 12 juin 2016. URL : [https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/Survol23\\_08-2012rev.pdf](https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/Survol23_08-2012rev.pdf)

- Québec. 2012c. *Portraits statistiques régionaux en culture. Montréal 2012*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.
- Québec. 2018a. *Partout la culture – Politique culturelle du Québec*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.
- Québec 2018b. « Patrimoine artistique. » *Thésaurus de l'activité gouvernementale* [en ligne]. Consulté en ligne le 17 décembre 2018. URL : <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=9020>
- Québec-Montréal. 2016. *Le « Réflexe Montréal ». Entente-cadre sur les engagements du Gouvernement du Québec et de la Ville de Montréal pour la reconnaissance du statut particulier de Métropole*.
- Quentel, Jean-Claude. 2004. « Penser la différence de l'enfant. » *Le débat* 5 (132) : 5-26.
- Quentel, Jean-Claude. 2006. « Statut de l'enfant. » In *Le dictionnaire des sciences humaines*, sous la dir. de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, 369-371. Paris : Presses Universitaires de France.
- Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Radcliffe-Brown, Alfred Reginald. 1952. *Structure and Function in Primitive Society*. London: Cohen and West.
- Rapport Inchauspé. 1997. *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Ministère de l'Éducation.
- RCRCQ. 2016. *Vers un plan d'action sur la citoyenneté culturelle des jeunes. Rapport de synthèse des forums régionaux 2014-2016*.
- Rey, Alain, dir. 1992. « Culture. » In *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la dir. de Alain Rey, 542-543. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Ricoeur, Paul. 1975. *La Métaphore vive*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, Paul. 1983. *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, Paul. 1984. *Temps et récit. Tome 2 : La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, Paul. 1985. *Temps et récit. Tome 3 : Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, Paul. 2000. *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*. Paris : Éditions du Seuil.

- Ricoeur, Paul. [1972-1973] 2013. « La fonction herméneutique de la distanciation. » In *Cinq études herméneutiques*, 53-74. Genève : Labor et Fides.
- RIDEAU. 2018. « Sorties scolaires en péril : La confusion demeure », Communiqué de presse, 18 juin. Consulté le 7 juillet 2018. URL : <http://www.rideau-inc.qc.ca/nouvelles/sorties-scolaires-en-peril-la-confusion-demeure>
- Riessmann, Catherine Kohler. 2008. *Narrative Methods for the Human Science*. California : Sage Publications.
- Rocher, Guy. 2002. « Les Représentations sociales : perspectives dialectiques. » *Social Science Information* 41 (1) : 83-99.
- Roederer, Claire et Marc Filser Marc. 2015. *Le marketing expérientiel. Vers un marketing de la cocréation*. Paris : Vuibert.
- Ruppin, Virginie. 2012. « Transmission et appropriation des pratiques artistiques : Compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire. » Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, juillet.
- Saez, Jean-Pierre. 2013. « Édito. Grande cause troque CDD contre CDI. » *IL'Observatoire* (42) : 1-2. (Dossier *L'éducation artistique et culturelle : pour une politique durable*)
- Saillant, Francine. 2018. « Vivre ensemble, arts et cultures. » In *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*, sous la direction d'Eve Lamoureux et Magali Uhl, XI-XX. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Sainsaulieu, Renaud. 1987. *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.
- Saint-Jacques, Diane, Adèle Chené, Claude Lessard et Marie-Claude Riopel. 2002. « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. » *Revue des sciences de l'éducation* 28 (1) : 39-62.
- Saint-Pierre. 2007. « Politiques culturelles et patrimoines au Québec et au Canada. » *Culture & Musées* (9) :121-140. DOI : 10.3406/pumus.2007.1430
- Saint-Pierre, Diane. 2010. « La politique culturelle du Québec : bilan et défis. » In *Tendances et défis des politiques culturelles*, sous la dir. de Diane Saint-Pierre et Claudine Audet, 277-319. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sandelowski, Margarete. 2011. « Qualitative Research. » In *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, sous la dir. de Michael S. Lewis-Beck, Alan Bryman et Tim Futing Liao, 893-895. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Santerre, Lise. 1999. *De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle*. Québec : Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique, Ministère de la culture et des communications.

- Savoie-Zajc, Lorraine. 2009. « L'entrevue semi-dirigée. » In *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, sous la dir. de Benoit Gauthier, 337-360. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schaeffer, Jean-Marie. 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Sénécal, Gilles. 1997. « Les récits du déclin et de la relance de Montréal face aux défis de l'aménagement urbain. » *Cahiers de géographie du Québec* 41 (114) : 381-391.
- Silverman, David. 1973. « The Applicability of Organizational Sociology. » *Sociology* 7 (3) [en ligne] : 484-485. DOI : [10.1177/003803857300700323](https://doi.org/10.1177/003803857300700323)
- Silverman, David. 2010. *Doing qualitative research : a practical handbook*. London : Sage Publication.
- Simard, Denis. 2001. « L'approche par compétences : marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement. » *Vie pédagogique* 118 : 19-23.
- Simard, Denis. 2002. « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. » *Revue des sciences de l'éducation* 28 (1) : 63–82. DOI :10.7202/007149ar
- Simard, Denis, Érick Falardeau, Judith Émery-Bruneau, et Héloïse Côté. 2007. « En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. » *Revue des sciences de l'éducation* 33 (2) : 287–304. DOI :10.7202/017877ar
- Simard, Denis, Héloïse Côté, et Erick Falardeau. 2017. « Séparer le bon grain de l'ivraie. Les critères de sélection des repères culturels dans la classe de français, langue première, au secondaire. » In *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture*, sous la dir. de Marie-Claude Larouche, Jason Luckerhoff et Stéphane Labbé, 47-62. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sirota, Régine. 1993. « Le métier d'élève. » *Revue française de pédagogie* (104) : 85-108.
- Sirota, Régine. 1998. « L'Émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. » *Éducation et Sociétés* (2) : 9-34.
- Sirota, Régine. 2005. « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance, évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. » In *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille*, sous la dir. De Geneviève Bergonnier-Dupuy, 35-42. Paris : Érés.
- Sirota, Régine. 2006. « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? » In *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, sous la dir. De Régine Sirota, 13-34. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sirota, Régine. 2010. « De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge. » In *Enfance et Culture, Transmission, appropriation et représentation*, 19-38. Paris : Ministère de la Culture – DEPS.



- Sirota, Régine. 2012. « L'enfant au regard des sciences sociales. » *AnthropoChildren* (1). [En ligne] Consulté le 25 mars 2016. URL : <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921>
- Surget, Christophe et Marie-Claude Larouche. 2016. « La culture par l'expérience humaine. Dialogue autour d'une pratique originale voué à l'exploration culturelle. » In *Éveil et enracinement. Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel*, sous la direction de Marie-Claude Larouche, Joanne Burgess et Nicolas Beaudry, 49-67. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Tavan, Chloé. 2003. « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance. » *INSEE Première* (883).
- Tavoillot, Pierre-Henri. 2007. « Qu'est-ce que la culture générale ? » *Le Débat* 145 (3) : 15-23.
- Tisseron, Serge. 2001. « Entre école et famille ». *Les cahiers de la médiologie* 11 (1) : 263-269.
- Tornatore, Jean-Louis. 2010. « L'esprit de patrimoine. » *Transmettre* (55) : 106-127.
- Témolières, François. 2019. « La philosophie des formes symboliques, Erns Caasirer – Fiche de lecture. » *Encyclopaedia Universalis* [en ligne]. Consulté le 7 janvier 2019. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/la-philosophie-des-formes-symboliques/>
- Treps, Marie. 2000. « Transmettre : un point de vue sémantique. » *Ethnologie française* 30 (3) : 361-367.
- Trudel, Jean. 1991. « L'intégration de la fonction éducative au musée. » *Revue canadienne de l'éducation* 16 (3) : 383-391.
- Turcot, Laurent. 2012. « Mœurs, sociabilités et mentalités montréalaises : la vie quotidienne dans le ville au XVIII<sup>e</sup> siècle. » In *Histoire de Montréal et de sa région, Tome I, des origines à 1930*, sous la dir. de Dany Fougères, 267-300. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Turcotte, Nicole. 2004. « Contribution du milieu culturel à l'éducation artistique et culturelle des jeunes Québécois d'âge scolaire. » Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Turmel, André. 2008. *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO. 1982. « Définition de la culture. » In *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.
- UNESCO. 2003. *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. Paris, 17 octobre.
- UNESCO. 2005. *Convention sur la promotion et la protection de la diversité des expressions culturelles*. Paris, 20 octobre.

- Urfalino, Philippe. « Les politiques culturelles : mécénat caché et académies invisibles. » *L'Année sociologique* (39) : 81-109.
- Valentin, Elisa et Madeleine Gauthier. 2006. « L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature. » In *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Symposium européen et international de recherche, Paris.
- Viau, Roland. 2012. « Pour qui souffle le vent ? Heur et malheur d'une entité coloniale, 1702-1760. » In *Histoire de Montréal et de sa région, Tome I, des origines à 1930*, sous la dir. de Dany Fougères, 165-219. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Vincent, Odette. 2000. *La vie musicale au Québec art lyrique, musique classique et contemporaine*. Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Weinberg, Achille. 1994. « La fausse querelle des méthodes. » *Sciences Humaines* (35) :14-18.
- Zakhartchouk, Jean-Michel. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.
- Zukin, Sharon. 1995. « Whose culture ? Whose City ? » In *The culture of cities*, 281-289. Malden, Oxford and Carlton : Blackswell Publishing.



# ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN

<p style="text-align: center;"><b>LES REPRÉSENTATIONS DU RÔLE DE TRANSMISSION CULTURELLE AUPRÈS DES JEUNES CHEZ LES INSTITUTIONS CULTURELLES MONTRÉALAISES</b></p> <p style="text-align: center;"><b>GUIDE D'ENTRETIEN</b></p>
--

*Note : Ce questionnaire regroupe les questions touchant l'ensemble des thèmes à aborder. Comme le but principal de l'entretien est de laisser les participants « raconter » leur propre récit de la transmission, il se peut que plusieurs thèmes soient abordés dans une seule et même réponse. Le présent document servira donc d'aide-mémoire pour l'intervieweur qui devra être attentif à ce que tous les thèmes soient traités.*

## **INTRODUCTION**

- Présentation du sujet et des objectifs de la recherche
- Réaction de l'interviewé à propos du sujet de la recherche ou du choix de son institution dans l'échantillon étudié
- Lecture et signature du formulaire de consentement

## **QUESTION BRISE-GLACE**

- Depuis quand travaillez-vous pour (nom de l'institution) ? Racontez- moi un peu comment ça s'est passé. (liens avec contexte, emplois précédents, objectifs de carrière, valeurs et préoccupations)

## **THÈME 1: L'INSTITUTION ET LE CONTEXTE MONTRÉALAIS**

- Quand (nom de l'institution) a-t-il/elle été fondé/e ? Racontez ce qui s'est passé, ce que vous en savez. (Selon vous c'était comment avant, depuis quand les choses ont changé, qu'en est-il aujourd'hui) ?
- Que pensez-vous de la mission et des orientations de votre institution. Quels en sont selon vous les points forts ? les points à consolider ?
- En consultant votre site internet, j'ai pu prendre connaissance de l'ensemble des activités de votre institution. Selon vous, quels aspects ressortent davantage ? lesquels sont à développer ?
- Selon vous, quelle place occupe aujourd'hui (nom de l'institution) au sein du milieu culturel et artistique montréalais ? En a-t-il toujours été ainsi ? Racontez ce que vous en savez. (Comment c'était avant, depuis quand les choses ont changé, qu'en est-il aujourd'hui, comment envisagez-vous l'avenir)
- Si vous aviez à raconter l'évolution du contexte culturel montréalais, de la place des arts et de la culture à Montréal, que diriez-vous ? (Comment c'était différent avant, depuis quand les choses ont changé, qu'en est-il aujourd'hui, comment envisagez-vous l'avenir)

## **THÈME 2 : L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE**

- Avec votre expérience, si vous aviez à donner une définition de l'éducation artistique et culturelle, quelle serait-elle ?
- Quand le programme « éducatif » ou « jeunesse » de (nom de l'institution) a-t-il été fondé ? Racontez ce qui s'est passé, ce que vous en savez. (Selon vous c'était comment avant, depuis quand les choses ont changé, qu'en est-il aujourd'hui)
- En consultant votre site internet, j'ai pu prendre connaissance de certaines activités « éducatives » de votre institution. Selon vous, lesquelles ressortent davantage ? lesquelles seraient à développer ?
- Comment décrivez-vous vos liens avec le milieu scolaire ? selon vous, ont-ils évolué ?
- Comment décrivez-vous vos liens avec les familles ? Selon vous, ont-ils évolué ?
- Selon vous, le rôle d'éducation artistique de (nom de l'institution) est-il valorisé et reconnu par l'ensemble du milieu culturel ? par les pouvoirs publics ? par la société en général ? en a-t-il toujours été ainsi ?

## **THÈME 3 : ENFANCE/JEUNESSE**

- Selon vous, qu'est-ce qui définit ce qu'est un « enfant » ou un « jeune » selon vous ? Comment cela se traduit-il en termes de spectateur/visiteur/participant ?
- À quels enfants s'adressent les activités mises en place par votre institution ? (âge, quartier, langue, origine ethnique, etc) En a-t-il toujours été ainsi ? Comment c'était avant ? Qu'est-ce qui a changé ? Qu'envisagez-vous pour l'avenir ?

## **THÈME 4 : LA TRANSMISSION CULTURELLE**

- Si vous aviez à donner une définition de la transmission culturelle, quelle serait-elle ?
- Dans votre idéal, qu'est-ce que (nom de l'institution) devrait transmettre aux jeunes ? Comment et dans quel but ? Est-ce que votre vision a changé au fil du temps ?
- Croyez-vous qu'en ce moment on assiste à une « crise de la transmission » chez les jeunes ? est-ce pareil aujourd'hui qu'avant ? En quoi est-ce différent ? Comment envisagez-vous l'avenir ?
- Si vous aviez à donner votre définition de la culture, quelle serait-elle ?

## **CONCLUSION**

- D'autres précisions à ajouter ? Impressions générales sur le sujet, sa pertinence suite à l'entretien ?

**ANNEXE 2 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**



## ANNEXE 3 : DOCUMENT D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### DOCUMENT D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### LES REPRÉSENTATIONS DU RÔLE DE TRANSMISSION CULTURELLE AUPRÈS DES JEUNES CHEZ LES INSTITUTIONS CULTURELLES MONTRÉALAISES

##### Description du projet

Madame, Monsieur,

Voici quelques informations concernant la recherche à laquelle vous êtes invité(e) à participer. L'objectif de ce document est de vous préciser la nature et le déroulement de cette recherche et de vous informer de vos droits en tant que participant.

1. L'objectif de la recherche est d'étudier le rôle des institutions culturelles montréalaises en termes de transmission de la culture auprès des jeunes. Entre la famille, l'école et les pairs, et face à l'influence des médias, où se situe l'implication des institutions culturelles ? Cette étude ne vise pas à analyser les effets des programmes et activités mis en place pour les jeunes. Elle tente plutôt d'explorer comment les acteurs culturels responsables de l'élaboration d'activités éducatives perçoivent leur rôle de transmission culturelle.

2. Votre participation à ce projet consistera à accorder une entrevue d'environ une heure au responsable de cette recherche. Cette entrevue sera réalisée dans un endroit qui vous conviendra et portera sur divers aspects de votre travail. Les informations recueillies lors de cette entrevue seront utilisées pour rédiger un mémoire de maîtrise ainsi que des communications scientifiques (articles de revues spécialisées, conférences dans les milieux universitaires).

3. En participant à cette recherche, vous contribuerez à une meilleure compréhension de la question de la transmission des goûts et des comportements culturels. Les données recueillies seront également utiles pour mieux saisir les processus d'élaboration de programmes d'éducation artistique. Par ailleurs, l'entrevue ne vous expose pas à des risques différents que ceux auxquels vous vous exposez dans le cadre de votre travail mais vous permettra potentiellement de réfléchir à votre propre pratique professionnelle. Le principal inconvénient est le temps accordé à ce projet.

4. S'il y a des questions auxquelles vous ne pouvez ou ne préférez pas répondre, vous êtes tout à fait libre de refuser sans avoir à fournir de raisons et sans inconvénient ou conséquence négative. Sachez par ailleurs qu'à titre de participant volontaire à cette étude, vous avez la possibilité de vous en retirer à tout moment.

5. Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Les entrevues seront enregistrées et les noms des personnes et des institutions seront remplacés par un numéro ou un pseudonyme au moment de la transcription afin de préserver votre anonymat. La clé du code reliant votre nom et celui de votre institution à votre dossier ne sera accessible qu'au chercheur effectuant cette recherche ainsi qu'à son directeur de recherche. Aucun élément dans la diffusion des résultats de la recherche ne permettra de retracer directement votre identité, celle de votre institution ou celles de personnes dont vous nous aurez parlé. Toutefois, veuillez noter qu'il existe un risque d'identification indirecte étant donné la notoriété de votre institution. Pour diminuer ce risque, le nom de votre institution ne sera jamais spécifié lors de la diffusion des résultats, mais plutôt désigné de façon large (ex : « une institution œuvrant dans les arts de la scène »).

6. Une fois retranscrites, les entrevues seront conservées dans des fichiers sécurisés par un mot de passe sur un ordinateur de l'Institut national de recherche scientifique. Ces fichiers seront totalement anonymes et ne pourront servir que dans le cadre de la présente recherche ou de recherches ultérieures du même type effectuées par le même chercheur.

Vous trouverez ci-joint deux (2) exemplaires du formulaire de consentement que nous vous demandons de signer dans le cas où vous acceptez de participer à cette recherche. Avant de signer le formulaire, vous pouvez, si vous le désirez, demander au chercheur toutes les informations supplémentaires que vous souhaitez connaître au sujet de ce projet. Vous pouvez également contacter le directeur de cette recherche, Christian Poirier, dont les coordonnées apparaissent au bas de la page, ainsi que la présidente du Comité d'éthique de la recherche de l'INRS, Mme Cathy Vaillancourt, qui peut vous renseigner sur vos droits en tant que participant.

Nous vous remercions de votre collaboration !

*Cette recherche est menée par Marie-Odile Melançon sous la direction de Christian Poirier, Institut national de la recherche scientifique (INRS) – Urbanisation Culture Société. Elle a reçu l'approbation du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains de l'INRS le 3 février 2015 (CER-15-368), dont la présidente est Madame Cathy Vaillancourt : Institut national de la recherche scientifique, 490, rue de la Couronne, Québec (Québec), G1K 9A9, [REDACTED]*

Chercheur principal :

**Marie-Odile Melançon**

Étudiante à la maîtrise

INRS – Urbanisation Culture Société

385, rue Sherbrooke Est

[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

Directeur de recherche :

**Christian Poirier**

Professeur agrégé

INRS – Urbanisation Culture Société

[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PERSONNES INTERVIEWÉES

### LES REPRÉSENTATIONS DU RÔLE DE TRANSMISSION CULTURELLE AUPRÈS DES JEUNES CHEZ LES INSTITUTIONS CULTURELLES MONTRÉALAISES

J'ai pris connaissance du projet de recherche décrit dans la lettre d'information.

J'ai été informé(e), oralement et par écrit, des objectifs du projet et des modalités de ma participation au projet.

J'ai également été informé(e) :

- a) de la façon dont les chercheurs assureront la confidentialité des données et protégeront les renseignements recueillis ;
- b) de mon droit de mettre fin à l'entrevue ou à son enregistrement, si je le désire, ou de ne pas répondre à certaines questions ;
- c) de mon droit, à titre de participant volontaire à cette étude, de m'en retirer à tout moment si je le juge nécessaire ;
- d) de mon droit de communiquer, si j'ai des questions sur le projet, avec le responsable du projet.

J'ai compris que j'ai la possibilité de me retirer de la recherche en tout temps ou de ne pas répondre à certaines questions, sans avoir à fournir d'explications et sans subir d'inconvénients.

J'ai l'assurance que les propos recueillis au cours de cet entretien seront conservés de façon confidentielle et traités de façon anonyme. Cependant, je suis conscient que malgré toutes les précautions prises à cet effet, il demeure possible que je sois identifié de manière indirecte.

J'autorise le chercheur principal, désigné ci-dessous, à citer certains extraits de l'entretien, et ce, exclusivement à des fins de recherche.

J'accepte, par la présente, de participer à la recherche selon les modalités décrites dans la lettre d'information sur le projet, ci-annexée.

Je signe ce formulaire en deux exemplaires et j'en conserve une copie

\_\_\_\_\_  
Signature du participant

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature du chercheur

\_\_\_\_\_  
Date

## ANNEXE 4 : TABLEAU ÉCHANTILLON

NO	Répertoire ressources culture-éducation	Projets de médiation Ville de Montréal	École montréalaise	Secteur	Département Éducation	Dédié enfance/jeunesse	Discipline	Spécialisé/Pluridiscipl.	Lieu dédié	Espace pour activités éducatives	Localisation géographique	Portée territoriale	Année de fondation	Public/Privé	Publics	Activités scolaires	Activités famille	Activités loisir	Projets communautaire
A1	O	O	O	Développement et communications	N	N	arts de la scène	S	O	N	Centre	M	D	PR	EAG	O	N	N	O
A2	O	N	O	Financement	N	N	arts de la scène	S	N	N	Centre	P	B	PR	EG	O	O	N	O
B1	O	O	O	Relations avec les publics	N	O	arts de la scène	S	O	N	Centre	M	D	PR	EA	O	O	N	O
B2	O	N	N	Programmes éducatifs	N	N	arts de la scène	P	O	N	Centre-O	M	C	PR	EAG	O	N	O	O
B3	O	N	O	Services scolaires	N	O	arts de la scène	S	O	N	Est	P	C	PR	AG	O	N	N	N
B4	O	N	O	Communication,s marketing et développement	N	N	arts de la scène	S	O	N	Centre	P	B	PR	AG	O	N	N	O
C1	O	N	O	Coordination et opérations artistiques	N	O	arts de la scène	S	O	O	Centre	N	B	PR	EAG	O	O	N	O
C2	O	N	O	Éducation et liens avec la communauté	N	N	arts de la scène	S	N	N	Centre	M	D	PR	EAG	O	O	N	O
C3	O	N	O	Éducation	O	N	arts de la scène	S	N	N	Centre	N	A	PR	EAG	O	O	N	O
C4	O	N	O	Communications, communauté et éducation	N	N	arts de la scène	S	N	N	Centre	P	D	PU	EAG	O	N	N	O
D1	O	N	O	Action éducative et culturelle/Référence	N	N	Littérature et bibliothèques	S/P	O	O?	Centre	P	E	PU	EAG	O	O	O	N
E1	O	N	O	Éducation et action culturelle	O	N	Arts visuels	S	O	O	Centre-O	N	A	PR	EAG	O	O	O	O
E2	O	N	O	Programmes éducatifs	O	N	Patrimoine, histoire et muséologie	S	O	O	Centre-O	N	C	PR	EAG	O	O	N	N
E3	O	N	O	Action éducative	O	N	Patrimoine, histoire et muséologie	S	O	O	Centre	N	A	PR	EAG	O	O	O	O
E4	O	N	O	Ateliers de création et camp de jour	O	N	Arts visuels	S	O	O	Centre	P	C	PU	EAG	O	O	O	N
E5	O	N	O	Services aux publics	N	N	Patrimoine, histoire et muséologie	S	O	O	Centre	N	D	PR	EAG	O	O	O	N
E6	O	N	N	Éducation	O	N	Arts visuels	S	O	O	Centre	M	E	PR	EAG	O	N	N	N
F1	O	O	O	Culture, éducation et loisirs	N	N	arts de la scène	S/P	O	O	Nord	M	E	PR	EAG	O	O	O	O
G1	O	N	N	Marchés de l'éducation	O	N	Cinéma, médias et nouvelles technologies	S	O	N	Nord	N	A	PU	EAG	O	N	N	O
G2	O	N	N	Coordination pédagogique	N	N	Cinéma, médias et nouvelles technologies	S	O	N	Centre	M	D	PR	AG	O	N	O	N

Portée territoriale : M = Métropolitain, P = Provincial, N = National, Publics : E=Enfant, A= Adolescent, G=Grand public

Années de fondation : A = Avant 1940, B = entre 1940 et 1960, C = Entre 1960 et 1980, D = Entre 1980 et 2000, E = Après 2000

## ANNEXE 5 : TABLEAU DE CO-OCCURRENCES / ENFANCE

ENFANT	A1	A2	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1B	D1	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F1	G1	G2
Lien égalitaire	DE		DE		DE		E	DE			E	E	DE	DE	DE	DE	E	DE	E	E	E
Lien inégalitaire		DE		E		DE	E	E	E	E	E		D				DE		E	E	E
Enfant-manque							E		E	E											
Enfant-innocence	E	E			E	E	E	E	E	E	E	E	E		E	E	E	E	E	E	E
Enfant-objet	DE	D	ED	DE	DE	DE	DE	D	DE	DE	D	D	DE	E	D	D	DE		DE	D	E
Enfant-sujet	DE		ED		DE		DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	E	E	E	DE	D
Enfant-présence		E				E	E		E	E					E						

D = Documents officiels

E = Entretiens



## ANNEXE 6 : TABLEAU DE CO-OCCURRENCES / CULTURE

CULTURE	A1	A2	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D1 B	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F1	G1	G2
Culture générale	D	DE	D	E	E	E	E	E	DE	DE	DE	D	D	D	DE	E	E	E		E	
Culture patrimoniale				DE			E	E	DE	DE	DE	D	D	D	DE	DE	D			DE	
Culture anthropologique					E		E		E				E		D	E	DE	E			
Culture humaine	DE				DE		DE	E	E	E	E	E	DE	DE	E	E	DE	DE	DE	E	E
Culture artistique	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	E	E	DE	DE		DE		DE	DE	DE	DE
Culture vs Nature							E														

D = Documents officiels

E = Entretiens

## ANNEXE 7 : TABLEAU DE CO-OCCURRENCES / TRANSMISSION

TRANSMISSION	A1	A2	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1B	D1	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F1	G1	G2
Diffusion-communication	ED	ED	D	DE	DE	E	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE			D	E	DE	DE	E
Transfert	ED	ED	ED	E	DE	E	E	DE	DE	E	E	E	E		E	E	E	E	E	E	DE
Patrimoine		E		D	DE	DE	E	E	DE	E	D	D	D		DE		DE			DE	
Tradition		E		D			E	E	E	DE					DE					E	
Éducation / Socialisation	ED		ED		E		E	E	E	DE	E	E	DE	DE	E	DE	E	DE	DE		DE

D = Documents officiels

E = Entretiens

## ANNEXE 8 : TABLEAU DE CO-OCCURRENCES / ÉDUCATION ARTISTIQUE

ÉDUCATION ARTISTIQUE	A1	A2	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1B	D1	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F1	G1	G2	
Apprentissage des arts				D			D	E	D	DE		E	DE			DE					D	
Éducation culturelle			DE	DE		E		E		E		E	DE	E	E		E	DE	DE	DE		
Éducation artistique / apprentissage et connaissances	DE	D	DE		DE	D	DE	D	DE	DE	DE	D	DE	D	DE		D	E	D	DE	DE	
Éducation artistique / esprit critique	D		D	E	DE	E				E	DE	D	DE	DE	DE	DE	E	DE	D	DE		
Éducation artistique / contact avec les œuvres	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	D	DE	DE	DE	DE

D = Documents officiels E = Entretiens