

COMPORTEMENT, FONCTIONNEMENT PSYCHOLOGIQUE DU VISITEUR ET STRUCTURE DE LA MISE EN EXPOSITION DES PHÉNOMÈNES SCIENTIFIQUES

Colette Dufresne-Tassé

**Responsable du Programme de maîtrise en muséologie
Université de Montréal**

Je ne suis pas une spécialiste de la muséologie scientifique. J'essaie simplement, depuis une dizaine d'années, de comprendre le fonctionnement psychologique de l'adulte dans divers types de musées. Je ne présenterai pas les résultats de la recherche que j'ai réalisée sur ce fonctionnement (voir les références étoilées), mais je les utiliserai à l'occasion d'une interrogation sur l'information nécessaire au concepteur d'exposition pour réaliser son travail. Par ailleurs, je vais décrire deux recherches qualitatives de très petite dimension que j'ai menées dans le but d'identifier les paramètres de cette information et quelques pistes de réflexion. J'ai réalisé les deux recherches l'une à la suite de l'autre, de manière à profiter des résultats de la première pour orienter la seconde. C'est à dessein que l'une et l'autre ont été conçues minuscules et qualitatives. Ces deux caractéristiques favorisaient une investigation rapide autant qu'audacieuse, tout en soulignant l'aspect incertain de leurs résultats et des propositions que l'on peut en tirer.

Ma préoccupation est de fournir au concepteur les renseignements nécessaires au développement d'«exhibits¹» optimaux, c'est-à-dire qui favorisent chez le visiteur une utilisation optimale de ses capacités cognitives et affectives, de même que des gains qualitativement et quantitativement optimaux. Une telle utilisation signifie en effet que le musée a rempli non seulement sa fonction éducative, mais ses autres fonctions également.

Besoins du concepteur, comportement et fonctionnement psychologique du visiteur

¹. Ce terme, qui est un anglicisme, est utilisé faute de mieux. Son emploi est d'ailleurs fréquent dans les textes français.

J'en suis venue à m'intéresser au fonctionnement psychologique parce que j'ai observé que la signification du comportement du visiteur en salle d'exposition est très souvent ambiguë. Par exemple, lorsqu'un visiteur prend du recul devant un objet muséal, on ne peut dire si c'est qu'il veut le voir sous un angle différent, parce qu'il désire réfléchir plus aisément ou pour penser au rendez-vous qu'il a donné à sa sortie du musée! De même, quand il s'attarde pendant de longues minutes devant un objet, on ne sait pas si c'est parce qu'il l'observe sous plusieurs angles, parce qu'il réfléchit à sa signification ou déploie une série d'astuces pour le comprendre.

J'ai trouvé que l'étude du fonctionnement/psychologique du visiteur en salle d'exposition permet de dissiper la plupart des ambiguïtés inhérentes au comportement. L'étude de ce fonctionnement m'a également amenée à saisir l'importance pour la muséologie de décortiquer des phénomènes relativement minuscules et de développer de véritables instruments d'analyse pour le faire.

Première investigation

À partir des observations précédentes, j'ai conçu une investigation visant à mettre en parallèle et, si possible, en relation des données sur trois éléments: les intentions du concepteur, le comportement du visiteur et le fonctionnement psychologique de celui-ci. Avant d'exposer les données recueillies lors de cette investigation, je vais brièvement décrire les outils qui m'ont permis de faire l'analyse de chacun de ces éléments.

Les trois outils sont des grilles d'analyse. J'ai «bricolé» les deux premières, tandis que la troisième est un instrument mis au point par mon équipe de recherche.

Pour étudier les *intentions du concepteur* concernant un «exhibit», j'en ai obtenu la description et, dans cette description, j'ai identifié trois points qu'empiriquement on retrouve dans la plupart des cahiers de préparation d'exposition. Puis j'ai distingué des variantes de chacun de ces trois points. J'ai ainsi obtenu une grille d'analyse composée des éléments suivants.

- a) Ce sur quoi porte l'«exhibit»: un FAIT, versus un PHÉNOMÈNE.

- b) Les buts qu'on lui donne: ILLUSTRER un fait ou un phénomène, versus le DÉCRIRE.
- c) Les moyens mis en oeuvre: le visiteur PRODUIT le fait ou le phénomène, versus il les OBSERVE.

Pour étudier le *comportement du visiteur*, je me suis servi de notes d'observation. De ces notes, ont été extraits deux types de comportements qui correspondent à ceux dont se préoccupent les muséologues depuis Melton (1933, 1936): les comportements d'orientation et les comportements de rapport à l'«exhibit». Ensuite des variantes ont été identifiées autour de ces deux types de comportements. La grille d'analyse suivante a résulté du rassemblement de ces éléments:

- a) Orientation: APPROCHE, versus ÉVITEMENT.
- b) Rapport à l'«exhibit»: comportement qui maintient le visiteur relativement STATIQUE devant l'«exhibit», versus comportement de MANIPULATION ou de CIRCULATION dans ou autour de l'«exhibit».

La troisième grille sert à analyser le *fonctionnement psychologique du visiteur*. C'est un instrument destiné à étudier les propos que celui-ci tient pendant qu'il se trouve dans une salle d'exposition et plus particulièrement devant un «exhibit²» (Dufresne-Tassé, à paraître; Dufresne-Tassé et Lefèbvre, à paraître).

Il permet d'investiguer les quatre dimensions suivantes du fonctionnement d'une personne.

- a) Les OPÉRATIONS, les actes mentaux que fait le visiteur pour traiter son expérience, lui donner forme. Ces opérations sont au nombre de 12: manifester, constater, identifier-situer, évoquer, comparer-distinguer, saisir, expliquer-clarifier-justifier, transformer-modifier-suggérer, résoudre, prévoir, vérifier, juger.

². La stabilité de cet instrument est supérieure à 85%, qu'il s'agisse de sa stabilité inter ou intra-utilisateur, mais sa validité externe est inconnue, vu qu'il n'existe pas encore d'autre instrument pour étudier la même chose.

- b) Le FOYER de l'attention du visiteur, ce dont il parle, ce dont il s'occupe: l'objet muséal, un autre objet, une étiquette, une pancarte, lui-même, le créateur de l'objet, le chercheur, un autre individu, la situation muséale, une autre situation, une abstraction.
- c) La MANIÈRE dont le visiteur aborde la réalité, cette manière peut être imaginaire, cognitive, affective.
- d) Le DEGRÉ DE CERTITUDE qui accompagne ce qu'il fait; ce degré s'exprime par du doute, de l'hésitation, une hypothèse, une question, du scepticisme, une affirmation ou une négation simple.

L'investigation a été réalisée à partir d'un «exhibit» appelé «Soap Bubbles Making» d'un Science Centre américain dont toutes les expositions sont interactives. Un seul visiteur a été utilisé pour effectuer cette investigation: un homme de 45 ans, économiste de profession, qui va au musée trois ou quatre fois par année. Je décrirai d'abord les intentions du concepteur, le comportement et le fonctionnement psychologique du visiteur, puis je mettrai en rapport les données recueillies sur chacun de ces trois éléments et en dégagerai la signification. Les descriptions qui suivent sont un sommaire des données recueillies au moyen des trois grilles d'analyse décrites plus haut.

Les intentions du concepteur, telles qu'elles apparaissent à son cahier de planification, sont les suivantes. Illustrer un phénomène courant, la tension superficielle d'un liquide. Ce phénomène est produit par le visiteur lui-même de façon simple et amusante, c'est-à-dire en l'amenant lui-même à faire des bulles à partir d'un bac d'eau et d'un anneau. Le liquide doit offrir suffisamment de tension et l'anneau être assez grand pour que les bulles réussies au musée soient beaucoup plus grosses et plus résistantes que celles que l'on obtient avec des produits domestiques ou vendus dans les départements de jouets.

En bref, un «exhibit» qui illustre un phénomène au moyen des manipulations réalisées par le visiteur.

L'analyse du comportement du visiteur révèle que celui-ci regarde tout autour de lui, fait un pas vers le bac à eau, quelques pas dans une autre direction, puis marche

directement jusqu'au bac. Il demeure immobile 30 secondes, puis va se placer à un endroit laissé vide par trois enfants qui manipulent déjà des anneaux. Il en prend un, le regarde, le fait bouger. Il lit l'écriteau qui se trouve sur sa droite, regarde à nouveau son anneau, puis le trempe dans l'eau savonneuse. Il souffle sur son anneau jusqu'à ce que la bulle crève. Il recommence trois fois et s'en va.

En deux mots, cette personne présente toutes les caractéristiques d'un visiteur fortement attiré, retenu par l'«exhibit» et actif comme peut le désirer un concepteur.

L'analyse du fonctionnement psychologique concomitant montre que le visiteur hésite à aller faire des bulles, mais qu'il est fortement attiré par la grosseur de celles que réussissent les enfants. Il lit tout haut l'écriteau: «Trempe l'anneau dans le liquide et assure-toi que tout le cercle a été immergé pour faire de belles bulles». Après le premier essai, il dit son plaisir et le regret de ne pas avoir eu un aussi bon matériel quand il était enfant. À la suite de deux autres essais, il déclare: «Encore maintenant, c'est merveilleux, la tension de la pellicule d'eau, la membrane qui résiste, résiste, résiste». Au moment où il dépose son cercle, il ajoute: «Je sais que c'est un phénomène de tension superficielle. Au collège, c'était l'exemple. Mais on ne me l'a jamais expliqué (silence de 15 secondes). Ici, c'est un musée, ça devrait être mieux qu'à mon collège. Faudrait qu'ils me décortiquent ça pis me l'expliquent. Je ne suis pas certain que c'est pas juste un terrain de jeu pour les mouflets. Moi, ces affaires-là qu'on met toutes belles comme à la télévision, j'aime la couleur, j'aime tout, mais ça ne me donne donc pas ce que je veux depuis toujours: comprendre ce qui se passe et pis pourquoi est-ce que c'est comme ça. On dirait que partout, on reste aux affaires 'cioutes'». Puis s'écoulent 30 secondes pendant lesquelles il regarde autour de lui. Il enchaîne: «Il y a quelque chose sur les microbes, ça m'intéresse».

En somme, le fonctionnement psychologique du visiteur dont on vient d'entendre les propos se limite à lire l'écriteau, à observer ce qu'il produit lui-même, à évoquer des souvenirs, à éprouver du plaisir, de l'émerveillement et une très grande déception, celle de ne pas comprendre.

Si l'on rapproche comportement et fonctionnement, deux constatations se dégagent. Premièrement, l'analyse de l'un et de l'autre aboutit à des perceptions

très différentes du visiteur. Le comportement est en tout point conforme à l'idée que l'on se fait dans les musées de celui de la personne active qui apprend et qui retire beaucoup de sa visite, alors que le fonctionnement révèle une personne mécontente parce qu'elle ne réussit pas à comprendre quoi que ce soit. Si l'on se fie au comportement, on peut dire, en adoptant le point de vue du concepteur, que son «exhibit» est une réussite. Par contre, si l'on s'appuie sur le fonctionnement, on doit conclure que c'est un échec, au moins en ce qui concerne le présent visiteur.

Doit-on privilégier l'une de ces lectures ou les intégrer en disant que, bien qu'intéressé et actif, le visiteur ne comprend pas le phénomène illustré par l'«exhibit»? Chacun de ces choix est insatisfaisant, car chacun pose des problèmes épistémologiques importants. Je ne traiterai cependant pas ici ces problèmes, faute d'espace pour le faire.

Deuxièmement, supposons que l'on choisisse l'unification de ce que l'on sait sur le comportement et le fonctionnement. Si l'on rapproche ce portrait intégré du visiteur des intentions du concepteur, on cherche spontanément à expliquer ce portrait et on se pose une série de questions. Pourquoi le visiteur, qui réalise lui-même le phénomène, ne le comprend-il pas? Pourquoi le visiteur se limite-t-il à lire le plaisir et l'émerveillement qu'il ressent, puis son insatisfaction? Pourquoi n'utilise-t-il pas ce qu'il voit et ressent pour trouver l'explication qu'il désire tant? Pourquoi n'exploite-t-il pas la différence qu'il note entre la grosseur des bulles qu'il observe au musée et celle des bulles qu'il a vues quand il était enfant? Les réponses que l'on se donne, que ce soit parce que l'«exhibit» illustre le phénomène, qu'il ne l'explique pas, parce qu'il ne fournit pas de pistes qui permettraient au visiteur de chercher lui-même une explication, réfèrent toutes à la structure de l'«exhibit».

Besoins du concepteur et structure de l'exhibit

À mon avis, la structure d'une mise en exposition ne peut être tirée de l'analyse des intentions du concepteur, car une distance variable peut s'introduire entre ces intentions et leur réalisation. Elle fait donc défaut dans l'investigation que je viens de décrire et on devrait l'inclure dans une étude visant à répondre aux besoins d'information du concepteur. J'ai entrepris ma seconde investigation avec

l'intention d'y inclure cet élément et, bien entendu, celle de vérifier la pertinence des trois dont j'ai tenu compte dans la première.

Seconde investigation

Avant d'aborder les observations réalisées dans la seconde recherche et leur signification, je décrirai l'instrument que j'ai utilisé pour analyser la dimension qui s'ajoute: *la structure de l'«exhibit»*. À nouveau, il s'agit d'un outil «bricolé». Je l'ai élaboré en m'inspirant des travaux de Pearce (1986a, b, c, 1990) et de Taborsky (1990). Ces travaux m'ont amenée à étudier les aspects suivants de l'«exhibit»

- a) Il illustre, versus il décrit;
- b) Un fait, versus un phénomène;
- c) Le fait, le phénomène est présenté comme un tout, versus il est décomposé;

S'il est présenté comme un tout, l'ensemble de ses aspects est observable, versus ne l'est pas;

S'il est décomposé, la relation entre les parties est

une simple juxtaposition,

un lien fonctionnel,

une hiérarchisation;

- d) Le fait, le phénomène est offert au visiteur parce qu'il est la reproduction (simplifiée ou non) de quelque chose d'important dans le domaine scientifique ou technique, versus il est présenté uniquement pour lui-même, pour son intérêt propre;

- e) Le fait, le phénomène s'accompagne ou non d'un discours;

S'il s'accompagne d'un discours

- 1. Ce discours reprend

tous les éléments qui sont illustrés ou décrits,

certains seulement,

aucun;

2. La fonction du discours consiste à

décrire le fait, le phénomène visé par l'«exhibit»,

rappeler un principe, une loi, rappeler un lien entre fait ou phénomène et principe ou loi,

souligner la signification du fait, du phénomène, du principe, de la loi;

3. La forme du discours est

une affirmation pure et simple,

une affirmation assortie de ses sources,

une affirmation qui inclut l'évolution des conceptions,

une affirmation qui inclut des questions ou des critiques;

4. Le discours est véhiculé par

un texte,

autre chose qu'un texte.

L'investigation a été réalisée à partir d'un «exhibit» appelé «The Propeller», situé dans le même Science Centre que «Soap Bubbles Making» et le visiteur est de nouveau l'économiste de 45 ans. Comme précédemment, je décrirai les intentions du concepteur, le comportement et le fonctionnement du visiteur. J'y ajouterai la structure de l'«exhibit». Comme précédemment, les descriptions présentées sont un sommaire de l'information obtenue à l'aide des outils d'analyse.

Les intentions du concepteur sont les suivantes. Faire saisir au visiteur que l'accroissement de l'énergie nécessaire pour faire tourner une hélice ne

s'accompagne pas toujours d'une augmentation de la vitesse de l'hélice parce qu'intervient un phénomène de «feed-back». Le visiteur pédale, assis sur une selle, pour faire tourner l'hélice et, en pédalant, se rend compte de l'écart qui s'introduit après un moment entre l'augmentation de son effort et l'accroissement de vitesse qu'il obtient.

En bref, un «exhibit» qui illustre un phénomène au moyen des interventions réalisées par le visiteur.

L'analyse du comportement du visiteur révèle que celui-ci passe devant trois enfants qui attendent leur tour de pédaler, qu'il s'installe et actionne le mécanisme pendant deux minutes et demie. Quand il descend de selle, il se place debout devant un écriteau qui décrit les phénomènes tels que le concepteur les perçoit. Il reste devant l'écriteau une minute et demie, gênant tout ce temps l'enfant qui est en train de pédaler. Enfin, il fait un tour complet de l'«exhibit» qui dure deux minutes et s'en va.

En somme, le visiteur se comporte ici comme devant l'«exhibit» précédent. Il est attiré, retenu par l'«exhibit» et se montre aussi actif qu'on puisse le désirer.

L'analyse du fonctionnement psychologique montre que le visiteur a très hâte de pédaler, qu'il trouve l'attente «interminable» et qu'il sait que les enfants n'opposeront pas de résistance importante à ses manoeuvres pour leur «voler» leur tour. Pendant qu'il pédale, il ne pense à rien, mais il est conscient des sensations physiques engendrées dans son corps par l'effort qu'il déploie. Il est content de lui parce qu'il se sent «en forme». Il lit deux fois le texte de l'écriteau: «À quelle vitesse peux-tu pédaler? Est-ce que c'est difficile d'amener l'hélice à tourner vite? À mesure qu'elle tourne plus rapidement, le mécanisme de «feed-back» en change l'angle. L'hélice devient de plus en plus difficile à faire tourner et tu atteins rapidement ta vitesse maximale. Mais même si l'hélice tourne plus vite, tu crées plus de vent quand tu pédales plus fort». Il finit en déclarant: «Je ne comprends rien. Je vais aller faire le tour. Peut-être ben qu'en regardant ce que ça fait quand les enfants pédalent que je vais comprendre». Il s'exécute et fait le tour de la machine en lâchant périodiquement des «ouais, ouais-ouais». Revenu à son point de départ, il dit: «Je ne comprends pas plus. Rien du tout. Pourquoi est-ce qu'on dit qu'on n'augmente pas la vitesse du chose-là, de l'hélice? Moi j'ai pas pu voir ça.

Qu'est-ce que c'est leur feed-back? Ça me chatouille les nerfs quand on me donne pas ce qui faut pour comprendre, quand on joue aux devinettes. Ça me rappelle un professeur en première année d'université. Il savait tout, mais nous disait rien. J'aime ça chercher, mais y faut que je trouve au bout. C'est bon pour eux autres les enfants de s'amuser, moi, j'ai pas de temps à perdre».

En somme, le fonctionnement psychologique du visiteur dont j'ai recueilli les propos se limite à lire ses sensations physiques, l'écrêteau, à observer, à essayer de comprendre et à déplorer de ne pas y arriver.

Comme dans l'investigation précédente, l'analyse du comportement et celle du fonctionnement aboutissent à des perceptions presque opposées du visiteur. Si l'on intègre les deux perceptions comme je l'ai fait précédemment, on obtient à peu près le même portrait du visiteur: une personne active, dont tous les gestes, théoriquement, devraient lui permettre d'apprendre ce qui l'intéresse, mais qui n'arrive pas à comprendre. Et comme précédemment, on se demande pourquoi? Est-ce que le texte de l'écrêteau n'est pas suffisamment clair? Est-ce que l'illustration physique du phénomène n'est pas assez évidente? Est-ce que la relation entre le texte que le visiteur peut lire et ce qu'il peut observer est trop vague? Comme dans la première investigation, toutes ces questions visent la structure de l'«exhibit».

L'analyse de la structure montre que l'«exhibit» amène le visiteur à illustrer un phénomène présenté comme un tout. Les composantes de ce phénomène ne sont pas toutes également faciles d'accès. En effet, la connaissance de la variation de l'énergie déployée par le visiteur et de celle de la vitesse de l'hélice n'est pas certaine parce que, le spectre des variations de l'une et de l'autre étant étroit, les différences sont difficilement perceptibles. De plus, le mécanisme responsable du plafonnement de la vitesse de l'hélice est logé au centre de l'appareil. Il est loin du visiteur et peu éclairé, donc à peu près impossible à voir.

Par ailleurs, le discours qui accompagne l'ensemble des phénomènes produits par le visiteur est un discours écrit qui ne mentionne pas que ce groupe de phénomènes se retrouve dans une grande variété de contextes. Ce discours attire l'attention du visiteur sur ses propres actions, sur les sensations qu'elles produisent en lui et sur les conséquences qu'elles ont en dehors de lui. Mais il ne

décrit ni les éléments mécaniques responsables du plafonnement de la vitesse ni le fonctionnement de ces éléments.

À l'issue de cette analyse de la structure de l'«exhibit», on note que deux de ses aspects peuvent gêner la compréhension, voire la rendre impossible. Tout d'abord, la difficulté pour le visiteur de saisir les variations d'énergie et de vitesse qui sont la base même de ce que l'«exhibit» illustre. Ensuite, l'absence de description des éléments mécaniques responsables du plafonnement de la vitesse de l'hélice et la quasi-impossibilité pour le visiteur de les voir en action, tant ils sont difficiles à percevoir.

Il reste un problème à résoudre avant de pouvoir offrir au concepteur une information adéquate. Il faut vérifier si, comme je le crois, ce sont les éléments et la structure de l'«exhibit» qui expliquent l'incapacité du visiteur à comprendre, et si ce sont eux, lesquels? Pour réaliser cette vérification, je fais l'hypothèse que l'on doit se tourner vers le visiteur et travailler avec lui, c'est-à-dire non seulement lui poser des questions³, mais expérimenter en lui offrant des versions remaniées de l'«exhibit» jusqu'à ce qu'il ait saisi. Et afin, comme chercheur, de pénétrer les raisons qui l'empêchent de comprendre, on pourrait interagir avec le visiteur au fur et à mesure que l'on expérimente de la façon dont le faisait Piaget.

Rétrospectivement, la nécessité de ce travail avec le visiteur pour relier ce que l'on sait de lui: son comportement et son fonctionnement psychologique, et ce que l'on connaît de la structure de l'«exhibit» me semble évidente. En effet, les analyses menées sur chacune de ces dimensions ne livrent que des lectures parallèles de l'«exhibit», sans passerelles pour les raccorder.

Besoins du concepteur et structuration du questionnaire sur la relation visiteur-exhibit

On s'en souvient, le but des deux minuscules recherches décrites n'était pas de démontrer quoi que ce soit, ni d'arriver à convaincre par des interprétations

³. La recherche systématique que j'ai menée sur le fonctionnement psychologique de l'adulte au musée (voir les références étoilées) m'a fait réaliser que le visiteur a beaucoup de mal à identifier les raisons pour lesquelles il ne saisit pas et ce qui lui permettrait ou de comprendre ou de l'aider à comprendre.

rigoureuses. Leur but était plutôt d'identifier des phénomènes intéressants et d'ouvrir des pistes d'investigation. C'est dans cet esprit que je fais les propositions suivantes.

1. Quand on pense conception ou évaluation d'«exhibit», il semble qu'il faille distinguer des dimensions d'analyse pour structurer le questionnement, sinon, celui-ci demeure flou et sans puissance.
2. Les quatre dimensions suivantes se sont révélées pertinentes: les intentions du concepteur, la structure de l'«exhibit», le comportement du visiteur et son fonctionnement psychologique.
3. Ces dimensions constituent autant de lectures, de visions parallèles des choses. Il faudrait probablement ménager entre elles une série de passerelles.
4. Des instruments d'investigation de bonne qualité sont des compléments obligés d'un questionnement rigoureux.

Je crois que ces mesures sont nécessaires si nous voulons sortir du cul-de-sac où nous ont laissé des explications superficielles comme: «Le visiteur n'a pas été actif parce qu'il n'était pas motivé» ou encore: «Ça n'a pas marché parce que les visiteurs n'étaient pas intéressés». Sans une meilleure compréhension de l'interaction qui s'engage entre le visiteur et l'«exhibit», il y a fort à parier que nous n'améliorerons pas les mises en exposition, que nous les changerons simplement pour les mettre au goût du jour.

5. Il y aurait avantage à jumeler recherche qualitative et recherche quantitative, la recherche qualitative servant à cartographier le terrain, en d'autres termes, à organiser le questionnement, à identifier des pistes d'investigation, à esquisser des instruments de travail et des explications, la recherche quantitative ayant pour but de consolider et de vérifier l'apport de la recherche qualitative. On le voit, les deux types de recherches sont intimement liées et ne peuvent être réalisées que par une équipe de professionnels et de chercheurs qui acceptent d'être interdépendants.

Bibliographie

- *CHAMBERLAND, E. (1988). La création de contexte dans une situation d'apprentissage spontané. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (Eds), *Les actes du VII^e congrès annuel, Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 49-54). Calgary, AL: Faculty of Continuing Education, The University of Calgary.
- *CHAMBERLAND, E. (1989). Contexte et contextualisation, deux notions fondamentales pour la compréhension de l'apprentissage adulte. In R. Bédard (Ed.), *Les actes du 8^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 54-59). Cornwall, Ont.: Université d'Ottawa.
- *CHAMBERLAND, E. (1990a). *La démarche de contextualisation chez le visiteur de musée*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.
- *CHAMBERLAND, E. (1990b). Les caractéristiques de la contextualisation chez les adultes dans une situation d'apprentissage libre. In B. Stolze-Clough (Ed.), *Les actes du 9^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 78-84). Victoria, C.-B.: University of Victoria.
- *CHAMBERLAND, E. (1991a). La démarche de contextualisation du visiteur adulte. *Musées*, 13, 72-78.
- *CHAMBERLAND, E. (1991b). Les thèmes de la contextualisation chez les visiteurs de musée. *Canadian Journal of Education*, 16, 292-313.
- *CHAMBERLAND, E. et DUFRESNE-TASSÉ, C. (1992). Les caractéristiques de la contextualisation chez des adultes visitant un musée. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, VI, 17-33.
- *DANIS, C. et DUFRESNE-TASSÉ, C. (1988). Problèmes et éléments de solution liés à la définition de l'objet d'étude en recherche qualitative; trois illustrations. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (Eds). *Les actes du VII^e congrès annuel, Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 88-93). Calgary, Alb. L: Faculty of Continuing Education, The University of Calgary.

- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1986). Examen critique des recommandations de quatre éducateurs d'adultes éminents au gens de musée. *Musées: Actes du colloque Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées* (p. 38-44). Montréal, QC: Société des musées québécois.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1988a). Connaissance du fonctionnement intellectuel et affectif de l'adulte comme base de l'intervention éducative dans les musées. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (Eds). *Les actes du VII^e congrès annuel, Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 107-112). Calgary, Alb. : Faculty of Continuing Education, The University of Calgary.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1988b). L'approfondissement de certains processus comme celui que vit le visiteur de musée échappe-t-il à la recherche qualitative? *Revue canadienne de l'éducation*, 15, 100-111.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1989a). Variation du fonctionnement intellectuel et affectif du visiteur de musée adulte en fonction de son âge. Genève: *XXII^e Journées d'études de l'Association de psychologie Scientifique de langue française*.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1989b). L'apprentissage de l'adulte au musée: son identification. Dans R. Bédard (Ed.), *Les actes du 8^e congrès annuel, Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 118-123). Cornwall: Université d'Ottawa.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1990a). Extension des connaissances et développement muséal. In G. Racette et L. Forest (Eds), *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université* (p. 174-178). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1990b). L'éducation au Louvre en 1789. In P. Ansart (Ed.), *1789 Enseigné et imaginé; regards croisés France-Québec* (p. 35-49). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1991a). Approches didactiques et âge des visiteurs. *Musées*, 13, 58-61.

- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1991b). Introduction: L'éducation muséale, son rôle, sa spécificité, sa place parmi les autres fonctions du musée. *Canadian Journal of Education*, 16, 251-258.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1991c). *Effets pervers d'une utilisation intensive des résultats de la recherche sur le visiteur dans une optique behavioriste*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences. Montréal, QC.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1992). Le musée occidental comme lieu privilégié de traitement et de modification des images familières. *Sociétés, Revue des sciences humaines et sociales*, 38, 349-359. Paris: Dunod.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (1993). Limite des études sur le comportement du visiteur potentiel de la recherche sur son fonctionnement psychologique. Dans *Actes de la Deuxième Conférence Internationale sur le Management des Arts et de la Culture* (vol. 1, p. 1-20). Jossy-en-Josas (France): Groupe HEC.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (à paraître). Saturation ou insuffisance de la recherche sur le visiteur et son éducation au musée? *Actes du colloque 1993 du Groupe d'intérêt sur l'éducation et les musées de l'Association canadienne des chercheurs en éducation*.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. (forthcoming). Andragogy in the Museum: A Critical Analysis and New Formulation. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum, Media, Message*. London: Routledge.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. et DAO, K.C. (1991). Quelques données sur le questionnement du visiteur de musée. In M.H.R. Baskett (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 68-74). Kingston, ONT.: Queen's University.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C., DAO, K.C. et LAPOINTE, T. (1993). Cognitive Functioning Indicated in Questions Asked by the Adult Visitor to the Museum. *McGill Journal of Education*, 28, 231-253.

- *DUFRESNE-TASSÉ, C. LAPOINTE, T. et LEFÈBVRE, H. (à paraître). Étude exploratoire des bénéfices d'une visite au musée. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C., LAPOINTE, T., MORELLI, C. et CHAMBERLAND, E. (1991). L'apprentissage de l'adulte au musée et l'instrument pour l'étudier. *Canadian Journal of Education*, 16, 281-292.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. et LEFÈBVRE, A. (1986). Exploration de trois questions sur la recherche qualitative à partir d'un projet de pédagogie muséale. *Revue canadienne de l'éducation*, 11, 407-424.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. et LEFÈBVRE, A. (à paraître). *Le visiteur, son activité, ses plaisirs: Six études sur le fonctionnement psychologique et l'éducation de l'adulte au musée*. Montréal: HMH.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C. et LEFÈBVRE, A. (forthcoming). Some Data on the Psychological Functioning of the Adult Visitor at the Museum and their Implications for Museum Education. *International Review of Education*.
- *DUFRESNE-TASSÉ, C., LEFÈBVRE, A. et MARTINEAU, G. (1990). L'apprentissage et le fonctionnement rationnel de l'adulte au musée. Dans B. Stolze-Clough (Ed.), *Proceedings of the 9th Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 137-143). Victoria, C.-B. : University of Victoria.
- *HRIMECH, M., (1991a). Problèmes d'identification de l'apprentissage de l'adulte au musée: éléments de solution. In M.H.R. Baskett (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 128-134). Kingston, ONT. : Queen's University.
- *HRIMECH, M. (1991b). Stratégies d'apprentissage utilisées spontanément par des étudiants adultes. Dans M.H.R. Baskett (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 134-140). Kingston: Queen's University.

- *LAPOINTE, T. (1991a). L'adulte au musée et ses souvenirs. In M.H.R. Baskett (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 152-158). Kingston, ONT. : Queen's University.
- *LAPOINTE, T. (1991b). Le fonctionnement mnémorique de l'adulte au musée. In G.R. Roy (Ed.), *Contenu et impact de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 273-277). Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- *LAROCQUE, D. (1988). Le questionnement spontané de l'adulte dans une situation d'apprentissage informel, la visite de musée. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (Eds) *Les actes du VII^e congrès annuel, Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 167-172). Calgary, Alb. : Faculty of Continuing Education, the University of Calgary.
- *LEFÈBVRE, A. (1986a). Des difficultés de la pédagogie muséale. *Musées: Actes du colloque Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées*, 29-35.
- *LEFÈBVRE, A. (1986b). Prolégomènes à une didactique muséale en histoire. *Musées: Actes du colloque Musées et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées*, 12-13.
- *LEFÈBVRE, A. (1988a). Des enseignants se voient comme visiteur de lieux muséaux. Dans G.-R. Roy (Ed.), *Contenu et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 267-272). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- *LEFÈBVRE, A. (1988b). Sur l'ordinateur à l'école et au musée. Dans P. Ansart (Ed.), *Usages et mésusages de l'informatique dans l'enseignement et la recherche en sciences sociales* (p. 39-57). Centre de Coopération Universitaire Franco-Québécois et Publications de la Sorbonne.
- *LEFÈBVRE, A. (1989a). L'enseignant et la chose muséale. In R. Bédard (Ed.), *Les actes du 8^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 197-201). Cornwall, Ont. : Université d'Ottawa.

- *LEFÈBVRE, A. (1989b). Plaisir et déplaisir de la chose muséale pour des enseignants. Dans R. Desrosiers-Sabbath (Ed.), *Les modèles en éducation* (p. 229-242). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- *LEFÈBVRE, A. (1990). Des enseignants approchent la chose muséale. In G. Racette et L. Forest (Eds), *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université* (p. 96-109). Montréal, QC: Éditions Noir sur Blanc.
- *LEFÈBVRE, A. (1991a). Des groupes d'enseignants font l'expérience de quelques types de visites de lieux muséaux. *Musées*, 13, 124-130.
- *LEFÈBVRE, A. (1991b). Une visite guidée par les pairs dans le Vieux-Montréal. *Canadian Journal of Education*, 16, 313-331.
- *LEFÈBVRE, A. (1993). L'apprentissage réalisé par des enseignants en milieu muséal. Dans L.-G. Bordeleau et al. (Ed.), *Libérer la recherche en éducation: travaux et recherches* (p. 665-675). Ottawa: Université d'Ottawa.
- *LEFÈBVRE, A. (à paraître). L'adulte et l'apprentissage du musée et au musée. *Revue des sciences de l'éducation*.
- *LEFÈBVRE, A. et DUFRESNE-TASSÉ, C. (1991a). Fondements d'une pédagogie muséale auprès des adultes. In R. Roy (Ed.), *Contenu et impact de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation* (p. 267-272). Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- *LEFÈBVRE, A. et DUFRESNE-TASSÉ, C. (1991b). L'apprentissage de l'adulte en milieu muséal. In M.H.R. Baskett (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 167-173). Kingston, Ont. : Queen's University.
- *LEFÈBVRE, B. et LEFÈBVRE, H. (1988). Le visiteur de musée. Dans J.L. McLellan et W.A. Taylor (Eds), *Les actes du VIIe congrès annuel, Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 177-182). Calgary: The University of Calgary.
- *LEFÈBVRE, B. et LEFÈBVRE, H. (1991). Le visiteur, le guide et l'éducation. *Canadian Journal of Education*, 16, 331-338.

- *LEFÈBVRE, H. (1988). Réflexion au sujet des bénéfiques du visiteur de musée. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (Eds), *Les actes du VII^e congrès annuel, Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 182-187). Calgary, Alb. : Faculty of Continuing Education, the University of Calgary.
- *LEFÈBVRE, H. (1989). De la relation besoin-bénéfice dans le contexte de l'éducation muséale. In R. Bédard (Ed.), *Les actes du 8^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 201-206). Cornwall, Ont. : Université d'Ottawa.
- *LEFÈBVRE, H. (1990). La personne âgée: un défi pour l'université. In G. Racette et L. Forest (Eds), *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université* (p. 141-151). Montréal, QC: Éditions Noir sur Blanc.
- *LEFÈBVRE, H. et LEFÈBVRE, B. (1991). Le visiteur de musée: motivations et bénéfiques. *Musées*, 13, 88-91.
- MELTON, A.W. (1933). Some Characteristics of Museum Visitors. *Psychological Bulletin*, 30, 720-721.
- MELTON, A.W. (1936). Distribution of Attention in Galleries in a Museum of Science and Industry. *Museum News*, 14, 6-8.
- *MORELLI, C. (1988). Composantes de l'interaction entre le visiteur et l'objet de musée. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (Eds), *Les actes du VII^e congrès annuel, Canadian Association for the Study of Adult Education* (p. 218-223). Calgary, Alb. : Faculty of Continuing Education, The University of Calgary.
- *MORELLI, C. (1989). La résistance à l'objet muséal comme contexte du refus d'apprendre de l'adulte. In R. Bédard (Ed.), *Les actes du 8^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 236-249). Cornwall, Ont. : Université d'Ottawa.
- *MORELLI, C. (1990). Caractéristiques des modes de pensée du visiteur adulte au musée. In B. Stolze-Clough (Ed.), *Les actes du 9^e congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 259-265). Victoria, C.-B. : Université de Victoria.

- *MORELLI, C. (1991). *Composantes de l'expérience psychologique du visiteur adulte dans un musée de sciences naturelles*. Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.
- PEARCE, S. (1986a). Thinking about Things. *Museums Journal*, 85, 198-201.
- PEARCE, S. (1986b). Objects High and Low. *Museums Journal*, 86, 79-82.
- PEARCE, S. (1986c). Objects as Signs and Symbols. *Museums Journal*, 86, 131-135.
- PEARCE, S. (1990). Objects as Meaning; or Narrating the Past. In S. Pearce (Ed.), *Objects of Knowledge* (p. 125-141). London: Athlone Press.
- *SAUVÉ, M. (1990). L'appropriation des objets de musée, une activité importante chez le visiteur adulte. In B. Stolze-Clough (Ed.), *Les actes du 9^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 314-320). Victoria, C.-B. : Université de Victoria.
- *SAUVÉ, M. (1991). La visite de musée comme expérience intégratrice chez l'adulte. In G.R. Roy (Ed.), *Contenu et impact de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 261-265). Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- *SAVARD, N., SAVARD, C. et DUFRESNE-TASSÉ, C. (à paraître). Comparaison de deux façons d'identifier les questions et les hypothèses formulées par le visiteur de musée. *Canadian Journal of Education*.
- TABORSKY, E. (1990). The Discursive Object. In S. Pearce (Ed.), *Objects of Knowledge*. (p. 50-78). London: Athlone Press.
- *WELTZL-FAIRCHILD, A. (1991a). Aesthetic Development Theory and Strategies for Teaching Contemporary Art to Adults. *Canadian Review of Art Education*, 18, 100-114.
- *WETLZL-FAIRCHILD, A. (1991b). Describing Aesthetic Experience: Creating a Model. *Canadian Journal of Education*, 16, 267-281.

- *WETLZL-FAIRCHILD, A. (1991c). Phenomenological Description: An Instrument to Elicit Aesthetic Response. *Musées*, 13, 141-147.
- *WELTZL-FAIRCHILD, A. (forthcoming). The Museum as Media in Aesthetic Response. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum, Media, Message*. London: Routledge.