

L' *Educational Turn*. L'éducation comme média artistique: À la recherche d'une interactivité nouvelle

Rébecca Lemay-Perreault, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

lemay_perreault.rebeca@courrier.uqam.ca

Résumé « *Educational turn* », un terme qui, depuis dix ans, a su se faire connaître dans différents milieux de l'art contemporain et de la muséologie, tant chez les artistes que chez les conservateurs (Rogoff, 2008; O'Neill & Wilson (Eds.), 2010; Wilson & O'Neill, 2010; Wesseling (Ed.), 2011). Issu des avant-gardes artistiques de la deuxième moitié du 20^e siècle, notamment de la critique institutionnelle et de l'esthétique relationnelle, il pose d'emblée la question des modalités d'interactivité de l'objet d'exposition, de la participation des publics et de la transmission des savoirs. Mais l'expression va plus loin puisque l'idée d'un « *educational turn* » prend non seulement ancrage dans une conception de l'œuvre d'art comme dispositif de médiation, mais aussi, pour reprendre l'expression de Podesva (2007), de l'éducation comme un médium artistique, brouillant les frontières disciplinaires de l'art, de la muséologie et de l'éducation muséale. En quoi ce tournant est-il nouveau et quelles transformations apporte-il à la pratique muséale? À travers une analyse du corpus historiographique théorisant le mouvement, cet essai vise définir un nouveau mode d'interactivité incarné dans ces productions.

Mots clés: Educational Turn; art contemporain; interactivité; musée; postmodernité.

Introduction

Educational Turn ou l'éducation comme médium, pour reprendre l'expression de Kristina Lee Podesva (2007) est un terme qui, depuis dix ans, a su se faire connaître dans différents milieux de l'art contemporain et de la muséologie, tant chez les artistes que chez les conservateurs (Rogoff, 2008; O'Neill & Wilson (Eds.), 2010; Wilson & O'Neill, 2010; Wesseling, 2011). Traditionnellement un champ disciplinaire en périphérie dans le monde muséal, une boîte à outils adjuvants facilitant la rencontre des expôts avec les publics, l'éducation est maintenant devenue l'événement principal: s'inspirant des contextes de l'enseignement formel, empruntant aux stratégies pédagogiques, calquant parfois même l'espace de la classe, des artistes revisitent, interrogent et critiquent les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage prévalant dans le monde de l'éducation. Issu des avant-gardes artistiques de la

deuxième moitié du 20^e siècle, notamment des interventions artistiques de Josef Beuys, de la critique institutionnelle et de l'esthétique relationnelle, l'éducational turn pose d'emblée la question des modalités d'interactivité de l'objet d'exposition, de la participation des publics. Au centre des problématiques: le savoir (qui le construit? qui le possède ? et comment voyage-t-il ?) et la revendication que cette tendance est le signe que le musée d'art s'inscrit maintenant dans un nouveau paradigme (Birchall & Sack, 2014; Cole & Knowle, 2008; Johnston, 2014; O'Neill & Wilson, 2010; Verwoert dans O'Neill & Wilson (Eds.), 2010; Sullivan dans Wesseling (Ed.), 2010; Vagabond Reviews, 2014).

En quoi ce *tournant* est-il *nouveau* et quelles transformations apporte-il à la pratique muséale? Cet essai est consacré à cette question du savoir, ce, à travers la lunette de l'interactivité. Notre hypothèse est que l'interactivité déployée dans les projets associés à *l'éducational turn* marque une volonté de disparition des hiérarchies dans la transmission des savoirs telle qu'observée par plusieurs théoriciens de la muséologie (Henning, 2006, p. 306; Hooper-Greenhill, 1992, p. 215; Witcomb, 2006, p. 356). Par-là, s'opère un changement de paradigme: délaissant la modernité pour entrer dans la postmodernité, le musée d'art marque un pas de géant dans une mutation engagée par l'ensemble du monde muséal: celui, pour reprendre les mots de Paul Rasse (1999) et de Duncan Cameron (1992) avant lui, de la transformation du temple en forum.

1.1 Cadre théorique: La mutation du musée-temple en forum et en laboratoire

Dans son ouvrage *Les Musées à la lumière de l'espace public* (1992), Paul Rasse élabore une histoire du musée depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale inscrite dans un passage de ce qu'il nomme, à l'instar de Daniel Jacobi (1997), une logique informative vers une dynamique communicationnelle ou, pour employer d'autres termes plus symboliques avancés par Duncan

Cameron en 1971 (1992) la mutation du Temple – un lieu de transmission du Savoir – en Forum – un lieu de remise en question du Savoir. L’ouvrage de Rasse vise à démontrer que l’espace muséal a opéré une transformation qui est toujours en cours depuis le milieu du XXe siècle, soit de devenir un espace public selon la définition élaborée par le philosophe Jürgen Habermas, c’est-à-dire un lieu où toutes les couches sociales d’une population se rencontrent, dialoguent, débattent et remettent en question les choix des dirigeants. L’exposition se présente comme le noyau de cet espace public: tout en étant le résultat d’un consensus issu d’un débat précédent, elle est aussi le terreau d’un nouveau débat. Ainsi participe-t-elle à l’émergence de la liberté définie par Emmanuel Kant (1999) et Jürgen Habermas (1996): faire un usage public de sa raison. Le musée comme espace public signifie un lieu où le visiteur entre en dialogue d’égal à égal avec l’institution muséale: son savoir est conçu non pas comme un bagage de connaissances à transmettre, mais comme une proposition ouverte à la remise en question par la discussion avec le public.

À la nature du forum comme lieu de débat s’en ajoute une seconde, moins mise de l’avant par Rasse, le forum comme laboratoire. Alors que, déjà dans son article « Le musée: temple ou forum », Cameron définit le forum « une place de confrontation et d’expérimentation » (1992, p. 91), cette vision prend de plus en plus d’importance dans les milieux anglo-saxons empreints des idées de la *critical theory*. Sharon Macdonald et Paul Basu (2007) précisent que la nature de l’exposition s’est modifiée pour faire maintenant office de laboratoire de recherche pour l’instauration d’une nouvelle dynamique sociale. La question de la nature du musée comme lieu d’expérimentation est aussi centrale dans la pratique de la muséologue canadienne Judith Mastai et est souligné dans un livre hommage à sa pratique (Pollock dans Pollock et Zemans (Eds.), 2007, p. 29). Le musée comme laboratoire vise à

expérimenter des nouvelles structures d'interaction avec les publics, élargissant leur participation au sein de l'institution. *L'educational turn* s'inscrit dans cette expérimentation des structures de l'exposition; les publics n'étant pas uniquement mis en relation avec les contenus présentés, mais participant aussi à leur conception et, de fait, à la construction des savoirs en collaboration avec les institutions. Ainsi, ce mouvement de l'art contemporain témoigne de la transformation du rapport des musées au savoir selon deux axes: la dimension ontologique du savoir et l'interactivité, véhicule par lequel il voyage.

1.2 *L'educational turn* et la remise en question de la définition du savoir

Préluant la question de l'interactivité, précisons que de *l'educational turn* émane une volonté d'élargir notre définition du savoir *utile* à l'avancement des connaissances, tant sur le plan scientifique que celui de son usage par les communautés. Dans cet ordre la réflexion engagée par Cole et Knowle (2008) est exemplaire. Ils proposent d'élargir notre définition d'un savoir utile qui inclut les valeurs, l'expérience et le développement personnels. Prenant exemple sur sa propre expérience, Ardra L. Cole énumère une série d'échanges informels faisant partie de son bagage de connaissances: les parties de cartes, les ragots de voisinage, les corvées domestiques, etc. Une réflexion analogue est engagée par Janneke Wesseling (2011). Référant à la distinction entre « *meaning* » et « *knowledge* » effectuée par la philosophe Hannah Arendt (1977-1978), elle affirme que ce qui différencie les deux concepts c'est justement que le premier est un savoir intériorisé, assimilé par l'individu qui l'a amalgamé à ses intérêts propres, ses valeurs, ses motivations, ses souvenirs. Alors que le savoir « *knowledge* » est stable et par principe universel, le savoir « *meaning* » n'amène que des fins ouvertes, ses résultats d'analyse du monde ne sont jamais définitifs et ne proposent aucune solution puisqu'ils participent à un processus continu de la pensée du sujet pensant (Wesseling, 2011, p. 11). C'est aussi dans cette

optique qu'Irit Rogoff (2008, p. 9) avance la notion foucauldienne de *parrêsia* qui revendique le droit de parole individuelle, d'une vérité subjectivée par l'expérience et non rhétorique dans l'espace public (Foucault, 2009) qu'elle oppose à l'homogénéisation du savoir (Rogoff, 2008, p. 6). Gary Knowle, de son côté, ajoute que nous sommes face à un désenchantement devant une science à la recherche des vérités universelles, devenue mysticisme enfermé dans une tour d'ivoire. Il constate son échec à rendre compte d'une réalité qui intègre tous les aspects de l'humain: elle prend ce qui lui permet de valider cette universalité et élude le reste. Cette discrimination est évidemment idéologique puisque que, comme le souligne Tom Holert et Mick Wilson (dans O'Neill & Wilson (Eds.), 2010, p. 322), le savoir est un construit social. Le savoir tel qu'il est actuellement valorisé est issu de la modernité. À la rationalité objective des savoirs validés, typiques des Lumières, s'oppose une rationalité nouvelle, subjective, teintée de l'affect et des intérêts de l'individu dans un espace/temps donné.

1.3 L'effacement de la figure de l'expert

Il se dégage des écrits de *l'educational turn* un désir de destruction des hiérarchies traditionnelle des connaissances. Une prise de conscience qui sous-entend la désuétude des anciennes autorités détentrices des savoirs: la figure de l'expert, en l'occurrence ici le conservateur, porte-étendard du savoir qu'il contrôle et distribue (Beech dans O'Neill & Wilson (Eds.), 2010, p. 56-57) tend à se fissurer. Ici interviennent les théories de Foucault, où transmettre un savoir constitue une manière d'imposer son pouvoir. Suivant la suggestion de Douglas Crimp et de Tony Bennett d'analyser le musée sous l'angle foucauldien d'un espace autoritaire, la critique institutionnelle argumente qu'au musée, il ne s'agit pas de surveiller et punir mais de surveiller et éduquer. Comme le souligne Simon Sheikh « *at once panopticon and panorama, surveillance and spectacle* » (Sheikh dans O'Neill & Wilson, 2010, p. 65).

L'educational turn se pose en réaction à la *critical theory* qui exploite les voies traditionnelles de la pédagogie pour susciter une réflexion critique. Cette tendance tente de revisiter et de modifier ces structures qu'elle juge comme des instances de formatage social en raison de l'autorité exercée par celles-ci. De la dénonciation par la critique institutionnelle, *l'educational turn* s'en détourne pour engager le public dans la production de savoirs issus de questionnements libérés du formatage. En somme, d'un cadre théorique Foucauldien, on passe à nouveau cadre qui ne dénonce plus le système mais qui offre la possibilité d'en modifier les structures. Ainsi, dans l'historiographie théorique de *l'educational turn*, émerge une nouvelle figure théorique phare : celle de Jacques Rancière (Granville, 2011; Kennedy, 2011, p. 22-23; Laermans, 2012, p. 64-66; Sheikh dans O'Neill & Wilson (Eds), 2010, p. 74; Kaizen dans *ibid.*, p. 212; Robins, 2014, p. 151; Gelder dans Wesseling (Eds), 2010)¹. Dans son ouvrage, *Le maître ignorant*, Jacques Rancière ressort de l'oubli collectif la vie de Joseph Jacotot, un exilé révolutionnaire français enseignant le français à des enfants hollandais alors qu'il ne parle pas leur langue.

« Qu'est-ce qu'un maître ignorant? C'est un maître qui ne transmet pas son savoir et qui n'est pas non plus le guide qui amène l'élève sur le chemin, qui est purement la volonté, qui dit à la volonté qui est en face de trouver son chemin et donc d'exercer toute seule son intelligence pour trouver ce chemin. » (Benvunuto, Vermeren & Rancière, 2005, p. 23)

Rancière offre une solution au problème identifié par Foucault, au défaitisme de la dénonciation par la critique institutionnelle; le concept d'égalité des intelligences où le maître interagit en égal

¹ D'autres auteurs font évidemment partie du cadre théorique de l'Educational Turn, notamment Gilles Deleuze (Gillick dans O'Neill & Wilson (Eds.), 2010, p. 171; Springgay, 2011a et b) et, dans une moindre mesure, Paulo Freire (Graham dans O'Neill & Wilson (Eds.), 2010, p. 130-133), mais *Le maître ignorant* de Rancière (1987) est l'ouvrage le plus répandu dans notre corpus historiographique.

avec ses élèves, offre une avenue possible où le savoir n'est pas diabolisé, perverti ou instrumentalisé par le pouvoir.

Si l'expert n'est plus à l'origine de la production des savoirs, comment se produisent-ils et comment voyagent-ils? Les projets associés à *l'educational turn* visent justement à engager tous les acteurs de la médiation culturelle (artistes, agents muséaux et publics) dans la construction d'un savoir commun à l'usage de la communauté d'où émane le savoir et participant au mieux-être communautaire (Granville, 2011, p. 384; Kennedy, 2011, p. 19; Laermans, 2012, p. 66; Von Osten & Egarmann dans O'Neill & Wilson (Eds.), 2010, p. 281). Les concepts de « savoir collaboratif » défendu par Graham (O'Neill & Wilson (Eds.), 2010, p. 133), des « improvisations en groupe » de Verwoert (dans O'Neill & Wilson (Eds.), 2010, p. 29), de « think tank » de Kennedy (2011, p. 19) ou de « Doing Theory » de Laerman (2012, p. 64-65) s'appuient tous sur ces deux principes : l'égalité entre les acteurs et la construction d'un savoir à travers les interactions sociales entre les dits acteurs. *L'educational turn* va fonder son éducation sur la construction de structures propices à l'émergence de savoirs collaboratifs entre les membres du groupe, l'institution et l'individu: un dialogue qui génère la construction d'un nouveau savoir commun, en lien avec l'espace-temps de la médiation. Cet effacement de l'expert au profit du visiteur permet à ce dernier de jouer un rôle de contributeur dans la production des savoirs diffusés par le musée et qui, de fait, conduit à l'émergence d'une interactivité nouvelle au sein de l'institution: la contribution.

1.4 L'interactivité nouvelle: la notion de contribution

D'abord, qu'est-ce que l'interactivité? Christian Papilloud la définit comme un « échange entre un/les humain(s) et une/des machine(s) » (Papilloud dans Vidal (Ed.), 2012, p. 89). L'interactivité régit, souligne Geneviève Vidal, l'ensemble des pratiques culturelles et des

relations sociales (Vidal (Ed.), 2012, p. 216). Elle est un outil – au sens où l’emploie Leroi-Gourhan (1971) – dont s’est doté l’humain pour parvenir à ses fins, apprendre et contrôler son environnement (Heath & Lehn, 2010, p. 271). En milieu muséal, sa valeur marketing et pédagogique n’est plus à démontrer. (Heath & Lehn, 2010, p. 270; Witcomb dans Macdonald (Ed.), 2006, p. 353-354). Parallèlement, on souligne la nature manipulatrice des outils interactifs donnant l’illusion d’une part du contrôle au visiteur (Heath et Lehn, 2010, p. 277; et Vidal, 2012, p. 222) et d’autre part que ces outils participent à une cohésion sociale. Le potentiel démocratique n’est pas à dénigrer (Henning dans Macdonald (Ed.), 2006, p. 314), mais ce n’est pas la nature interactive des outils qui le garantit, mais plutôt les modalités d’interaction qu’ils engagent.

Selon Heath et Lehn (2010), la multiplication des interactions enrichit l’expérience de visite au musée. Elles se détaillent en quatre ordres : 1) *Homme-machine*, soit l’interaction entre le visiteur et le dispositif interactif; 2) *Social*, l’interaction entre les visiteurs; 3) *Métacognitif*, qui sous-entend la réflexion du visiteur sur ses processus réflexifs durant sa visite, par exemples les liens établis avec son quotidien ou la confrontation de ses préjugés; et, finalement 4) *Le reste de l’exposition*, c’est-à-dire une réflexion sur le message d’ensemble de l’exposition ou d’autres sections de celles-ci. Dans une analyse des dispositifs interactifs déployés dans les musées de sciences, Heath et vom Lehn (2008) critiquent la place importante des interactions homme-machine en institution muséale, qui ne sont pas adaptés au mode de visite (les gens visitent majoritairement accompagnés, en famille, entre amis, en groupe) et qui répartit les savoirs entre les utilisateurs, selon si c’est leur tour ou non d’utiliser le dispositif interactif. De fait, les auteurs prônent le déploiement de dispositifs interactifs engageant, non plus uniquement la participation des visiteurs dans la construction d’un savoir en lien avec l’exposition, mais aussi, dans une

perspective socioconstructiviste, induisant un nouveau mode de cognition, l'interaction entre les visiteurs comme catalyseur d'apprentissage. (Heath & Vom Lehn, 2008, p. 83)

De son côté, Andrea Witcomb (2006) identifie quatre modèles interactifs, basés sur ceux élaborés dans le domaine de l'éducation : 1) *Didactic expository model*, qui suppose une passivité presque totale du visiteur, cantonné dans le rôle de lecteur des tableaux explicatifs et regardeur des expôts; 2) *Stimulus-response model*, des boutons sur lesquels on appui, des leviers qu'on abaisse, essentiellement basés sur la pédagogie behavioriste, ils gratifient le visiteur d'une lumière rouge s'il donne la réponse attendue par le constructeur du dispositif; 3) *Discovery model ou l'humanisme*, une approche prisée par les musées d'art et se caractérise par la mise en place d'un environnement multi-sensoriel dans lequel le visiteur est laissé libre, l'exploration se faisant au gré de ses envies. La très répandue activité « À la manière de... », consistant à imiter le style d'un artiste est un bon exemple de cette approche. Elle permet au visiteur de se familiariser avec différents médias ainsi qu'au vocabulaire du domaine, ce, pendant qu'il est lui-même engagé dans un processus créatif. 4) *Le constructivisme* est, selon Witcomb (2006), l'approche souhaitable en institution muséale car elle vise à faciliter la construction des liens entre le système des connaissances du visiteur et les savoir diffusés dans l'exposition en préconisant des fins ouvertes qui laissent au visiteur la liberté de parvenir à ses propres conclusions (p. 359).

Mais *l'educational turn* amène les publics plus loin dans l'interactivité, faisant d'eux des contributeurs engagés dans la création des contenus de l'exposition, en l'occurrence des œuvres d'art, et non plus uniquement des participants dans une exposition. En cela, il s'agit là du même

monde d'interaction qui prévaut dans le web 2.0², étudié par la sociologie des usages³. Selon Vidal et Crenn (2010), le développement du Web 2.0 ouvrent la participation vers de nouvelles voies qui nécessitent l'ajout d'un nouveau concept: la contribution.

« *La participation* concerne des dispositifs organisant des formes d'interaction, cadrées par le musée, avec ses publics. Celles-ci peuvent se situer dans l'ordre du divertissement, souvent stimulant (ou simulant) une forme de créativité de la part de l'utilisateur. Elles comprennent également des dispositifs engageant des dialogues (blogs, forum par exemple) avec l'institution. *La contribution* concerne des apports de contenus nouveaux, produits de façon collective, par la communauté des usagers ; celle-ci intervient principalement à deux niveaux : l'évaluation du musée par le commentaire, l'échange et la diffusion sur les réseaux sociaux; cette circulation d'avis forge une notoriété et une réputation, qui excèdent les réseaux traditionnels de la légitimation des institutions patrimoniales; l'élaboration collective de contenus, diffusés par l'institution. En tant que productrice de contenus, cette dernière accroît son rayonnement et renforce sa légitimité en tant qu'acteur du débat public. » (Crenn & Vidal, 2010, p. 152)

² « Selon les fondateurs de la notion, le Web 2.0 concerne non seulement des fonctionnalités et des services nouveaux, mais plus largement une philosophie née de leur interaction [O'Reilly, 2005]. Le Web 2.0 s'inscrit dans une logique centrée sur les services rendus aux utilisateurs, auxquels les fonctionnalités récentes permettent d'intervenir de façon active sur les contenus. » (Crenn & Vidal, 2010, p. 146)

³ La sociologie des usages propose l'étude des pratiques culturelles liées à l'utilisation des nouvelles technologies, des relations entre les usagers et de la chaîne des concepteurs : catégoriser les usages déployés – de la consommation (achat, jeu, parcourir, *download*) à la participation (chat, *tags*, partages, contribution), notamment grâce à la constitution des réseaux d'utilisateurs : plateformes collaboratives, messageries instantanées, chats, listes de discussion, etc. Serge Proulx définit ainsi la notion d'usage social : « [a]insi, les *usages sociaux* sont définis comme les patterns d'usages d'individus ou de collectifs d'individus (strates, catégories, classes) qui s'avèrent relativement stabilisés sur une période historique plus ou moins longue, à l'échelle d'ensembles sociaux plus larges (groupes, communautés, sociétés, civilisations). » (Proulx, 2005, p. 10)

Le Web 2.0 se caractérise par sa facilité d'utilisation et la possibilité pour tous les usagers à diffuser des contenus, c'est-à-dire à contribuer en alimentant le site tout en communiquant directement avec les autres membres de la communauté des usagers⁴. Et plus flexible est la structure d'accueil des contenus, plus grande est la liberté des contributeurs. Outre la possibilité de télécharger et de partager des contenus visuels, audio ou vidéo, d'échanger sur ceux-ci, de les critiquer, Crenn et Vidal (2010) identifient un nouveau mode d'intervention des publics utilisateurs du Web 2.0 en institution muséale, lui attribuant une image de proximité: la création, non seulement par l'ajout de contenus, mais par la participation au commissariat d'exposition. « Le processus de création collective s'étend ici de la production des œuvres à leur sélection, et inventent une autre logique curatoriale, reposant sur la mise en délibération collective de l'évaluation esthétique, plutôt que sur le savoir autorisé des experts de l'institution. » (Crenn & Vidal, 2010, p. 150) Ce dernier mode de contribution des usagers du Web 2.0, la création, rejoint la visée d'une participation accrue des publics au sein de l'institution dans les œuvres rattachées à *l'educational turn*.

La différenciation entre la notion de participation et celle de la contribution est aussi effectuée dans un autre domaine d'étude, les sciences de l'éducation:

If we consider the conceptual distinction between participation and contribution, the strength of the foundation for classes based on contribution becomes more apparent. Participation connotes involvement, sharing, and simply taking part, all desirable attributes especially for the social dimensions of a class. Contribution, on the other hand, connotes not only social, but also intellectual involvement and sharing of knowledge and knowledge construction. In addition, it also implies the willful intent to assist others in

⁴ C'est dans cette optique que les auteurs parlent d'une mutation des communications, non plus verticales, mais de manière transversales (Auray, 2010, p. 34; Pélissier & Qotb, 2012, n.p.).

the forging of understanding. Contribution not only includes, but also enlarges upon the values represented by participation, because it rivets attention on the goal of generating knowledge. (Gioia, 1987, p. 16)

La contribution implique donc un engagement cognitif, une participation à quelque chose de bien précis, soit l'avancement des connaissances, voire la réalisation du projet, du groupe dans le contexte bien particulier de leur discussion. En cela, la contribution demeure un type de participation, certes, mais elle va plus loin en terme de qualité: elle dépasse l'idée de la simple réaction lors discussion informelle pour inscrire le participant dans une démarche créative et réflexive. Pour Gioia (1987), la disparition des barrières hiérarchiques entre l'enseignant et les élèves facilite l'établissement d'une dynamique contributive, de même que la présence de leaders parmi les élèves dont la fonction est d'apporter la contribution initiale afin d'engager la discussion. Quant à l'enseignant, le principal élément qui le caractérise, c'est sa fluidité à s'adapter pour faire avancer la réflexion collective: « *The instructor's role in a contribution-oriented class is multi-faceted, and includes: facilitator, resource, coach, cheerleader, iconoclast, questioner, integrator, supporter, referee, Socratic muser, occasional anarchist, and feigned dunce, among many others.* » (Gioia, 1987, p. 19) Si, par analogie, la distribution des rôles dans le contexte muséal (d'éducation informelle) serait simple à établir au premier abords, la question à débattre serait celle des leaders dont l'identité ne peut que varier entre les deux pôles (institutionnel et public) selon le projet et selon où en est ledit projet. Il n'en demeure pas moins que, peu importe le contexte – celui de la classe, du musée ou du Web – la contribution est non seulement une réalité conceptuelle, mais une pratique que les institutions ont tout intérêt à encourager, puisque que la sociologie des usages a démontré qu'elle est corrélée à un sentiment

d'appartenance fort et qu'elle participe à la construction identitaire des individus au sein d'une communauté, celle des usagers⁵.

Disparition des hiérarchies, contribution des publics dans la production des savoirs et dans la réalisation des projets, flexibilité des structures, événementiel, communautaire... Une œuvre d'art qui engage la participation des publics génère la question de l'auteur (unique) qui n'apparaît plus comme allant de soi. L'effacement de l'expert-conservateur et de l'artiste unique auteur de l'œuvre d'art signifie un vide discursif qui sera pris par les publics: c'est là la mutation du temple en forum.

L'educational turn démontre que l'institution muséale a non seulement un rôle à jouer dans l'élaboration d'un environnement propice à la collaboration, mais qu'il influe aussi sur la qualité de cette collaboration. C'est dans cette optique que je propose d'ajouter au principe de collaboration – venant définir les modalités d'interaction souhaitables en milieu muséal – la notion de contribution – venant définir le type de participation des visiteurs souhaitable en milieu muséal. J'aimerais cependant conclure par l'ajout de ce qui m'apparaît comme une petite ombre au tableau de cette mutation: l'absence de références explicites aux théories développées par les sciences de l'éducation au profit d'un cadre théorique philosophique. Lorsque *l'educational turn* entrera dans un échange théorique avec les théories de l'éducation – notamment les discussions autour du socioconstructivisme et du cognitivisme, des pédagogies actives et de l'enseignement

⁵ En fait, comme le précise Josianne Jouët (2000), c'est moins la contribution que l'ensemble des formes d'appropriation qui participent à la construction identitaire : « l'appropriation dans la construction de l'usage se fonde aussi sur des processus qui témoignent d'une mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale de l'individu. L'appropriation procède alors d'une double affirmation : de la singularité et de l'appartenance qui relie au corps social. [...] Néanmoins, l'appropriation comme processus qui met en jeu l'identité des individus est davantage marquée auprès des usagers intensifs des TIC qui déploient des démarches fortement personnalisées qui se ressource dans une mise en scène de l'individu et un fort investissement émotionnel » (Jouët, 2000, p. 503-504)

différencié, des intelligences multiples de Gardner ou de la taxonomie de l'apprentissage de Bloom – nous témoignerons du virage décisif de ce tournant éducatif. Il entrera ainsi en dialogue avec le champ disciplinaire duquel il se réclame, ce qui mettra la table pour une discussion interdisciplinaire palpitante.

Bibliographie

Arendt, H. (1977-1978). *The Life of The Mind I*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Auray, N. (2010). Le Web participatif et le tournant libéral: des communautés aux solidarités. In F. Millerand, S. Proulx, & R. Julien (Eds.). *Web social. Mutation de la communication* (pp. 33-49). Québec: Presses de l'université du Québec.

Benvunuto, L. C., Vermeren, P., & Rancière (2005) L'actualité du "Maître ignorant": entretien avec Jacques Rancière. *Le Télémaque*, 1(27), 21-36. Repéré de <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-1-page-21.htm>

Birchall, M., & Sack, P. (2014, décembre). Editorial. *Oncurating.org*, 24, 3-7. Repéré de <http://oncurating.org/index.php/issue-24.html>

Cachia, A. (2014, décembre). Disability, Curating, and the Educational Turn: the Contemporary Condition of Access in the Museum. *Oncurating.org*, 24, 51-64. Repéré de <http://oncurating.org/index.php/issue-24.html>

Cameron, D. (1992, 1971). Le musée: un temple ou un forum ? In A. Desvallées (Ed.). *Vagues : une anthologie de la nouvelle muséologie* (vol. 1, pp. 77-85), Mâcon (Fr.): Éditions W.

Cole, A., & Knowles, G. (2008). Arts-informed research. In G. Knowles & A. Cole (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 55-70). Los Angeles: Sage.

- Crenn, G. & Vidal, G. (2010). Les musées et le Web 2.0. Approches méthodologiques pour l'analyse des usages. In F. Millerand, S. Proulx, & R. Julien (Eds.). *Web social. Mutation de la communication* (pp. 145-158). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Foucault, M. (2009) *Le gouvernement de soi et des autres II: le courage de la vérité: cours au collège de France, 1983-1984*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Gioia, D. A. (1987, novembre). Contribution! Not participation in the OB classroom. *Journal of Management Education*, 11(4), 15-20. Repéré de <http://jme.sagepub.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/>
- Granville, G. (2011). 'The falcon cannot hear the falconer...': the Pedagogical Turn and the Negative Space of Irish Art Education. *International Journal of Art and Design Education*, 30(3), 382-392.
- Habermas, J. (1996). *L'espace public*. Paris: Payot.
- Heath, C., & vom Lehn, D. (2008, février). Configuring 'interactivity': Enhancing engagement in science centres and museums. *Social Studies of Science* 38(1), 63-91. Repéré de <http://www.jstor.org/stable/25474565>
- Heath, C., & Vom Lehn, D. (2010). Interactivity and collaboration. New forms of participation in museums, galleries and science centers. In R. Pary (Ed.) *Museum in a Digital Age* (pp. 266-280). Londres: Routledge.
- Henning, A. (2006). New Media. In S. Macdonald (Ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 302-318). Malden, MA: Blackwell Publications.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.
- Jacobi, D. (1997). Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs ? *Lettre de l'OCIM*, 49, 9-10.

- Johnston, M. (2014, décembre). Slow curating. Re-thinking and extending socially engaged art in the context of Northern Ireland. *Oncurating.org*, 24, 23-33. Repéré de <http://oncurating.org/index.php/issue-24.html>
- Jouët J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521. Repéré de http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2235
- Kant, E. (1999). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris: Hatier.
- Kennedy, J. (2011, printemps). School's in: Contemporary art and the educational turn. *Cmagazine*, 109, 17-23.
- Laermans, R. (2012). Teaching, Theory and the art of not-knowing: Notes on pedagogical communalism. *Krisis*, 1, 63-74, Repéré de <http://www.krisis.eu/content/2012-1/krisis-2012-1-07-laermans.pdf>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *L'homme et la matière. Évolution et techniques*, Paris: Albin Michel.
- Macdonald, S. (Ed.) (2006). *A Companion to Museum Studies*. Malden, MA: Blackwell Publications.
- Macdonald, S., & Basu, P. (2007). *Exhibition Experiments*. Oxford: Blackwell.
- O'Neill, P., & Wilson, M. (Eds.). (2010). *Curating and the educational turn. Curating subjects*. Londres/Amsterdam: Open Editions/De Appel Arts Centre.
- Pélissier, C., & Qotb, H. (2012, 1^{er} octobre). Réseaux sociaux et apprentissage des langues : spécificités et rôles de l'utilisateur. *ALSIC: Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2), n. p. Retrieved from <http://alsic.revues.org/2513#tocfrom2n5>
- Phillips, R. (2011). *Museum Pieces: Toward the Indigenization of Canadian Museums*. Montréal, QC: McGill-Queen's University Press.

- Podesva, K. L. (2007, été). A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. *Fillip*, 6, n. p.
Repéré de <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>
- Pollock, G., & Zemans, J. (Eds.) (2007). *Museums After Modernism: Strategies of Engagement*.
Malden (USA): Blackwell.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelles*. Paris:
Fayard.
- Rasse, P. (1999). *Les musées à la lumière de l'espace public: histoire, évolution, enjeux*. Paris:
L'Harmattan.
- Robins, C. (2014). After-Image: The museum seen through fiction's lens. *Photographies*, 7(2),
149-162, Repéré de <http://dx.doi.org/10.1080/17540763.2014.930921>
- Rogoff, I. (2008, novembre). Turning. *e-flux journal*, #0, p. 1-10 Repéré de <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Springgay, S. (2011a). The ethico-aesthetics of affect and a sensational pedagogy. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 9(1), 66-82.
- Springgay, S. (2011b). The Chinatown foray" as sensational pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 41(5), p. 636-656.
- Vagabond Reviews. (2014, décembre). More bite in the real world: Usership in arts-based research Ppractice. *Oncurating.org*, 24, 8-21. Repéré de <http://oncurating.org/index.php/issue-24.html>
- Vidal, G. (Ed.). (2012). *La Sociologie des Usages: Continuités et Transformation*, Cachan, France: Lavoisier.
- Wesseling, J. (Ed.). (2011). *See It Again, Say It Again: the artist as Researcher*. Amsterdam: Valiz.

- Wilson, M., & O'Neill, P. (2010). Curatorial counter-rhetorics and the educational turn. *Journal of Visual Art Practice*, 9(2), 177-193. Repéré de http://dx.doi.org/10.1386/jvap.9.2.177_1
- Witcomb, A. (2006). Interactivity: Thinking beyond. In S.Macdonald (Ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 353-361). Malden, MA: Blackwell Publications.