

Volume 31 Issue 2

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

L'ENGAGEMENT CRITIQUE DES GUIDES  
BÉNÉVOLES : UNE ÉTUDE DE L'APPRENTISSAGE  
DES ADULTES DANS UN MUSÉE D'ART

Emily Grace Keenlyside

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*

*Editor-in-Chief: Robert Mizzi*

*Special Edition Editors: Darlene Clover, Nancy Taber, and Kathy Sanford  
www.cjsae-rceea.ca*

31,2 November/novembre 2019, 17–34

ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
www.casae-aceea.ca

# L'ENGAGEMENT CRITIQUE DES GUIDES BÉNÉVOLES : UNE ÉTUDE DE L'APPRENTISSAGE DES ADULTES DANS UN MUSÉE D'ART<sup>1</sup>

Emily Grace Keenlyside<sup>2</sup>

Concordia University

## Résumé

*Le rôle du personnel éducatif de musée s'est transformé : autrefois axé sur la transmission d'informations, aujourd'hui, ce rôle privilégie l'animation du dialogue. Mais maintenant que les musées d'art s'engagent à devenir redevables à une pluralité de publics et de discours ainsi que de les représenter, de quoi parlent-ils au public? Étant donné les expositions temporaires itinérantes et les lectures élargies des collections permanentes, les guides assument le double mandat d'apprendre à l'âge adulte et d'éduquer les adultes. Le présent article se penche sur les possibilités d'apprentissage permettant aux guides de musée d'art de s'engager de manière critique avec les sujets difficiles. Ce projet de recherche qualitatif fondé sur la pratique réflexive de l'auteure est basé sur des entretiens tenus avec des guides bénévoles ayant récemment terminé leur formation. Les réponses suggèrent que les relations des guides aux sujets difficiles sont multidimensionnelles et méritent une attention à la fois personnelle et institutionnelle. Les résultats révèlent un besoin de soutien qui comprend la formation continue. Cet article contribuera au nombre limité, mais croissant, de recherches sur l'apprentissage du personnel éducatif de musée d'art et aborde les efforts de ce groupe et du personnel d'enseignement adulte pour favoriser la réflexivité et pour s'engager de manière critique avec les dialogues potentiellement difficiles et nécessaires inspirés par les collections des musées d'art.*

## Abstract

*The role of art museum educator has shifted from presenter of information to facilitator of dialogue. But as art museums pledge to be more accountable to—and representative of—a plurality of publics and narratives, what is spoken about with visitors? Given revolving temporary exhibitions and expanded readings of permanent collections, guides play a dual role of adult learner and educator. This article asks what learning*

- 1 Cette recherche a bénéficié d'un soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- 2 Texte intégral traduit de l'anglais par Catriona LeBlanc.

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*

31,2 November/novembre 2019, 17–34

ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

*opportunities equip art museum guides to critically engage with challenging subject matter. A qualitative research project grounded in the author's reflective practice, it draws on interviews with newly trained volunteer guides. Responses suggest that guides' relationships to challenging subject matter are multilayered and deserving of both personal and institutional attention. Findings point to a need for support that includes, but is not limited to, ongoing training. This article will contribute to the growing but limited scholarship on art museum educators' learning, speaking to efforts by trainers and adult educators to foster reflexivity and critically embrace the potentially challenging and necessary dialogues inspired by art museum collections.*

Fondé sur des entretiens menés auprès de guides bénévoles de musée d'art ayant récemment terminé leur formation, le présent article examine leur double mandat d'apprendre à l'âge adulte et d'enseigner aux adultes. En portant un regard particulier sur l'engagement critique des guides avec des sujets difficiles, j'explore les facteurs qui soutiennent ou qui entravent leurs efforts. Les propos des personnes participantes révèlent une variabilité dans leur degré de préparation, ce qui suggère que la tâche de situer les œuvres d'art dans le contexte politique de leur contenu, de leur production, de leur circulation, de leur acquisition ou de leur exposition n'est pas toujours aussi simple que prévue. En présentant mon analyse des réponses des personnes participantes, mes suggestions de soutien institutionnel et les implications de cette recherche pour l'enseignement et la recherche, mon objectif est de soutenir le travail des guides d'aujourd'hui et de demain. Cet article contribuera au nombre limité mais croissant d'études sur la formation et l'apprentissage du personnel éducatif professionnel et bénévole (Castle, 2006; Dewhurst & Hendrick, 2016; Ebitz, 2005; El-Amin et Cohen, 2018; Ferrara, 2017; Meyer, Veneziano-Korzec, Larrivee et Stacy, 2016).

Le point de départ de cette exploration est l'examen des témoignages des personnes participantes, ici classés en quatre catégories. La première, « Traverser le malaise en contexte d'apprentissage et d'enseignement », s'attarde sur la perception des personnes participantes de leur rôle et souligne les tensions auxquelles elles font face au cours du processus d'apprentissage relatif à la fois à la recherche et aux galeries proprement dites. La deuxième catégorie, « Reconnaître les difficultés », explore leurs suggestions de formations futures et leurs réactions actuelles aux pratiques institutionnelles et aux discours controversés. La catégorie « La formation ne suffit pas : construire une culture réflexive pour les guides » explore les limites de la formation et la pertinence de la pratique réflexive pour aborder à la fois l'incertitude et la résistance. La dernière catégorie, « Le dialogue à l'honneur », considère les propos des personnes participantes concernant les compétences, les prédispositions et les stratégies sur lesquelles elles s'appuient pour élargir les espaces d'apprentissage tout en soulignant une série particulière de tensions découlant de leur application d'une approche dialogique. La discussion qui suit est divisée en deux courtes sections. La première, « Soutien et apprentissages futurs » propose des avenues permettant aux guides de développer leurs compétences, d'acquérir des connaissances et d'obtenir une compréhension critique de leur double mandat. La section « Implications pour l'enseignement et la recherche » fait un retour sur ma propre pratique réflexive pour préciser de potentiels ajustements au programme de formation ainsi que de futures thèmes pertinentes pour les recherches et la pratique en formation des adultes et dans le contexte de l'éducation au sein des musées d'art.

## Problématique

Cette recherche a été menée dans un grand musée des beaux-arts encyclopédique privé accueillant de plus de 41 000 objets dans six collections. Au-delà de son personnel éducatif professionnel, environ 150 guides bénévoles animent des visites de groupe auxquels participent les membres, le grand public, les écoles secondaires et postsecondaires et les organisations communautaires. En 2017, 45 000 personnes avaient participé à ces visites. Un aussi grand nombre suggère l'impact potentiel de ces rencontres; par conséquent, le contenu des dialogues avec le public se doit non seulement d'être juste et de représenter la diversité des publics visés par les musées, mais aussi de faire preuve de responsabilisation.

Les guides en devenir suivent un cours de 12 semaines offert en partenariat avec le département de formation continue d'une université locale. Dans mon rôle d'éducatrice et de responsable de développement de programmes, ma responsabilité était d'outiller les guides bénévoles à faciliter le dialogue avec le public. Le musée se positionne comme lieu de rencontre, d'échange et de création collective de sens et c'est dans cet esprit que le dialogue (parler « avec ») offre un modèle autre que celui de la transmission (parler « à »). L'application d'une approche dialogique est soutenue par une décennie de recherches en éducation des adultes qui soulignent l'importance et le potentiel de l'interaction dans les contextes d'apprentissage des adultes formels, informels et non formels (Connolly, 2008; Cranton, 1989, 2016; Freire, 1972; Vella, 2002). Assez récemment, de nouvelles recherches notables sur l'apprentissage dialogique dans les musées (Burnham et Kai-Kee, 2011, Dysthe, Bernhardt et Esbjorn, 2013; Hubard, 2015) mettent en lumière la déconnexion entre les musées et l'éducation des adultes déjà documentée à la fois par les universitaires (Clover et Bell, 2013; Dudzinska-Przesmitzki et Grenier, 2008; McCray, 2016) et par le personnel éducatif sur le terrain. Par exemple, DePrizio (2016) soutient que la majorité des visites d'adultes, encore aujourd'hui, utilisent une structure magistrale; Katzenstein et Koster (2014) suggèrent que plusieurs guides auraient tendance à recourir à la présentation magistrale et à privilégier les questions de connaissances au lieu d'essayer d'établir une connexion avec les perspectives du public. Parce que l'expérience antérieure du public de musée est constituée de visites didactiques, d'expériences éducatives axées sur le personnel enseignant et l'idée reçue des guides comme personnes expertes qui gardent le savoir, le public de musée peut s'attendre à ce type de visite guidée. Dans un tel contexte, l'importance croissante qu'accorde le musée à l'apprentissage dialogique et à la création collective du savoir peut aussi remettre en question les idées reçues des guides en devenir quant à leurs futurs rôles et responsabilités. C'est pour cette raison que j'ai créé un programme de formation visant délibérément à favoriser une compréhension à la fois du *comment* et du *pourquoi* du dialogue avec le public. Les guides développent des compétences de recherche critique, la capacité d'adapter le contenu, le réflexe d'écouter activement et l'habitude d'accueillir le regard silencieux. Les ateliers modélisent l'animation flexible et l'ouverture à une panoplie de perspectives, d'histoires, d'interprétations et de dynamiques de groupe. Une combinaison de lectures, de personnes invitées, d'activités de classe et de galerie et de travaux réguliers de rédaction favorise l'échange, la réflexion et l'apprentissage continu dès le départ. Ensemble, nous faisons également une analyse critique de l'importance croissante placée par les musées sur les messages d'inclusivité, d'accessibilité et de bien-être. Le présent article s'appuie sur mes expériences de prestation de ce cours et d'adaptation continue de son contenu et de ses approches.

### L'étude

La présente étude qualitative consiste en neuf entretiens semi-dirigés pendant lesquels les personnes participantes ont parlé de leur rôle, de leurs expériences et de leurs apprentissages guide de musée d'art. Cette étude constitue également la première étape d'un projet doctoral orienté par ma pratique réflexive à titre d'éducatrice des adultes/de musée d'art arrivée à la mi-carrière. Étant donné que mes recherches ont été menées au sein de deux établissements (le musée et l'université) m'ayant embauchée comme éducatrice, je tiens à préciser que j'ai effectué cette étude à la connaissance de ces établissements, mais sans que ces derniers l'aient demandée. L'étude s'inspire de la théorie ancrée constructiviste (Charmaz, 2014), une méthodologie fondée sur l'enquête inductive et abductive selon laquelle les catégories analytiques sont élaborées par les processus de codage, de rédaction de mémos et d'échantillonnage théorique. Ce sont ces processus systématiques et itératifs qui permettent de créer de nouvelles théories et de nouveaux cadres conceptuels théoriques fondés sur les données elles-mêmes. En raison de la portée limitée de cette étude à petite échelle, je n'ai pas effectué d'échantillonnage théorique impliquant la collecte de nouvelles données, procédant au lieu à l'application d'une version abrégée de la théorie ancrée. Bien que je me sois laissée guidée par les principes du codage et de l'analyse comparative continue, j'ai limité à mes données initiales l'analyse des cas négatifs et l'application des principes de sensibilité théorique et de saturation (Barbour, 2008).

Selon Charmaz (2014), l'approche constructiviste comprend la recherche comme une construction et reconnaît les conditions particulières dans lesquelles elle se déroule. Aussi, elle

démantèle les concepts de l'observation neutre et de la personne experte libre de l'influence de ses valeurs. Cela veut dire non seulement qu'il faut examiner, au lieu d'effacer, les privilèges et les idées reçues qui peuvent façonner son analyse, mais aussi que ses valeurs façonnent les faits mêmes que l'on peut identifier.<sup>3</sup> (p. 13)

La préoccupation de la théorie ancrée constructiviste pour la réflexivité et sa reconnaissance de multiples réalités, des connaissances situées et de la subjectivité des personnes chercheuses et participantes (Charmaz, Thornberg et Keane, 2017) trouvent leur écho dans ma pratique. Ces éléments clés évoquent aussi l'idée de pouvoir et d'intention qui, selon Rowe (2004), est implicite dans la compréhension de la positionnalité de la personne chercheuse relative aux dimensions du genre, de la culture et de la classe. Deux études récentes portant sur les expériences d'enseignement de discours de race dans la salle de classe abordent la pertinence de cette question dans le contexte de l'éducation des adultes. Murray-Johnson et Ross-Gordon (2018) sont du même avis, observant que la positionnalité agit essentiellement comme lentille, influençant donc ce qu'on dit ou la façon qu'on pense et fonctionne » (p. 140). Pour leur part, Tilley et Taylor (2013) insistent que « le personnel éducatif/enseignant fait partie du mélange de différences dans la salle de classe » (p. 417). Je suis donc demeurée consciente de ma position comme éducatrice-chercheuse blanche en relation aux personnes participantes, aux thématiques et à la conception de cette recherche. En tenant compte des spécificités des galeries du musée comme lieu d'apprentissage, j'ai

3 Note de traduction : Toutes les citations dans ce texte représentent des traductions libres de l'anglais.

aussi considéré la positionnalité des personnes participantes à titre de guides et noté les tensions pertinentes présentes au sein des transcriptions ainsi qu'entre celles-ci.

Le choix d'entretiens comme méthode de recherche découle de mon intérêt pour l'expérience vécue des personnes participantes et pour le sens qu'elles y donnent (Seidman, 2013). Les neuf personnes rencontrées ont répondu à un appel ouvert envoyé à 29 guides ayant récemment terminé leur formation. Bien que l'échantillonnage de commodité pour créer ce groupe implique que je n'ai pas choisi les personnes individuellement, leur profil démographique est largement représentatif des guides en devenir : deux personnes âgées de 50 à 60 ans et sept entre 60 et 70 ans; toutes blanches; deux s'identifiant comme homme et sept comme femme; une anglophone et huit francophones. Une des personnes participantes détient un diplôme collégial, six ont obtenu une maîtrise et deux possèdent un doctorat. Aucune de ces personnes n'a suivi d'études en histoire de l'art. Au moment de la recherche, trois personnes participantes travaillaient au musée comme guide depuis moins d'un an et les autres avaient entre un et deux ans d'expérience.

Avant les entretiens, les personnes participantes avaient rempli un questionnaire de trois pages pour fournir leur profil personnel et des renseignements de base sur leurs expériences comme guide. Elles ont choisi la langue (français ou anglais) et le lieu de l'entretien, dont la durée moyenne était de 40 minutes. Je leur ai envoyé les transcriptions pour recevoir leur approbation et je leur ai demandé d'élaborer sur leurs réponses ou encore d'en omettre, selon leur gré. Une fois les transcriptions approuvées, j'ai déterminé et validé les thèmes en appliquant un processus de codage initial et sélectif (Charmaz, 2014; Saldaña, 2013). J'ai protégé l'anonymat des personnes participantes en traduisant les citations françaises et en choisissant des pronoms anglais non genrés (*their, they*) et des pseudonymes de genre neutre (Alex, Camille, Claude, Leslie, Maxime, Robin, Sasha, Sydney et Yannick).

Les entretiens et les questions de recherche plus larges font écho aux cadres conceptuels de l'éducation des adultes et des écrits en muséologie orientés par la théorie critique. L'engagement critique reflète en quoi le public et les guides « lisent » ensemble des œuvres d'art visuel. Lindauer (2006) suggère que le public de musée (et les guides, à mon avis) aux perspectives critiques observent le quoi, le comment et le pourquoi des objets exposés et tiennent compte de ce qui n'est pas dit ou de ce qui n'est pas exposé. Lindauer pose aussi la question suivante : « qui a le plus à gagner ou le plus à perdre lorsque cette information, cette collection ou cette interprétation est présentée au public? » (p. 204). L'intentionnalité de ce questionnement évoque des travaux bien établis en littératie et en pédagogie critiques. St. Clair (2004) fait la distinction entre la pensée critique et la pédagogie critique, soutenant que cette dernière « s'intéresse moins à l'examen des fondements de l'argument qu'à démontrer en quoi l'argument se situe dans un système de pouvoir éducationnel et social » (p. 35). Dans le cas des musées d'art, il est possible de remplacer « argument » par « représentation » afin d'examiner le contexte d'apprentissage unique d'une exposition. Ici, la littératie critique de musée offre un cadre permettant de lire les réalités présentes dans les expositions de musée comprises comme des constructions (English et Mayo, 2012). Une telle approche critique est conforme à l'hypothèse constructiviste selon laquelle ni les données ni les analyses ne sont neutres. « Au contraire, elles reflètent les positions, les conditions et les contingences de leur construction » (Charmaz et al., 2017, p. 417). Dans ce même ordre d'idées, Charmaz (2014) suggère aussi que la remise en question des facteurs structurels, notamment les hiérarchies et les idéologies, crée la possibilité de rassembler les études critiques et les recherches de théorie ancrée.

Les échanges avec les personnes participantes sur les sujets difficiles n'impliquent pas nécessairement que ces sujets sont difficiles à comprendre, mais plutôt qu'en parler peut poser un défi personnel pour le public et pour les guides. Cela s'applique également aux histoires autrefois invisibilisées ou marginalisées (par exemple, le génocide culturel au Canada). Silvén (2010) décrit deux types d'objets de musée difficiles dont les distinctions sont utiles pour examiner la multiplicité de formes que peuvent prendre les sujets difficiles dans le domaine des arts visuels. Le premier type englobe les objets « explicitement associés aux questions comme le tabou, le désagrément, la tristesse, la perte et l'intolérance ». Le second type fait référence aux « objets apparemment innocents » dont il faut comprendre le contexte particulier pour les comprendre pleinement (pp. 135–136). Pour en revenir à l'importance des connaissances contextuelles et de la positionnalité, je reconnais que le mot « difficile » est fortement subjectif et dépend de multiples facteurs façonnés par ses expériences personnelles, son identité et les contextes environnants au sein desquels opèrent le pouvoir et l'inégalité.

## Résultats

### *Traverser le malaise en contexte d'apprentissage et d'enseignement*

En décrivant le rôle de guide de musée d'art, les personnes participantes ont précisé des objectifs à la fois complémentaires et distincts : faciliter la réflexion, encourager et outiller le public à lire les œuvres d'art de manière indépendante, stimuler l'intérêt, évoquer des réactions émotionnelles et exposer le public à diverses perspectives. Examinées dans leur ensemble, leurs réponses reflètent le constat de Claude affirmant que, si l'on demande aux guides de décrire leur rôle, aucune réponse ne ressemblera aux autres. La variété de rôles décrits par les personnes participantes révèle à la fois leur individualité et un potentiel manque de certitude quant aux apprentissages antérieurs et aux messages institutionnels actuels. En ce qui concerne l'engagement critique avec les sujets difficiles, certaines personnes participantes ont aussi exprimé leurs limites, dont la majorité étaient associées au malaise.

Les chercheuses en histoire Lehrer et Milton (2011) notent que les connaissances difficiles du passé et du présent nous obligent à faire face à « la possibilité que les conditions de nos vies et des frontières du soi collectif peuvent être très différentes de la manière rassurante dont nous y pensons normalement » (p. 8). Camille rejette l'idée que les guides devraient provoquer, tandis qu'Alex affirme, malgré sa croyance que « pousser l'enveloppe » fait partie de leur rôle, qu'il ne faut pas pousser le public trop loin. Les dialogues risqués sont seulement possibles lorsque le groupe aura le temps de bien traiter le sujet et d'arriver à un sentiment de clôture. Alex, Claude, Sydney et Yannick ont exprimé des préoccupations quant à la possibilité de susciter, sans le vouloir, de fortes émotions associées à certains sujets troublants. Leslie a affirmé sa préférence de poser des questions liées à un sujet difficile lorsque ce dernier a déjà été évoqué par le public. Claude a fait un retour sur la complexité des stratégies de questionnement : « poser une question qui va faire que les gens vont réfléchir, sont amenés à réfléchir, sans que ce soit trop... trop profond. Jauger le niveau, jusqu'où tu peux aller avec les gens, sans que ça les mette mal à l'aise. »

À la fois Robin et Claude observent le malaise des guides face aux zones grises. Claude suggère que c'est « comme si on préférerait rester sur la terre ferme, plutôt que de s'aventurer

sur une mer, dont les vagues peuvent nous emporter vers des lieux inconnus ». L'éducateur d'adultes Lakey (2010) accorde à l'espace en dehors de sa zone de confort le nom de « zone d'apprentissage » afin de « souligner le fait que l'apprentissage peut se produire lorsque les gens s'aventurent, prennent des risques, accueillent de nouvelles idées et font des choses qui leur font peur » (pp. 18-19). Dans ce contexte, Lakey précise la distinction importante entre ce qui n'est pas sécuritaire et ce qui provoque le malaise. Dans le contexte de la réconciliation, Regan (2010) propose que les « émotions troublantes sont un outil pédagogique essentiel qui peuvent provoquer des apprentissages décolonisants et transformateurs » (p. 13). En abordant le racisme dans l'éducation muséale, Dewhurst et Hendrick (2016) suggèrent que le personnel éducatif procède lui-même aux activités proposées au public : « foncez dans le malaise de l'apprentissage afin d'embrasser ce qui est difficile, nouveau ou différent » (p.27). Lopes et Thomas (2006) soulèvent la présence d'un obstacle important pouvant entraver un tel effort et suggèrent qu'il existe souvent dans le travail sur l'égalité raciale une dynamique de groupe façonnée par l'attente des personnes blanches « que leurs apprentissages devraient produire un minimum absolu de malaise de leur part » (p. 244). Cette observation est pertinente à la fois pour les guides et le public, car elle souligne l'urgence de favoriser les perspectives anti-oppression dans les musées d'art en général ainsi que l'importance de la relation des musées aux questions difficiles. Ces discussions suggèrent aussi l'importance du rôle de la direction de musée pour favoriser la responsabilisation et la réflexivité des guides qui possèdent certains privilèges blancs, ou autre, lorsque ces personnes traversent leurs propres malaises et témoignent simultanément du malaise du public.

En même temps, les guides ayant exprimé une certaine hésitation ont aussi décrit leurs stratégies pour aborder les injustices historiques et les luttes sociales, économiques et culturelles contemporaines à l'aide d'œuvres d'artistes d'aujourd'hui. À titre d'exemple, Yannick parle des tabous associés à la santé mentale avec ses groupes et Yannick et Sasha abordent les complexités de la honte associée au processus de composer avec la violence coloniale. Dans ce même ordre d'idées, Leslie observe :

Oui, c'est troublant, mais ça permet de mieux saisir ce que l'artiste veut passer comme message, ou son intention"... "[Les visiteurs] sont un peu troublés, j'avoue, mais c'est probablement un peu ce que l'artiste souhaite aussi : nous faire réfléchir à nos actions collectives, en fait.

En parlant de l'apprentissage continu sur les sujets difficiles, à la fois Leslie et Claude soulèvent le système des pensionnats<sup>4</sup>, soit en lisant des passages du rapport de la Commission de vérité et réconciliation ou en suivant un cours de deux jours sur l'histoire et l'impact de ce système. Les deux personnes ont mentionné qu'il est difficile de faire face aux réalités de cet événement historique, mais leurs propos sont distincts. Pour Leslie, ces apprentissages fournissent les informations supplémentaires et fiables nécessaires pour contextualiser une œuvre contemporaine. Pour Claude, s'exposer à ce que Lonetree (2010) nomme « les dures vérités de la colonisation » soulèvent de nouveaux doutes sur les types d'informations à partager avec le public et sur les stratégies pour le faire : « Il va falloir qu'on

4 Le système des pensionnats, créé par le gouvernement et administré par l'église, a duré plus d'un siècle, jusqu'en 1996. Le système a forcé plus de 150 000 enfants autochtones à quitter leurs familles, leurs communautés et leurs cultures.



ait des formations là-dessus. Il va falloir que quelqu'un nous éclaire. Parce que, moi, après 2 ans, je suis encore dans le dans le doute ».

Bien que Sydney et Robin offrent des descriptions approfondies de leurs tentatives de décortiquer pour le public les représentations de peuples autochtones créées par des artistes aux perspectives coloniales, ces commentaires sont parmi les seules références aux œuvres non contemporaines. Avec l'exception de l'influence du marché d'art anglophone du 19e siècle, très peu d'observations ont été faites sur l'engagement critique des guides avec le contenu et le contexte difficiles des tableaux historiques, des objets cérémoniaux ou décoratifs ou encore des pratiques muséales, un point auquel je reviendrai dans la prochaine section. Il est ici important de noter deux perspectives divergentes qui émergent des entretiens : pour Robin, les sujets controversés mènent souvent à des échanges intéressants et à plus d'interactions, tandis que Maxime perçoit peu de risque ou de difficulté dans les discussions de sujets qui, à son avis, sont fondés sur des faits ou dans le passé.

### ***Reconnaître les difficultés***

En ce qui concerne les formations futures, les personnes participantes recommandent des séances centrées à la fois sur l'histoire de l'art et sur les compétences en animation adaptées aux sujets difficiles. Camille insiste sur l'importance de se préparer à toutes les réponses possibles du public : « ça serait d'être déjà assez informé, pour que ça n'arrive pas comme une surprise, le commentaire négatif ou le regard très critique. ». Ceci rappelle l'argument de Silvén (2010), selon lequel la « "difficulté" n'existe pas tout simplement; elle doit être détectée et est conditionnée par son contexte » (p. 140). Ce constat est aussi reflété dans le commentaire suivant de Robin : « Je dirais que la plupart d'entre nous avons les outils en principe, mais pas nécessairement en pratique, dans le sens que nous ne sommes pas nécessairement capables de reconnaître les sujets difficiles dans une œuvre particulière ». Le problème de la reconnaissance est reprise dans les critiques que j'encourage mes groupes à se poser lors de l'examen de ce qui leur interpelle dans les œuvres d'art. Ces questions rappellent celles proposées par Dion (2004) comme points de départ pour stimuler l'engagement avec les histoires des Premières Nations dans le contexte éducatif : « Qu'est ce que je viens d'apprendre pour la première fois? Pourquoi je ne le savais pas avant? Que signifie ne pas savoir? » (p. 71).

Parmi les exemples de sujets difficiles soulevés par les personnes participantes, notons les politiques d'assimilation, l'appropriation culturelle, les pensionnats, la santé mentale, les occupations militaires, la religion organisée, les expressions explicites de sexualité et de genre, les enjeux de langue et la souveraineté. L'affirmation de Robin que, dans la pratique, plusieurs guides ne possèdent pas les outils nécessaires pour identifier les difficultés potentielles est soutenue par le fait qu'aucune mention de sujets difficiles contenus dans les images ou les objets « apparemment innocents » n'a été faite par les personnes participantes (Silvén, 2010). Dans le cas d'objets décoratifs ou cérémoniaux, par exemple, les questions de provenance, de décontextualisation, de rapatriement ou d'extraction des ressources n'ont pas été soulevées. De façon similaire, les œuvres d'art historiques, dont les paysages au service des discours impériaux (Nelson, 2016) et les portraits et les scènes de genre représentatifs de discours nationaux dominants qui perpétuent les stéréotypes infantilisans ou les mythes de colonisation (Anderson, 2017) sont peu abordés.

Dans leur discussion d'un projet patrimonial communautaire, féministe et noir, Clarke et Lewis (2016) affirment que le secteur culturel et d'éducation des adultes « assujettit les multiples discours collectifs qui interrogent la stabilité des institutions en faveur de discours autoritaires singuliers (et non représentationnels) » (p.136). Les recherches de Clover et Sanford (2016) auprès de personnel éducatif de musée révèlent une tendance à « se retirer dans la “neutralité”, ou la neutralité présumée, lorsque les idées ou les actions [étaient] simplement trop controversées » (p. 130). Même si les personnes participant à mon étude insistent sur l'importance de contextualiser les œuvres d'art pour le public, la majorité ne vont pas jusqu'à aborder d'un œil critique les discours dominants ou les pratiques muséales, et ce, malgré l'activisme communautaire et les recherches universitaires qui situent les musées comme espaces intrinsèquement politiques et ouverts à la contestation (Anderson, 2017; English et Mayo, 2012; Johnson, 2016; Lynch, 2016; Ng, Ware et Greenberg, 2017). La seule exception, Alex, a soulevé une lacune importante, à savoir le manque d'artistes et de sujets identifiés comme noirs dans la collection canadienne, ainsi que les obstacles que crée cette situation pour le public. En réponse, Alex pose des questions sur cette absence et s'engage explicitement avec les œuvres d'artistes qui figurent moins souvent dans la collection d'art contemporaine avoisinante.

Les stratégies adoptées par Alex reflètent la pédagogie muséale critique d'El-Amin et Cohen (2018) : « En permettant à ces discours d'exister, sans les remettre en question, les musées sont complices et permettent aux histoires figées et aux stéréotypes évoqués d'être perçus comme sanctionnés par l'institution, ce qui va à l'encontre, pour les étudiantes et étudiants, du sentiment d'appartenance de ces objets dans un musée » (p.10). Cette étude est fondée sur la littérature critique et la conscientisation pour former les guides de musée d'art dans la pratique de critiquer les représentations problématiques de personnes racisées et de souligner les représentations positives, surtout celles créées par les personnes racisées elles-mêmes. Cet exemple récent d'apprentissage critique en milieu professionnel représente un modèle important, étant donné que les omissions et les stéréotypes qu'exposent les musées peuvent à la fois désinformer le grand public et aliéner les personnes faussement représentées (Johnson, 2016). Même si d'autres personnes participantes critiquent la pratique de présenter l'art moderne uniquement à partir de perspectives européennes et le langage inaccessible des panneaux didactiques, Alex semble être la seule personne à aborder directement cette question avec le public. La question qui s'impose est donc celle des types de formation et d'autres soutiens pouvant permettre aux guides d'explorer les sujets difficiles proposés par Trofanenko (2006), c'est-à-dire : « l'éducation dans un musée doit éduquer *au sujet* du musée, de la manière dont le monde est re-présenté, nommé, exposé, possédé et protégé » (p. 61).

### ***La formation ne suffit pas : construire une culture réflexive pour les guides***

Plusieurs personnes participantes ont souligné les espoirs des guides et les attentes de l'institution en ce qui concerne l'engagement critique, les sujets difficiles et l'éducation dialogique. Pendant leurs discussions des formations initiales, actuelles et futures, il a été observé que la formation ne suffit pas. L'ensemble du groupe a exprimé un degré d'incertitude relative aux attentes, aux intentions ou aux limites du musée et a identifié les conditions précises qui façonnent leur apprentissage et leur travail. Alors que Sasha et Maxime insistent que le musée ne devrait pas éviter le dialogue sur les dimensions difficiles

de l'histoire, Sydney a soulevé des doutes quant au comment : « Ce que je sens, au musée, actuellement, c'est que le Musée est une institution qui se veut être très ouverte, inclusive, etc. Mais, il y a comme un décalage entre où il veut aller, puis où il veut nous amener ». Claude dit simplement, « La formation, ça ne règle pas tout, dans la vie ». De façon similaire, Leslie suggère que si les guides de musée veulent s'engager dans des échanges critiques sur la politique culturelle et les enjeux sociaux avec le public, le musée devrait investir davantage dans l'encadrement et le soutien continu. Robin reconnaît qu'il existe une certaine réticence parmi les guides tout en exprimant sa confiance dans leur ouverture à l'apprentissage :

Même si j'observe une certaine réticence de la part des guides face à certains de ces sujets, ou un manque d'engagement est peut-être une meilleure façon de le dire, ça ne change pas le fait que je pense que tout le monde est très, très intéressé à explorer de nouveaux sujets et aussi à être bien informé sur ceux-ci.

Ces propos font écho à l'optimisme prudent de Sydney et de Maxime au sujet d'une récente exposition au musée dont la nouvelle approche curatoriale était explicitement critique. Cela souligne aussi la nécessité, pour le personnel du musée, de travailler de manière honnête et productive pour surmonter les résistances possibles à la fois des décisionnaires et des bénévoles. Il est également important que ce travail soit perçu comme un projet urgent, continu et à long terme.

Les propos des personnes participantes révèlent l'importance de la pratique réflexive comme composante clé de l'apprentissage continu des guides. Les recherches récentes indiquent que même si une pratique réflexive professionnelle efficace exige que la personne soit exposée au plus grand nombre possible de perspectives et de cadres (Guzmán-Valenzuela & Cabello, 2016), le personnel de formation des adultes ne discutent pas assez souvent de l'enseignement avec leurs collègues (Cranton, 2016). Les personnes participantes ont parlé du travail en groupes homologues afin de raffiner leurs compétences clés, notamment les stratégies de questionnement. Cependant, peu de commentaires ont été faits sur les efforts individuels ou collectifs précis qui tiennent compte de la compréhension de ces compétences dans le cadre de leurs contenus, leurs contextes et leurs perceptions. Depuis longtemps, le personnel de formation des adultes aux perspectives critiques insiste sur le besoin d'assurer la réflexivité au sein de sa pratique réflexive. Michelson (2015), chercheuse et militante, pose la question suivante : « Où, exactement, nous situons-nous lorsque nous "réfléchissons" à nos expériences, et quel est le soi interpellé dans ce processus? » (p. 52). L'éducatrice de musée Mayer (2014) soutient que le personnel éducatif de musée blanc se doit d'interroger ses biais personnels et ses idées reçues sur l'art, l'enseignement et l'apprentissage. Cette recommandation rejoint l'étude de Nielson (2016) sur le personnel éducatif blanc, laquelle révèle peu de références aux « pratiques réflexives pouvant jeter de la lumière sur les idées reçues, les mœurs culturelles et les conventions sous-jacentes aux rencontres disciplinaires, pédagogiques et sociales » (p. 52). Le travail récent de Ng et al. (2017) sur l'alliance (« *allyship* ») dans les musées décrit des activités autoréflexives critiques pour le personnel qui abordent ces enjeux. L'étude se penche sur les marqueurs d'identité et la positionnalité et soutient que cet examen constitue la première étape dans l'élaboration d'une approche anti-oppression. Dans ce contexte, les propos des personnes participantes au sujet de ma préoccupation pour le langage inclusif et la littératie critique

dans leur formation initiale étaient révélateurs, nous ramenant aux tensions décrites par Robin :

C'est comme si on marchait sur des œufs....Les gens sont prêts à changer leur attitude. (Sydney)

C'est agaçant aussi, parce que, des fois, c'est juste une question de sémantique.... Mais je pense qu'il faut une mise à jour. (Yannick)

On peut ne pas être toujours d'accord avec tous les gants blancs qu'il faut prendre.... le respect de l'autre oblige à faire quelque chose, à y penser en tous cas. Et, dans ce sens-là, c'est important. (Maxime)

Il est à noter que ces réponses alternent entre l'ouverture et la résistance, ce qui évoque la motivation de Yannick pour sa participation à ce projet de recherche : approfondir sa réflexion. Ce commentaire rejoint aussi la suggestion de Sydney que la nature continue de la conscientisation des guides implique que ce groupe bénéficierait d'espaces d'apprentissage qui permettent de faire des erreurs : « Il y a un travail à faire qui demande qu'il crée un contexte, où on peut échanger sur ça librement, sans avoir l'impression que, si on dit un mot de travers, on a commis la faute irréparable. ».

### *Le dialogue à l'honneur*

Les personnes participantes décrivent la qualité et la profondeur des observations, des questions et des histoires personnelles du public. Ce faisant, des exemples de comment promouvoir le dialogue ont également été présentés. Sasha note le suivant : « Je vais les amener à avoir une réflexion, mais ça va être leur réflexion. Je pose des questions, je ne vais pas donner l'interprétation. » Alex précise son désir de trouver les différences : « J'aime voir émerger les opinions différentes. Pour moi l'iceberg est là, et ce n'est pas juste la pointe; ce qui est en dessous de l'eau est très important. ». Deux autres personnes mentionnent leur méthode :

Au début de la visite, je leur dis, pour ne pas qu'ils sentent qu'il y a une recette, qu'il faut regarder tel tableau de telle façon, qu'on va tous le voir d'une façon différente. (Camille)

Si vous entendez, pendant une heure, quelqu'un marteler des choses, puis vous ne participez pas : d'abord, vous allez décrocher, deuxièmement, vous n'aller pas retenir. Mais, si ça implique un échange, ça va rester. (Yannick)

Comme le montrent les exemples précédents, les personnes participantes ont exprimé une appréciation de la multiplicité de significations et de perspectives pouvant émerger pendant une visite guidée, ainsi qu'une ouverture à cette multiplicité. Des opinions ont aussi été partagées sur les compétences et les prédispositions nécessaires pour inciter l'engagement du public. En ce qui concerne les compétences essentielles renforcées par la pratique et acquises par l'expérience, la formation et l'apprentissage avec ses collègues, celles les plus souvent soulevées sont les stratégies de questionnement, la communication non verbale et l'écoute. Dans le cadre du dialogue avec le public du musée, ces éléments ne peuvent être dissociés. Pour les éducatrices de musée Dewhurst et Kendrick (2016), par exemple,

la question suivante oriente leur questionnement : « Qu'est-ce que vous voyez qui vous fait dire cela? ». « À la racine du problème se situe une croyance dans la valeur de multiples perspectives et de l'écoute comme acte radical d'apprentissage » (p. 27). Alex, Camille et Leslie affirment l'intégration des commentaires du public à leurs visites futures, ce qui démontre qu'en dialoguant ensemble, le personnel éducatif et les adultes en apprentissage font équipe pour co-crédier de nouveaux savoirs (Connolly, 2008). Leslie a aussi noté que, « dans les sujets plus délicats, c'est d'autant plus important, cette capacité d'écouter, puis de faire ces liens-là. »

Selon l'éducatrice des adultes Cranton (2016), pour maintenir une participation égalitaire au dialogue, les guides doivent prêter attention à la communication non verbale comme les sourires, les hochements de tête et le regard dans les yeux, qui peuvent signaler l'approbation inconsciemment. En revanche, dans les propos des personnes participantes, les mentions d'indices non verbaux font référence aux intentions positives : transmettre un message d'ouverture, créer un climat de confiance et reconnaître le malaise. Alex souligne le rôle du langage corporel en contexte d'apprentissage interculturel et multilingue et Maxime observe que, « au préalable, beaucoup de choses sont dans le non-dit, c'est-à-dire dans dans la gestuelle, dans la façon d'avoir les communications avec les gens autour de nous. Il faut avoir confiance pour que les gens aient confiance en vous. ». En particulier, Yannick, Camille et Sasha abordent l'importance du non jugement, et partagent leurs perspectives sur le musée comme espace public qui encourage l'auto-expression. Selon Sasha, « À l'école, il peut être jugé, par ses pairs au travail, il peut être jugé, critiqué par les journaux, mais, ici, c'est comme un espace où c'est plus libéral. Il peut laisser aller sa pensée. ». Leurs réponses reflètent à la fois l'importance accordée au dynamique de groupe et la perception du musée comme lieu propice à l'apprentissage pour l'ensemble du public. Ces questions d'intention et de perception suscitent d'autres considérations sur la création d'espaces d'apprentissage plus sécuritaires, un discours moins privilégié dans les musées que dans les milieux d'apprentissage des adultes. Vella (2002) énumère certains des signes d'une situation d'apprentissage sécuritaire pour les adultes : le rire, le confort et la camaraderie, les questions et l'invitation du personnel enseignant à commenter sur le processus. Bien que ces signes fassent écho à la perception des personnes participantes du dialogue accueillant axé sur le public, la liste de Vella sous-estime tout de même les questions de différence et de pouvoir, tout comme le font les propos des personnes participantes. Au sujet de l'éducation tout au long de la vie, Johnson-Baillet et Cervero (2000) soutiennent le suivant : « en dépouillant une population étudiante et le personnel enseignant de leur place au sein des hiérarchies de la vie sociale, cette perspective présume que nous situons l'éducation des adultes là où les politiques de la vie quotidienne n'opèrent pas et sont sans importance » (p. 153). Dans son analyse critique de la race de récits de personnel éducatif racisé, Reid (2014) souligne que « l'altérité » générée par le contenu des expositions peut aussi émerger entre les membres du public. À partir d'une perspective critique queer, l'éducateur des adultes Misawa (2010) nous rappelle que certaines identités socioculturelles sont invisibles, et donc non vues par le personnel éducatif qui ne cherche que les signes visibles de différence. Si le personnel éducatif ne considère pas « les aspects cachés de la positionnalité » (p. 196), il est impossible de créer des espaces d'apprentissage sécuritaires.

Ces préoccupations nous mènent vers une série particulière de tensions émergentes qui soulignent l'importance de demeurer critique dans la formation de guides qui adoptent une approche dialogique. Premièrement, lors d'échanges sur les dynamiques de groupe

de dialogue dans le musée, aucune des personnes participantes n'a nommé sa propre positionnalité. Deuxièmement, même lorsque les préoccupations relatives au malaise du public sont évoquées, elles ne sont pas accompagnées de beaucoup de réflexion critique sur, par exemple, en quoi les images, les questions ou les histoires troublantes varient de personne en personne (ou de groupe en groupe); comment les guides peuvent transmettre leurs propres malaises au public; et de quelle manière ne pas aborder certains sujets peut susciter le malaise, voire le manque de sécurité. Dernièrement, alors qu'une approche axée sur le public exige que les guides renoncent une part importante de leur contrôle sur le contenu et sur la direction de l'apprentissage en groupe, le fait de dépendre du public pour trouver les points d'entrée peut, involontairement, permettre aux guides d'éviter les sujets difficiles.

Les musées ne sont pas neutres. Les personnes qui les représentent prennent des décisions subjectives sur les thèmes des expositions, sur les stratégies d'interprétation, sur les objets à collectionner, à exposer ou à omettre et sur qui consulter (Gray, 2016). Au sein de ce système politiquement chargé, les guides prennent d'autres choix sur les œuvres à cibler pour engager le dialogue et sur les questions à poser. Les commentaires du public, les réponses des guides et les lectures des œuvres sont indissociables de la pléthore de sensibilités, de convictions, d'idées reçues, d'expériences et de dynamiques de pouvoir qui sont bien vivantes lors des visites guidées en groupe. Pourtant, cette subjectivité n'est pas nommée par les personnes participantes, ce qui suggère la possibilité qu'elle est aussi oubliée pendant les dialogues avec le public.

## Discussion

### *Soutien et apprentissages futurs*

Les personnes ayant participé à cette étude ont proposé des sujets précis de formations futures, notamment l'identification d'œuvres pouvant provoquer le conflit, l'enseignement malgré le malaise et la création de stratégies de questionnement adaptées aux sujets difficiles. Plusieurs étaient d'avis que la formation n'est qu'une dimension d'un portrait plus large qui comprend des directives, des limites et des messages clairs et cohérents de la part du musée. Ceci est particulièrement pertinent au moment où le musée entreprend de nouvelles expositions orientées par les perspectives critiques. Il est à noter que l'engagement des personnes participantes quant à leur apprentissage, au musée et à la création d'expériences positives pour le public résonnaient dans leurs réponses. Cela étant dit, nous ne pouvons pas ignorer le fait que leurs perspectives, leurs perceptions et leurs comportements sont façonnés par leur positionnalité, ainsi que par une institution, des collègues et un canon historique de référence principalement blancs. Par conséquent, il serait préférable que les possibilités d'apprentissage intègrent des activités réflexives, délibérées et régulières permettant aux guides à la fois d'appliquer leurs compétences et de réfléchir de manière critique au contenu et à leur relation à ce dernier. Les activités supervisées et menées par les collègues centrées sur la recherche et l'animation devraient aborder les sujets difficiles dans le contexte des orientations du musée, des identités du public et des guides et des pratiques muséales plus généralement.

### *Implications pour l'enseignement et la recherche*

Les résultats de la présente étude seront utilisés pour orienter la formation et les nouveaux outils offerts aux guides en devenir et, j'espère, aux guides avec plus d'expérience. Les nouvelles possibilités d'apprentissage suggérées par les personnes participantes complètent le programme actuel du musée consistant de conférences et d'ateliers; certaines suggestions ont déjà été mises en œuvre. En ce qui concerne la formation initiale, je réviserai le contenu qui suscite l'engagement critique des guides et renforce leurs compétences et connaissances actuelles. Les éléments du programme à réviser qui tiennent compte de mes propres limites et privilèges incluent la réflexivité et la rétroaction de collègues; les perspectives autochtones sur l'écoute et le dialogue; l'interaction de la positionnalité, des biais inconscients et des microagressions dans le dialogue avec le public de musée; et les stratégies avancées de questionnement pour les sujets difficiles.

La perception de l'autorité et le pouvoir à la fois bien protégés et remis en question des musées d'art font d'eux des sites institutionnels utiles pour penser la relation entre les collections de cultures matérielle et visuelle, l'engagement critique et les sujets difficiles. Parmi les avenues de recherches futures potentielles sur l'expérience vécue des guides de musée d'art, notons leur relation à l'autorité curatoriale, au changement institutionnel, aux expériences du public et aux autres membres du personnel éducatif. Ces recherches pourraient combler les lacunes dans la littérature actuellement limitée sur l'apprentissage du personnel éducatif de musée d'art et contribuer aux travaux en éducation des adultes sur les politiques de la représentation et de l'exposition, la littératie culturelle chez les personnes plus âgées, l'anti-oppression au sein d'institutions culturelles, l'apprentissage entre homologues pour les adultes et l'enseignement dialogique.

### **Conclusion**

En situant les réponses des personnes participantes dans le contexte de leur double mandat d'apprendre à l'âge adulte et d'éduquer les adultes, le présent article examine comment, à quel point et sous quelles conditions les guides détectent les sujets difficiles, composent avec ceux-ci et y réfléchissent. J'ai exploré les possibilités d'apprentissage qui pourraient préparer les guides de musée d'art à s'engager de manière critique dans le dialogue avec le public tout en abordant les questions essentielles du malaise, de l'incertitude, de la réticence, de la réflexivité et de la positionnalité, chacun de ces sujets multidimensionnels méritant à lui-même une attention personnelle et institutionnelle. Les propos des personnes participantes révélèrent leurs préoccupations relatives au bien-être du public, au « politiquement correct », au désir de vivre une expérience bénévole qui n'est pas indûment lourde, à l'évitement inconscient ou délibéré de représentations problématiques et à l'ambivalence du public aux tentatives d'engagement critique. Plusieurs guides affirment leur ouverture en théorie, mais ne reconnaissent pas toujours les contenus controversés. Il y en a aussi qui hésitent à les signaler par peur d'aller au-delà des attentes du musée quant à leur rôle de bénévole, ou encore d'agir en contradiction avec celles-ci. D'autres embrassent la controverse comme stratégie d'engagement ou ne perçoivent tout simplement pas de risque ou de difficulté face aux sujets difficiles.

À plusieurs reprises, les personnes participantes affirment leur engagement à appliquer l'approche dialogique présentée dans leur formation. Même en reconnaissant que le contenu et les facteurs contextuels comme l'espace physique et le temps peuvent limiter la faisabilité

du dialogue, les guides ne se gênent pas de placer les voix des membres du public au centre des visites guidées en groupe. Les entretiens montrent aussi les efforts continus pour mener des recherches solides afin de bien contextualiser les œuvres d'art. Cela étant dit, à quelques exceptions près, l'engagement critique des guides avec les sujets difficiles semble, en grande partie, limité à ce qui est explicitement abordé par les artistes de l'ère contemporain ou par le public lui-même. Les personnes participantes parlent de leur engagement avec les œuvres contemporaines critiques de l'inégalité sociale, de la fausse représentation et de la violence du passé et du moment présent. Cependant, il est également urgent pour les visites de groupe de poser un regard critique sur les objets d'art dignes de lectures anti-oppressives plus approfondies que celles autrefois effectuées par le personnel curatorial et éducatif qui possèdent de multiples privilèges. Dans les deux cas, il faut un soutien et des formations futures qui mobilisent un cadre critique pour la lecture d'œuvres d'art et pour l'animation de dialogue avec le public de musée.

Étant donné que les guides sont des personnes apprenantes elles-mêmes motivées, il faut répondre à leur curiosité, à leur écoute et à leur désir d'échanger avec le public et entre collègues avec des formations sur les sujets difficiles qui sont (1) intentionnelles et autoréflexives et (2) orientées par une multiplicité de perspectives critiques venant de l'intérieur et de l'extérieur des mondes de l'art et des musées. Les résultats suggèrent que le soutien institutionnel dont les guides auraient besoin de recevoir du musée irait au-delà de simples formations pour inclure des limites claires et des possibilités de réflexion partagée. Avec un tel soutien, les guides seraient davantage en mesure d'enrichir leurs capacités au-delà de leurs expériences antérieures et de leurs formations initiale et continue. À l'ère où les musées sont appelés à effectuer un changement systémique pour favoriser la diversité, l'égalité et l'inclusivité au sein de leurs institutions, les initiatives d'apprentissage critiques en milieu de travail méritent une plus grande attention. Pour que le dialogue avec le public de musée soit mieux adapté, à la fois les bénévoles et le personnel doivent mieux représenter les publics servis. Étant donné que le nombre de musées qui visent cet objectif ne cesse d'augmenter, ils doivent aussi s'assurer que toute personne qui anime les dialogues avec le public de musée est à la fois ouverte et en mesure non seulement d'identifier les questions sociales, les histoires multiples et les politiques culturelles des sujets difficiles, mais aussi de s'engager de manière critique avec celles-ci.

### Remerciements

J'aimerais remercier sincèrement les guides bénévoles qui ont gracieusement offert leur temps, leurs idées et leurs réflexions à ce projet.

### References

- Anderson, S. (2017). The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives. *Canadian Journal of Education, 40*(1), 1–38.
- Barbour, R. S. (2008). *Introducing qualitative research: A student's guide to the craft of doing qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience*. Los Angeles: Paul Getty Museum.
- Castle, M. C. (2006). Blending pedagogy and content: A new curriculum for museum teachers. *Journal of Museum Education, 31*(2), 123–132.



- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage
- Charmaz, K., Thornberg, R., & Keane, E. (2017). Evolving grounded theory and social justice inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.) (pp. 411–443). Los Angeles: Sage.
- Clarke, R., & Lewis, R. M. (2016). Re-configuring inclusion, decolonising practice: Digital participation and learning in Black women's community-led heritage. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(2), 134–151.
- Clover, D. E., & Bell, L. (2013). Contemporary adult education philosophies and practices in art galleries and museums in Canada and the UK. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 2013(1), 29–43.
- Clover, D. E., & Sanford, K. (2016). Knowing their place: Feminist understandings and perceptions of women adult educators in museums. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(2), 117–133.
- Connolly, B. (2008). *Adult learning in groups*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Cranton, P. (1989). *Planning instruction for adult learners*. Toronto: Wall and Emerson.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DePrizio, J. (2016). Making the case for transforming training. *Journal of Museum Education*, 41(1), 3–9.
- Dewhurst, M., & Hendrick, K. (2016). Dismantling racism in museum education. *Journal of Folklore and Education*, 3, 25–30.
- Dion, S. D. (2004). (Re)telling to disrupt: Aboriginal people and stories of Canadian history. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(1), 55–76.
- Dudzinska-Przesmitzki, D., & Grenier, R. S. (2008). Nonformal and informal adult learning in museums: A literature review. *Journal of Museum Education*, 33(1), 9–22.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjorn, L. (2013). *Dialogue-based teaching: The art museum as a learning space*. Copenhagen: Skoletjenesten.
- Ebitz, D. (2005). Qualifications and the professional preparation and development of art museum educators. *Studies in Art Education*, 46(2), 150–169.
- El-Amin, A., & Cohen, C. (2018). Just representations: Using critical pedagogy in art museums to foster student belonging. *Art Education*, 71(1), 8–11.
- English, L. M., & Mayo, P. (2012). Museums, cultural politics and adult learning. In P. Mayo (Ed.), *Learning with adults* (pp. 101–107). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ferrara, S. (2017). The information practice of volunteer guides at the Museum of Contemporary Art Australia. In *Proceedings of RAILS—Research Applications, Information and Library Studies, 2016*. Wellington, New Zealand: School of Information Management, Victoria University of Wellington. Retrieved from <http://InformationR.net/ir/22-4/rails/rails1612.html>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gray, C. (2016). St. Mungo Museum of Religious Life and Art: A space to speak, discuss and be heard. In D. E. Clover, K. Sanford, L. Bell, & K. Johnson (Eds.), *Adult education, museums and art galleries* (pp. 15–25). Rotterdam: Sense Publishers.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Cabello, V. M. (2016). Enhancing reflective practices in professional adult education. In H. Fehring & S. Rodrigues (Eds.), *Teaching, coaching and mentoring adult learners* (pp. 35–44). London: Routledge.

- Hubard, O. (2015). *Art museum education: Facilitating gallery experiences*. New York: Palgrave Macmillan.
- Johnson, K. (2016). Decolonising museum pedagogies: “Righting history” and settler education in the city of Vancouver. In D. E. Clover, K. Sanford, L. Bell, & K. Johnson (Eds.), *Adult education, museums and art galleries* (pp. 129–140). Rotterdam: Sense Publishers.
- Johnson-Bailey, J., & Cervero, R. M. (2000). The invisible politics of race in adult education. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 147–160). San Francisco: Jossey-Bass.
- Katzenstein, P., & Koster, I. (2014). *I ask methodology and training handbook*. Amsterdam: Jewish Historical Museum.
- Lakey, G. (2010). *Facilitating group learning: Strategies for success with adult learners*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Lehrer, E., & Milton, C. E. (2011). Introduction: From witness to witnessing. In E. Lehrer, C. E. Milton, & M. E. Patterson (Eds.), *Curating difficult knowledge* (pp. 1–22). New York: Palgrave Macmillan.
- Lindauer, M. (2006). The critical museum visitor. In J. Marstine (Ed.), *New museum theory and practice: An introduction* (pp. 203–225). Malden: Blackwell Publishing.
- Lonetree, A. (2012). *Decolonizing museums: Representing Native America in national and tribal museums*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Lopes, T., & Thomas, B. (2006). *Dancing on live embers: Challenging racism in organizations*. Toronto: Between the Lines.
- Lynch, B. (2016). Challenging ourselves: Uncomfortable histories and current museum practices. In J. Kidd, S. Cairns, A. Drago, & A. Ryall (Eds.), *Challenging history in the museum* (pp. 87–99). London: Routledge.
- Mayer, M. (2014). I cannot tell a lie: White privilege in museum education. In J. B. Acuff & L. Evans (Eds.), *Multiculturalism in art museums today* (pp. 299–316). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- McCray, K. H. (2016). Gallery educators as adult learners: The active application of adult learning theory. *Journal of Museum Education*, 41(1), 10–21.
- Meyer, S., Veneziano-Korzec, A., Larrivee, L., & Stacy, K. (2016). Improving museum docents’ communication skills. *Curator*, 59(1), 55–60.
- Michelson, E. (2015). *Gender, experience, and knowledge in adult learning: Alisoun’s daughters*. London: Routledge.
- Misawa, M. (2010). Musings on controversial intersections of positionality: A queer crit perspective. In V. Sheared, J. Johnson-Bailey, S. A. J. Collin, & S. D. Brookfield (Eds.), *The handbook of race and adult education* (pp. 187–199). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray-Johnson, K., & Ross-Gordon, J. M. (2018). “Everything is about balance”: Graduate education faculty and the navigation of difficult discourses on race. *Adult Education Quarterly*, 68(2), 137–156.
- Nelson, C. A. (2016). *Slavery, geography, and empire in nineteenth-century marine landscapes of Montreal and Jamaica*. London: Routledge/Taylor Francis.
- Ng, W., Ware, S. M., & Greenberg, A. (2017). Activating diversity and inclusion: A blueprint for museum educators as allies and change makers. *Journal of Museum Education*, 42(2), 142–154.

- Nielsen, K. L. (2016). Whose job is it to change? *New Directions for Teaching and Learning* (147), 47–55.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. Vancouver: UBC Press.
- Reid, N. (2014). Stimulating change through story-telling: Art museum educators of color share their lived experiences with multicultural issues. In J. B. Acuff & L. Evans (Eds.), *Multiculturalism in art museums today* (pp. 19–36). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Rowe, W. (2014). Positionality. In *The Sage encyclopedia of action research*. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.4135/9781446294406>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). London: Sage.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Silvén, E. (2010). Difficult matters: Museums, materiality, multivocality. In F. Svnberg (Ed.), *The museum as forum and actor* (pp. 133–146). Stockholm: Museum of National Antiquities, Stockholm Studies.
- St. Clair, R. (2004). Teaching with the enemy: Critical adult education in the academy. *New Directions for Adult and Continuing Education* (102), 35–43.
- Tilley, S., & Taylor, L. (2013). Understanding curriculum as lived: Teaching for social justice and equity goals. *Race Ethnicity and Education*, 16(3), 406–429.
- Trofanenko, B. (2006). Interrupting the gaze: On reconsidering authority in the museum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 49–65.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Winnipeg: Truth and Reconciliation Commission of Canada.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach. The power of dialogue in educating adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.