HAL open science

LA FORMATION CULTURELLE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Monique Gewerc

▶ **To cite this version:**

Monique Gewerc. LA FORMATION CULTURELLE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE. Education. Université Catholique de Rio de Janeiro; Université Côte D´Azur, 2022. Français. NNT : . tel-03682094v1

HAL Id: tel-03682094

https://hal.science/tel-03682094v1

Submitted on 30 May 2022 (v1), last revised 10 Oct 2022 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Monique Gewerc

LA FORMATION CULTURELLE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE : qu'offrent les musées de Rio de Janeiro ?

Thèse de doctorat

Thèse présentée comme exigence partielle pour l'obtention du titre de docteur en Sciences Humaines — Education au programme de troisième cycle en Éducation du Département d'éducation de l'université pontificale catholique de Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Directrice de recherche : Prof.ª
Cristina Carvalho Co-directrice : Prof.ª
Ana Dias-Chiaruttini

Rio de Janeiro
février 2022

Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Monique Gewerc

LA FORMATION CULTURELLE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE :

QU'OFFRENT LES MUSÉES DE RIO DE JANEIRO ?

Thèse présentée comme exigence partielle pour l'obtention du titre de docteur en Sciences Humaines — Education au programme de troisième cycle en Éducation du Département d'éducation de l'université pontificale catholique de Rio de Janeiro (PUC-Rio). Approuvée par le jury ci-dessous :

Prof.ª Cristina Carvalho
Directrice
de recherche Département d'éducation
– PUC-Rio

Prof.ª Ana Dias-Chiaruttini
Co-directrice
Université Côte D'Azur

Prof. Ozias de Jesus Soares
Museu da Vida

Prof.ª Alexandra Pena
Département d'éducation – PUC-Rio

Prof. Serge Quilio
Université Côte D'Azur

Prof.ª Cora Cohen-Azria
Université de Lille

Rio de Janeiro, 17 février 2022

Tous les droits réservés. La reproduction, totale ou partielle, de la thèse est interdite sans l'autorisation de l'université, de l'auteure ou de la directrice de recherche.

Monique Gewerc

Licence en Pédagogie (Université fédérale de Rio de Janeiro, 1985). Maîtrise en Éducation (Université pontificale catholique de Rio de Janeiro, 2017). Spécialisation en Éducation de la petite enfance (PUC-Rio, 2015). Participe au groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, le musée, la culture et l'enfance (GEPEMCI, département d'éducation de l'Université pontificale catholique de Rio de Janeiro). Participe au Laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation (LINE) de l'université Côte D'Azur. Professeure du cours de perfectionnement « Enfance, culture, éducation et esthétique ».

Fiche bibliographique

Gewerc, Monique

La formation culturelle des enseignants de l'école primaire : qu'offrent les musées de Rio de Janeiro ? / Monique Gewerc ; directrice de recherche : Cristina Carvalho ; codirectrice : Ana Dias-Chiaruttini. – 2022.
227 f. : il. color. ; 30 cm

Thèse (doctorat) – Université pontificale catholique de Rio de Janeiro, Département d'éducation, 2022.

Inclut une bibliographie

1. Éducation – Thèses. 2. Formation culturelle des enseignants. 3. Éducateur de musée. 4. Formation esthétique. 5. Éducation de la petite enfance. 6. Musée des arts. I. Carvalho, Cristina. II. Dias-Chiaruttini, Ana. III. Université pontificale catholique de Rio de Janeiro. Département d'éducation. IV. Titre.

CDD : 370

Remerciements

Aux enseignants et éducateurs de musée, sujets de la recherche, qui ont donné de leur temps pour répondre au questionnaire et aux entretiens, sans lesquels cette recherche n'existerait pas et n'aurait pas de sens.

À ma directrice de recherche, Cristina Carvalho, qui m'a offert un soutien inconditionnel avec beaucoup de générosité au cours de plusieurs années. À la complicité et à l'affection qui nous unissent et qui, je l'espère, dureront au-delà de la vie universitaire.

À ma co-directrice, Ana Dias-Chiaruttini, qui m'a accueilli avec tant d'affection et d'empathie à mon arrivée dans des terres étrangères. Sa douceur combinée à une immense compétence technique est une source d'inspiration. Gratitude !

Au jury qui m'a si généreusement prêté son regard et m'a offert des éléments pour enrichir mon travail.

Aux professeurs du département d'éducation de la PUC-Rio, qui par leur dévouement et leur travail incessant, assurent l'excellence du travail réalisé. Merci pour tout l'enseignement apporté !

Au personnel du département de l'éducation de PUC-Rio, qui a toujours répondu rapidement à mes questions et offert le soutien technique nécessaire.

Au CAPES, qui a tant souffert pour offrir les conditions de production de la connaissance scientifique au Brésil. Sans le soutien de l'Agence, cette thèse n'aurait pas été possible.

Au groupe de recherche GEPEMCI, où je trouve soutien, joie, compréhension et union même en cas de distance physique.

Aux professeures du cours de perfectionnement « Enfance, culture, éducation et esthétique » : Isabel Mendes Henze, Maria Emilia Tagliari Santos et Thamiris Bastos Lopes. Notre union montre comment un cercle de femmes collaboratives et aimantes peut nous rendre plus fortes.

À ma classe de doctorat, des femmes fortes, plurielles et travailleuses. Le court moment où nous avons été autorisés à vivre ensemble en personne a marqué ma carrière universitaire. Je souhaite à vous toutes succès et bonheur ! Vous me manquez !

À mes parents, mes plus grands fans et à qui je dois tout ce que j'étais, suis et serai, ma source d'amour inconditionnel. Gratitude éternelle.

À mon compagnon, à qui j'ai soustrait tant d'heures de convivialité et qui, par ses questions, m'a déstabilisé et fait réfléchir ; sa contribution a été inestimable pour la recherche.

À mes enfants, pour m'avoir toujours encouragée et soutenue et pour m'avoir donné l'occasion de ressentir le plus grand amour du monde.

À l'enfant que j'étais, qui me nourrit de confiance et de rêves pour toujours.

Cette thèse a été réalisée avec le soutien de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brésil (CAPES) – Code de financement 001

Resumo

Gewerc, Monique; Carvalho, Cristina (directrice de recherche); Dias-Chiaruttini, Ana (co-directrice). **Formação cultural de professores dos anos iniciais da educação básica: o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?** Rio de Janeiro, 2022. 227p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese busca compreender a contribuição de museus de artes da cidade do Rio de Janeiro como lócus de formação cultural e estética de professores dos anos iniciais da educação básica e a relação que esses profissionais estabelecem com os museus. Compreender a formação cultural como direito e parte da formação docente implica em assumir a diversidade, a continuidade e a mediação como parte de princípios éticos, políticos e estéticos de uma formação docente humanizadora. A formação cultural se configura em um processo intencional, continuado, mediado, reflexivo e compartilhado que propicia a vivência de experiências estéticas e contribui para uma educação para a diversidade mediante o exercício da alteridade e da ampliação da sensibilidade. Com o suporte de autores do campo da Educação e da Educação Museal, o conceito de formação estética e cultural é abordado a partir de uma revisão teórica, da perspectiva dos professores e dos educadores museais. Enquanto recursos metodológicos, fez-se uso de um questionário online aplicado a professores de educação infantil e ensino fundamental I, entrevistas com educadores museais e análise documental dos museus selecionados. Os achados da pesquisa indicaram que, em que pese um subaproveitamento do museu de artes como lugar de formação, os museus investigados oferecem atividades que priorizam a autoria e a criação dos professores em um processo que envolve a escuta e a permeabilidade de saberes. Quanto aos professores, foi possível observar que o conceito de formação cultural não está claro e prevalece como padrão, de modo geral, a ideia de acesso aos bens culturais legitimados. Esta percepção incide na relação que o professor estabelece com os equipamentos culturais da cidade e na visão compensatória que atravessa sua prática com as crianças. Entretanto, também foi possível identificar o surgimento de vozes dissonantes que associam uma formação cultural a uma formação sensível, que transforma a subjetividade do sujeito e privilegia a diversidade e a alteridade.

Palavras-chave

Formação Cultural de Professores; Professores em Museus; Formação Estética; Educação Infantil; Museu de Artes.

Abstract

Gewerc, Monique; Carvalho, Cristina (advisor); Dias-Chiaruttini, Ana (co-advisor). **Cultural education of primary education teachers: what museums in the city of Rio de Janeiro offer?** Rio de Janeiro, 2022. 227p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis seeks to understand the contribution of art museums in the city of Rio de Janeiro as a locus of cultural and aesthetic training for teachers in the early years of basic education and the relationship that teachers establish with these cultural spaces. Understanding cultural training as a right and part of teacher training implies assuming diversity, continuity, and mediation as part of ethical, political, and aesthetic principles of humanizing teacher training. Cultural formation is an intentional, continued, mediated, reflexive and shared process that provides aesthetic experiences so that cultural formation is not just a veneer that represents only one voice. With the support of authors from the field of Education and Museum Education, the concept of aesthetic and cultural formation we approach from a theoretical review, from the perspective of teachers and museum educators. An online questionnaire, interviews and document analysis were the data production tools used. The research findings indicated that, despite an underutilization of the art museum as a place of formation, the investigated museums offer activities that prioritize the authorship and creativity of teachers in a process that involves listening and the permeability of knowledge. As for the teachers, it was possible to observe that the concept of cultural training is not clear and, in general, the idea of access to legitimate cultural goods prevails as a model. This perception affects the relationship that the teacher establishes with the city's cultural facilities and the compensatory vision that runs through his practice with children. However, it was also possible to identify the emergence of dissonant voices that associate a cultural formation with a sensitive formation that transforms the subjectivity of the subject and privileges diversity and otherness.

Keywords

Teachers' Cultural Formation; Professors in Museums; Aesthetic Training; early childhood education; Arts Museum.

Résumé

Gewerc, Monique ; Carvalho, Cristina (directrice); Dias-Chiaruttini, Ana (co-directrice). **La formation culturelle des enseignants de l'école primaire : qu'offrent les musées de Rio de Janeiro ?** Rio de Janeiro, 2022. 227p. Thèse de doctorat – Département d'éducation, Université pontificale catholique de Rio de Janeiro.

Cette thèse vise à comprendre la contribution des musées d'art de Rio de Janeiro comme lieu de formation culturelle et esthétique des enseignants du primaire et la relation que ces professionnels établissent avec les musées. Comprendre la formation culturelle en tant que droit et contenu de la formation des enseignants implique d'assumer la diversité, la continuité et la médiation comme faisant partie des principes éthiques, politiques et esthétiques d'une formation des enseignants humanisée. L'éducation culturelle se configure comme un processus intentionnel, continu, médiatisé, réflexif et partagé qui permet de vivre des expériences esthétiques et contribue à une éducation à la diversité par l'exercice de l'altérité et le partage de la sensibilité. Basé sur des auteurs du champ de l'éducation et de l'éducation muséale, le concept d'éducation esthétique et culturelle est discuté à partir d'un examen théorique, de la perspective des enseignants et des éducateurs de musée. Comme ressources méthodologiques, un questionnaire en ligne a été proposé aux enseignants de l'école maternelle et de l'enseignement primaire, des entretiens ont été menés avec des éducateurs de musées, et une analyse documentaire des musées sélectionnés a été réalisée. Les résultats de la recherche indiquent que, malgré la sous-utilisation du musée d'art comme lieu d'éducation, les musées étudiés proposent des activités qui privilégient la créativité active des enseignants dans un processus qui implique l'écoute et la circulation des connaissances. Quant aux enseignants, on a pu constater que le concept de formation culturelle n'est pas clair et que l'idée d'accès à des biens culturels légitimés prévaut comme norme. Cette perception affecte la relation que l'enseignant établit avec les équipements culturels de la ville et la vision compensatoire qui traverse sa pratique avec les enfants. Cependant, certains résultats pointent vers de voix dissidentes qui associent une formation culturelle à une formation sensible qui transforme la subjectivité du sujet et privilégie la diversité et l'altérité.

Mots-clés

Formation culturelle des enseignants ; Enseignants de musées ; Formation esthétique ; Éducation de la petite enfance ; Musée d’art.

TABLE

INTRODUCTION 15

2 CADRE THÉORIQUE 22

2.1 Avez-vous une culture ? Tout le monde a une culture ! 22
2.2 Culture / demi-culture : le rôle de l'industrie culturelle 25
2.2.1 Voyage, processus, chemin : une formation qui transforme 25
2.2.2 L'industrie culturelle et la demi-culture : le sujet déconnecté de soi 27
2.2.3 Le loisir, une occasion de se renouer avec sa propre subjectivité . 29
2.3 Esthétique : perception par les sens..... 32
2.4 Comprendre l'expérience pour comprendre l'expérience esthétique . 36
2.5 Les arts et l'expérience esthétique 40
2.6 La formation esthétique des enseignants 44
2.7 La formation culturelle des enseignants 47

3 LE MUSÉE COMME ESPACE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS 58

3.1 Éducation muséale, médiation, médiateurs : la quête de passerelles 58
3.2 Musée et enseignants : « le musée a un point de vue qui n'est pas le nôtre » 67
3.3 Musée d'art et éducation esthétique..... 78

4 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : besoin d'adaptation et de création . 87

4.1 Quels outils dois-je utiliser ?..... 88
4.2 Les entretiens avec des éducateurs de musées..... 90
4.3 Questionnaire en ligne appliqué aux enseignants 94
4.4 Base de données GEPEMCI 97
4.5 Découpage et couture : l'aventure créative de l'analyse et de l'interprétation des données 99
4.6 Questions éthiques 100

5 LE TERRAIN : raconter l'empirique..... 102

5.1 Le questionnaire appliqué aux enseignants 102
5.1.1 Profil des enseignants impliqués à la recherche..... 104
5.1.2 Le rapport des enseignants avec les musées..... 107
5.1.3 Comment les enseignants comprennent le concept de formation culturelle 121
5.1.4 L'art et la culture pendant le période de distanciation sociale 132
5.2 La base de données GEPEMCI 137
5.2.1 Cartographie des activités destinées aux enseignants 138
5.2.2 Définition du cadre de la recherche : les musées d'art 142

TABLE

5.3 Les entretiens avec des éducateurs de musée : qu'est-ce que les musées d'art offrent aux enseignants ? 146
5.3.1 Les musées d'art comme lieu de recherche 147
5.3.2 Les conceptions d'éducation / médiation : comment créer des passerelles et non des certitudes ? 159
5.3.3 Activités proposées aux enseignants : « il y a du sang qui jaillit de ce tableau ! » 164
5.3.4 Les enjeux dans la relation entre les écoles, les enseignants et les musées 177
5.3.5 Des partenariats et des bonnes pratiques qui aboutissent à de bons résultats 180
5.3.6 La pandémie et son impact sur les pratiques éducatives des musées 183

6 QUELQUES RÉPONSES ET DE NOUVELLES QUESTIONS 188

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 195

ANNEXES..... 205

Annexe 1 – Guide d'entretien pour l'interview individuel avec les coordinateurs des secteurs éducatifs 205
Annexe 2 – Questionnaire appliqué aux enseignants 206
Annexe 3 – Formulaire de consentement libre et éclairé (Questionnaire appliqué aux enseignants) 209
Annexe 4 – Formulaire de consentement libre et éclairé (professionnels des musées) 210
Annexe 5 – Lettre de consentement de l'institution 211
Annexe 6 – Questionnaire GEPEMCI 212

Liste des illustrations

Figure 1. Nuage de mots : Comment les enseignants perçoivent-ils la formation offerte au musée ? 117

Figure 2. Nuage de mots : expériences esthétiques e culturelles pendant la formation académique 126

Figure 3. Nuage de mots : Pourquoi est-il « très important » de proposer aux enfants des expériences esthétiques? 130

Figure 4. Nuage de mots : expériences esthétiques et culturelles pendant la distanciation sociale 134

Figure 5. Façade du MAR 145

Figure 6. Galerie de moulage du MNBA 148

Figure 7. Façade de la Casa Museu Eva Klabin 150

Figure 8. Façade et jardins de l'Instituto Casa Roberto Marinho 153

Figure 9. Partie externe de l'Instituto Moreira Salles 155

Figure 10. La Rédemption de Cam 167

Listes des tableaux

Tableau 1 : Revue de la littérature – Formation culturelle des enseignants 43

Tableau 2 : Revue de la littérature – Relation enseignant–musée 67

Tableau 3 : Ressources méthodologiques et l'univers de l'empirisme 88

Tableau 4 : Expériences esthétiques et culturelles pendant la distanciation sociale 132

Tableau 5 : Musées offrant des activités pour les enseignants et typologie 137

Tableau 6 : Musées offrant des activités pour les enseignants, type et périodicité de ces activités 141

Tableau 7 : Cadres théoriques indiqués pour les actions éducatives 142

Tableau 8 : Identification des interviewées 144

Tableau 9 : Cadres théoriques 162

Liste d'acronymes

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação [Association nationale d'études supérieures en éducation]

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações [Bibliothèque numérique brésilienne des thèses et mémoires]

BNCC – Base Nacional Comum Curricular [Programme scolaire national commune]

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Coordination pour l'amélioration du personnel de niveau supérieur]

CMEK – Casa Museu Eva Klabin [Maison-musée Eva Klabin]

CRE – Coordenadoria Regional de Educação [Administration régionale de l'éducation]

EI – Educação Infantil [Éducation de la petite enfance ou École maternelle]

EF I – Ensino Fundamental I [École élémentaire]

GEPEMCI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância [Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, les musées, la culture et l'enfance]

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus [Institut brésilien des musées]

ICRM – Instituto Casa Roberto Marinho [Institut maison Roberto Marinho]

IMS – Instituto Moreira Salles [Institut Moreira Salles]

MAR – Museu de Arte do Rio [Musée d'art de Rio]

MNBA – Museu Nacional de Belas Artes [Musée national des beaux-arts du Brésil]

PNEM – Política Nacional de Educação Museal [Politique national d'éducation muséale]

REM-RJ – Rede de Educadores em Museus do Rio de Janeiro [Réseau des éducateurs de musées de Rio de Janeiro]

SME – Secretaria Municipal de Educação [Secrétariat municipal de l'éducation]

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro [Université fédérale de l'État de Rio de Janeiro]

1
INTRODUCTION

Certains moments de notre vie ont un impact particulièrement intense et profond sur nous, au point de changer notre parcours. En cherchant l'origine de la motivation à investiguer le thème de cette thèse, je reviens toujours à l'un de ces moments. En 2013, je suivais le cours de perfectionnement sur l'éducation de la petite enfance « Perspectives de travail dans les écoles maternelles », à la PUC-Rio et en même temps, j'intégrais le Programme de formation et d'intervention dans des écoles maternelles municipales de Nova Iguaçu[1], situées dans la Baixada Fluminense, région métropolitaine de Rio de Janeiro. C'est lors d'une de ces visites dans une crèche de ce municipe qu'un fait déterminant s'est produit pour le parcours que j'allais choisir pour ma vie académique. Interrogées sur le sujet qu'elles souhaiteraient voir aborder lors d'une réunion, toutes les enseignantes de maternelle ont demandé à parler de comment « travailler » l'art avec les enfants. Mais l'une d'entre elles m'a regardé dans les yeux et m'a dit : « J'en ai assez de leur donner des feutres un jour, et des crayons le lendemain ». En quelques secondes, j'ai voyagé dans le temps et je me suis vue à sa place, 30 ans auparavant, travaillant à l'école maternelle et avec le même sentiment que l'art devait être plus que l'alternance de matériaux (marqueur, crayon, encre, encre de Chine...) que je proposais aux enfants. Ces enseignantes, comme mois à l'époque, ont aperçu que développer une activité esthétique dans l'école maternelle entraînait plus que simplement « rendre » des dessins, de l'argile ou des peintures comme « travail » aux enfants.

Au cours des discussions avec ce groupe, il devint clair qu'il existait des frontières géographiques, sociales et économiques qui imposaient une distance entre ces enseignantes et les différentes instances culturelles de la ville. À ce moment-là, j'ai pris conscience d'une importante lacune dans la formation des professeurs de la petite enfance.

---

[1] Le programme a été réalisé grâce à un partenariat entre la PUC-Rio, le département municipal de l'éducation de Nova Iguaçu et l'Instituto Dynamo, coordonné par les professeures Sonia Kramer et Maria Fernanda Nunes.

En poursuivant ma vie académique, ma maîtrise[2] a pris la forme d'une étude de cas sur un cours de formation d'enseignants de maternelle qui s'intéressait spécifiquement à la formation culturelle des apprenants. Le cours proposait une discipline appelée « Littératie culturelle », qui voulait élargir le répertoire esthétique/culturel des apprenants/enseignants. Il s'agissait de sorties culturelles avec la classe et l'enseignant, alternant avec des rencontres à l'institution pour des discussions réflexives et le partage d'impressions à propos des expériences. Les données recueillies ont montré que tous les sujets interrogés apprécient la possibilité d'avoir vécu les expériences culturelles développées tout au long du cours et que la discipline susmentionnée a été un tournant dans leur vie. Ils ont aperçu une transformation en soi et dans leur pratique avec les enfants.

Cependant, toujours au cours de la recherche de maîtrise, j'ai vécu un deuxième moment qui a provoqué un tournant dans mes réflexions. En partageant mes conclusions avec mon copain, j'ai été confronté à la question suivante : « Pourquoi penses-tu que l'art seul transforme les gens ? Les grands dictateurs de l'histoire moderne étaient des amateurs d'art ». J'ai soumis cette réflexion aux enseignantes du cours et, avec l'aide du group, nous avons conclu que la différence entre la jouissance et ce que la discipline « Littératie culturelle » offrait était la possibilité que les expériences soient (i) médiatisées (ii) partagées et (iii) réfléchies.

Le premier aspect met en évidence l'importance d'un médiateur (enseignant, éducateur de musée, ou sujet plus expérimenté) qui interroge et apporte un regard critique et interrogatif sur les expériences qu'il provoque. Le deuxième aspect, le partage, a permis aux apprenants de percevoir la multiplicité des possibilités de vivre des expériences en interagissant avec différentes manifestations culturelles et artistiques et les différentes réactions et sensations que ces expériences peuvent déclencher. L'expérience individuelle s'est ajoutée à la collective. Le troisième aspect, la réflexivité, problématise la relation entre l'individu et l'expérience vécue, le contact avec des expressions culturelles différentes de la sienne et dans laquelle cette relation modifie le sujet et sa vision du monde.

[2] Voir GEWERC, Monique. Formação de professores de educação infantil: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, 2017. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5021603

Dans cette perspective, la formation culturelle va au-delà de la simple appréciation, ne se limite pas à aller au cinéma, au théâtre ou au musée. Sans exclure la valeur de cette pratique, aux fins d'une éducation culturelle émancipatrice et humaniste, la formation culturelle serait alors configurée dans un processus intentionnel, continu, médiatisé, réflexif et partagé qui permet de vivre des expériences esthétiques. Je me base donc sur l'hypothèse que les expériences esthétiques sont nécessaires pour que la formation culturelle ne constitue pas qu'un simple vernis culturel.

La participation au Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, le musée, la culture et l'enfance (GEPEMCI) a mis en évidence le rôle des musées, en tant qu'espaces d'éducation informelle, dans la formation culturelle des enseignants. Quel rôle, ces espaces jouent-ils ou pourraient-ils jouer ? Comment ont-ils été utilisés ? Quelle est la conception de la formation qui guide leurs initiatives ? Comment les secteurs de l'éducation se sont-ils organisés pour accueillir le grand public et plus particulièrement, les enseignants ? Dans sa recherche, Moura (2013) souligne qu'au cours des dernières décennies, une transformation significative de relation des musées et des centres culturels avec l'école a été aperçue. En raison d'une demande croissante de la part des établissements scolaires, les musées se sont mobilisés afin de créer des secteurs éducatifs pour accueillir ce public et organiser la médiation des visites. Cette demande accrue peut s'expliquer, entre autres, par le fait qu'il est de plus en plus évident que, outre l'école, d'autres espaces sont responsables de la tâche éducative dans une perspective globale.

Pourtant, Carvalho (2016) note dans ses recherches un décalage causé, entre autres facteurs, par les tentatives de scolarisation des espaces culturels et par les différences d'attentes de la part des écoles et des musées. La différence d'attentes à l'égard des visites scolaires mise en évidence par Carvalho apporte des indices sur le rôle éducatif que chacune des institutions pense remplir dans la société. La compréhension du potentiel éducatif de cette institution est toujours un processus en cours.

Dans cette perspective, la recherche présentée ici a été poussée par les questions suivantes :

- Qu'entend-on par formation esthétique/culturelle des enseignants ?
- Quelles activités les musées proposent-ils aux enseignants ?
- Quel cadre théorique sous-tend les propositions de formation d'enseignant offertes par les musées ?
- Qu'est-ce que les enseignants entendent par formation culturelle et quelle est son importance pour leur propre formation ?
- Quelles sont les attentes des enseignants par rapport aux formations proposées par les musées pour le public enseignant ?
- Comment les enseignants évaluent-ils la formation reçue dans les espaces muséaux ?

L'objectif de cette recherche était de connaître les cours de formation proposés par les musées d'art de Rio de Janeiro aux enseignants de l'enseignement primaire, dans leurs objectifs et fondements, et de comprendre les lectures que les enseignants font des formations qu'ils reçoivent dans ces institutions. Ainsi, la recherche vise à comprendre si les cours de formation offerts par les musées de Rio de Janeiro contribuent à la formation culturelle des enseignants de l'école primaire.

Cet objectif général s'est déployé dans les objectifs spécifiques suivants :

- Définir des contours plus précis pour le concept de *formation culturelle des enseignants* ;
- Cartographier les programmes destinés aux enseignants proposés par les musées de Rio de Janeiro ;
- Vérifier l'existence de cours de formation offerts aux enseignants de l'enseignement primaire dans ces espaces ;
- Connaître les fondements et les pratiques adoptés par les musées d'art dans les cours de formation proposés aux enseignants ;
- Identifier comment les enseignants définissent le concept de formation culturelle ;
- Comprendre les motivations et les usages que les enseignants de l'école primaire font des expériences vécues dans les musées et plus particulièrement dans les activités de formation proposées par ces institutions ;
- Évaluer la formation offerte par les institutions étudiées du point de vue des enseignants.

Pour répondre à ces questions, la thèse est structurée en cinq chapitres : après l'introduction, le deuxième chapitre apporte le cadre théorique sur lequel repose l'empirisme. Le troisième chapitre traite de la dimension du musée en tant qu'espace éducatif et la spécificité des musées d'art en tant que puissant espace de formation humaine. Le quatrième chapitre présente les choix méthodologies et la manière dont les outils de production des données ont été choisis et construis. Le cinquième chapitre cherche à tisser la délicate couture entre théorie et empirisme dans l'analyse et l'interprétation des données produites par l'enquête de terrain. Enfin, je présente une synthèse des principaux résultats, en espérant contribuer par mes réflexions au domaine de l'éducation et de l'éducation muséale.

Le thème implique l'étude de certains concepts de base tels que la culture, la formation culturelle, l'expérience esthétique et l'éducation muséale. Pour l'analyse documentaire, l'accent a été mis sur deux facettes : (i) la formation culturelle et esthétique de l'enseignant de l'école primaire et (ii) la formation de l'enseignant au musée. Cette analyse a cherché à envisager les agents impliqués dans cette relation : les éducateurs de musée et les enseignants. Pour la sélection des institutions étudiées, j'ai choisi celles qui ont déclaré avoir une collection dans le champ artistique, un choix qui sera justifié ci-après.

Bien que je croie à l'importance de fournir une formation esthétique et culturelle aux enseignants de tous les cycles, le choix d'enquêter sur les enseignants de l'enseignement primaire a été fait pour plusieurs raisons. Le désir d'étudier le thème est né d'une étude de cas à propos d'une institution qui forme des enseignants de l'éducation de la petite enfance réalisée pendant la maîtrise, comme déjà signalé, et par le fait que toute ma vie professionnelle a tourné autour de ce niveau scolaire, soit en tant qu'enseignant, soit en tant que gestionnaire. Le langage par excellence des jeunes enfants est artistique, leur façon de s'exprimer et de découvrir le monde est symbolique. Cependant, l'école élémentaire, ainsi que les enfants de cette étape de la scolarité, en général, finissent par avoir une routine scolaire très similaire à celle de l'enseignement secondaire, bien qu'il s'agisse d'enseignants dont la formation passe également par le cours de pédagogie, et les enfants soient... des enfants. Je considère comme regrettable la coupure, qui se produit de plus en plus tôt dans l'éducation de la petite enfance, entre la compréhension de la réalité par l'imagination, le symbolique, la fantaisie, le jeu et l'interaction, et le contrôle du corps, l'immobilité et l'utilisation à grande échelle de feuilles de travail inutiles et, plus récemment, de méthodes.

Les enfants du CP au CM2 ont entre 6 et 10 ans et ne méritent pas d'être voués exclusivement à la rationalité et à la bidimensionnalité.

L'approche qualitative dans cette recherche s'avère être la plus appropriée, car il s'agit d'une enquête qui cherche à dévoiler une partie de la réalité par le biais du point de vue des sujets impliqués dans les processus. Quatre ressources méthodologiques ont été utilisées pour son développement : (i) la base de données GEPEMCI ; (ii) un questionnaire en ligne envoyé aux enseignants de l'enseignement primaire de la ville de Rio de Janeiro ; (iii) des entretiens avec les responsables des secteurs éducatifs de cinq musées d'art ; (iv) l'analyse des documents disponibles sur le site web des musées étudiés. Parmi les précautions prises, les guides pour les entretiens et le questionnaire ont été validés par des prétests et construits sur la base d'une bibliographie pertinente.

Comme je l'ai mentionné, les auteurs qui étudient la relation entre la culture et les expériences esthétiques et la formation des enseignants donnent de l'ampleur à l'analyse des données produites par le questionnaire envoyé aux enseignants. Ces données, combinées aux entretiens menés auprès des responsables des secteurs éducatifs des musées, ont exigé un approfondissement dans le domaine de l'éducation muséale et de la relation musée-école.

Certains de ces auteurs sont énumérés ci-dessous, bien que la liste n'épuise pas les résultats des recherches réalisées :

- Expérience esthétique ; culture ; formation culturelle : CARVALHO (2016, 2005 ; 2001) ; CUCHE (1999), PERISSÉ (2014) ; NOGUEIRA (2008 ; 2010 ; 2018) ; FERRY (2010 ; 2017) ; HERMANN (2006 ; 2014 ; 2018) ; CAMARGO (2011) ; PEREIRA (2011) ; LARROSA (2002 ; 2011) DALLA-ZEN (2015 ; 2017 ; 2018) ; KRAMER (1998) ; OSTETTO (2012 ; 2015 ; 2019) ; HOUSEN, (2007).
- Musées et éducation muséale : DIAS-CHIARUTTINI (2020) ; CASTRO, SOARES, COSTA (2020) ; CAZELLI, VALENTE (2019) ; IBRAM (2018) ; CASTRO, SOARES (2018) ; CARVALHO (2016) ; SOARES (2015) ; CASTRO (2015) ; ENGUIARTE (2014) ; KOPTKE (2014) ; MACHADO (2009) ; ALMEIDA (2005).

Je comprends que l'enquête de terrain, et la nécessaire carticulation théorico-empirique, constituent une expérience qui marque et transforme le chercheur. Et le chercheur transforme les données brutes en un reflet de lui-même. Selon Madalena Freire (2008), chacun a sa propre empreinte digitale, sa propre marque, qui est unique. Par conséquent, la manière d'effectuer des recherches et d'interpréter la réalité est aussi unique. Miroir magique au mur, qu'est-ce que cette thèse révélera sur moi ?

2 CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à circonscrire le problème de recherche dans un examen théorique et constitue le cadre qui sous-tend les données empiriques.

Afin de mettre en lumière le biais conceptuel dont s'écarte cette recherche, le flambeau est dirigé vers certains concepts, tels que la formation, la culture, l'esthétique, l'expérience. On doit établir un champ de discours, clarifier avec qui la recherche dialogue, car dans son développement on aborde des concepts larges et polysémiques, qui peuvent sembler vagues et controversés. J'invite le lecteur à suivre le chemin tracé par les repères qui ont jalonné le parcours, afin d'établir un dialogue avec le domaine de la recherche.

2.1 Avez-vous une culture ? Tout le monde a une culture !

Le terme « culture » a été débattu, contesté, transformé au cours des 200 dernières années, bien qu'il ait existé auparavant. Ce débat est devenu central dans différents domaines de la connaissance (anthropologie, sociologie, psychologie sociale, philosophie) en acquérant différentes significations.

Selon Cuche (1999), la notion de culture s'applique uniquement à l'être humain et peut être définie comme un « ensemble de pratiques (sociales, économiques, politiques, religieuses, etc.) d'une collectivité particulière ou d'un groupe d'individus » (CUCHE, 1999, p. 13). En complémentant cette définition, Da Matta (1981) affirme que cet ensemble de pratiques serait comme un code, une carte que cette collectivité construit de manière dynamique et utilise pour classer le monde et les sujets qui y vivent. En comprenant les normes de comportement communes, ils peuvent entretenir des relations plus ou moins harmonieuses, « car si chaque culture contient un ensemble fini de règles, leurs possibilités d'actualisation, d'expression et de réaction dans des situations concrètes sont infinies » (DA MATTA, 1981, p. 3). Étant donné que la culture est composée d'un ensemble d'actions, de traditions, choisies pour résoudre les problèmes rencontrés par un groupe, Cuche (1999) souligne que rien dans le comportement humain n'est naturel.

Bien qu'aujourd'hui l'idée de la culture en tant que « modes de vie » soit acceptée, Cuche (1999) souligne que l'émergence de l'idée moderne de culture au XVIIIe siècle a été la scène de nombreuses controverses. De telles controverses découlent de conflits non pas dans le champ sémantique, mais dans l'ordre social. En ce sens, Carvalho (2009) rappelle que la culture « ne se caractérise pas comme une notion intemporelle, éternelle, naturelle, mais au contraire : c'est une construction discursive historiquement datée » (Ibid., p. 134).

Le siècle des Lumières a entraîné une évolution sémantique du mot culture au sein de la société française qui l'a rapproché de l'idée moderne de culture. Bien que le mot existât déjà auparavant avec le sens de cultiver la terre, à partir du XVIIIe siècle, il adopte un sens dénotatif et commence à désigner l'état de celui qui est cultivé dans les lettres, les arts, et est lié à la formation et à l'éducation de l'esprit, gardant une relation avec l'idéal des Lumières de la raison, du progrès — en opposition à la nature. Qu'est-ce que les Lumières ? Selon le philosophe Luc Ferry (2017), c'était un projet de civilisation, une révolution scientifique vers la vérité qui représentait la possibilité de quitter la minorité, l'obscurité et les fausses sciences. Le siècle des Lumières (XVIIIe siècle) était régi par l'idée que les progrès de la science permettaient de sortir de l'obscurité du Moyen Âge, de l'animisme et des superstitions. Il ne s'agissait pas seulement de progrès scientifique, mais d'un projet de civilisation dont l'évolution vers la raison rendrait les hommes plus libres et plus heureux, car elle les libérerait des chaînes de la superstition. C'était la quête de la maîtrise de la nature pour accéder à un plus grand bien-être.

Selon Cuche (1999, p. 21), la culture est « la somme des connaissances accumulées et transmises par l'humanité, considérée comme une totalité tout au long de son histoire ». Avec l'idée de culture naît celle de la civilisation. La première comme signe de progrès individuel et la seconde de progrès collectif — toutes deux désignant la renonce à l'ignorance vers la rationalité.

À la même époque, l'idée de culture dans la société allemande est centrée sur ce qui définit un peuple, une nation et lui donne unité, dans une connotation particulariste, donnant lieu à des idées nationalistes (CUCHE, 1999). La perspective allemande, selon Dalla Zen (2018), correspond au concept de « différenciation » et est liée à « l'ensemble des valeurs qui différencient un peuple d'un autre, ou, en outre, qui constituent le patrimoine d'une nation » (Ibid., p. 157), c'est-à-dire qu'il fait référence aux différents modes et valeurs de vie d'un peuple, ce qui lui attribue une identité, et est liée au contexte des États nationaux.

Ce concept de culture finit par renforcer la notion d'identité de soi, transformant ce qui la différencie dans une « collection de curiosités ». Malgré ces différences, la notion de culture porte en elle une hiérarchisation, devient un signe de distinction et est liée aux artefacts et aux valeurs de la société européenne et à l'idéal des Lumières.

Dalla Zen (2018), s'appuyant sur Bauman, note que parmi les trois concepts distincts de culture présentés par l'auteur, le plus utilisé est le concept hiérarchique ou « universel », ancré dans nos discours pour juger qui a ou n'a pas de culture. L'auteure identifie ce sens commun avec la perspective civilisationnelle de l'Europe des Lumières et le concept français de culture du XVIIIe siècle. Toujours selon Dalla Zen (2018), le concept générique de culture va à l'encontre de l'idée qu'il existe une référence culturelle unique et soutient que toutes les pratiques sociales qui ont un sens pour le groupe qui les adopte assument une dimension culturelle. Au sens hiérarchique du terme, il n'y a de place que pour une seule culture. En se référant à cette vision de la culture, Da Matta (1981) affirme qu'elle a été utilisée comme synonyme de sophistication, d'instruction, d'information ou de titres académiques dans une perspective classificatoire. Carvalho (2009) indique également que cette idéologie des Lumières est à l'origine de la résurgence, au XXe siècle, de la scission entre haute culture et culture de masse, dans laquelle la culture exprime une évolution vers des stades civilisationnels plus avancés.

Il faut remettre l'émergence du sens dénotatif du terme « culture » dans son contexte, car son origine a marqué les discussions et les débats intenses autour de ce concept jusqu'à aujourd'hui, influençant profondément le sens commun lié à l'idée de ce qu'est être cultivé. L'extrait ci-dessous de João Teixeira Lopes (2000) résume la perspective à propos de la culture que cette recherche souhaite éclairer : un concept dynamique, perméable, historiquement contextualisé qui défend la pluralité.

> Bref, ce qui est préconisé est un changement dans la conceptualisation des différents niveaux de la culture. « Au lieu d'adopter un modèle hiérarchique, on admet la coexistence plurielle des manifestations culturelles ; au lieu d'une conception qui favorise la « pureté » des différentes formes de culture, on introduit leur « contamination », leur imbrication et leur recyclage ; au lieu de l'unidimensionnalité, le « transit réciproque » ; enfin, au lieu d'un modèle ethnocentrique de défense d'une consommation élitiste, on souligne la diversification des choix culturels et des goûts (LOPES, 2000, p. 26).

2.2 Culture / demi-culture : le rôle de l'industrie culturelle

L'exercice consistant à circonscrire conceptuellement le problème abordé par cette recherche rend nécessaire un examen approfondi du mot culture en tant que « formation ». En proposant une formation esthétique et culturelle aux enseignants, il est important de préciser de quelle formation parlons-nous.

2.2.1 Voyage, processus, chemin : une formation qui transforme

Le sens communément donné au mot formation renvoie à des idées liées aux notions de *paideia* et *Bildung*. Dalla Zen (2017) reconnaît un écho entre la *paideia* grecque et la *Bildung*. Son intérêt pour l'analyse historique de ces concepts est de reconnaître les traces qui peuplent aujourd'hui le discours sur la formation culturelle des enseignants. En effet, Lago (2007) reconnaît cette relation entre la *paideia* et la *Bildung* comme les deux grandes expériences de la culture occidentale visant à envisager l'homme et sa formation dans un processus éducatif.

Pour les Grecs, la formation de l'individu visait le collectif et comprenait la culture, les arts, la justice et la vertu, et porte en elle une connotation éthique moins présente dans l'éducation contemporaine. La *Bildung*, à son tour, « actualise l'utopie pédagogie des Lumières » (DALLA ZEN, 2017, p. 82). L'inspiration des Lumières de la *Bildung* était basée sur la raison kantienne qui soutient que grâce à l'utilisation de la raison, l'homme peut s'affranchir de la tutelle d'autrui et agir avec autonomie et liberté, atteignant son âge adulte et contribuant à une société juste et égalitaire (BANDEIRA ; OLIVEIRA, 2012).

Le terme allemand *Bildung* signifie « culture dans un contexte dynamique de formation » e a été traduit vers le portugais brésilien par « formação cultural » [formation culturelle] (BANDEIRA ; OLIVEIRA, 2012 ; OLIVEIRA, 2014 ; HERMANN, 2018 ; DALLA ZEN, 2017). La difficulté de sa traduction tient au fait qu'il a été utilisé dans différents contextes et à cause de sa polysémie. Voyage, roman, travail, traduction, sont quelques-unes des sens que les traductions on fait ressortir.

La *Bildung* est un processus intentionnel et continu qui vise à promouvoir l'autonomie et la raison par le contact avec la nouveauté et l'exercice de l'altérité ; elle a une connotation pédagogique et éducative et met l'accent sur le processus plutôt que sur le résultat. Dalla Zen (2017, p. 84) souligne : « la formation comprise par les transformations suscitées par le contact et la différence ».

De même, Hermann (2018) affirme que le concept de *Bildung* est basé sur les principes d'autodéterminations et d'autonomie par un processus de raffinement de l'intellect, d'une formation culturelle. En ce sens, l'éducation présuppose la liberté de création de soi, médiatisée par la relation avec le monde :

> La formation est la création de soi, liée au monde dans lequel le sujet s'inscrit, c'est-à-dire un sujet qui agit selon la morale universelle, de manière autonome, créative et indépendante (HERMANN, 2018, p. 616).

Cette attente a été déçue ; au contraire, la société contemporaine a été le théâtre des plus grandes barbaries. La quête d'explications sur la cause de l'échec des projets formatifs proposés a produit des réponses provenant de différentes approches ; au cours de la revue de la littérature réalisée pour le développement de cette recherche, et de l'interlocution avec les théoriciens, l'approche qui émerge le plus fréquemment est issue des études sociologiques de l'école de Francfort, en particulier les études d'Adorno et Horkheimer.

Si au XVIIIe siècle, l'éducation par le biais de certains biens culturels était le signe et l'apanage d'un sujet raffiné et évolué, la révolution industrielle et le progrès technique, surtout au début du XXe siècle, ont permis à un groupe social plus large d'accéder à ces biens culturels grâce à la reproductibilité technique. La radio, la photographie, et plus tard le cinéma et la télévision ont permis à un plus grand nombre de personnes de différentes classes sociales, désireuses d'accéder aux biens culturels qui distinguaient la classe dominante, de consommer ces biens. Le contraste entre le progrès technologique et les horreurs de deux grandes guerres a provoqué un désenchantement et la remise en cause de ce modèle de culture (*Bildung*) et raison prônée par Kant[3] siècles plus tôt.

La domination de la nature et du monde extérieur a été suivie par la domination du monde intérieur de l'homme, de sa volonté, de ses choix, dans un processus de « réification ». Selon Adorno et Horkheimer, la culture (formation culturelle) devient insoutenable, car la rationalité instrumentale gagne en suprématie avec l'établissement de la logique capitaliste (BANDEIRA ; OLIVEIRA, 2012). En se basant sur Adorno, Bandeira et Oliveira (2012) considèrent que c'est la trahison des principes révolutionnaires d'égalité sociale par la bourgeoisie soumise à la logique capitaliste qui a éclipsé la dimension émancipatrice de la production culturelle de la société, s'éloignant de l'idéal

[3] Immanuel Kant (1724-1804). Philosophe allemand considéré comme le plus grand philosophe des Lumières, auteur de la trilogie « Critique de la raison pure », « Critique de la raison pratique » et « Critique de la faculté de juger » (FERRY, 2012).

proposé d'une société juste et égalitaire. Ce scénario est également évoqué par Zuin (2001), qui considère comme un paradoxe le désir initial d'une société démocratique formée d'individus libres et la transformation de ce désir en une société dans laquelle le sujet est contraint de consommer des produits de l'industrie culturelle pour ressembler à quelqu'un qu'il n'est pas, dans le but de se sentir valorisé et d'appartenir à la société.

Puisque l'homme se forme dans la confrontation de ses expériences à travers ses choix et ses actions, la critique d'Adorno souligne qu'en fait, la liberté et l'indépendance du sujet sont annulées par des forces sociales, morales et économiques extérieures qui remettent en cause sa souveraineté (HERMANN, 2018).

2.2.2 L'industrie culturelle et la demi-culture : le sujet déconnecté de soi

Adorno (2005, p. 2) dénonce le « déclin de la culture » qui s'est traduit par une demi-culture dont les biens culturels sont dissociés « de la manière dont sont aménagées les choses humaines » (Ibid., p. 3). Le philosophe affirme que la tutelle de la société est transférée de la Bible aux biens culturels dans un processus de pseudo-culture qui offre une fausse impression d'intégration. Selon Zuin (2001), la demi-culture est celle qui donne l'impression d'être émancipatrice, mais

> [...] en réalité, elle contribue de manière décisive à la fois à la reproduction de la misère spirituelle et au maintien de la barbarie sociale. Et le contexte social dans lequel la barbarie est continuellement réitérée est l'industrie culturelle hégémonique (ZUIN, 2001, p. 10).

Matos (2006) ajoute que le demi-cultivé croit en savoir plus qu'il n'en sait, car l'industrie culturelle provoque l'illusion de la connaissance. Cabot (2011) prévient que l'expression « industrie culturelle » ne fait pas référence à l'industrie elle-même, mais à l'assujettissement moral, psychique, spirituel, qui au lieu d'illustrer, maintient le sujet dans l'illusion et sous de fausses promesses de bonheur. Il considère que l'objectif de l'industrie culturelle est de produire des biens qui provoquent la convoitise, le désir d'obtenir quelque chose qui est consommé jusqu'à la disparition, générant un besoin de remplacement. L'auteur considère que l'industrie culturelle capitaliste vise à produire des marchandises standardisées, mais destinées à des publics distincts, de sorte que chacun pense choisir ce qui lui plaît.

Selon Zuin (2001), l'industrie culturelle peut être définie par la rationalisation des techniques de production et de distribution e produits culturels standardisés, en l'illustrant par les *westerns* qui, dans la première moitié du XXe siècle, ont *glorifié* la figure du *cowboy* et montré l'autochtone nord-américain comme le méchant.

Selon l'auteur, l'affaiblissement de l'individualité est le résultat d'une universalisation des goûts dans laquelle l'individu devient une « caisse de résonance » de ce qui est imposé. Il juge que sans l'engagement de contribuer à une société plus juste et plus humaine, les produits culturels proposés ne contribuent pas à une connexion avec l'autre et avec soi-même, et donnent l'illusion de tranquillité de faire partie d'un collectif.

Matos (2006) rappelle que l'idée de culture était indissociable de la transmission du savoir. Pour l'auteure, l'industrie culturelle est associée à un appauvrissement existentiel, car elle cherche des stéréotypes répétés jusqu'à l'épuisement comme des neuvaines hypnotiques, mettant ainsi en évidence les raisons qui ont conduit Adorno à considérer l'industrie culturelle comme totalitaire, génératrice de préjugés et contraire à l'autonomie de la pensée.

Bandeira et Oliveira (2012) rappellent qu'Adorno dénonce comment la société capitaliste et l'industrie culturelle, pour les masses, ont déconnecté le sujet de l'expérience, l'empêchant de mener un processus de connaissance de soi en tant qu'être historique et socialement situé dans un réseau intersubjectif, le condamnant à être manipulé. Le philosophe ne nie pas la capacité de résistance et de réinterprétation du sujet, mais il considère que la force extérieure est plus grande et souligne qu'en proposant des produits culturels qui ne nécessitent pas de réflexion et d'expérience, on retire au sujet sa capacité créative et à la culture son potentiel libérateur. La culture est une production symbolique et lorsqu'elle est transformée en marchandise, elle nie sa condition de savoir et affirme sa condition de produit.

La demi-culture dénoncée par Adorno produit une masse non critique qui semble informée, cultivée, mais présente des opinions superficielles parce qu'elle ne peut pas relier les faits entre eux et les dimensionner dans un contexte (BANDEIRA ; OLIVEIRA, 2012). La critique d'Adorno fait référence au caractère illusoire de la *Bildung* et à sa prétendue possibilité de former un être autodéterminé et libre. Selon l'auteur, en revanche, elle revêt un caractère répressif de la subjectivité e de la formation de l'identité de soi. Hermann (2018) justifie cet affaiblissement de l'homme par un projet de monde dénoncé par Adorno au début du XXe siècle et considère sa critique de la *Bildung* comme actuelle :

> Loin de chercher la médiation par des processus symboliques, de comprendre l'idée d'humanité au plus haut niveau, nous sommes circonscrits à l'immédiateté, au consumérisme et à l'intérêt d'agir guidés par nos seuls désirs. Nous nous trouvons disponibles à différents types de séduction, notamment celles qui encouragent une vie sans effort, et également exposés aux attaques des pouvoirs économiques et du consumérisme qui favorisent l'égoïsme, la frivolité et l'indifférence et génèrent un sujet aliéné par rapport à l'autre et à une société de contrôle (HERMANN, 2018 p. 620).

Dans quelle mesure la demi-culture produite par l'industrie culturelle affecte-t-elle la relation avec les artefacts culturels conservés et exposés dans les musées ? Dans quelle mesure les musées, en tant que bastion de la culture accumulée par l'humanité, se laissent-ils affecter par les rouages de l'industrie culturelle ? Dans quelle mesure la logique consumériste qui favorise l'égoïsme et l'indifférence citée par Hermann (2018) traverse-t-elle la relation musée-public ? Cohen-Gewerc (2013) se demande si l'on peut comparer les queues pour voir la Joconde au Musée du Louvre avec les queues pour acheter le dernier modèle de l'iPhone le jour de la sortie. Peut-on dire que les grandes campagnes publicitaires des musées visent à démocratiser l'art ? Selon l'auteur, le tourisme de masse dans les musées signifie l'instrumentalisation de l'art. Le loisir culturel à l'ère de la consommation se résume, comme un réflexe, à consommer l'art comme n'importe quel autre objet : il ne transforme pas le sujet, qui reste avec l'illusion d'être quelqu'un : « j'achète, donc je suis » (COHEN-GEWERC, 2013, p. 105).

2.2.3 Le loisir, une occasion de se renouer avec sa propre subjectivité

Étant donné que cette thèse met en lumière la relation entre les enseignants et les musées, ces derniers étant des institutions habituellement fréquentées pendant notre temps libre, il est intéressant de mentionner un essai d'Adorno (1995) sur ce sujet. Le philosophe critique ce que nous appelons le temps libre, affirmant que l'industrie culturelle a pris possession de nos choix, faisant de ce temps le contraire du temps de travail — comme si le travail était nécessairement une punition et le temps libre la compensation de cette punition. En ce sens, pendant notre temps libre, nous devrions tout faire pour ne rien faire. Adorno prévient que ce que nous faisons pendant notre temps libre a été réifié tout comme le travail, et que les activités proposées sont organisées en fonction du profit qu'elles peuvent produire. Il existe une pression sociale à cet égard — la couleur du bronzage, les loisirs que l'on pratique, etc. Selon Cohen-Gewerc (2013), nous entrons dans le cercle vicieux de paraître à jour, de paraître cultivé, conscient de ce qui est dans les médias, de l'expo à laquelle tout le monde aille, c'est-à-dire stimulé par des facteurs externes et le désir d'apparence, sans se rendre compte des possibilités que le contact avec la nature ou les manifestations artistiques pourrait fournir.

Dans le contexte où les intérêts économiques continuent d'être les « cartes du jeu », la « formation culturelle » favorise la reproduction des subjectivités au détriment de la création de subjectivités (DALLA ZEN, 2017).

Zuin (2001) souligne qu'en croyant ce que la société de consommation présente comme un besoin fondamental et en s'efforçant d'acquérir des biens et un statut, le sujet cherche à échapper à la lourde charge du travail fastidieux nécessaire pour soutenir sa consommation. Cependant, le rythme monotone de la prévisibilité et de la pasteurisation est également présent dans les alternatives de loisirs, une monotonie compensée, selon Zuin (2001), par le sentiment d'appartenance. Comment échapper à ce cercle infernal ?

De même, Cohen-Gewerc (2013) affirme qu'à l'ère des loisirs, le travail est réduit à la subsistance. La recherche de l'identité d'un individu à l'ère des loisirs est un défi face à la « liberté » de choix parmi tant de possibilités attrayantes, prêtes à être consommées, qu'offre le village global. Bien qu'aujourd'hui nous ayons plus de liberté et différentes options de choix, nous ne savons pas nécessairement comment choisir. Le temps et une routine qui permettent d'autres activités que le travail, confrontent l'individu à lui-même, à de nouvelles possibilités et à sa capacité de prendre des décisions.

Adorno (1995), en utilisant son propre exemple, souligne que ce que nous faisons pendant le temps libre doit être absolument intégré à notre existence, c'est-à-dire qu'il est le résultat de choix conscients et libres. Zuin (2001) convient que les loisirs peuvent devenir une occasion de se renouer avec soi, dans des activités qui produisent un sens existentiel. Dans cette perspective, la rencontre avec l'art dans les musées peut contribuer à ce que le temps libre acquière un rôle de formation de soi.

Selon Matos (2006), l'art a le rôle de former la conscience, de fournir un exercice intellectuel, être une invitation à la réflexion. L'école humaniste cherchait la transformation du sujet, l'industrie culturelle cherche l'inattention et la dispersion. Pour l'auteure, un individu élitiste serait celui qui parvient à échapper, dans son style de vie, aux pressions de l'industrie culturelle et aux choix acritiques, parce qu'il utilise da sensibilité.

Matos (2006) considère que la possession du sens du temps libre peut nous faire reprendre le sens de l'art autonome, lorsque nous recherchons notre propre autonomie et ne succombons plus au marché et à son mode de vie accéléré, imposé apparemment pour que nous n'ayons pas le temps de réfléchir à ce que nous voulons vraiment.

Hermann (2018) met en évidence le rôle de l'art dans l'éducation tel que proposé par Adorno. La dimension esthétique acquiert une pertinence, car elle permet aux sentiments et aux émotions de participer aux choix éthiques et à notre positionnement dans le monde. Si Adorno considère l'œuvre d'art comme un antidote contre l'aliénation et « l'harmonie imposée par l'industrie culturelle » (Ibid., p. 622), c'est parce que l'œuvre d'art déplace, déstabilise, bouleverse, blesse, émeut. L'auteure soutient que la formation esthétique permet la subjectivation du sujet et le développement de l'esprit libre des pressions normalisatrices. L'expérience est considérée comme formatrice dans la constitution du sujet, car elle lui fournit un raffinement sensible qui le libère de la « banalisation culturelle » (Ibid., p. 623).

Dans cette perspective, Cohen-Gewerc (2013) affirme que l'art en tant que loisir apporte la possibilité de méditer et de contempler, dans un état de conscience qui permet la création d'idées « orientées vers des possibilités futures » (Ibid., p. 105). L'auteur soutient qu'à l'intersection entre le loisir et l'art se trouve la liberté individuelle où l'être choisit entre l'individualisme et le désir d'individualité. Dans des moments comme celui-ci, nous sommes libérés des compromis pour la survie et de l'obligation de représenter des étiquettes et pouvons faire attention à ce que nos sens capturent.

Parmi les sens, Cohen-Gewerc (2013) met l'accent sur la vision et problématise le fait de savoir si nous regardons pour identifier les choses ou avec un désir de découverte. La différence est que dans le premier cas, le regard cherche à confirmer des modèles préétablis de vision du monde, même si les nouvelles tendances semblent changer. Dans le second paradigme, la vision va au-delà et est motivée par la création et non par la reproduction. Renonçant à la frénésie superficielle de l'individualisme où le sujet obéit à un script, l'expérience esthétique nous permet d'entrer lentement dans l'espace inconnu de l'individualité et de nous connecter à l'universalité. La liberté et l'ouverture qu'offrent les loisirs, associées à l'utilisation des sens et à l'attention que nous pouvons apprendre par le biais d'art, nous permettent de vivre au-delà de la soucie de l'image de soi, libérés d'un égocentrisme manipulé.

Toutefois, l'auteur prévient que franchir cette étape exige du courage d'abandonner ses propres certitudes, les schémas et conventions plâtrés dans lesquels on vit, et de prendre des risques dans la recherche de soi. L'univers des loisirs nous permet d'élargir nos propres horizons et de réaliser combien il est vital de développer notre perception et, d'un point de vue personnel et particulier, d'aspirer à embrasser l'ensemble, l'essence des choses.

2.3 Esthétique : perception par les sens

> Diego ne connaissait pas la mer. Son père, Santiago Kovadloff, l'emmène à la découverte de la mer. Ils ont voyagé vers le sud et la mer était de l'autre côté des hautes dunes, les attendant. Lorsque le garçon et père atteignirent enfin ces hauteurs sablonneuses, après avoir beaucoup marché, la mer était devant leurs yeux. Et la mer était si immense, et son éclat si vif, que le garçon fut frappé de beauté. Lorsqu'il a enfin réussi à parler, en tremblant, en bégayant, il a demandé à son père : « aide-moi à regarder ! ». (Eduardo Galeano)

Je commence ce sujet avec cette nouvelle de Galeano, déjà connue, mais qui a acquis, avec les lectures pour la construction de cette thèse, une perspective différente. D'une beauté poétique, le texte raconte l'histoire d'un garçon qui vit une expérience qui traverse ses sens d'une telle manière que l'émotion qu'il ressent lorsqu'il voit la mer pour la première fois est époustouflante. L'émotion est si forte que le corps tremble ; il est difficile de parler.

Des expressions comme « j'ai mangé des yeux », « j'ai eu de frissons », « ça m'a fait planer », « j'ai eu l'impression de rêver », entre autres, sont souvent utilisées lorsque nous vivons une situation de jouissance dans laquelle les sens semblent être pris en otage de ce moment et la raison n'a rien à y faire, elle ne peut souvent pas exprimer ce que nous ressentons avec des mots. Pereira (2011) considère que l'émotion provoquée par une expérience esthétique ressemble l'émotion provoquée par la passion. L'auteur cite « avoir le trac », le vertige des montagnes russes, le sentiment d'être en état d'ébriété. Il s'agit d'un déplacement des références qui nous constituent afin d'incorporer, dans un agencement, quelque chose d'original. Mais s'il est possible de comprendre l'expérience esthétique comme provenant d'une rencontre avec la mer ou le goût des aliments, le terme n'a pas toujours eu la même signification.

Le terme « esthétique », dans son sens moderne, a été inventé par Alexander Baumgarten[4] en 1735, fait connu comme la naissance de l'esthétique

[4]Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Philosophe allemand qui a inventé le terme « esthétique ».

en tant que discipline scientifique. D'origine grecque, *Aisthesis* signifie sensation, appréhension par les sens. Le philosophe n'est pas le fondateur de l'esthétique en tant que science, mais l'introduction du terme a répondu aux besoins de recherche de ce champ du savoir et a connu une large diffusion. Le jugement du beau est une question qui se pose au XVIIe siècle et l'ouvrage *Æsthetica* (1750) de Baumgarten marque le moment de l'humanisation et de la subjectivation de l'art.

Selon Hermann (2018a, p. 11), en créant la discipline de l'esthétique, le philosophe « investit dans la valeur cognitive de la perception sensorielle » comme une innovation par rapport au champ du savoir. Baumgarten considère que le monde imaginaire et passionnel est inséparable du savoir logique. Il convient de rappeler que le philosophe a vécu et développé sa théorie dans l'Europe des Lumières. Baumgarten comprenait que le but de l'esthétique serait la compréhension des sensations éprouvées devant les manifestations artistiques par la raison, les facultés impliquées dans la production de l'art étant considérées comme moins importantes (imagination et intuition), la raison étant responsable de la clarté des idées et de la compréhension de la réalité (PERISSÉ, 2014).

L'attirance pour la beauté, cependant, a toujours été présente chez l'homme. Dans l'Antiquité, l'art était synonyme d'imitation et de beauté. Du point de vue esthétique, la beauté pour les Grecs était l'harmonie. Une statue grecque, par exemple, doit refléter un microcosme de l'harmonie du cosmos. La mythologie grecque ne prétendait pas dire la vérité, mais traduire de manière poétique le regard sur la nature et sur l'homme ; c'était une manière de concevoir et d'expliquer le monde (FERRY, 2017).

Généralement liées à la philosophie cartésienne[5], la rationalité scientifique et la dualité dans la pensée philosophique sont décrites par Camargo (2011) comme issues de la philosophie platonicienne. Selon l'auteur, Platon[6] visait à remplacer la métaphore poétique par une philosophie fondée sur les concepts comme moyen d'expliquer le monde. Le mot grec *theoreîn* (théorie) signifie « regarder à travers »[7]. Dans la civilisation grecque, les arts ont été identifiés aux mythes et ont été dévalorisés à moins qu'ils ne servent à façonner une vision rationnelle.

---

[5] René Descartes (1596-1650). Philosophe français, considéré comme le père de la philosophie moderne. Son travail se basait sur le sujet et non plus sur la divinité, comme dans les siècles précédents. Auteur de la célèbre phrase : « Je pense, donc je suis » (FERRY, 2012).
[6] Platon (428 av. J.-C. - 348 av. J.-C.). Philosophe grec, disciple de Socrate.
[7] Disponible sur : https://www.dicionarioetimologico.com.br/teoria/ Consulté le : 08/02/2021

du monde ou qu'ils aient une fonction morale. Ainsi s'est installée la dualité *mithos* x *logos*. L'effort de Platon était de faire prévaloir la vérité expliquée par la philosophie, mais en discréditant les poètes et les bardes, il discréditait l'art en tant que langage capable de traduire la vision du cosmos par les sens. Camargo (2011) rappelle que l'approche platonicienne résonnerait dans la manière peu crédible et inférieure dont l'esthétique serait perçue pour les deux mille prochaines années. De même, Larrosa (2011), en présentant son concept du mot expérience, fait référence à ce moment historique :

> Dans la philosophie classique, l'expérience était comprise comme un mode de savoir inférieur, peut-être nécessaire comme point de départ, mais inférieur : l'expérience n'est que le début du vrai savoir [...] La distinction platonicienne entre le monde sensible et le monde intelligible est équivalente (en partie) à la distinction entre doxa et épistémè. L'expérience est, pour Platon, ce qui se passe dans le monde modificateur, dans le monde sensible, dans le monde des apparences. C'est pourquoi le savoir de l'expérience est plus proche de l'opinion que de la vraie science, car la science est toujours de l'intelligible, de l'immuable, de l'éternel. [...] À l'origine de nos formes dominantes de rationalité, le savoir est ailleurs que dans l'expérience. Par conséquent, le logos du savoir, le langage de la théorie, le langage de la science ne peut jamais être le langage de l'expérience (LARROSA, 2011, p. 23).

Le corps et l'esprit étaient dissociés et, avec l'apparition du christianisme, cette séparation s'est accentuée, reflétant la séparation entre la matière et l'esprit, c'est-à-dire entre la copie imparfaite du divin et le modèle parfait de Dieu. L'art avait alors pour fonction de tenter de représenter (avec inexactitude, puisque produit par des hommes imparfaits) la vérité éternelle et parfaite. La philosophie aux racines platoniciennes a institué la séparation que nous voyons aujourd'hui entre supérieur/inférieur, rationnel/sensible, forme/contenu, apparence/être. Cette dichotomie plaçait l'esthétique à un niveau inférieur, à dominer par la raison, un phénomène que Camargo appelle la « moralisation de la cognition sensible » (CAMARGO, 2011, p. 7).

Descartes poursuit ce paradigme dans le contexte historique du XVIIe siècle, où les découvertes scientifiques renforcent la supériorité de l'âme qui pense et cherche activement la vérité, par opposition à un corps passif. Selon le philosophe, le corps n'est pas lié à l'âme dans une relation de causalité comme le supposaient les Grecs, et il approfondit cette séparation en affirmant que le principe de la vie du corps ne vient pas de l'âme, mais de lois mécaniques. Les sentiments et les passions résultent d'un conflit entre le corps et l'âme, alors que pour les Grecs, les conflits viennent de l'intérieur de l'âme. Le libre arbitre (contrôle des passions et des actions) serait une illusion (HERMANN, 2018a).

Si avant les Lumières les critères de beauté étaient objectifs, car l'art consistait en la reproduction fidèle du cosmos, l'apparition d'*Aistheisis* comme théorie de la sensibilité inaugure la subjectivation de l'art et la beauté devient une qualité subjective et singulière (PEREIRA, 2011). Le principe de la beauté est l'humain et non plus le divin. C'est le moment de l'art néerlandais[8] qui représente l'homme dans sa vie quotidienne. Il s'agit d'une double révolution, tant du côté de l'auteur que du côté du spectateur. Il apparaît des théories du génie dans lesquelles l'artiste est un créateur qui invente quelque chose de totalement nouveau, d'original. Avant le plagiat, la copie était la loi — un transmetteur de la tradition. Avec l'évolution du concept d'esthétique, ceux qui copient sont désormais considérés comme des artisans, et non plus comme des artistes. Le deuxième aspect de la révolution concerne la subjectivation du spectateur et l'apparition de la théorie du goût : l'œuvre est ce qui touche notre subjectivité (*aisthesis* – (gr.) sensation) et le goût est subjectif (FERRY, 2017). Le philosophe souligne que ce mouvement coïncide avec l'arrivée du capitalisme et de la société de la vogue qui exige une création constante, car c'est l'innovation qui fait tourner l'économie.

Camargo (2011) souligne que, bien que proposant l'esthétique comme contrepoint au rationalisme cartésien, la pensée de Baumgarten s'est effondrée au projet des Lumières et aujourd'hui encore, bien qu'elle soit revenue sur la scène des débats, elle est perçue dans le rôle antagoniste de la logique. L'auteur suggère qu'au lieu d'une vision oppositionnelle, nous pouvons percevoir comment la sensibilité et la raison s'intègrent dans notre manière de comprendre et d'être dans le monde.

La connaissance de soi générée par le corps et les émotions peut contribuer à la compréhension et à la gestion des affections (au sens de ce qui affecte). En mettant en sourdine, en disciplinant, en contrôlant le corps ou le faisant servir à des fins de brillance personnelle, on met en sourdine, on discipline et on contrôle les sentiments, les émotions, les sensations qui sont captés ou traduits par les sens, portant atteinte à la connaissance de soi, aux modes de relation sociale et, selon l'auteur, avec « d'importantes répercussions sur l'éthique de l'éducation » (HERMANN, 2018a, p. 10). L'auteure renforce l'importance de la reconnaissance des émotions et des sentiments pour la construction morale : l'amour, la colère, la douleur, le ressentiment, la joie, entre autres, constituent notre connaissance personnelle et sociale nécessaire à l'émergence de principes éthiques.

[8] Voir, par exemple, Vermeer (1632-1675), peintre néerlandais.

Ainsi, le corps intègre notre compréhension morale de soi, ce qui entraîne des répercussions importantes sur l'éthique dans l'éducation. Mais en considérant que le mal et le vice venaient du corps, du monde sensible, on laissait à l'âme la tâche de fonder une éthique éloignée de la nature. L'auteur souligne également l'influence de cette conception de l'éducation morale sur la dévalorisation et la nécessaire domination des corps. Les principes éthiques se limitaient à des déclarations rationnelles abstraites. Le corps était perçu comme un étranger qui était tantôt une source de perturbation, tantôt utile. Dans la société contemporaine, le corps n'est valorisé que dans son apparence.

En partant de la compréhension que l'esthétique est une manière de connaître le monde par les sens, on peut dire que les expériences esthétiques sont des processus par lesquels cette appréhension a lieu. Il est nécessaire ici de s'arrêter sur le concept d'expérience. Si Benjamin (2012) a dénoncé l'appauvrissement de l'expérience depuis le début du XXe siècle, ce mot est de plus en plus utilisé, soit par l'économie de marché (économie de l'expérience, dans laquelle le consommateur n'achète plus des produits, il vit des expériences), soit dans le cadre de l'éducation. « Mais ce mot est presque toujours utilisé sans réfléchir, de manière totalement banale et banalisée, sans être pleinement conscient de ses énormes possibilités théoriques, critiques et pratiques » (LARROSA, 2011, p. 4). Sans entrer dans les multiples contextes où le mot est utilisé, l'intention est de souligner qu'il s'agit d'un mot qui est « en vogue » et qui, par conséquent, nécessite un regard attentif et une démarcation conceptuelle.

2.4 Comprendre l'expérience pour comprendre l'expérience esthétique

> « Que vaut en effet tout l'enseignement de la tradition (*Bildungsgut*) quand l'expérience même ne nous y rattache pas ? » (BENJAMIN, 2012, p. 124)

Cet extrait de Benjamin (2012) place l'expérience à un endroit pertinent pour les réflexions présentées ici. C'est expérience, selon le philosophe, qui lie le sujet au patrimoine culturel (*Bildungsgut*). À partir de ses questions, il est possible d'en tisser une autre : Que vaut l'humanité sans son patrimoine culturel ? Cependant, l'appauvrissement des expériences et leur rareté ont été annoncés, non seulement par Benjamin (2012), mais aussi par Kramer (1998, 2007), Larrosa (2002, 2011), entre autres.

> Pauvres nous sommes devenus. De l'héritage de l'humanité nous avons abandonné une part après l'autre, et nous avons dû souvent l'engager au Mont-de-Piété au centième de sa valeur, pour recevoir comme avance la petite monnaie de l'«Actuel ». (BENJAMIN, 2012, p. 128).

L'objectif de m'attarder sur le mot « expérience », au-delà de sa pertinence conceptuelle, repose sur sa présence constante, soit dans la revue de la littérature sur la formation esthétique des enseignants, soit dans les entretiens menés avec des éducateurs de musées. Interrogées sur les références théoriques qui sous-tendent les actions éducatives des institutions étudiées ici, trois des cinq interviewés ont mentionné Jorge Larrosa, en raison de ses écrits sur le concept d'expérience. Ce fait indique que ces musées d'art sont soucieux d'offrir des expériences esthétiques au public. En ce sens, il était d'autant plus pertinent d'examiner ce mot pour le comparer aux propositions offertes par les musées investigués dans le cadre de cette recherche.

Larrosa (2011) reprend les écrits précédents et déplie/déploie la définition de l'expérience — « c'est ce qui m'arrive » — en expliquant ses dimensions distinctes. « Ce » fait référence à un événement, quelque chose d'extérieur au sujet. « Moi » est le sujet qui vit l'expérience et l'« arrive » est le passage, la traversée, l'aventure elle-même. Le concept d'expérience apporté par l'auteur est celui de l'événement qui transforme la subjectivité de celui qui le vit :

> Nous voyons le monde passer devant nos yeux et nous restons en dehors, inconscients, impassibles. Nous consommons des livres et des œuvres d'art, mais toujours en tant que spectateurs ou en essayant d'atteindre un plaisir inconséquent et instantané. Nous savons beaucoup de choses, mais nous ne sommes pas changés par ce que nous savons. Il s'agirait d'un rapport au savoir qui n'est pas de l'expérience puisqu'il n'aboutit pas à la formation ou à la trans-formation de ce que nous sommes (LARROSA, 2011, p. 13).

Larrosa (2011) souligne quatre raisons pour lesquelles l'expérience est de plus en plus rare aujourd'hui. L'excès d'information, déjà cité par Benjamin (2012), empêche la constitution de l'expérience, car le savoir de l'information est différent de la sagesse de l'expérience. Dans notre obsession de l'information, nous accumulons (ou oublions) des choses qui ne nous constituent ni ne nous transforment.

Le deuxième aspect est l'excès d'opinion découlant du volume d'information que nous recherchons sans cesse. L'auteur rappelle Benjamin (2012, p. 22), pour qui « la périodicité est la fabrication de l'information et la fabrication de l'opinion ». C'est devenu une obligation d'avoir une « opinion censée être la sienne et parfois censée être critique » à propos de n'importe quoi, ce qui nous laisse libres d'émettre les jugements les plus divers (LARROSA, 2011, p. 20).

La troisième raison de la rareté des expériences que nous vivons est le manque de temps. Nous vivons dans une société au rythme effréné, où tout se passe de manière fugace, instantanée et déconnectée. L'obsession de la nouveauté caractérise le monde moderne stimulé par l'industrie culturelle et l'économie du divertissement (FERRY, 2017 ; BENJAMIN, 2012 ; ADORNO, 2005 ; PEREIRA ET SOUZA, 1998).

Enfin, la quatrième raison de la rareté de l'expérience présentée par Larrosa (2011) est la surcharge de travail. L'auteur définit le travail comme l'activité humaine dans la quête de la conformation du monde « selon son savoir, son pouvoir et sa volonté. Le travail est toute activité qui découle de cette revendication » (ibid., p. 21). En cherchant sans cesse quoi faire dans une attitude d'hyperactivité (ou de survie), l'homme moderne ne s'arrête pas et ne se laisse donc pas affecter : il traverse les événements, mais les événements ne le traversent pas.

Je fais ici une petite digression, mais pertinente à la discussion. Selon Kramer (2007), la perte d'expérience est liée à la transformation des hommes en automates, dont les gestes répétitifs enlèvent tout sens à la vie à l'ère industrielle. La pandémie de Covid-19 peut être classée comme l'une des interruptions utilisées par Brecht[9], une ressource que le dramaturge employait dans le théâtre épique pour découvrir des conditions plutôt que de les reproduire (BENJAMIN, 2012). Comme l'étranger qui surgit à la porte d'une scène familière, cette terrible interruption a envahi notre quotidien et a collé un très grand nombre de personnes, moi y compris, à l'écran de la télévision ou de l'ordinateur, dans l'attente de nouvelles informations, les plus récentes, les plus actuelles. Tout le monde s'intéressait à l'évolution de la situation, compter les malades et les morts faisait partie d'un quotidien morbide. Les informations fausses et alarmistes se sont succédé, les opinions et les commentaires se sont multipliés, la plupart du temps à la hâte, donnant lieu à des conclusions xénophobes, égoïstes, exagérées, générant polarisation, découragement, désespoir et apathie. Les nouvelles sont devenues « anciennes » en quelques minutes, inspirant le slogan d'un réseau de communication brésilien : « Tout peut changer en vingt minutes ». Larrosa (2002, p. 22) signale que

> lorsque l'information et l'opinion deviennent sacralisées, lorsqu'elles occupent tout l'espace de l'événement, alors le sujet individuel n'est plus [...] qu'un sujet fabriqué et manipulé par le dispositif de l'information et de l'opinion, un sujet incapable d'expérimenter.

[9] Bertold Brecht (1898 – 1956), dramaturge allemand.
[10] Slogan d'une émission de la radio Bandnews.

En lisant ce passage, je n'ai pu m'empêcher de penser qu'il nous aide peut-être à comprendre pourquoi tant de personnes, alors même que les médias véhiculaient massivement et avec insistance toutes les conséquences qu'entraîne le non-respect des règles de distanciation sociale face à la pandémie de Covid-19, ont continué à vivre normalement, dans une attitude d'apparent égoïsme ou d'indifférence à l'égard des autres. Il m'a semblé évident que l'excès d'informations, d'opinions, combiné au rythme frénétique et au surmenage, empêchait la majorité de la population de vivre cette pandémie comme une expérience, donc sans changement subjectif. Dans cette perspective, la transformation pour l'avènement d'un monde meilleur, plus solidaire et durable, proclamée par certains lors de la première période de distanciation sociale, sera partiellement source de frustration.

Pour qu'une expérience se produise, dit Larrosa (2002), l'interruption est nécessaire. On y trouve de la place pour écouter, penser, regarder, ressentir, à un rythme plus lent que celui imposé par l'époque actuelle, avec attention, patience et délicatesse. Cependant, nous avons eu ce moment d'interruption. Nous avons été contraints de rester à la maison pendant des mois et, même si, paradoxalement, la charge de travail a même augmenté pour certains, l'interruption de la routine, de l'automatisme de notre quotidien nous a permis de remettre en question nos vies, nos habitudes et nos valeurs, à l'échelle individuelle et mondiale. Que manquait-il pour que ce moment devienne une expérience transformatrice ? Nous avons été soumis à l'expérience, mais pas sujets de l'expérience, c'est-à-dire que nous sommes encore obligés de la vivre, mais beaucoup n'ont pas vécu la transformation qu'elle pourrait provoquer dans leur propre subjectivité.

Mais qui serait le sujet qui vit l'expérience ? Celui qui se laisse traverser par quelque chose ? Larrosa (2002 ; 2011) le décrit comme quelqu'un prêt à se déstabiliser et à s'aventurer sur des territoires inconnus. Le sujet de l'expérience c'est quelqu'un qui s'expose, qui s'ouvre, qui est disponible et prêt à prendre des risques, un sujet qui se laisse vulnérable à l'imprévisible : il est fait de patience, d'attention et de passion. Combien d'entre nous sont ouverts à l'expérience, attentifs et exposés ? Il est possible d'observer que l'auteur décrit une prédisposition, une attitude envers la vie, une manière d'être au monde similaire à l'attitude esthétique mentionnée par Kerlan (2013) et Perissé (2014), comme nous le verrons ci-après.

Le concept d'expérience exposé ici nous permet de comprendre que les événements qui les génèrent peuvent être de natures distinctes. Cependant, si, selon Larrosa (2002), le langage rationnel, le savoir issu des sciences positivistes n'a pas véritablement permis l'apprentissage par l'expérience, quel langage serait adéquat?

> Dans l'éducation, nous maîtrisons très bien les langages de la théorie, de la pratique ou de la critique. Le langage de l'éducation est plein de formules issues de l'économie, de la gestion, des sciences positivistes, des connaissances qui rendent tout calculable, identifiable, compréhensible, mesurable, manipulable. Mais il nous manque peut-être un langage pour l'expérience. Un langage qui est imprégné de passion, d'incertitude, de singularité. Un langage avec de la sensibilité, avec du corps. Un langage qui est aussi traversé par l'extériorité, par l'altérité. Un langage qui est altéré et modifiable. Un langage avec un imaginaire, avec des métaphores, avec des histoires. Quel serait ce langage ? (Idem, 2011, p. 26)

S'il existe quelque chose de constitué par la passion, la singularité, la sensibilité et l'altérité, ce langage par excellence est l'art.

2.5 L'art et l'expérience esthétique

Proposer des expériences esthétiques pendant la formation des enseignants est préconisé par différents théoriciens et chercheurs dans le domaine de l'éducation (TRIERWEILLER, 2008 ; CARVALHO, 2001, 2016 ; LEITE ; OSTETTO, 2005, OSTETTO, 2012, 2019 ; MOURA, 2013 ; PERISSÉ, 2014 ; SILVA et AL. 2016, LAGE, 2018, entre autres). La revue de la littérature a mis en évidence la formation esthétique des enseignants liée à une formation qui implique la dimension sensible, la créativité, le corps, les émotions et, en général, a souligné la pauvreté des expériences esthétiques pendant la formation professionnelle. En quoi consistent ces expériences esthétiques ? Quels sont les langages concernés ? Quelle est son importance ? Pereira (2011) présente son idée de l'expérience esthétique et explique ce qu'il entend par attitude esthétique :

> Je postule l'idée de l'expérience esthétique comme une opportunité d'amplification, de dévoilement et d'expansion de la subjectivité dans la mesure où elle représente une ouverture à la collection d'exemples que sont l'art et la vie. L'attitude esthétique est une attitude désintéressée, c'est une ouverture, une disponibilité non pour la chose ou l'événement « en soi », dans ce qu'il a de consistant, mais pour les effets qu'il peut produire (PEREIRA, 2011, p. 111).

Selon l'auteur, l'expérience esthétique commence lorsque, au lieu de vouloir dominer la réalité — en la nommant, en la classant, en la définissant ou en la comprenant par la raison —, le sujet se laisse impliquer et affecter en même temps qu'il affecte et interfère, ouvrant un éventail de nouvelles possibilités d'où résulte quelque chose de nouveau.

L'attitude ou la disposition esthétique que mentionne Pereira (2011) est également présente chez Kerlan (2013), pour qui l'éducation esthétique est l'apprentissage d'une manière de se rapporter au monde, à la nature ou à la culture, une manière de se conduire. Une disposition qui est inhérente à l'être humain, mais qui, si elle n'est pas cultivée, devient rabougrie. De même, Perissé (2014) renforce qu'il ne suffit pas d'avoir des yeux pour voir, « il faut posséder une disposition intérieure adéquate pour mieux apprécier et évaluer, mieux interpréter ce que l'on voit/entend. Cette disposition est liée à l'éducation esthétique » (Ibid., p. 27).

La disposition désintéressée envers les choses du monde, une curiosité et une ouverture constantes, sans préméditation utilitaire ou intentionnalité, trouvent des échos dans le sujet de l'expérience de Larrosa (2011). Est-il possible de dire que toute expérience constitue une expérience esthétique ? Quel statut acquiert l'expérience esthétique de ce qu'on appelle la vie quotidienne ? Le bruit de la mer, une chanson qui nous rappelle des souvenirs émouvants, un coucher de soleil, une comptine, l'odeur et le goût d'une nourriture bien faite ? Pereira (2011) explique que l'expérience esthétique commence dans la capacité à générer de nouvelles interprétations, dans la déstabilisation de la rationalité laissant place à ce qui ne peut être traduit.

L'appréciation esthétique serait alors l'attention portée sur les sentiments qu'une situation ou une œuvre suscite chez le sujet. En ce sens, tout artefact ou situation peut nous amener à vivre une expérience esthétique, comme tout type de musique ou de style de peinture, tout texte (les grands noms de la littérature ou la lettre au fond d'un tiroir), un paysage, etc. Ce qui détermine l'événement de l'expérience est l'attitude, la prédisposition ou l'ex-position, comme dit Larrosa (2002 ; 2011). De cette façon, Guedes et Ferreira (2018) comprennent que les expériences qui mobilisent les sens concernent une relation plus large avec le monde et l'art est un dispositif puissant, qui éveille le regard à de nouvelles connexions et articulations.

> Les expériences esthétiques seraient celles qui impliquent tous nos sens, nos perceptions et nos émotions, sans se limiter au domaine de la pratique artistique historiquement établie. Elle existe dans l'appréciation de la nature ; dans les rituels quotidiens de soins personnels et de nourriture ; dans la façon dont nous nous rapportons les uns aux autres ; dans l'ornementation domestique et corporelle ; des tatouages primitifs et des peintures rupestres aux cosmétiques contemporains et à la décoration intérieure (GUEDES ; FERREIRA, 2018, p. 223).

Hermann (2018a) propose que l'éducation éthique ne puisse pas être déconnectée des liens esthétiques, puisque le corps détient les émotions, les désirs, les habitudes, les souvenirs sensibles qui jouent un rôle prédominant dans la connaissance du monde qui nous entoure et la façon dont nous nous conduisons dans ce monde. Dans cette perspective, l'auteur met en évidence la puissance des langages artistiques :

> L'expérience esthétique promue par la peinture et les arts en général aide à comprendre et à clarifier les émotions et encourage de nouvelles compréhensions qui ne peuvent être atteintes par la dimension cognitive. La façon dont les voies de la sensibilité sont impliquées, montrant la base corporelle de notre compréhension, nous prépare à examiner nos pensées, nos émotions et nos motivations (HERMANN, 2018a, p. 14).

Selon l'auteur, l'expérience esthétique n'est pas liée à la recherche de la beauté, mais à ce qui sensibilise, émeut, mobilise l'affection. L'expérience esthétique peut produire de la douleur et des sensations désagréables lorsqu'elle apporte une étrangeté, une résistance, et nous permet d'examiner nos propres croyances, pour mieux comprendre ce qui nous affecte. Hermann (2018a) affirme que ce changement provocateur renforce notre sensibilité éthique. Dans le même sens, Perissé (2014) souligne que la formation esthétique n'est pas la recherche de ce qui est considéré comme beau, de ce qui plaît à notre propre goût. « C'est comprendre (et relativiser) même les raisons pour lesquelles je n'aime pas tel auteur, l'œuvre de tel artiste » (PERISSÉ, 2014, p. 47). Leite (1998) renforce l'idée que l'œuvre d'art génère « un processus d'éloignement de la perception » et permet de « dé-familiariser le monde » (Ibid., p. 134).

L'expérience esthétique a la capacité de nous mettre dans une situation fictive, même pour un instant, à la place de l'autre. Cette expérience symbolique permet de vivre des émotions différentes et de connaître des mondes que nous n'avons jamais connus, dans un exercice d'altérité (DUARTE JR., 2012). L'art peut provoquer l'étonnement de l'inhabituel, du neuf, de la première fois, et la restitution du sensible dans les expériences serait de les vivre comme si c'était la première fois. En général, les artistes partent de cette proposition dans leurs créations esthétiques, dans les différents domaines de l'art. Kerlan (2013) propose qu'à partir de cette compréhension, une « règle pédagogique est définie : [...] toute véritable expérience esthétique possède le goût de la première fois ». Cette dimension de la surprise et de l'insolite est également présente dans la conception « de l'expérience » conçue par Larrosa (2011, p. 17), en affirmant que « l'expérience, donc, a toujours quelque chose de la première fois, quelque chose de la surprise ».

Si l'expérience a la dimension de l'imprévisible et de l'incontrôlable, l'auteur prévient que la seule chose que nous pouvons faire est de créer des conditions et des possibilités, d'offrir des opportunités. Qui offre cette opportunité ? L'artiste, le professeur, l'éducateur de musée, la mère, le père, l'ami, tous ceux qui sont prédisposés à présenter à quelqu'un une nouvelle façon de regarder, d'expliquer, d'exprimer, de représenter, de raconter, de chanter, de peindre, etc. la réalité. Depuis lors, le chemin est vers l'intérieur. L'art n'éduque qu'à la condition que l'individu traduise à lui-même ce qu'il a appris, en dépassant la passivité et l'inertie, en devenant l'auteur de son interprétation et, en quelque sorte, le recréateur de l'œuvre (PERISSÉ, 2014).

En pensant à l'expérience esthétique à travers l'art selon notre discussion, il serait peut-être exagéré de dire que la formation n'existe pas sans expérience, mais il est possible d'affirmer qu'il n'y a pas d'expérience sans formation. Les sujets suivants traitent de la formation esthétique et culturelle de l'enseignant. La revue de la littérature et l'examen théorique ont permis d'observer que, grosso modo, les auteurs utilisent parfois l'expression « formation esthétique », parfois « formation culturelle ». Face à ce constat, j'ai cherché à comprendre à quoi les auteurs font référence et s'il existe des différences conceptuelles entre les expressions employées. Dans ce sens, je les ai séparés en différents sujets dans un but éminemment didactique, puisque dans la pratique on observe une certaine symbiose entre les concepts et les propositions formatives. Cependant, le tableau présenté ci-dessous apporte le résultat de la revue de la littérature, toujours sans cette séparation.

Tableau 1 : Revue de la littérature – Formation culturelle des enseignants

MOTS-CLÉS	BASE DE DONNÉES	ŒUVRES TROUVÉES
« formation culturelle des enseignants », « formation esthétique des enseignants » *and* « éducation de la petite enfance », « expérience esthétique » *and* « éducation de la petite enfance ».	BTDC/ BDTD	1. NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga.** Doctorat en éducation, USP : São Paulo, 2002. 2. TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. **A formação artístico- cultural do Professor da educação infantil**: experiências, trajetórias e significações. Mémoire de maîtrise, UFSC : Florianópolis, 2008. 3. CARVALHO, Alexandre Sônego. **Formação Cultural do professor no Programa Pedagogia Cidadã.** Mémoire de maîtrise, PUC-Campinas, 2009. 4. SANTOS, Daniela Olorruama Rodrigues dos. **Estudo sobre a formação cultural: a semiformação do professor do Ensino Estadual da região central da cidade de São Paulo**'. Maîtrise en Éducation : PUC-SP, 2013. **5.** OLIVEIRA Elaine Maria Dias de. **Espelhamento e/ou**

		estranhamento? A formação cultural (*bildung*) como o outro da pedagogia. Thèse de doctorat. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2014. 6. AMADO, Ana Cristina da Silva. **A instrumentalização na formação de professores e o eclipse da formação cultural**: **a pseudoformação na licenciatura**. Thèse de doctorat – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015. 7. VIDAL, Fabiana Souto Lima. **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE**. Doctorat en éducation : Universidade Federal de Pernambuco, 2016. 8. DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente.** Thèse de doctorat en Éducatrion – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: RS, 2017. 9. SILVA, Greice Duarte de Brito. **De dentro para fora, de fora para dentro: itinerários de Formação estética de Professoras da Educação Infantil**. Mémoire de maîtrise en Éducation – Universidade Federal Fluminense - Niterói, 2017. 10. NASCIMENTO, Damásia Sulina. **Formação cultural de professores da educação básica: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada**. Mémoire de maîtrise – (PPGED), Universidade Federal do Pará: Belém, 2017. 11. BOCK, Michelle Fernanda. **Formação Cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017.** Mémoire de maîtrise – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Études supérieurs en éducation : São Leopoldo, 2018. 12. LAGE, Lívia Larissa de Lima. **Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil.** Mémoire de maîtrise – PUC-Rio, Département d'éducation, 2018. 13. OLIVEIRA Lucília Chaves de. **Educação e formação estética: entre a arte e a política.** Mémoire de maîtrise, UFG,2018. 14. ARRAIS Gardner de Andrade. **Educação estética de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental:** uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio. Thèse de doctorat – Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

Source : données de recherche

2.6 La formation esthétique des enseignants

La profession d'enseignant a pour caractéristique et exigence formative d'être interculturelle, éthique, politique et esthétique. Dans ce sens, il est nécessaire que, tout au long de la formation, le futur enseignant puisse accéder à son être intégral, en activant le corps, l'âme et l'esprit dans un processus de fertilisation des sens (OSTETTO, 2019) :

> le développement de l'éducation esthétique devrait être au cœur du processus de formation de l'homme, en tant que partie du processus même d'humanisation. L'éducation esthétique recommandée agirait comme un fil conducteur de la formation politique et morale de l'homme, étant donné qu'en elle seraient

> impliquées l'esthétique, la connaissance et l'éthique, éléments indispensables à l'organisation de la vie sociale (OSTETTO, 2019, p. 6).

L'auteure considère que la formation esthétique passe par l'élargissement du répertoire artistico-culturel et des instigations sensibles, et souligne que le contact avec les artistes et leurs œuvres peut aider à briser l'automatisme dans le travail de l'enseignant et contribuer, par l'entretien des sentiments et des émotions, à son rôle d'auteur. Cependant, ce contact recommandé par l'auteure doit être actif.

Il convient de noter qu'il ne s'agit pas de didactiser l'enseignement de l'art, mais de mieux comprendre, à travers ses manifestations, la condition humaine dans sa complexité, ses contradictions et ses possibilités. L'art se façonne (lui-même) dans la mesure où il dialogue avec notre conscience et nous invite à agir de manière créative. Selon Perissé (2014), le contact avec les valeurs esthétiques se fait à travers des expériences humanisées avec l'art et l'artiste : ce sont des rencontres dialogiques avec le temps historique, son histoire et ses valeurs. Il n'est pas nécessaire de savoir comment expliquer l'art pour être formé par l'art. Être formé par l'art, c'est entendre, regarder, savourer avec plus d'intensité. Avoir une conscience esthétique, c'est élargir notre sensibilité dans la recherche du sens de la vie à travers des scénarios et non des routines : c'est le résultat de la relation que l'on établit avec tout type d'œuvre d'art.

En ce sens, Guedes, Ferreira et Lage (2019) préconisent les expériences concrètes et corporelles comme méthodologie formative, car ils comprennent que « la mise en relation des expériences subjectives avec les connaissances accumulées est le moyen de construire des connaissances significatives » (GUEDES, FERREIRA et LAGE, 2019, p. 2). Le groupe de recherche FRESTAS, lié à l'université fédérale de l'État de Rio de Janeiro, a travaillé sur la formation sensible des enseignants et a proposé des cours de perfectionnement pour les enseignants dans le réseau public à cet effet. Dans différentes publications, le groupe a présenté la proposition, ainsi que certains des résultats obtenus.

Pour les auteures, le processus éducatif sensible implique l'affection et l'attention ; prend en compte les sentiments, les émotions ; inclut le corps et les sensations, prévenant qu'une formation éminemment intellectuelle éloigne les enseignants de l'univers des enfants, car ils apprennent à lire le monde à travers le corps et les sens. La logique rationnelle régit le monde dans lequel nous vivons et les enfants sont encore considérés comme un projet d'adulte qui devraient être préparés à jouer un rôle dans la société.

Cette conception restreint la possibilité d'une connexion avec le sujet enfant qui donne un sens à ce qu'il voit par l'imagination, la sensibilité, la transgression des normes du langage (GUEDES, FERREIRA et LAGE, 2019).

Dans un autre article, Guedes, Vieira et Silva (2015) décrivent que le cours de perfectionnement mentionné a fourni des moments d'expérience esthétique à travers divers langages, en particulier la danse. Après les spectacles ou les expériences avec les enseignants, il y a eu un moment d'échange collectif sur ce qu'ils avaient ressenti et une réflexion sur la façon dont cela pourrait être adapté à la réalité de l'école. L'échange avec les pairs leur a permis de comprendre la subjectivité du processus d'apprentissage et l'impossibilité du modèle d'homogénéisation lorsqu'ils ont observé que chacun vivait les mêmes expériences de manière unique.

Les auteures soulignent que lorsque le futur enseignant est considéré comme un sujet-enseignant, il interagit, contribue, intervient et guide les processus d'enseignement. La posture active par rapport à sa propre formation, dans sa globalité, permet à l'enseignant d'élargir sa capacité d'expression créative et de se situer de manière plus appropriée par rapport à la dimension et aux principes esthétiques. L'appropriation par l'enseignant de son parcours de formation donne du sens à son travail avec les enfants dans l'enseignement primaire, dans leur langage et leurs formes d'expression uniques.

Toujours à propos des expériences formatrices du groupe de recherche, Guedes et Ferreira (2018) font référence à l'Art comme un puissant mobilisateur d'expériences esthétiques, soulignant la compréhension de Larrosa pour le type d'expérience auquel ils se réfèrent. Les auteurs soulignent que l'idée de formation n'est pas celle d'un vide à combler, mais d'une rencontre du sujet avec tout son bagage en dialogue avec l'autre, mobilisant ses multiples dimensions.

> Dans cette perspective, l'entraînement du corps entier est celui qui, en mobilisant intégralement le sujet, ne le divise pas en binômes antagonistes — raison/émotion, cognition/affection. En rompant avec les dualismes si présents dans la modernité, le savoir vient constituer le sujet et est présent dans son fonctionnement dans le monde (GUEDES ; FERREIRA, 2018, p. 222).

Si la formation esthétique des enseignants est prise en compte dans les cours de pédagogie et, même si c'est plus rarement, dans d'autres diplômes, on peut penser que cette préoccupation pourrait déborder de l'espace académique vers d'autres où l'art est le langage par excellence.

> Parler de formation esthétique des enseignants nous amène donc à interroger les temps, les lieux et les événements qui permettent l'expérience sensible (du corps), impliquée dans les processus de perception, d'imagination, d'interprétation, dans le monde et avec le monde, par laquelle la sensibilité s'élargit (OSTETTO, 2019, p. 11).

Je propose donc qu'en plus des licences, les musées, plus particulièrement les musées d'art, assument également cette place de formation esthétique dans la perspective présentée ici.

2.7 Formation culturelle des enseignants

Dans cette section, j'aborde le concept central de cette thèse en utilisant une expression esthétique : la prunelle de mes yeux. L'expression signifie la pupille des yeux tout en faisant référence à ce pour quoi nous éprouvons une estime et une affection particulières. Or, si l'expression n'est pas adéquate, puisque ce qui nous cause de l'estime, de la chaleur dans le cœur, fait briller les yeux, qu'est-ce qui n'est rien d'autre que la dilatation de la pupille ? C'est avec un enthousiasme particulier que j'aborde ce sujet, en cherchant à donner un contour plus précis au concept de formation culturelle des enseignants, répondant ainsi à l'un des objectifs de la thèse.

La revue de la littérature nous a permis de constater que l'expression « formation culturelle des enseignants » est relativement récente et a été abordée de manière plutôt timide. Nogueira (2008, p. 13) a constaté que « l'importance de la formation culturelle de l'enseignant semble bénéficier d'un certain consensus, mais elle est traitée de manière superficielle ». Pourtant, le domaine montre un intérêt croissant sur le sujet. Le concept de culture et de formation culturelle est traversé par la polysémie des termes dans les ouvrages trouvés lors de la revue de littérature, désignant parfois un volume d'informations générales, un ensemble de contenus du programme scolaire, la maîtrise de codes culturels légitimés ou seulement des possibilités de jouissance.

Des perspectives distinctes quant à leurs objectifs et des approches différentes étaient également évidentes, observées dans les travaux de Dalla Zen (2017) et de Bock (2018). Il a été possible de regrouper les recherches à partir de l'axe adopté en trois perspectives : (i) émancipatrice – visant un projet politique dans lequel la construction de la citoyenneté et la résistance à l'industrie culturelle sont l'argument de base ; (ii) poétique-humaine – une formation dans laquelle le récit et le dialogue trouvent une place centrale et les relations humaines sont basées sur l'empathie et la solidarité ; (iii) instrumentaliste – dans laquelle la préoccupation se concentre sur l'élargissement du répertoire de l'enseignant avec ses élèves au but d'une pratique pédagogique plus intéressante, variée ou compensatoire. Éloignées d'une vision simpliste ou réductrice, les approches théoriques énumérées ne sont

pas présentées dans les ouvrages d'une manière qui exclut d'autres aspects, mais entretiennent un dialogue dans lequel l'une des perspectives prévaut. Cependant, j'ai jugé opportun de les présenter, car le choix d'une approche de recherche est lié aux croyances, aux valeurs et aux expériences antérieures du chercheur — ce n'est pas un choix neutre.

Situer le discours sur la formation culturelle vise à relativiser et à adopter une position critique sur ce qui est proposé afin d'éviter les modes éducatives. Comme l'« enseignant réflexif », la « formation culturelle » court le risque de devenir un autre slogan pédagogique à la mode et d'être finalement appropriée de manière superficielle ou avec des objectifs/résultats contraires à ceux souhaités.

Le contexte dans lequel le discours sur la formation culturelle des enseignants émerge avec plus d'intensité n'est pas non plus fortuit. Guedes et Dalla Zen (2015) situent l'origine des discours sur la démocratisation culturelle qui sont actuellement véhiculés dans le projet civilisateur français d'André Malraux dans les années 1960, dont la base repose sur des principes positivistes. Ce discours a parfois engendré l'idée que l'art est le sauveur de la société. Les auteures problématisent la position qui considère l'accès aux œuvres universellement consacrées comme un antidote à ce qui est produit par l'industrie culturelle de masse, ce qui implique le risque d'imposer un seul profil culturel. Le choix des biens culturels dont le droit d'accès doit être démocratisé n'est pas neutre non plus. Le sens commun associe la formation culturelle au progrès et à la raison, par le rapprochement d'un ensemble de manifestations culturelles considérées comme hiérarchiquement supérieures. Dalla Zen (2018) prévient que dans le contexte où émerge l'idée de formation culturelle, même si elle est parfois recouverte d'un discours opposé à la perspective de préparation au monde du travail, elle finit par renforcer le biais instrumental rationnel.

L'auteure cherche à savoir quel sens est donné à cette formation culturelle dans le contexte brésilien qui l'a définie comme une « nécessité ». Au Brésil, les années 1990 ont vu une intense production académique sur la formation des enseignants. Les recherches ont suscité des attentes quant aux solutions apportées aux problèmes éducatifs par des enseignants mieux formés. Le thème de la formation culturelle des enseignants fait partie de cette période, mais avec des connotations différentes entre le Brésil et les pays étrangers.

Si dans les pays anglo-saxons étudiés par Dalla Zen (2018), la formation culturelle est axée sur les concepts d'interculturalité et de diversité, au Brésil, l'approche concerne les expériences avec l'art et la culture. Dans le premier cas, les pays en question étaient (et sont toujours) confrontés à d'importants flux migratoires. Au Brésil, l'idée a été liée au profil socio-économique de ceux qui choisissent la carrière d'enseignant. Par cette réflexion, l'auteure souhaite mettre en évidence la manière dont les discours sont construits à partir de contextes historiques, politiques et culturels différents. Dalla Zen (2018) cherche à comprendre et à problématiser l'intérêt récent pour ce thème, en identifiant certains jalons historiques qui ont pu contribuer à la légitimation de ce discours.

L'auteure mentionne trois points qui, selon elle, sont liés à l'émergence du discours sur la nécessité de la culture dans le cadre de la formation des enseignants. Le premier est l'expansion du concept de citoyenneté, surtout après la Seconde Guerre mondiale, lorsque l'État est intervenu avec des politiques de protection sociale. En considérant le citoyen comme un sujet de droits, le droit à la culture est implicite dans les droits de l'homme « et présuppose [...] la participation du citoyen à la vie culturelle, y compris dans celle-ci, et principalement, l'accès à la culture comme présupposé d'une identité citoyenne » (DALLA ZEN, 2018, p. 162).

Le deuxième point cité par Dalla Zen (2018) porte sur « l'utopie de la socialisation de la culture moderne ». Il s'agit de la formation d'un public ayant un large accès aux œuvres universellement consacrées et ayant une capacité de fructification, une préoccupation observée dans les politiques publiques des dernières décennies. L'auteure cite les cours de perfectionnement proposés par les musées aux enseignants comme l'une des stratégies de démocratisation culturelle.

> Cette compréhension se configure dans des contenus concrets de notre époque quand, par exemple, des chercheurs dans le domaine de l'éducation voient dans les œuvres d'art universellement consacrées un antidote à la production de l'industrie culturelle ou quand les musées et d'autres institutions culturelles proposent des cours pour les enseignants, en identifiant, dans ce public, la « culture » comme un « besoin formatif ». Ces deux exemples, d'une certaine manière, sont traversés par une conception de la démocratisation culturelle associée à la formation de publics, par l'accès à certains biens culturels (DALLA ZEN, 2018, p. 163).

Le passage ci-dessus, à première lecture, peut donner l'impression que la conception de l'éducation muséale présentée semble instrumentaliste, hiérarchique et peu critique, puisque les biens culturels à démocratiser sont ceux universellement consacrés.

Cependant, comme nous le verrons ci-après, la conception éducative et une proposition éducative critique peuvent rompre avec ce modèle et offrir un espace dialogique et disruptif de formation culturelle par l'équipement culturel.

Le troisième point cité par Dalla Zen (2018) est le profil des enseignants brésiliens. L'auteure mentionne aussi différentes études qui montrent la faible fréquence des événements culturels chez les enseignants, la similitude de leurs répertoires avec ceux des étudiants et l'influence du revenu familial de l'enseignant sur les ressources dont il dispose pour investir dans des activités de loisirs et culturelles qui élargissent son répertoire. Bock (2017) considère nécessaire de relativiser, dans les études sur le profil des étudiants de premier cycle, ce que l'on a appelé le répertoire culturel des étudiants, car il estime que les discours ont naturalisé et légitimé l'idée de « déficience culturelle » qui finit par être intégrée par les futurs enseignants. Le risque, selon l'auteure, est de laisser entendre qu'il existe un répertoire culturel unique qui devient une référence.

À l'inclusion de l'accès à la culture comme un droit du citoyen, la démocratisation des biens culturels et un profil socio-économique et culturel des enseignants brésiliens qui rapprochent leur répertoire de celui de leurs élèves, phénomène déjà mentionné par Dalla Zen (2017). L'un des aspects qui revient dans différentes recherches et articles scientifiques est celui de la prédominance de la rationalité et de la logique des compétences dans un système éducatif basé sur la recherche de la croissance économique dans une logique compétitive.

Ostetto (2019) plaide l'importance des humanités dans l'éducation et leur caractère indispensable au maintien de la démocratie, tout en dénonçant leur disparition progressive au niveau mondial. L'absence des cultures et des arts dans les programmes des cours de formation des enseignants, au-delà d'un parti pris instrumental ou comme « ornement », a été soulignée par plusieurs chercheurs (OSTETTO, 2019 ; OSTETTO ; LEITE, 2012 ; DUARTE Jr. 2012 ; CARVALHO, 2005 ; MOURA, 2005 ; NOGUEIRA, 2002, 2018 ; KRAMER, 1998). Il convient toutefois de préciser dans quel but la formation culturelle des enseignants est préconisée.

La thèse de Monique Nogueira (2002), *A formação cultural de professores ou a arte da fuga* [La formation culturelle des enseignants ou l'art de la fuite], est une recherche précurseur et provocatrice par rapport à une préoccupation pour la formation culturelle des enseignants. En tant que travail précurseur, utilisant un domaine cher à l'auteure, je dirais que le travail de Nogueira (2002) a constitué un diapason.

Différentes compositions ont vu le jour, mais ses recherches « donnent le ton » et, d'une certaine manière, sont présentes comme référence dans pratiquement toutes les études qui ont suivi. Selon l'auteure, sa recherche a été nourrie par le désir que les enseignants brésiliens aient accès, au cours de leur formation, aux biens culturels que l'humanité a produits et défend que la formation culturelle doive être considérée comme un domaine de connaissance.

> Nous comprenons la formation culturelle comme le processus par lequel l'individu se connecte au monde de la culture, ce monde étant compris comme un espace de différentes lectures et interprétations de la réalité, matérialisé par les arts (musique, théâtre, danse, arts visuels, cinéma, entre autres) et la littérature (NOGUEIRA, 2010, p. 4).

Selon l'auteure, ce serait le rôle de la formation culturelle de se dresser contre l'hégémonie du goût massifié provoqué par l'industrie culturelle dont parle Adorno ou, selon les termes de Cabot (2011), de remettre en question les interprétations servies toutes faites et de répéter des interprétations différentes. La formation culturelle se présente alors comme le moyen pour l'école de devenir un lieu d'égalité des chances et de stimulation, comme le préconise l'idéal d'une école publique, laïque, gratuite et de qualité.

La proposition de l'auteure trouve un écho chez Kramer (1998), pour qui la formation culturelle de l'enseignant par les arts contribue à la formation « d'êtres humains critiques, imprégnés d'éthique et de la volonté d'agir en faveur de la justice, de la solidarité et de l'esprit de collectivité » (Ibid., p. 23). Selon l'auteure, une éducation ancrée dans la culture contribue à une éducation humanisée, car c'est par la connaissance et le partage des cultures que l'être humain se connecte, renforce ses relations et crée des liens. Les expériences culturelles donnent lieu à une remise en question du sens de la vie, des valeurs de la société dans laquelle nous vivons et du rôle que chacun d'entre nous doit jouer. Une éducation culturelle contribue donc au développement de sujets critiques, conscients de leur identité et de leur rôle dans la société (KRAMER, 1998). Après tout, à quoi sert l'école si l'apprentissage n'est pas une expérience humaniste ? Le rôle humanisant des expériences esthétiques vécues au contact de l'Art est également cité par Nogueira (2018) comme un processus dans lequel « l'homme aspire à absorber le monde et, en même temps, à l'intégrer à lui-même » (Ibid., p. 11), permettant de reconnecter l'expérience individuelle à l'expérience universelle.

La recherche de Laura Dalla Zen (2017) apporte la perspective de la formation culturelle de l'enseignant dans la composition de son éthos d'enseignement. L'auteure considère que la formation concerne un processus permanent alimenté par des expériences avec les arts, mais souligne la nécessité pour le sujet d'être disponible et ouvert pour élargir son répertoire dans un processus de création de nouvelles et différentes manières d'être dans le monde. En plus de qualifier la pratique pédagogique de l'enseignant, les expériences culturelles « assument une fonction ethopoïétique, dans la mesure où elles agissent sur la manière d'agir de l'enseignant, sur son éthos pédagogique » (DALLA ZEN, 2017, p. 180). Dans une perspective foucaldienne, l'auteure préconise une formation culturelle qui transforme le sujet à travers une « écriture de soi » qui modifie la manière d'être et d'agir des enseignants. Dalla Zen (2017) souligne la similitude de la transformation que le sujet vit à travers la construction de son propre savoir, avec l'expérience esthétique. Pour renforcer cette idée, on fait appel à une question de Foucault pour ensuite remettre en question le métier de l'enseignant :

> Après tout, « pourquoi un peintre travaillerait-il, s'il n'est pas transformé par sa peinture ? » (FOUCAULT, 2014, p. 204) ; de même, on pourrait se demander : pourquoi un enseignant enseignerait-il, s'il n'est pas transformé par le fait d'enseigner ? (DALLA ZEN, 2017, p. 162).

La perspective de Dalla Zen (2017) semble être partagée par Bock (2017), pour qui la formation culturelle serait celle dans laquelle le sujet peut se regarder et être capable de voir différentes manières de se rapporter au monde. Ce regard transformateur présuppose l'ouverture et la disponibilité et implique :

> [...] l'accès, la contextualisation, la jouissance et la réflexion aux biens culturels. Ils sont importants dans cette perspective et peuvent être considérés comme des dispositifs déclencheurs de ruptures et d'ouvertures, ainsi que des générateurs d'une attitude différente envers ce qui est vu et ressenti (BOCK, 2017, p. 52).

La chercheuse Luciana Ostetto développe depuis les années 2000 une recherche sur la formation artistico-culturelle (comme elle l'appelle) des enseignants. Dans ses hypothèses, l'art gagne en centralité pour sa capacité à transformer les personnes et à fournir des points de vue différents, considérant que le contact de l'enseignant avec les différents langages artistiques exige un statut d'expérience.

> Parler d'éducation culturelle, c'est souligner la nécessité d'offrir des occasions de création, d'expérimentation, de contact avec les biens symboliques de la culture, que ce soit dans un musée, dans l'atelier d'un artiste ou dans celui d'un artisan. Il s'agit avant tout d'ouvrir des possibilités pour que les expériences puissent avoir lieu (OSTETTO ; CORRÊA, 2018, p. 26).

Les auteures soulignent que l'expérience dont ils parlent se situe dans la perspective signalée par Larrosa, dans laquelle nous « goûtons » quelque chose, c'est-à-dire que nous voyons, faisons, explorons différents matériaux. Elles considèrent que la formation culturelle au contact de l'art aiguise la sensibilité et éveille le désir d'aller au-delà, d'en savoir plus. Le désir a un rôle vital, car son absence correspond à l'indifférence et le rôle de l'enseignant formateur serait d'allumer la flamme, de provoquer, d'inviter, d'attiser l'imagination et la créativité « en ouvrant des chemins vers la connaissance de soi, pour (ré)animer l'existence » (Ibid., p. 34).

En conséquence d'une logique rationnelle poussée à l'extrême, l'irrationalité s'est installée et le souci d'une formation humaine par l'éducation esthétique apparaît comme la possibilité d'une « réponse à l'(ir)rationalisation croissante des modes de vie de la contemporanéité » (OSTETTO ; SILVA 2018, p. 191). Néanmoins, Ostetto et Leite (2012) affirment que la relation entre la production artistique et culturelle et les institutions éducatives est conflictuelle par principe et la justifient en expliquant que dans l'art la transgression est la base de l'œuvre, mais que dans les institutions éducatives la base est la standardisation. La fréquentation de spectacles, d'expositions, de films, de théâtre, c'est-à-dire d'expériences en dehors de l'espace académique, doit faire partie du parcours de formation de l'enseignant. « C'est le passage à des espaces de culture et d'art qui permet aux enseignants de (ré)apprendre à regarder et à écouter attentivement les enfants » (OSTETTO ; SILVA, 2018, p. 200). Rapprocher l'altérité de l'enfant nécessite une plongée dans et une reconnaissance de la propre subjectivité de l'enseignant.

Des expériences dans le sens d'offrir une formation esthétique et culturelle aux étudiants de premier cycle ont eu lieu, fruit d'initiatives isolées de certains professeurs de cours de pédagogie au Brésil. Dalla Zen (2015) raconte la proposition du projet *Provocações* [Provocations] réalisé à l'université de Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Partant du principe que l'art peut fonctionner comme un déclencheur d'une attitude esthétique, l'objectif du projet était d'amener les étudiants à comprendre « les langages artistiques comme un moyen parmi d'autres d'entrer en relation avec le monde [...] et, ainsi, à repenser leur propre enseignement — en se basant sur l'élargissement de leur répertoire culturel » (GUEDES ; DALLA ZEN, 2015, p. 75). Bien que les résultats de projets de cette nature soient difficiles à mesurer, les réponses des étudiants dans leurs évaluations ont été positives. De manière générale, les évaluations font état de changements dans leur pratique

pédagogique et d'un regard plus ouvert, pluriel et intéressé.

Lors de la revue de littérature réalisée pour le développement de cette recherche, d'autres projets de cette nature ont été identifiés (NOGUEIRA, 2008 ; LEITE E OSTETTO, 2012 ; SILVA, 2017 ; GEWERC, 2017), dans lesquels la dimension esthétique et culturelle acquiert un rôle majeur dans la formation des enseignants.

Cependant, tout comme Guedes et Dalla Zen (2015) affirment que le projet *Provocações* était une provocation au curriculum universitaire, Ostetto (2019) attire l'attention sur l'absence de l'art dans les programmes des cours de formation des enseignants et avertit qu'il est nécessaire de repenser les propositions qui retirent l'art et la culture de leur place secondaire, disciplinaire et théorique et de promouvoir des rencontres qui articulent la dimension esthétique et la formation des enseignants. Nogueira (2018), dans un bilan des vingt dernières années de sa thèse sur la formation culturelle des enseignants, ratifie le constat selon lequel « il n'y a pas d'effort conjoint de la part des gestionnaires, des développeurs de programmes d'études, des directeurs de facultés d'éducation [...] pour permettre la formation culturelle des étudiants, futurs enseignants » (Ibid., p. 13). Une exception qui mérite d'être mentionnée est le Cours normal supérieur à l'Institut supérieur d'éducation Pró-Saber, à Rio de Janeiro, qui propose une discipline intitulée « Littératie Culturelle » tout au long des trois années de formation des futurs enseignants[11].

Mais après tout, formation culturelle et formation esthétique signifient-elles la même chose ? Il a été possible d'observer, parfois, une utilisation indifférenciée des deux expressions par certains auteurs. Cependant, les théoriciens qui se sont consacrés à l'étude de ce thème font quelques différenciations qu'il convient de souligner ici afin de maintenir la cohérence conceptuelle et d'être fidèle aux mots qui nous servent.

Ostetto et Silva (2018) affirment que l'éducation esthétique se déroule dans différents espaces et moments tels qu'une galerie d'art ou la nature, en jouant ou en réalisant des travaux manuels. La formation culturelle se fait par le contact avec les biens symboliques de la culture. Guedes et Ferreira (2018) parlent d'une formation sensible et reconnaissent une formation qui mobilise les sens du sujet, qui active son champ sensoriel comme une formation esthétique. Dans ce sens,

> elle va au-delà de l'art, car elle concerne la relation plus large avec le monde : l'autre, la nature ; mais elle inclut également l'art en tant que dispositif puissant, qui permet d'établir des connexions non encore perçues (Ibid., p. 223).

[11] Voir Gewerc (2017).

De son côté, Nogueira (2018) affirme avoir choisi de ne pas utiliser le terme « esthétique » dans l'expression formation culturelle, précisément parce qu'elle ne considère pas que la formation esthétique soit nécessairement associée à l'art. C'est-à-dire une éducation culturelle, telle que préconisée par l'auteure, serait nécessairement liée aux langages artistiques. Mais, le développement d'un regard, d'une attitude esthétique, n'est-il pas nécessaire pour apprécier l'art ? Ce regard esthétique ne serait-il pas celui qui permet de regarder l'œuvre d'art avec intérêt, dans un désir de connexion ou de fusion ? Applaudir avec délice le coucher de soleil sur la plage d'Ipanema (exemple utilisé par l'auteure) n'est pas nécessaire pour apprécier les tournesols de Van Gogh ? Et une formation culturelle n'implique-t-elle pas la connaissance des traditions des peuples exclus, des langues, des habitudes, de la cuisine, d'autres artefacts qui ne sont pas seulement artistiques, mais essentiellement esthétiques ?

L'éducation esthétique ou la formation esthétique concerne alors un processus d'expériences successives qui traversent et ébranlent les sens, troublant ou enchantant, mais déplaçant les certitudes, laissant place à l'intuition, l'imagination, le rêve. La formation culturelle est liée à l'accès aux biens culturels produits par l'humanité, situés dans son contexte historique et social, non hiérarchisés. Dans le contexte de cette recherche, il ne s'agit pas d'accéder à des cultures qui fournissent une érudition ou des connaissances superficielles, mais ce qui est défendu est un processus qui transforme le sujet en le rendant critique, ouvert, tolérant, empathique. Considérant que les manifestations artistiques, dans leurs différents langages, incarnent le patrimoine culturel de l'humanité, il serait possible d'affirmer que la formation culturelle peut être comprise comme une succession d'expériences esthétiques vécues au contact de ce patrimoine.

Quels que soient l'expression et le concept que l'on souhaite privilégier en matière de formation des enseignants (culturel, sensible, éthico-esthétique, artistique-culturel, etc.), certains points communs méritent d'être soulignés : le premier d'entre eux concerne la continuité. En général, les auteurs comprennent le processus formatif comme une proposition pédagogique composée d'actions et de stratégies didactiques différentes et successives pendant une période, comme une discipline ou un cours de perfectionnement. Le deuxième point concerne une formation par les expériences, par opposition à une formation transmissive, déconnectée du sujet et de son histoire, dépourvue de sens. Avec un léger sourire sur les lèvres, je tiens à souligner qu'il ne s'agit pas d'une formation-performance ou d'une succession de moments d'extase, de catharsis et de réactions passionnelles

enflammées. L'expérience telle que décrite par Larrosa, et presque unanimement adoptée par le domaine qui étudie la formation esthétique et culturelle des enseignants, n'est pas, à mon avis, quelque chose de commun : elle ne se produit pas tous les jours avec l'intensité que l'auteur la décrit, en exagérant pour souligner son point de vue. Le plus raisonnable est peut-être d'accepter que les expériences soient vécues selon différentes échelles ou gradations, car je comprends que l'éducation qui produit du sens dans le sujet favorise toujours un battement de cœur plus fort, un sentiment de bien-être.

Le troisième point concerne l'importance du médiateur ou du formateur d'enseignants. C'est le sujet le plus expérimenté qui fera l'invitation, dont le rôle est d'encourager, de préparer l'environnement et les propositions à vivre ensemble. Ce qui nous amène au quatrième point : la dimension collective s'est avérée d'une importance capitale pour que les sujets, en se connectant à leur propre singularité, puissent tisser des récits dans un processus de collaboration qui constitue l'expérience de l'ensemble. Les récits permettent la resignification et l'organisation des connaissances, mais aussi l'expression des sentiments et des émotions qui traversent les expériences enregistrées. Et cette dimension collective permet de « percevoir le rôle fondamental des interactions sociales pour la construction de la connaissance, pour une formation culturelle et artistique » (MOURA, 2013, p. 104).

Pour conclure ce sujet, il convient de noter que lorsque les biens culturels considérés comme nécessaires dans le cadre de la formation des enseignants et des étudiants font exclusivement partie d'un ensemble universellement consacré, c'est tout le projet de formation culturelle qui sombre. En affirmant qu'il n'existe qu'une seule culture universelle, c'est le modèle de la domination, de la hiérarchisation excluante, du séparatisme et de la ségrégation qui triomphe. Et nous en revenons à la question initiale : qu'est-ce qui est considéré comme culture ? Alors nous serons liés à un modèle rationaliste et eurocentriste, nous ne surmonterons pas la barrière qui nous éloigne de notre humanité, car en ne considérant pas que tout le monde a une culture et que nous pouvons nous enrichir de la culture de l'autre (traditions, histoires, valeurs, manifestations artistiques), nous continuons à considérer qu'il y a quelque chose qui ne mérite pas d'espace, qui ne mérite pas d'être raconté, qui n'a pas besoin d'être vécu. Dans ce scénario, la barbarie se renforce.

Je crois à la possibilité qu'une éducation esthétique et culturelle puisse contribuer à humaniser l'éducation et donc à humaniser l'humanité. Cela peut sembler utopique, mais, comme le dit Freire (2004), l'humanisation de la pratique éducative doit être imprégnée du sens de l'utopie, dans laquelle l'histoire est considérée comme une possibilité. L'avenir est un immense champ de possibilités...

3 LE MUSÉE COMME SPACE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ce chapitre traite de la dimension éducative des musées et du potentiel de ces espaces pour la formation des enseignants, divisé en trois sujets. Tout d'abord, j'aborde le musée comme un espace éducatif en soulignant la médiation et sur les professionnels qui se consacrent à l'accueil des différents publics. Sur la base d'études du domaine et de textes normatifs, je discute le concept d'éducation muséale en le situant historiquement. Le deuxième sujet porte sur la relation de l'enseignant avec les musées, résultat de la revue de la littérature. Le troisième sujet traite spécifiquement des musées d'art en tant qu'espaces de formation esthétique et culturelle des enseignants.

3.1 Éducation muséale, médiation, médiateurs : la quête de passerelles

En choisissant d'examiner ce que les musées de Rio de Janeiro ont proposé comme activités de formation pour les enseignants, j'ai pensé qu'il était nécessaire de comprendre ce que le domaine de l'éducation muséale a discuté sur les activités éducatives dans les installations culturelles. En 2018, à la suite d'un processus initié par l'Institut brésilien des musées (IBRAM) en 2010, la politique nationale d'éducation muséale a entrée en vigueur. Fruit d'un dialogue entre les musées de tout le pays et leurs éducateurs, le document résultant de cette politique a reçu le soutien de la Commission d'action éducative et culturelle du Conseil international des musées (CECA-ICOM), des réseaux d'éducateurs de musées (REM), des professeurs du programme de premier cycle en muséologie, ainsi que du personnel de l'IBRAM.

Selon ses créateurs, la politique s'aligne sur les principes suivants : respect de la diversité, promotion de la participation sociale et appréciation de la relation entre la société et le patrimoine. Ils considèrent qu'il est fondamental que les institutions muséologiques se tournent davantage vers le potentiel éducatif, indispensable dans la médiation avec le public et ses souvenirs. En examinant l'un des objectifs de l'éducation muséale présents dans le livret du PNEM (2018), il est possible de vérifier l'accent mis sur une formation humaine et intégrale :

> [...] l'Éducation Muséale est un élément du fonctionnement complexe de l'éducation générale des individus dans la société. Elle ne se concentre pas sur les objets ou les collections, mais sur la formation des sujets en interaction avec les biens muséaux, avec les professionnels du musée et l'expérience de la visite. Plus que pour le « développement des visiteurs » ou pour la « formation des publics », l'éducation muséale agit pour une formation critique et intégrale des individus, leur émancipation et leur performance consciente dans la société afin de la transformer (IBRAM, 2018, p. 73).

Le document renforce le fait que l'expression « éducation muséale » est une revendication non seulement d'une modalité éducative, mais aussi d'un domaine scientifique. Castro (2015, p. 182), lorsqu'elle évoque les dimensions et les objectifs de l'éducation muséale, postule « l'incitation à l'appropriation culturelle, des espaces, des connaissances et de l'idée même de musée et la culture du sentiment d'appartenance parmi ses différents publics ». Selon l'auteure, l'objectif de tout processus éducatif devrait être « une formation humaine intégrale, visant l'autonomie, l'émancipation et la transformation sociale » (Ibid., p. 183). Elle souligne également que les processus éducatifs vécus dans le musée ne sont pas déconnectés des autres processus que le sujet vit tout au long de sa vie et qu'ils font partie d'une éducation intégrée visant la formation de l'homme.

En référence au document normatif, Castro et al. (2020) soulignent que l'objectif de l'éducation muséale n'est pas de former le public, mais la transformation du sujet visiteur pour qu'il transforme la société à travers un mouvement de prise de conscience et d'émancipation, c'est-à-dire que l'éducation muséale contribue à démocratiser le musée et la société. Les auteurs soulignent que les recherches dans ce domaine ont surtout été menées dans les pays francophones et qu'il est nécessaire de développer un champ d'études qui tienne compte de la réalité sociale et culturelle de l'Amérique latine. Or, depuis les années 1980, la production scientifique francophone sur le sujet utilise le terme de médiation culturelle, avec lequel les auteurs ne sont pas d'accord. Bien que le terme moniteur ou guide ait été remplacé au Brésil par celui de médiateur, pour inclure une relation de dialogue avec le public, les auteurs comprennent que la médiation, lorsqu'elle est utilisée par la nomenclature internationale, n'est rien d'autre qu'une terminologie pour l'éducation muséale. D'après Paquin et Lemay-Perreault (2017), Castro et al. (2020) distinguent entre la réalité latino-américaine de la réalité européenne, notamment la réalité française, puisque la médiation entre les Français a apparemment été créée pour construire des structures d'emploi formelles, des formations universitaires et des méthodologies, bien que sa portée ne soit pas claire.

Dans ce sens, les auteurs proposent une distanciation entre les conceptions française et brésilienne de la médiation, puisque, outre les spécificités culturelles, au Brésil la médiation n'est qu'une des facettes de l'éducation muséale et non l'éducation muséale elle-même. En outre, au Brésil, en cherchant une plus grande participation de la société dans la construction de la connaissance dans le domaine de l'éducation muséale, l'option a été de partir de la pratique pour arriver à la théorie, dans un mouvement opposé à celui qui a caractérisé la construction du domaine de l'éducation muséale en Europe et en Amérique du Nord (CASTRO et al., 2020).

En effet, Paquin et Lemay-Perreault (2020) soulignent que le concept n'est pas consensuel dans le champ de recherche international, notamment en ce qui concerne les objectifs de la médiation culturelle x l'éducation muséale. Selon les auteures, le premier désaccord réside dans la confusion et le traitement de différents concepts comme des synonymes : médiation, éducation, orientation, entre autres. Le deuxième est l'absence d'un champ de connaissances capable de définir et de nourrir le concept de médiation muséale, notamment parce qu'il est également configuré dans la construction d'un champ professionnel qui exige un ensemble d'expertises liées aux contenus, aux stratégies d'interaction avec les différents publics, à la communication, entre autres.

Selon le contexte géographique, différentes expressions peuvent être utilisées pour désigner les activités éducatives dans les musées, comme la pédagogie muséale ou la médiation, par exemple. S'appuyant sur McManus (2009), Cazelli et Valente (2019) soulignent que des mots tels qu'interaction, apprentissage ou même éducation sont souvent utilisés sans une compréhension claire des concepts, « ce qui conduit à une compréhension intuitive, compromettant la cohérence des actions éducatives menées dans les musées » (Ibid., p. 25). L'objectif de cette recherche n'est pas d'approfondir les différences et les désaccords dans le domaine de l'éducation muséale, mais on doit souligner que le Brésil a réalisé un mouvement indépendant de production de connaissances, bien qu'attentif et critique à l'égard de ce qui est produit dans d'autres pays.

En ce qui concerne le contexte brésilien, certains jalons ont représenté les changements opérés au cours des trois dernières décennies du XXe siècle pour la construction du domaine de l'éducation muséale. En 2003, la politique nationale des musées est lancée et le réseau des éducateurs de musées de l'État de Rio de Janeiro (REM-RJ) est créé. En 2009, le statut des musées a été créé. L'action des REM qui se développaient dans d'autres États, avec l'échange de connaissances et

d'expériences entre pairs et l'institution d'un travail en réseau, a contribué à la publication de la politique nationale d'éducation muséale (PNEM) en 2017 (CAZELLI ; VALENTE, 2019).

Cependant, il faut rappeler qu'il s'agit d'un champ qui s'est construit et que les actions éducatives dans les musées trouvent leur origine dans un mouvement complémentaire avec les écoles. Machado (2009) affirme que les secteurs éducatifs ont initialement été créés pour servir le public scolaire et étaient basés sur les mêmes principes politico-pédagogiques que le système formel. L'auteure rapporte que lorsque le musée du Louvre a ouvert ses portes à un public plus large et mis à disposition une collection formée par et pour l'élite française, les conservateurs ont éprouvé des difficultés à transmettre des connaissances sur les œuvres à un public amateur composé même d'enseignants et d'élèves en visite scolaire.

Machado (2009) rappelle que les secteurs éducatifs ont été créés après les musées, dans le but principal d'être une passerelle entre la collection et l'école, entre le conservateur et l'enseignant. Les professionnels qui y travaillaient se qualifiaient de médiateurs, traducteurs d'un savoir spécifique que le public ne possède pas. Les premiers secteurs éducatifs ont été créés sous l'égide de la « pédagogie du progrès » et de l'idée de civilisation des Lumières qui ont dominé idéologiquement la fin du XIXe siècle. La rationalité scientifique prétendait que le progrès serait bénéfique pour tous.

> Dans ce contexte, l'école et le musée ont joué un rôle important dans la production d'un consensus autour de cet espoir. Et c'est ce scénario qui marque la conception et la structuration des premiers secteurs éducatifs des musées et des actions éducatives qu'ils ont développées (MACHADO, 2009, p. 14).

Dans la première moitié du XXe siècle, l'idée d'utiliser les collections des musées comme ressource didactique s'est consolidée, influencée par des courants pédagogiques tels que l'Éducation nouvelle, qui proposait l'expérimentation comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Au Brésil, le Musée national a adopté, depuis le début du XXe siècle, des actions visant l'éducation scolaire et l'élargissement du public. Pour y parvenir, le musée a prolongé ses heures d'ouverture et envoyait du matériel de soutien aux écoles, tout en proposant des conférences et des cours destinés au grand public. Ces initiatives ont eu un impact sur le nombre de visiteurs, qui a augmenté d'année en année. Les actions éducatives continues et l'intérêt manifesté par la population ont conduit le Musée à créer le premier secteur dans le but de structurer ce service (CASTRO ; SOARES ; COSTA, 2020).

C’est dans ce contexte que la création de la section d’assistance à l’enseignement (SAE) au Musée national en 1927 institutionnalise l’éducation muséale dans le pays, ayant pour objectif de conseiller l’enseignement scolaire par l’accès des enseignants et des élèves aux collections (CASTRO et al., 2020). En d’autres termes, l’éducation muséale naît comme un complément à l’éducation scolaire.

Dans la seconde moitié du XXe siècle, un contexte de modernisation a orienté les politiques de développement vers la recherche de nouveaux marchés dans ce que l’on appelle le tiers monde. Dans ce scénario, les musées réorganisent leurs pratiques et la muséologie devient concernée par le développement social et non plus seulement par la conservation d’objets anciens. Machado (2009) souligne qu’à cette époque, les fonctions du musée étaient conçues pour « homogénéiser et universaliser la culture dominante » (Ibid., p. 20).

L’auteure souligne que la conception scolaire du musée et la fonction des secteurs éducatifs sont présentes depuis la création du premier secteur éducatif au Brésil et influencent encore aujourd’hui les actions éducatives, notamment axées sur le public scolaire. Jusqu’aux années 1970, une conception scolaire de l’éducation au musée a prévalu, influencée par l’école active. Depuis lors, on identifie des initiatives et des propositions éducatives développées dans les musées qui témoignent d’une préoccupation plus accentuée pour la relation avec le public visiteur. La table ronde de Santiago du Chili, qui s’est tenue en 1972, est une étape importante pour le changement de paradigme, dont l’influence de Paulo Freire est soulignée :

> Ainsi, Freire a joué un rôle majeur dans la formation du mouvement de la nouvelle muséologie, lorsque ses théories sur l’éducation en tant que pratique de la liberté et de la conscientisation ont été transférées dans le domaine des musées (IBRAM, 2018, p. 17).

Le défi de la valorisation de l’accès du public au patrimoine culturel, les nouvelles formes de gestion, de divulgation, de programmation, entre autres aspects, ont mis en évidence le besoin de contributions d’autres domaines de connaissance et de travail multidisciplinaire. Au Brésil, ce mouvement s’est appuyé sur la « philosophie de l’éducation, dans une ligne historico-critique qui incorpore le constructivisme comme courant pédagogique », dont Paulo Freire est une référence théorique concernant la construction collective et émancipatrice de la connaissance (CAZELLI ; VALENTE, 2019, p. 29).

À partir des années 1980, avec l'ouverture politique et la présence des mouvements sociaux, les propositions d'éducation non formelle ont proliféré, tout en repensant la finalité des processus éducatifs qui se déroulent en dehors de l'espace scolaire. Dans ce contexte, les musées scientifiques ont adopté le principe de l'apprentissage par la pratique, inspiré des théories constructivistes et socio-interactionnistes (MACHADO, 2009). Enguiarte (2014) rappelle qu'il est plus facile d'identifier la fonction pédagogique des musées de sciences et d'histoire que des musées d'art, car les postulats scientifiques et historiques sont considérés comme plus utiles, pratiques et faciles à jumeler avec les contenus scolaires. Cette notion finit par renforcer le sens commun selon lequel les secteurs de l'éducation s'adressent exclusivement à ce public.

Bien que l'on puisse observer un changement de paradigme en ce qui concerne la fonction éducative du musée, cette brève rétrospective historique montre à quel point son origine scolaire peut laisser des traces sur le modèle éducatif adopté jusqu'à aujourd'hui. La conception d'une éducation complémentaire à l'école entraîne des répercussions sur les pratiques de médiation et sur l'accueil des différents publics, mais surtout du public scolaire.

Le concept de médiation actuellement adopté par le domaine de l'éducation muséale au Brésil, provient en partie des conceptions éducatives de Vygotsky (MACHADO, 2009), mais, comme déjà mentionné, est ancré dans une ligne critique-historique. Ce concept est traduit dans le document du PNEM (2018) comme suit :

> En considérant l'être humain comme un être historique et social inséré dans sa culture, la médiation est comprise comme une interaction et un dialogue qui valorise et donne la parole à l'autre, en élargissant les horizons qui considèrent la singularité des sujets dans les processus éducatifs à l'école ou en dehors de celle-ci (IBRAM, 2018, p. 85).

Selon Desvallés et Mairesse (2013), la médiation a pour but d'établir des points de contact entre ce qui est exposé et le visiteur, ainsi que le partage entre les visiteurs de leurs appropriations à travers des interprétations qui peuvent être stimulées par des interventions humaines ou des supports tels que des écrans. En ce sens, la médiation contribue à une meilleure compréhension par le sujet de lui-même et du monde dans lequel il vit.

> Cette approche fait du musée, détenteur de témoignages et de signes d'humanité, l'un des lieux par excellence de cette inévitable médiation qui, en offrant un contact avec le monde des œuvres culturelles, conduit chacun sur le chemin d'une plus grande compréhension de lui-même et de la réalité dans son ensemble (DESVALLES ; MAIRESSE, 2013, p. 54).

Selon Mendes (2021), la médiation peut être comprise comme un processus de communication entre le musée et le public afin de transformer le visiteur de spectateur à producteur de sa propre culture. Pour l'auteure, les propositions de médiation doivent provoquer la création de sens et, par conséquent, l'expérience muséale doit être accompagnée de sentiments et d'émotions au-delà de la dimension cognitive.

Dans le contexte français, la médiation culturelle est apparue dans les années 1990 dans le but de favoriser l'accès aux musées d'une partie de la population selon les principes de la nouvelle muséologie. La médiation développe le dialogue entre l'exposition et le public (PAQUIN ; LEMAY-PERREAULT, 2020). Cependant, Davallon (2012) prévient que si une première définition de la médiation culturelle peut faire allusion à la perspective de construire des passerelles entre le public et l'objet culturel afin que le premier s'approprie le second, un examen plus approfondi révèle la difficulté de simplifier ce concept. Le mot « médiation » semble remplacer le mot « animation », avec un sens de la rencontre entre le public et les œuvres. Cependant, il est difficile de définir en quoi consiste la médiation culturelle dans les musées. Reconnue légalement en France en 2002, la médiation culturelle est considérée comme un domaine de l'éducation informelle, situé dans un champ d'intersection entre éducation, formation continue, loisirs et culture. Sa pratique s'est étendue en Europe et au Canada, surtout dans les années 2010 (PAQUIN ; LEMAY- PERREAULT, 2020).

La médiation intègre différentes connaissances, non seulement du domaine disciplinaire du musée, mais aussi liées à l'interaction et au dialogue, à l'utilisation du langage, à la manière dont la connaissance se construit, entre autres aspects. Gomes (2013) considère que la médiation dans les musées implique potentiellement plusieurs niveaux de dialogue : entre le public et les expositions ; entre les sujets et la connaissance ; entre l'art, la science, l'histoire et la société. Il convient de souligner comment la professionnalisation du médiateur, la spécificité de sa performance, les stratégies qui peuvent être utilisées, entre autres particularités, montrent une réalité complexe et hétérogène.

Même en reconnaissant la complexité de la fonction de médiation, les professionnels qui travaillent dans les musées avec le public ne disposent pas d'une formation systématisée. Selon Iavelberg (2013, p. 201), la pratique éducative dans les musées n'étant pas réglementée, les propositions sont très diverses. « Il y a autant de formes et de parcours professionnels dans le travail éducatif dans les musées que d'institutions visitées ».

La formation du professionnel qui s'occupe des différents publics dans les musées a fait l'objet de rares études au Brésil et, en général, leur profil a été celui d'étudiants universitaires sélectionnés en fonction de la typologie du musée. Des professionnels de l'éducation (étudiants en pédagogie) sont également éventuellement sélectionnés. Ce scénario n'est pas seulement une réalité brésilienne. Cazelli et Valente (2019) mentionnent la publication d'Alard et Lefebvre (2001) qui constate la dévalorisation de la perspective éducative lors de la formation des professionnels de la muséologie en France, occupant un espace minuscule dans les programmes. Au Brésil, le scénario est le même, malgré les directives normatives qui soulignent l'importance d'encourager la formation continue des professionnels travaillant dans ce domaine.

Ce qui s'est passé au Brésil, c'est que la formation, dans la plupart des cas, a lieu pendant le temps d'activité professionnelle, offerte par l'institution elle-même, et finit par se limiter à la préparation des visites scolaires. Le processus ressemble le modèle enseignant-apprenant par l'observation des plus expérimentés. Marandino et Pataca (2018) renforcent le fait que, face à la formation non systématisée des éducateurs de musée, cela s'est produit dans la pratique quotidienne des institutions. Ce scénario s'est lentement transformé avec l'offre, bien que rare, de cours de perfectionnement et la formation de groupes de recherche tels que le « Educação museal: conceitos, história e políticas » [Éducation muséale: concepts, histoire et politiques] du MHN.

Mendes (2021, p. 180), dans sa recherche sur les secteurs éducatifs des musées scientifiques, constate que « le SE des institutions est également responsable des processus de formation des stagiaires, boursiers et chercheurs dans le domaine de l'éducation muséale, de la diffusion et de la vulgarisation de la science ». L'auteure souligne toutefois les défis auxquels est confrontée la formation continue en raison de la précarité des équipes à fort rotation et avec des charges de travail différentes.

Marandino et Pataca (2018) soulignent que la formation académique dans les différents cours de premier cycle peut contribuer avec l'offre de disciplines, en particulier dans les formations initiales d'enseignants plus liés au domaine de l'éducation aux musées. Même avec la croissance du domaine, les cours manquent toujours de disciplines spécifiques. Les auteurs soulignent l'importance d'enregistrer des bonnes pratiques et de la mise en réseau pour l'échange d'expériences et la consolidation professionnelle.

L’absence de formation est une condition en même temps qu’elle est conditionnée par l’absence de professionnalisation, c’est-à-dire qu’il n’y a pas de formation pour un métier qui n’est pas reconnu. Pour Castro et al. (2020, p. 32), les professionnels de l’éducation muséale « sont des produits et des producteurs de l’histoire, étant des sujets de la transformation sociale des musées et, par conséquent, de la société à laquelle ils appartiennent, soit en pensant et en créant des réflexions et des propositions conceptuelles sur et pour leur pratique, soit en les transformant en pratique pédagogique ou en pratique politique ».

Cazelli et Valente (2019) signalent comme l’un des facteurs les plus puissants dans la construction du champ de l’éducation muséale, la distanciation et les tensions présentes entre les professionnels des différents domaines du musée, en raison de la conception du musée à son origine : un espace réservé aux chercheurs et aux experts et fermé au public néophyte. Les auteures soulignent que le manque de dialogue souvent présent au sein des institutions se reflète dans la communication externe et proposent que les conservateurs s’intéressent davantage au public et les éducateurs de musée à la recherche. Elles suggèrent que les mentions répétées de résistance et de manque de dialogue entre les éducateurs et les techniciens peuvent avoir comme une des raisons la vision isolée de chaque fonction et que la présence minimale de sujets qui traitent de l’éducation dans les musées pendant le cours de muséologie peut contribuer à cette situation. Plutôt que de constituer des liens entre la recherche et la conservation et le public, le conservateur, la conservation et l’éducation sont devenues des fiefs isolés et, même aujourd’hui, les éducateurs ne sont généralement appelés à intervenir que lorsque l’exposition est prête à être présentée au public. C’est-à-dire le secteur éducatif est encore considéré comme une zone du musée destinée à recevoir principalement le public scolaire (MACHADO, 2009).

La situation de fragilité des professionnels travaillant dans les secteurs éducatifs des musées mentionnée par Mendes (2021) est également citée comme l’une des raisons pour lesquelles ces professionnels ne participent pas plus efficacement aux conceptions et à l’assemblage des expositions, entre autres situations, ce qui est souvent pointé comme une source d’incommodité et de perception de dévalorisation des éducateurs. Ce malaise et l’existence de tensions intra-institutionnelles sont mentionnés par différents auteurs (CAZELLI ; VALENTE, 2019 ; LEMAY-PERRAULT ; PAQUIN, 2019 ; CARVALHO, 2016; VALENTE, 2009).

Le nombre de personnes qui considèrent le musée comme un environnement réservé à une élite privilégiée reste important, tout comme le nombre de musées qui se considèrent comme tels. Affirmer que le musée est un espace privilégié pour la formation humaine ne signifie pas un espace de privilèges ou pour des personnes privilégiées, mais plutôt un espace adéquat, propice, fructueux. Bien qu'historiquement le musée ait été le lieu d'une culture euro-centrique et élitiste, cette place a été remise en question, ainsi que son rôle dans la société, comprenant que sa fonction est essentiellement sociale, c'est-à-dire une institution au service de la société. Et, parce que le musée est un espace de recherche, de conservation, d'exposition et d'éducation (Poulot, 2013), sa fonction est centrale dans la diffusion et l'expansion culturelle et son espace indispensable à la démocratisation du patrimoine de l'humanité. « C'est dans le contexte de la socialisation de la culture et du sauvetage de l'histoire que se situe l'importance des musées » (KRAMER ; CARVALHO, 2012, p. 25). Selon les auteures, la fonction la plus importante d'un musée est d'être un espace de culture et ce n'est qu'à cette condition qu'il peut être constitué en espace éducatif, car il n'est pas un lieu d'enseignement de la culture, mais plutôt un lieu de socialisation de la culture et de sauvetage de l'histoire.

Les musées, en tant que gardiens du patrimoine culturel de l'humanité, ont une grande contribution et un rôle social fondamental dans la formation de sujets plus sensibles, ouverts, compréhensifs et empathiques envers la diversité culturelle. Dans ce sens, Soares (2015, p. 42) postule la perméabilité de l'institution muséale indépendamment de sa typologie, et définit un musée perméable comme celui dans lequel « ses objets sont contextualisés, sont désacralisés et accessibles au public dans sa dimension de réception et de participation ». Si l'on considère la perspective d'une éducation émancipatrice, qui présuppose le développement de l'autonomie et de la pensée critique, les actions éducatives destinées aux enseignants et la relation établie avec ces professionnels au cours des visites peuvent être transformées.

3.2 Musée et enseignants : « le musée a un point de vue qui n'est pas le nôtre »

La revue de la littérature dont les descripteurs concernent la formation des enseignants dans les musées a identifié un nombre assez restreint de recherches. La plupart des études ont porté sur les musées d'art destinés aux professeurs d'art, les musées scientifiques pour la formation des enseignants de ce domaine de connaissances, les musées d'histoire pour les professeurs d'histoire, etc. Des recherches abordant le musée comme un espace de formation culturelle pour les enseignants, indépendamment de la spécificité disciplinaire, ont été rares.

Le tableau ci-dessous présente les recherches trouvées à partir du descripteur booléen « and », qui a permis de localiser les études articulant les descripteurs suivants : « éducation muséale » and « enseignant », « enseignant au musée », « formation des enseignants » and « musée », « musée » and « enseignant », « enseignant de maternelle » and « musée ».

Tableau 2 : Revue de la littérature – Relation enseignant–musée

MOTS-CLÉS	BASE DE DONNÉES	ŒUVRES TROUVÉES
« formation culturelle des enseignants & musées » « éducation muséale & enseignants » « enseignants au musée » « formation des enseignants & musée » « musée & enseignant » « enseignant de maternelle & musée » « secteur éducatif & enseignant »	BTDC/ BDTD	1. GRINSPUN, Denise. **Educação para o Patrimônio:** Museu de Arte e Escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Thèse de doctorat – FEUSP, São Paulo, 2000. 2. CARVALHO, Cristina. **Instantâneos da visita**: a escola no Centro Cultural. Thèse de doctorat – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Département d'éducation, 2005. 3. MOURA Maria Teresa Jaguaribe A De. **Arte e infância: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu.** Mémoire de maîtrise, Département d'éducation, PUC – Rio de Janeiro, 2005 4. CAZELLI, Sibele **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** – Thèse de doctorat – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Département d'éducation, 2005. 260 f. 5. JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. Thèse de doctorat – UNICAMP, Faculté d'éducation. Campinas, 2006. 6. CRUZ, LIVIA LARA DA. **Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte.** Mémoire de maîtrise en éducation : PUC-SP, São Paulo, 2008. 7. CONRADO, Silvana de Souza. **A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife.** Mémoire de maîtrise ès éducation : Universidade Federal de Pernambuco : Recife, 2009. 8. PEREIRA, Eveline Milani Romeiro. **Professores no Museu da Geodiversidade: O capital cultural nas percepções e expectativas da relação museu x escola**. Maîtrise ès éducation : Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013. 9. BITTE, Regina Celi Frechiani. **Políticas da memória e os usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** Thèse de doctorat ès éducation – Universidade Federal do Espírito Santo. Centre d'éducation, UFES, 2014.

		10. PIRES, Andrea Maia Gonçalves. **Expectativas e vivências dos professores ao visitarem o Museu Ciência e Vida.** Mémoire de maîtrise ès muséologie et patrimoine – Études supérieures en muséologie et patrimoine, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO ; Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2015. 11. MAULER, Daniele Berzoini. **Professores no museu de arte Murilo Mendes: leituras e significados no espaço museal.** Mémoire de maîtrise – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculté d'éducation, 2015. 12. GABRE, Solange De Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil:** Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba. Thèse de doctorat – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculté d'éducation, Études supérieures en éducation : Porto Alegre, 2016. 13. PERES, Diana Tubenchlak, 1982. **Um pé em cada canoa**: professores de artes entre museus e escolas. Mémoire de maîtrise ès arts – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Institut des Arts São Paulo, 2017. 14. BIBIAN, Simone. **Crianças e professoras no museu**: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX. Mémoire de maîtrise ès éducation – Études supérieures en éducation, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2017. 15. CIRILO, Ianna Gara. **As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente.** Mémoire de maîtrise – Universidade Federal do ABC, études supérieures enseignement, histoire et philosophie des sciences et des mathématiques : Santo André, 2018. 16. LIMA, Luciana Pasqualucci de. **O currículo da formação cultural: parceria universidade e museu**'. Doctorat en éducation, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo : São Paulo, 2018. 17. LOPES, Thamiris Bastos. **Outras formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História.** Thèse de doctorat – Département d'éducation, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

Source : données de recherche

Les travaux (onze) décrits ci-dessous représentent l'ensemble des études qui prend l'enseignant comme le sujet central de la recherche. Tout au long de ce sujet, les professionnels qui traitent avec le public dans les musées seront désormais appelés moniteurs, médiateurs ou éducateurs. En se référant aux recherches précédentes, la nomenclature utilisée par l'auteur a été respectée.

La thèse de Daniela Jacobucci (2006), **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil** [La formation continue des enseignants dans les centres et musées scientifiques au Brasil], étudie les expériences de formation continue des enseignants dans les musées scientifiques. L'auteure conclut en soulignant qu'il n'existe pas de définition précise de la fonction des centres et musées scientifiques par rapport à la formation des

enseignants, un thème qui suscite des controverses quant au lieu de formation des enseignants.

La dissertation de Lívia Cruz (2008), **Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte** [Enseignement et culture : la formation culturelle des enseignants et leur perception du potentiel éducatif des musées d'art], relève le manque de travaux universitaires portant sur la formation culturelle des enseignants et leur relation avec les musées. La recherche visait à analyser les relations existantes entre la formation culturelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire de l'État de São Paulo et leurs perceptions du potentiel des musées d'art.

À formação continuada do professor de arte nos museus de Recife [La formation continue des professeurs d'art dans les musées de Recife] est le titre de la dissertation de Silvana Conrado (2009), dont l'objectif était d'évaluer les programmes de formation continue proposés aux professeurs d'art par deux institutions de Recife (PE). L'auteure affirme que l'espace muséal contribue à remettre en question l'industrie culturelle de masse et à permettre à l'enseignant de développer un regard plus critique.

La dissertation d'Eveline Aracri (2013), **Professores no Museu da Geodiversidade: O capital cultural nas percepções e expectativas da relação museu x escola** [Les enseignants au musée de la géodiversité : le capital culturel dans les perceptions et les attentes de la relation musée-école], attire l'attention sur l'influence du capital culturel des enseignants qui fréquentent le musée sur la jouissance des visites scolaires. L'auteure constate que, pour n'avoir pas reçu une formation culturelle centrée sur ces espaces de savoir, tant dans la famille qu'à l'école, les enseignants sont constamment critiqués : soit parce qu'ils scolarisent les visites et les limitent à un complément des activités pédagogiques développées avec les élèves en classe, soit parce qu'ils considèrent la visite comme un tour, gardant une posture passive et ne participant pas à la médiation. Le cadre théorique utilisé est celui de Bourdieu.

La thèse de Regina Bitte (2014), **Políticas da memória e os usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental** [Politiques mémorielles et usages publics de l'histoire : la place de l'éducation muséale dans la formation des enseignants pour l'enseignement primaire], vise à étudier comment l'enseignant diplômé en pédagogie mobilise, dans sa pratique, les connaissances liées à la discipline Histoire, au regard de l'éducation muséale. Dans ce sens, le musée est conçu comme un espace de préservation de la mémoire. La chercheuse défend une plus grande place pour l'éducation muséale dans la formation initiale des enseignants et considère que les

visites aux musées constituent des moments de formation pratique grâce aux interactions qui s'établissent entre enseignants, moniteurs et élèves.

La dissertation d'Andrea Pires (2015), **Expectativas e vivências dos professores ao visitarem o Museu Ciência e Vida** [Attentes et expériences des enseignants lors de la visite au musée des sciences et de la vie], se concentre sur les enseignants qui ont visité de manière autonome le Museu Ciência e Vida [Musée des sciences et de la vie], situé à Duque de Caxias, dans l'État de Rio de Janeiro. Il s'agit donc d'une recherche sur la visite spontanée. La chercheuse a l'impression que les enseignants attendent des musées qu'ils collaborent avec les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre à l'école. Une faible fréquentation des musées d'art a également été identifiée par rapport aux musées qui diffusent la science.

La dissertation de Daniela Mauler (2015), **Professores no museu de arte Murilo Mendes: leituras e significados no espaço museal** [Les enseignants au musée d'art Murilo Mendes : lectures et significations dans l'espace muséal], cherche à connaître les lectures que les enseignants font du musée d'art Murilo Mendes, situé à Juiz de Fora. L'auteure comprend que le musée a une dimension éducative et une fonction sociale. Elle souligne toutefois que pour remplir cette fonction, il doit devenir un espace démocratique d'échange et de dialogue avec ses visiteurs et la communauté. L'auteure souligne que le désir de culture n'est pas naturel, mais apparaît en réponse à une invitation.

La thèse de Solange Gabre (2016), **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba** [Habiter le musée avec les enfants : une proposition de formation collaborative entre les enseignants et les professionnels du musée municipal d'art de Curitiba], cherche à comprendre comment une proposition de formation continue collaborative, à laquelle participent des enseignants de l'éducation de la petite enfance et des professionnels du musée municipal d'art, peut transformer la pratique professionnelle de toutes les personnes impliquées afin de sédimenter la place du jeune enfant dans le musée et de penser des stratégies de travail conjoint dans les visites avec des enfants. La recherche visait à re-signifier et redimensionner l'expérience des jeunes enfants dans les musées d'art. La proposition consistait en une formation culturelle continue collaborative entre enseignants et éducateurs de musée, considérant le musée comme un espace éducatif.

Basée sur les récits de cinq enseignants d'arts, la dissertation de Diana Peres (2017), **Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escolas** [Un pied dans chaque canoë : les enseignants d'arts entre les musées et les écoles], reflète sur

le rôle du musée dans la formation continue des enseignants d'arts et sur la manière dont l'habitude culturelle de ces professionnels de suivre les formations proposées influence positivement, dans leur pratique, le processus de construction des publics auprès de leurs élèves.

La dissertation de Simone Bibian (2017), **Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX** [Enfants et enseignants au musée : récits de la rencontre avec l'art brésilien du XIXe siècle], est basé sur les récits d'enfants et d'enseignants lors de visites dans un musée d'art de Rio de Janeiro, afin de comprendre leur relation avec l'espace du musée et le contenu de l'exposition, ainsi que leur perception de la médiation. L'auteure part de l'hypothèse que « dans l'expérience dans un musée, nous pouvons donner des significations à ce que nous sommes et à ce qui nous arrive, en nous approchant de l'expérience collective, de la culture comme patrimoine » (BIBIAN, 2017, p. 8), et comprend l'art comme un chemin pour cette rencontre avec soi et avec le monde.

La dissertation d'Ianna Cirilo (2018), **As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente** [Les contributions de la formation des enseignants dans les musées à la pratique pédagogique], cherche à savoir si la formation continue dans les musées scientifiques, plus précisément dans une institution, peut intégrer le musée dans la pratique des enseignants. En raison de sa spécificité, le musée des sciences est conçu comme un espace d'expansion de la culture scientifique et a été utilisé comme une alternative à la pratique pédagogique scolaire. C'est peut-être pour cette raison que les cours de formation proposés aux enseignants ont pour devise le soutien de leurs classes et que l'attente des enseignants est essentiellement de recueillir du matériel et des idées pour diversifier leurs leçons. L'auteure soutient que la formation continue des enseignants dans les espaces d'éducation non formelle nécessite la participation de l'enseignant dans une relation de dialogue, de réflexion et d'échange d'expériences entre les espaces et entre les professionnels.

En analysant les recherches susmentionnées, on observe la prédominance d'études dans des musées d'art (sept) par rapport aux autres typologies (trois en sciences et une en histoire). La relation encore étroite entre les activités dans les musées scientifiques et une scolarisation de leur contenu est mise en évidence, bien que la recherche de Cirilo (2018) remette en question cette approche. Parmi les recherches menées dans les musées d'art, quatre s'adressent aux enseignants de la petite enfance et trois aux professeurs d'art.

Même si l'on n'avait pas accès à un nombre expressif de recherches corroborant les données suivantes, il suffit de fréquenter régulièrement les musées

pour se rendre compte que le public scolaire au Brésil est le public majoritaire (CAZELLI, 2005 ; SOARES, 2015 ; CARVALHO, 2016 ; GEPEMCI, 2019). C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles plusieurs études se sont penchées sur la relation école-musée. Cependant, la présence d'enseignants accompagnant les publics scolaires et leur relation avec le musée et les éducateurs ont reçu moins d'attention de la part des chercheurs, bien que la relation entre les enseignants et les éducateurs de musée ne soit pas sans une certaine tension.

Si, d'une part, nous constatons que les enseignants ne reçoivent pas, au cours de leur formation initiale, d'incitations et d'informations sur l'importance et le potentiel des équipements culturels ; d'autre part, la formation des éducateurs de musées n'est pas encore systématisée — comme nous l'avons mentionné ci-dessus — et l'offre de formation continue relève généralement de la responsabilité des institutions contractantes. Les recherches qui ont été consacrées à l'examen de la relation entre le musée et l'école et de la dimension éducative des musées contribuent à la compréhension de certains aspects présents dans cette relation. À partir de ces études, il a été possible d'identifier le pouvoir et les défis qui sont souvent rencontrés dans la relation entre les musées et le public enseignant.

Carvalho (2005) se concentre sur la période pendant laquelle elle a agi en tant que coordinatrice pédagogique d'un accord signé entre la PUC-Rio et l'Assemblée législative de l'État de Rio de Janeiro (ALERJ) impliquant des étudiants de premier cycle du cours de pédagogie et d'histoire de l'université. Les étudiants ont servi le public, principalement des écoliers, lors d'une exposition intitulée « Palácio Tiradentes: lugar de memória do Parlamento brasileiro» [Palais Tiradentes : lieu de mémoire du Parlement brésilien]. Dans l'une des déclarations faites au cours du projet dans l'institution susmentionnée, l'auteure a noté les décalages et les tensions présents dans la relation musée-école et a reproduit un extrait du discours de l'une des interviewées : « La relation musée-école est une relation délicate. En fait, ce n'est pas simple du tout. Le musée a un point de vue qui n'est pas le nôtre (...). La question de la qualité de cette visite n'est pas quelque chose dont on discute beaucoup dans les musées. Qui sert le public ? » (CARVALHO, 2005, p. 137). Dans une autre recherche, « Criança menorzinha ninguém merece! » [Les petits enfants sont un cauchemar !], Carvalho (2013) identifie une culpabilité mutuelle entre moniteurs et enseignants pour les difficultés rencontrées lors des visites scolaires, surtout lorsqu'il s'agit de petits enfants. L'étude a constaté que les moniteurs comprennent que chacun a un rôle à jouer pendant les visites, mais ce qui fait partie de ce rôle n'est pas toujours compris par les enseignants et les moniteurs. Ella a également montré que, pour les moniteurs, la préparation de l'enseignant et le

contact préalable avec l'exposition ont pour objectif principal de faciliter et d'optimiser l'utilisation de la visite avec les élèves et le travail de médiation.

Cruz (2008) met en évidence un décalage par rapport aux attentes des deux parties. Dans son étude, elle conclut que l'une des causes serait la grande attente placée dans la figure de l'enseignant qui accompagne les classes, ce qui entraîne une frustration tant de la part des élèves que des éducateurs du musée. Lorsqu'une participation plus efficace est attendue des enseignants, la question du capital culturel accumulé dans leurs trajectoires familiales et académiques est souvent ignorée, ce qui conduit à des accusations de conformisme et de manque de volonté. L'enquête de terrain d'Aracri (2013) a révélé que les enseignants sont constamment critiqués : soit parce qu'ils scolarisent les visites et les limitent à un complément aux activités pédagogiques développées avec les élèves en classe, soit parce qu'ils considèrent la visite comme une sortie, gardant une posture passive, ne participant pas à la médiation.

Lopes (2019) a identifié les mêmes difficultés citées ces recherches : des enseignants déconnectés de la visite et qui ignorent souvent le contenu de l'exposition, interférant lors de la médiation, soit pour conduire la visite, soit pour contrôler le comportement des enfants. D'autre part, la chercheuse a observé une relation verticale entre l'institution étudiée et les enseignants, et la formation offerte aux enseignants était liée aux visites scolaires. Dans cette perspective, les enseignants se sont placés dans le rôle de bénéficiaire d'un service rendu. Chez Lopes (2019), les enseignants se plaignent de l'inadéquation du langage des médiateurs, du manque d'intérêt pour la perspective adoptée ou du fait qu'ils ont été ignorés dans leurs besoins et attentes concernant la visite.

Les recherches indiquent un nombre encore réduit d'enseignants qui fréquentent les musées (ARACRI, 2013 ; GATTI ; BARRETO, 2009 ; CRUZ, 2008; MOURA, 2005 ; UNESCO, 2004), et ne le font souvent que lors de visites scolaires avec leurs élèves, ce qui génère un sentiment de non-appartenance et d'étrangeté. L'ignorance et l'étrangeté conduisent généralement l'enseignant à un « effacement » et une « passivité » lors des visites scolaires et à ne voir le musée que comme un espace complémentaire pour l'apprentissage des contenus travaillés en classe. Grinspun (2000) affirme que cette faible fréquence compromet le plaisir de la visite pour les élèves, bien qu'il souligne qu'il s'agit d'une responsabilité partagée entre le musée et l'école.

Il ne semble pas y avoir de consensus entre les musées et les centres culturels quant au rôle que joue l'éducation dans ces institutions, ce qui génère des approches pédagogiques différentes dans leurs actions éducatives (quand elles existent). À

cette vision diffuse s'ajoute le manque de professionnalisation des éducateurs de musées, déjà mentionné, qui implique une forte rotation des professionnels au service du public scolaire et des enseignants.

Dans le cadre du projet de formation continue rapporté par Carvalho (2005), dans lequel des étudiants universitaires ont travaillé dans l'institution en question, la nécessité d'une formation continue de l'équipe — qui à chaque visite a été confrontée à des situations inhabituelles, à des cultures très différentes de la sienne, tout comme l'enseignant dans la classe — est devenue évidente. L'auteure s'interroge sur les contributions que le domaine de l'éducation aurait à offrir en dialogue avec les professionnels de l'éducation aux musées et identifie un champ fructueux. Soares (2015) souligne également l'interdisciplinarité comme une caractéristique de l'éducation muséale, se nourrissant des connaissances produites par l'éducation et la muséologie. Peres (2017) affirme que, en faisant place à la participation des enseignants et en écoutant leurs demandes, le musée contribue à une relation moins hiérarchique, une étape fondamentale et basique pour construire des passerelles entre les institutions éducatives. Le travail collaboratif avec la reconnaissance des savoirs et de l'expertise des deux domaines (éducation muséale et éducation scolaire) permet de configurer des espaces de développement personnel et professionnel.

Gabre (2016), lorsqu'elle défend la professionnalisation du médiateur culturel, souligne la nécessité que « [...] des professionnels d'autres domaines fassent partie de l'équipe de travail des secteurs éducatifs des Musées, permettant la multiplicité des points de vue dans le développement du travail avec différents publics » (GABRE, 2016, p. 36). L'auteure insiste donc sur la nécessité de partenariats interinstitutionnels. De même, Lopes (2019) souligne l'importance d'un modèle de partenariat dans lequel les savoirs des deux instances sont considérés dans leurs spécificités et qu'il existe une ouverture au dialogue, valorisant l'engagement mutuel et la recherche d'un nouveau modèle d'action. Dans ce sens, Grinspun (2000) propose que le musée promeuve, parmi ses actions éducatives, un travail continu de formation des enseignants « afin que les enseignants eux-mêmes connaissent les ressources que le musée offre et sachent comment construire des partenariats avec des éducateurs de musée qui ont des savoirs spécifiques » (GRINSPUM, 2000, p. 133)

Koptke (2014) suggère quelques initiatives nécessaires pour la formation des enseignants (initiale et continue) qui peuvent favoriser le partenariat école-musée. L'auteure affirme que les professionnels des écoles et des musées doivent savoir comment fonctionne l'espace de l'Autre :

> Les expériences de formation des éducateurs doivent privilégier les expériences pratiques visant à construire des projets ou des activités réunissant des professionnels des deux systèmes et des deux espaces, formels et non formels. Il est également nécessaire de systématiser les expériences sur les espaces et les stratégies de « formation au partenariat ». En formation initiale, il est nécessaire de suivre et de relever les disciplines universitaires et les stages visant la diversité des situations éducatives non formelles et informelles. Il s'agit sans doute d'une voie à investir et à suivre en permanence (Ibid., p. 32).

L'auteure considère que l'apprentissage issu des expériences de partenariat permet de redéfinir la pratique professionnelle et d'élargir les possibilités d'action. Ces expériences seraient bénéfiques tant pour les enseignants que pour les éducateurs de musées, à condition que ces expériences incluent non seulement les activités à développer, « mais aussi les processus de construction des composantes curriculaires des musées dans la relation entre le domaine de référence (art, science, histoire, etc.) et les objectifs et savoirs de médiation, d'interprétation et de pédagogie » (Ibid., p. 33). Les expériences de vie dans d'autres espaces au-delà de l'école, pendant la formation, ont été préconisées par Carvalho (2005), qui a proposé des disciplines dans le cours de pédagogie qui présentent les espaces d'éducation non formelle comme des possibilités d'action du pédagogue, ainsi que de suggérer aux diplômés l'accomplissement de stages dans différentes installations culturelles dans la ville.

Les chercheuses Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini (2019) se sont également penchées sur le sujet. La recherche menée par les auteures dans trois musées français (arts et sciences), avec la participation d'enseignants et d'éducateurs de musée, visait à comprendre comment les visites des enfants dans les musées se déroulent dans des contextes de visites familiales et scolaires. Le choix méthodologique avec l'observation filmée et les questionnaires est original puisqu'ils ont équipé les enfants de caméras Go Pro afin d'avoir le regard de l'enfant tout au long de la visite. Les auteures ont pu mettre en évidence certaines différences qui marquent les deux situations.

La visite scolaire établit une heure d'arrivée et de départ, ce qui n'est pas le cas de la visite familiale. L'itinéraire est aussi très différent. Dans le premier cas, il y a un parcours prédéfini et dans le second, non seulement il n'y a pas de parcours, mais la même œuvre peut être revisitée plusieurs fois, des exhibitions peuvent être « sautées » et ce sont plutôt les enfants qui choisissent le parcours et le temps qu'ils passent à observer une œuvre.

Quant à la communication, lors des visites scolaires, le médiateur pose plusieurs questions et attend des réponses précises, c'est-à-dire que les réponses des enfants contribuent à la construction des contenus, mais le droit de faire une réflexion interprétative est restreint. Les enfants ont rarement le droit de demander. Il y a aussi une temporalité du contenu prévu et si l'enfant pose une question avant l'heure, le médiateur lui demande d'attendre pour revenir sur le sujet plus tard, comme à l'école. En ce qui concerne le corps, lors des visites scolaires, les postures sont de type scolaire (assis, regardant dans une direction et demandant le tour de parole). Lors des visites familiales, les mouvements sont plus libres et moins contrôlés — on se lève, on se déplace.

La recherche a été menée auprès des enseignants et les a amenés à repenser leur approche, la dynamique des visites et les possibilités de réaliser une visite plus souple et axée sur les intérêts et le rythme des enfants. Les professionnels des musées avec lesquels la recherche a été partagée ont reconnu que les centres d'intérêt et les possibilités d'itinéraires peuvent être multiples, ce qui permet de ne pas encadrer l'ensemble de la visite. De petits groupes peuvent se former, car les objets peuvent intéresser certains et pas d'autres. La recherche a permis de remettre en question le concept de visite scolaire, ce qu'est la visite d'une exposition, ce qu'est un visiteur dans un musée (COHEN-AZRIA ; DIAS-CHIARUTTINI, 2019).

Les résultats indiquent qu'il y a un chemin à parcourir, des passerelles à établir avec ce public enseignant. Carvalho (2005) souligne que la reconnaissance de ces tensions et inadéquations est la base de l'établissement d'un dialogue entre les différentes instances éducatives. Mauler (2015) a identifié des sentiments d'éblouissement, d'enchantement, voire d'étrangeté, souvent mentionnés par les enseignants, déclenchés par le contact avec les artefacts présentés dans les expositions. Comment canaliser ces émotions qui émeuvent les sens et rendent la présence des enseignants dans le musée potentiel pour leur formation culturelle, permettant le dialogue et le rapprochement des sujets concernés ?

Les expériences personnelles peuvent créer des distances sociales qui séparent la population des espaces qui offrent certaines pratiques culturelles. La démocratisation culturelle est liée à la capacité du sujet à choisir ce qu'il veut ou souhaite consommer et non à une consommation culturelle superflue, soumise à un marketing visant uniquement les expositions annoncées par les médias.

Cette capacité de choix est le résultat d'une formation et d'une familiarisation préalables, qui incomberaient aux familles et aux écoles. Selon Peres (2017), en favorisant la participation de leurs élèves aux espaces culturels, les enseignants contribuent au sentiment d'appartenance nécessaire pour que l'adulte se sente à l'aise pour continuer à fréquenter ces espaces.

3.3 Musée d'arts et formation esthétique

Bien que l'examen théorique ait souligné que les pratiques éducatives dans les musées sont historiquement marquées par la scolarisation de leurs contenus, les musées d'art étaient légèrement en marge de ce mouvement. Depuis leur création, les musées d'art et des sciences ont été constitués avec des objectifs différents et pour des publics différents. En France, en 1945, les musées d'art, d'histoire et d'archéologie relevaient du ministère de la Culture, tandis que ceux de sciences, non historiques, destinés aux enfants et aux jeunes, relevaient du ministère de l'Éducation (ALMEIDA, 2005). D'après Sicard (2001), l'auteure souligne que dans le premier cas, les institutions créent des références historico-culturelles, tandis que dans le second cas, elles visent à connecter les citoyens avec le développement scientifique du monde contemporain.

> Dans les trajectoires des musées d'art et des sciences, au fil du temps, s'est consolidée l'idée que l'art appartient à un monde au-dessus de la réalité quotidienne, supérieur à celle-ci, et ne peut être compris que par une minorité initiée et connaisseuse de son histoire, tandis que la science, comprise comme un domaine de connaissance dédié au monde pratique et immédiat, ne nécessiterait pas la maîtrise de son histoire pour comprendre les phénomènes étudiés (ALMEIDA, 2005, p. 36).

Bien que l'auteure ne soit pas d'accord avec de telles déclarations, elle considère que plusieurs musées contribuent encore aujourd'hui au maintien de cette pensée. Enguiarte (2014, p. 51, traduction libre) souligne que les musées d'art sont les plus hiératiques, jusque dans leur architecture, « un espace dédié au sacré et qui exige la révérence, mais refuse la participation et l'interaction ». Leite et Ostetto (2005) notent que les musées d'art ont été les plus réticents à accueillir le public amateur et ce n'est pas un hasard s'ils sont les musées les moins visités. Soares (2015, p. 35) confirme cette moindre demande, mais souligne la place de moindre valeur que l'art occupe à l'école. « Dans cette perspective, on peut percevoir la place même qu'occupe l'art dans le programme qu'il soit discrédité ou déconnecté d'une perspective plus qualitative que l'art pose à l'éducation ».

Lemay-Perrault et Paquin (2019) citent deux modèles éducatifs qui ont prévalu dans les musées d'art au XXe siècle — le didactique transmissif et l'humaniste expérimental — avec deux paradigmes épistémologiques identifiés plus récemment : le constructivisme et le constructivisme social. La politique

nationale d'éducation muséale (IBRAM, 2018) indique l'approche actuellement préconisée au Brésil, dans laquelle l'accès et la disponibilité de différents médias sont nécessaires, mais pas suffisants :

> L'accès dans le but de la socialisation de l'art ne suffit pas. Des informations générales ne suffisent pas. Prendre en compte les différents besoins du public en proposant différents outils — tels que des catalogues, du matériel pédagogique, des audioguides, des jeux pour la famille, des dispositifs spécifiques pour les groupes de sourds et d'aveugles, des formations pour les éducateurs, etc. — est important et vise à faciliter l'accès et à démocratiser les cultures. Cependant, pour faire de la visite « une expérience esthétique », d'après Dewey, l'attitude envers l'autre, envers les objets et envers le musée ou l'institution culturelle elle-même doit être une invitation à l'*aesthesis*, apaisant l'anesthésie qui conduit à l'indifférence. Une invitation à la disponibilité et à l'ouverture face à ce qui est lu et interprété avec ses propres référentiels élargis dans le dialogue et dans la multiplicité des couches de significations que l'art, les objets, le patrimoine et les manifestations culturelles évoquent, dans les espaces dans lesquels ils sont conservés, exposés et diffusés. Une invitation à aiguiser la perception, à analyser les détails et l'ensemble, à échanger et à élargir les connaissances face à la multiplicité, à l'ancien et au nouveau, au familier et à l'inattendu, au concret, à l'historique et au symbolique (IBRAM, 2018, p. 85).

Ce processus d'humanisation de l'homme permet de valoriser les différences et de percevoir la singularité des différents contextes culturels (OSTETTO, 2019). Cependant, Duarte Jr. (2012) souligne que cet apprentissage ne se fait pas à travers des théories, mais en contact permanent avec l'art. La formation du jouisseur permet d'explorer différentes manières d'interpréter et de comprendre le monde. En élargissant son répertoire d'expériences, le sujet peut percevoir « les possibilités infinies de l'existence » dans un mouvement d'expansion de sa propre subjectivité (PEREIRA, 2011, p. 119). Selon Perissé (2014), une œuvre d'art éclaire des plans inconscients générant différentes réactions, positives ou négatives, lorsqu'elle résulte d'une réception active. Le lecteur ordinaire, par exemple, ne cherche pas dans la littérature des prétextes pour produire des thèses académiques, mais plutôt des questions humaines traitées de manière vivante et passionnée, des aventures, des drames, le désir de souffrir et d'être heureux, c'est-à-dire de vivre. Ce n'est pas l'œuvre d'art qui transforme ou enseigne : c'est l'interprétation créative qui produit la vision du monde et la croissance personnelle, ainsi que la connaissance de la réalité.

Même si une expérience esthétique peut être déclenchée de manière spontanée et surprenante, sans passer par le tamis de la raison, la formation esthétique implique un apprentissage. Dans son œuvre, Housen (2007) s'interroge sur les raisons pour lesquelles les gens réagissent différemment à l'art. D'un point de vue pédagogique, quelles compétences sont développées dans la contemplation et la jouissance des œuvres d'art ? Et quelles sont les causes de ce développement ? L'auteure observe que « compte tenu de certains éléments clés dans la conception des rencontres esthétiques, la croissance de la pensée critique et créative a

accompagné la croissance de la pensée esthétique » (Ibid., p. 2, traduction libre).

Ses recherches ont révélé que les gens, quelle que soit leur classe sociale ou culturelle, exposés à des œuvres d'art dans une séquence minutieuse et intentionnelle développent un regard esthétique, tout en systématisant cinq étapes de développement de la pensée esthétique.

À la première étape (descriptive), le sujet décrit l'œuvre de manière simple et concrète, telle qu'il la voit, en se basant sur ce qu'il sait et connaît, en incorporant des éléments de son imagination. L'œuvre (l'histoire) et le spectateur (le conteur) sont inséparables. À la deuxième étape (constructive), les détails sont davantage observés et le jugement est porté sur la base de leurs valeurs morales, sociales, de leur connaissance du monde. Il y a aussi un malaise lorsque l'œuvre n'est pas comprise, ce qui peut amener le spectateur à la dévaloriser ou à la trouver « étrange », mais aussi à chercher à comprendre l'intention de l'artiste. On observe une distanciation initiale entre l'œuvre et le spectateur. La troisième étape présentée par Housen (2007) est celle de la classification. Le spectateur analyse l'œuvre comme un historien, veut connaître les détails de l'œuvre et de la vie de l'artiste, en les contextualisant historiquement. « Ce spectateur croit que, correctement catégorisés, le sens et le message de l'œuvre d'art peuvent être expliqués et rationalisés » (Ibid., p. 6, traduction libre). À la quatrième étape (interprétative), le spectateur cherche une interaction plus spontanée et plus subtile avec l'œuvre, en démêlant lentement la composition, en établissant des comparaisons et en observant les contradictions.

> Les compétences critiques sont mises au service des sentiments et des intuitions, car le spectateur de l'étape IV laisse émerger le sens de l'œuvre, ses symboles. Chaque nouvelle rencontre offre la possibilité de nouvelles perspectives et expériences (Ibid., p. 7, traduction libre).

À la cinquième étape (recréatrice), l'œuvre prend vie. L'auteure fait référence au regard curieux, de découverte comme chez l'enfant, car le spectateur a suffisamment de familiarité et de compréhension avec le langage artistique pour être surpris. « Un œil exercé, une position critique et une attitude réceptive sont ses lentilles tandis que l'expérience multiforme de l'œuvre d'art guide son regard » (Ibid., p. 8, traduction libre). Atteindre ce stade de contemplation des œuvres d'art prend du temps, comme une amitié qui se construit. Une œuvre avec laquelle nous sommes familiers est comme un vieil ami que nous connaissons bien, mais qui peut toujours nous surprendre. Le spectateur apprend à connaître l'œuvre, son histoire, son contexte, l'artiste, et peut enfin l'apprécier dans une combinaison d'expérience personnelle et de perspective plus universelle (HOUSEN, 2007).

Percevoir les différentes étapes du développement esthétique à partir des observations des spectateurs est important pour réfléchir à des expériences éducatives basées sur les intérêts et les besoins du sujet. L'auteure estime qu'un

processus d'apprentissage se déroule dans la tension entre le nouveau et le déjà connu, d'après Vygotsky. Pour Housen (2007), l'éducation esthétique repose sur une formation continue et intentionnelle :

> Nous avons constaté que les expériences les plus efficaces pour stimuler le développement esthétique sont basées sur la recherche, donnent aux élèves plusieurs occasions de construire un sens à partir de différents points de vue, se déroulent dans un environnement qui soutient la recherche de moyens nouveaux et significatifs, et sont inspirées par des œuvres d'art riches, variées et soigneusement choisies (Ibid., p. 16, traduction libre).

En ce sens, l'auteure souligne que le rôle de l'éducateur n'est pas de transmettre des informations, mais de poser les bonnes questions et de soutenir le processus de découverte de l'apprenant. La construction de sens ne peut pas être enseignée, car elle est une élaboration singulière et individuelle. Conformément à Housen (2007), Enguiarte (2014) affirme que ce travail d'interprétation par le dialogue avec des médiateurs plus expérimentés peut conduire au développement de compétences telles que l'argumentation et la synthèse, ainsi qu'à la promotion de l'interaction sociale et de valeurs telles que le respect et la tolérance. Pour développer ces compétences et ces valeurs, on a des méthodes de médiation spécifiques basées sur des questions, des réflexions collectives et les savoirs préalables du sujet, conformément aux principes constructivistes. Selon Enguiarte (2014), une œuvre d'art permet différentes interprétations et significations et chaque spectateur peut créer une relation unique avec l'œuvre et l'artiste à partir de ses connaissances et expériences existantes. Lorsque la médiation se déroule selon ces principes, le sujet se sent valorisé et encouragé.

Housen (2007) a identifié que les visiteurs des musées d'art sont souvent composés de « connaisseurs » ou d'initiés, qui apprécient l'art et ont l'habitude d'aller aux expositions. Des recherches sur le goût des visiteurs dans les musées d'art ont été menées par Almeida (2005) et comparées à d'autres études similaires. L'auteure a constaté que les réponses des visiteurs justifiant les œuvres qu'ils préfèrent diffèrent entre ceux qui ne sont pas spécialistes et ceux qui maîtrisent mieux les codes. Les premiers se référaient au thème des œuvres et préféraient les œuvres figuratives ; « [...] plus les codes sont maîtrisés, plus la communication entre le visiteur et l'œuvre d'art est riche » (ALMEIDA, 2005, p. 50). Le travail de formation esthétique proposé par Housen (2007) met en évidence la nécessité d'un médiateur ayant des connaissances sur les stratégies didactiques possibles et les ressources pour conduire ce processus.

Dans ce chemin de connaissance et d'auto-connaissance à travers l'art, le sujet/enseignant peut percevoir l'appel de la réalité dans la beauté, dans le sublime, dans le tragique, dans le symbole, dans la subtilité, dans tout ce qui n'est pas présent dans les évaluations scolaires. Selon Perissé (2014), la construction d'un monde

plus juste et meilleur suppose un enseignant-narrateur qui raconte aux plus jeunes des histoires qui mobilisent l'imagination, touchent les sentiments et affectent leur façon de penser et de juger, au point de briser « le cercle pervers qui nous lie à la méchanceté, à l'intolérance, à la guerre, à la cruauté » (Ibid., p. 78) :

> [...] prendre la dimension esthétique comme l'un des principes de la formation des enseignants implique l'exercice de redonner du sens aux choses communes du monde, ce qui pourrait se faire avec des propositions et des mouvements des programmes qui, dans leur contenu et leur forme, aident l'enseignant à remarquer les détails — dans ce qui semblerait inutile, les restes, les déchets [...] à percevoir l'extraordinaire dans l'ordinaire (OSTETTO, 2019, p. 16).

Si nous devenons ce que nous sommes par le biais des objets avec lesquels nous entrons en contact, Carvalho (2005) se demande si la simple insertion dans un espace culturel garantit l'élargissement de son propre répertoire et nous rappelle à quel point l'éducation dans les espaces d'éducation non formelle est absente des programmes de premier cycle. L'auteure souligne l'importance de l'intégration de la dimension culturelle dans la formation des enseignants, afin de former des professionnels ayant une lecture élargie du monde et comment cette ouverture est indispensable dans un « contexte d'hybridation culturelle » (Ibid., p. 135).

Dias-Chiaruttini (2020) apporte l'exemple d'un projet réalisé entre des musées français et des lycéens et universitaires. Le *Festival du Musée (em)portable* est une initiative qui, depuis 2016, a établi des partenariats avec des écoles. Les élèves du collège et des lycéens peuvent y participer et ont pour mission de créer une vidéo de 3 minutes dans un musée avec leur portable. La proposition apporte déjà une inversion de l'usage quotidien du portable dans les environnements éducatifs en général, dans lesquels son utilisation est interdite, et le transforme en outil de travail. L'ensemble du processus de préparation et les actions impliquant la participation à l'activité légitiment la place des élèves en tant qu'auteurs et réalisateurs de leur propre film dans une dynamique créatrice et créative, par opposition aux productions quotidiennes de photos, selfies, sans but précis.

La réalisation du film dans le cadre du *Festival* transforme la situation didactique en une activité créative, les étudiants s'efforçant de créer quelque chose d'original (au sens de nouveau et unique) qu'ils présentent à la communauté et au jury. Les étudiants, en créant des dialogues avec ou entre les œuvres du musée, transgressent le discours établi dans ces espaces et provoquent une médiation qui échappe à « l'écriture muséographique », car ils produisent un nouveau sens pour les œuvres et l'espace du musée. Cette expérience est à la fois créatrice et créative, car les élèves réinventent un discours dans et sur le musée. Ce que l'auteur ratifie, c'est que la possibilité de participer au festival transforme le musée dans un espace de création et de réflexion sur la relation que les individus établissent avec cet espace. Mais la participation à l'activité est ouverte et facultative, et ce sont les

enseignants qui inscrivent leurs élèves. Les enseignants sont-ils incités, au cours de leur formation, à occuper d'autres espaces et à appréhender les équipements culturels de la ville dans leurs possibilités pédagogiques ?

Comme mentionné ci-dessus, plusieurs études ont constaté que l'art dans les écoles a été réduit à quelque chose de standardisé, aliéné, dépourvu de sens, dans le but de ravir les parents ou d'orner les peintures murales (BARBOSA, 2015 ; MOMOLI et EGAS, 2015 ; DUARTE JR., 2012 ; TRIERWEILLER, 2013). Mais, quelles subventions les enseignants ont-ils reçues pour traiter de la corporalité et des différentes formes d'expression créative que les enfants doivent développer ? Les enseignants ont-ils eu l'occasion de se rendre dans des espaces culturels, artistiques et de jouissance, où ils peuvent également s'inspirer, apprendre à se connaître, se remettre en question et élargir leur vision de la réalité afin d'intégrer une approche créative dans leur pratique ? Alors que la formation des enseignants se déroule encore de manière traditionnelle, basée sur le langage verbal, les enfants qu'ils rencontrent dans l'éducation de la petite enfance sont sensoriels et cinétiques (GUEDES, VIEIRA et SILVA, 2015).

Cette notion d'art pour la pratique de l'enseignement enlève aux enseignants la possibilité d'être enchantés, impliqués et de vivre des expériences dans leur intégralité et devient une ressource méthodologique. Comment offrir aux enfants la possibilité d'imaginer, de créer en toute liberté, d'oser, de subvertir, si les enseignants eux-mêmes ne se sentent pas autorisés ? Les adultes, en général, ne dessinent pas, n'écrivent pas, ne peignent pas, car ils ont appris très tôt que leurs productions ne répondent pas aux attentes des adultes (parents et enseignants), car elles n'obéissent pas à une norme établie. On apprend dès le plus jeune âge à réfréner les pulsions créatrices, généralement transgressives et certainement singulières. Il est possible de rompre ce cercle vicieux au contact des manifestations artistiques les plus variées, qui montrent la multiplicité des possibilités d'expression. Retrouver l'audace, le jeu et la curiosité propres à l'enfance, expérimenter et resignifier ses formes d'expression fait partie d'un processus de formation qui subvertit un quotidien non remis en question (GUIMARÃES, NUNES et LEITE, 2011).

Dans un monde régi par le consumérisme et la rationalité technique, l'art a le rôle fondamental de permettre une pause dans cette instigation à la dispersion et de contribuer à la construction du symbolique, à la transformation du regard, de l'attitude, de la place du sujet dans la société. L'art soulève des questions qui habitent le sujet, mais qui, dans le chaos psychique quotidien, deviennent inaccessibles. Une œuvre d'art porte en elle une multiplicité de significations, disponibles et volontaires pour le spectateur à tout moment, libéré des liens du

chrono. Selon Leite (1998), l'œuvre d'art n'est pas là pour confirmer une certaine perspective homogène, mais pour éveiller une nouvelle façon de voir le monde, c'est-à-dire « qu'une œuvre d'art sera toujours une des façons possibles et non la seule façon » (LEITE, 1998, p. 134).

Les œuvres d'art sont le fruit de leur temps, le témoignage de l'histoire de l'humanité, et reflètent les relations sociales, les moyens de production disponibles, les significations attribuées aux phénomènes naturels et sociaux, les valeurs, les idées, les récits privilégiés, « un lien avec l'histoire collective du passé » (LEITE, 1998, p. 136). L'art est une expression « de la pluralité humaine, dans laquelle se manifestent les valeurs et les connaissances, les traditions et les expériences, les rêves et les attentes de différents individus, groupes, peuples ou nations, formant un patrimoine culturel qui doit être démocratisé » (MOURA, 2013, p. 107). C'est cette pluralité qui définit notre condition humaine et, pourtant, l'acceptation des différences est devenue un défi difficile à relever (KRAMER, 1998). En ce sens, les musées d'art deviennent des lieux de rencontre avec ce patrimoine dans lesquels la dimension créative peut être privilégiée.

La pratique éducative et la pensée pédagogique sont imprégnées de dualisme et de cartésianisme et nos structures mentales ne sont pas modifiées uniquement par un discours pédagogique d'exaltation de l'art et d'appel au sensible. Plus que d'être compris, ces concepts doivent être expérimentés afin d'affecter et de transformer la pratique de l'enseignant (KERLAN, 2013). Il convient de s'interroger sur la manière dont les artefacts exposés dans les musées ont été présentés : ont-ils été utilisés pour confirmer un discours monologique ou ont-ils été positionnés de manière à encourager les questions qui rendent possible une resignification ?

Le choix de mener la recherche auprès des musées d'art est dû au potentiel des langages multiples dans l'éveil de l'être sensible et à la dévalorisation historique que les langages artistiques subissent au détriment du langage scientifique. Comme le fait remarquer Lopes,

> [...] demander l'amplification de l'expérience esthétique dans l'éducation ne s'est pas configuré comme une opposition au mode du savoir scientifique, mais une résistance à son privilège culturel dans les formes de construction du savoir. L'éducation qui valorise l'expérience esthétique, dont il est question ici, ne correspond pas au développement de capacités ou de compétences esthétiques ou artistiques. Ce que l'on veut élucider, ce sont les possibilités d'une éducation dans laquelle l'individu est capable d'articuler le monde commun avec celui que sa sensibilité perçoit, en reconnaissant la pluralité des relations (LOPES, 2019, p. 38).

Il faut souligner que si le champ de cette recherche est composé de cinq musées d'art, il est certainement nécessaire de relativiser ses résultats. Son empirisme ne consiste donc pas en des données généralisables, mais en des constats et des réflexions sur le potentiel du musée d'art pour la formation culturelle et

esthétique des enseignants dans une perspective humaniste, qui peut contribuer au domaine de l'éducation et de l'éducation muséale.

Cherchant à répondre aux questions de recherche afin de comprendre comment se déroule l'articulation actuelle entre les musées et les enseignants du primaire, j'ai mené une quête de terrain. La sélection et la justification des outils méthodologiques utilisés sont présentées dans le chapitre suivant.

4 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : besoin d'adaptation et de création

Charlot (2006, p. 3) affirme que l'éducation se configure comme

> [...] un champ de connaissances fondamentalement métis, dans lequel se croisent, s'interpellent et, parfois, se fécondent des savoirs, des concepts et des méthodes issus de multiples champs disciplinaires, et d'autre part, des connaissances, des pratiques, des finalités éthiques et politiques.

Cette particularité mentionnée par Charlot à propos du domaine de l'éducation apporte à la fois une richesse de possibilités et une faiblesse dans des recherches sur le sujet, souvent classée comme non scientifique ou trop subjective. Pour faire face à ces critiques, l'auteur affirme que la recherche en éducation requiert des concepts, une rigueur méthodologique, des normes de production scientifique. Sinon, c'est du n'importe quoi. Gatti (2002) corrobore cette affirmation en disant que l'approche qualitative n'est pas synonyme de manque de rigueur ou de cohérence, à moins que les questions de théorie et de méthode n'aient pas été dûment approfondies : « Il faut avoir une solidité théorique et un doute méthodique » (GATTI, 2002, p. 52).

La solidité théorique à laquelle il est fait allusion renvoie à Brandão (2010, p. 4) concernant la tendance, dans la recherche en éducation, « à reproduire les discours sur les théories au lieu de mobiliser les cadres théoriques ». L'auteure propose un retour aux classiques, tel qu'une revisite traversée par l'empirisme qui génère de nouvelles connaissances et de nouvelles possibilités de lecture. Cette problématisation continue tout au long de la recherche peut contribuer à ce que l'enquête ne se termine pas dans un dogmatisme limitatif dans lequel le chercheur commence déjà à imaginer qu'il sait où il va arriver.

Gatti (2002) attire l'attention sur l'argument bien accepté de la non-neutralité dans la recherche qualitative dans le sens où un tel argument, lorsqu'il est simplement présenté comme un avertissement, semble imprégner le chercheur de rigueur et de transparence quant à cette non-neutralité. L'auteure propose quelques questions qui contribuent au dévoilement de l'influence du référentiel, des valeurs et des attentes du chercheur : « Qu'est-ce qui, de ce que je dis à propos de la recherche, est mon propre discours, ce que et comment je parle à la place de mes sujets, ce que mes interlocuteurs dans l'enquête parlent *réellement* ? » (GATTI, 2002, p. 51). Si rien de tout cela n'est analysé et présenté au lecteur, comment pouvons-nous déchiffrer à partir des résultats rapportés ce qui est le résultat et la découverte de la recherche et ce qui est le produit de l'interférence subjective du

chercheur ? En ce sens, nous avons cherché à comprendre la raison du choix des méthodes de production des données, leur construction et leur test, ainsi que la transparence dans la description de ce processus. Ce chapitre recherche un équilibre entre le récit du parcours méthodologique dans l'enquête de terrain et l'effort pour ne pas rendre la lecture fastidieuse et ennuyeuse.

4.1 Quels outils dois-je utiliser ?

La principale conséquence de la pandémie de Covid-19 pour la recherche a été la nécessité d'adapter les outils méthodologiques à l'enquête de terrain. Au début, j'ai prévu d'observer les activités destinées aux enseignants dans les musées sélectionnés, de mener des entretiens semi-directifs avec certains enseignants peu après la fin de ces activités et des entretiens avec les éducateurs des musées chargés de la formation, c'est-à-dire que toutes les activités sur le terrain se dérouleraient face à face.

L'observation est une méthodologie de recherche utile pour recueillir des données non verbales et, en produisant des descriptions détaillées de situations, d'événements, de personnes, d'objets dans certains contextes, elle permet une compréhension plus profonde et aide à composer un portrait dynamique de la réalité étudiée (VIANNA, 2003). Selon Zago (2003), l'observation est inséparable et complémentaire de l'utilisation des entretiens. Cependant, la distanciation sociale imposée par la pandémie et la fermeture consécutive des musées ont demandé une réévaluation des outils méthodologiques à utiliser.

J'avais déjà préparé les guides d'observation et d'entretien. La compréhension de ce qui se passait à l'échelle mondiale, le processus d'adaptation à une nouvelle routine d'hygiène et de distanciation sociale, l'inquiétude pour les proches, la gestion de l'imprévisibilité, le sentiment de s'est arrêtée devant une situation jamais vécue par cette génération, la nécessité d'apprendre à maîtriser rapidement des outils de communication non expérimentés, parmi tant de choses difficiles à décrire, ont occupé tout l'espace physique, mental et émotionnel de ma vie et, je crois, de celle de tout le monde. Je me suis sentie otage d'un monde étrange et j'ai pris quelques mois pour reprendre la production académique. Lorsque Zago (2003) prévient que l'enquête de terrain se déroule rarement comme prévu et qu'elle doit passer par un processus de construction continu, je ne pouvais pas imaginer à quel point cette affirmation serait significative et vraie en 2020 !

En ce qui concerne l'enquête de terrain, la préoccupation centrale était de trouver des moyens de répondre aux questions de recherche tout en produisant suffisamment de données de manière cohérente. Sans aucun doute, le travail a été limité par l'impossibilité de se déplacer, la suspension des activités du musée et le

besoin de distanciation sociale. J'ai trouvé un certain réconfort chez Van Zanten (2004, p. 36), qui souligne que, dans la production de connaissances scientifiques, il faut se rappeler que « sa validité ne repose pas uniquement sur une étude particulière, mais sur l'existence d'un vaste ensemble de travaux qui permettent de mobiliser toutes ces connaissances ». Dans cette perspective, l'auteure affirme que même lorsqu'il s'agit d'une petite étude, en s'inscrivant dans un champ de connaissances plus large, elle permet l'ajout d'un nouvel élément.

Avec l'étude des auteurs qui ont éclairé cette partie du chemin, j'ai compris que je devrais compenser les pertes et les limites inévitables dans la capture de la réalité que je recherchais par un effort concentré dans l'analyse des données, l'articulation théorique et le maintien d'une perspective critique par rapport aux données produites sur le terrain. Selon Van Zanten (2004), « une bonne enquête de terrain, c'est celle qui parvient à mettre en relation le plus grand nombre d'éléments de manière intelligente » (Ibid., p. 37), dans un travail d'interprétation qui confère un point de vue « plus global » même s'il ne peut prétendre à être total.

Gatti (2002) prévient qu'un instrument de collecte de données est une bêche : elle doit être de bonne qualité et utilisée par un artisan qualifié, pour réaliser un travail de bonne qualité. L'auteure prévient également que la méthode n'est pas seulement une succession d'étapes comme le fait de suivre une recette, « mais le fait de vivre une problématique, avec pertinence et cohérence en termes de perspectives et d'objectifs » (GATTI, 2002, p. 53). La situation absolument inhabituelle que nous avons vécue pendant la pandémie a eu la vertu de m'aider à détacher la recherche de la méthode, de la manière mécanique ou automatique dont les outils méthodologiques sont souvent adoptés. Il a fallu réfléchir aux outils qui seraient appropriés pour répondre aux questions et tenir compte, dans les guides d'entretien, du contexte pandémique que nous traversions. Ainsi, l'entretien avec les éducateurs de musées a été maintenu et, dans la perspective d'une écoute des enseignants, j'ai mis un questionnaire en ligne à la disposition des enseignants de l'école primaire. J'ai également utilisé la base de données générée par le questionnaire GEPEMCI, appliqué en 2019. Le tableau suivant présente les ressources méthodologiques utilisées, ainsi que l'univers de recherche.

Tableau 3 : Ressources méthodologiques et l'univers de l'empirisme

Ressource méthodologique	Quantité	Date	Sujets de la recherche
Entretien avec des éducateurs de musées	7	Août/Septembre 2020	Hudson et Paula – Museu de Arte do Rio (MAR) Solange – Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) Claudio – Casa Museu Eva Klabin (CMEK) Rosane – Instituto Casa Roberto Marinho (ICRM) Mariana – Instituto Moreira Salles (IMR-RJ)
Questionnaire en ligne appliqué aux enseignants	100	Juillet/Octobre 2020	Enseignants de la petite enfance et du primaire de Rio de Janeiro
Base de données GEPEMCI	64	Avril/Octobre 2019	Musées de Rio de Janeiro

Source : Élaboration propre

4.2 Les entretiens avec des éducateurs de musées

Le processus de planification et de réalisation des entretiens[12] s'est appuyé sur l'apport théorique de Moura et Ferreira (2005), Duarte (2002 ; 2004), Malheiros (2011), Zago (2003) et sur l'aide du groupe de recherche, qui ont contribué par leurs lectures critiques du guide d'entretien. En tant qu'instrument de recherche qualitative, les entretiens permettent de « cartographier les pratiques, les croyances, les valeurs et les systèmes classificatoires d'univers sociaux spécifiques » (DUARTE, 2004, p. 215), et comprendre comment chacun et chacune des interviewées perçoit et donne du sens à sa réalité. En ce sens, le choix s'est porté sur l'entretien semi-directif, dans lequel, sur la base d'un guide préliminaire, le chercheur peut ajouter de nouvelles questions au cas où il aurait besoin de développer un point ou que l'interviewé apporte des informations inattendues pouvant générer de nouvelles données.

[12] Annexe 1

Différents aspects contribuent à la réussite d'un entretien, c'est-à-dire au fait que l'interviewée se sente à l'aise et impliquée dans les réponses aux questions. Zago (2003) cite l'accord initial et la dynamique du déroulement comme des éléments qui contribuent à un entretien fructueux, aspects renforcés par Goldenberg (2009), qui mentionne l'importance de créer une atmosphère agréable pour générer la confiance. Tous les entretiens réalisés ont commencé par un remerciement, expliquant les objectifs, la durée prévue, cherchant à créer un environnement favorable et une relation d'empathie.

En général, les théoriciens préviennent contre l'illusion de neutralité dans les situations d'entretien : « L'entretien exprime des réalités, des sentiments et des complicités qu'un instrument aux réponses standardisées pourrait cacher, mettant en évidence la neutralité scientifique infondée de celui qui fait la recherche » (ZAGO, 2003, p. 301). Dans ce sens, la recommandation est l'attention du chercheur sur lui-même, en essayant de prendre conscience de son positionnement, de son langage verbal et corporel, de ses expressions physionomiques.

En raison de l'isolement social causé par la pandémie, les entretiens avec les éducateurs de musées ont été réalisés à distance. Bien qu'il ne soit pas possible d'affirmer que l'effet est le même qu'un entretien présentiel, les outils de communication actuellement disponibles ont permis une interlocution de qualité. Sept entretiens semi-directifs ont été menés auprès des responsables du secteur éducatif des institutions étudiées. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits avec l'autorisation du consentement libre et éclairé[13].

Il a été considéré que les entretiens pourraient élucider des questions liées à la formation de ces professionnels, à la manière dont ils comprennent la fonction éducative de l'institution, aux activités proposées aux enseignants et aux cadres théoriques qui les soutiennent. Le guide d'entretien a été construit en lien avec les objectifs de la recherche, cherchant à répondre aux questions suivantes : comment les éducateurs de musées comprennent-ils la fonction éducative du musée ? Quels sont les objectifs déclarés des musées pour la formation proposée aux enseignants ? Quelle est la base théorique qui sous-tend les propositions de formation des enseignants offertes par les

[13] Annexe 4

musées ? Les entretiens ont également permis un approfondissement par rapport aux données produites par le questionnaire institutionnel du GEPEMCI et ont répondu aux objectifs spécifiques suivants : cartographier les programmes destinés aux enseignants proposés par les musées de Rio de Janeiro ; vérifier l'existence de cours de formation proposés aux enseignants du primaire ; connaître les fondements et les pratiques adoptés par les musées d'arts visuels dans les cours de formation proposés aux enseignants.

Il faut noter que l'entretien pilote avait été réalisé en novembre 2019, avant la pandémie de Covid-19 et que les facteurs de délai et de distanciation sociale ont rendu difficile la réalisation d'un nouveau test. L'entretien pilote a tout de même permis d'apporter les réglages nécessaires au guide. Le nombre d'entretiens a été stipulé à partir de l'analyse du questionnaire GEPEMCI appliqué en 2019 et le processus pour atteindre les institutions étudiées sera abordé dans le chapitre traitant des données empiriques, cependant, comme le souligne Zago (2003), dans une approche qualitative, l'échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble, visant à une analyse plus approfondie.

Les entretiens ont eu lieu au cours des mois d'août et de septembre 2020, pour une durée moyenne de 60 minutes. Le premier entretien réalisé a été celui du responsable du Programme éducatif de l'institut Casa Roberto Marinho. L'entrée sur le terrain, surtout dans la situation unique où nous étions en 2020, a provoqué plus de tension que d'habitude. Aux doutes qui traversent le chercheur à ce moment-là sur l'usage correct de l'instrument, l'adéquation du guide, entre autres (ZAGO, 2003), s'ajoutent l'insécurité quant à l'utilisation de la plateforme, la stabilité de l'internet, la préparation d'un environnement qui minimise le risque d'interruptions, etc.

L'un des avantages de la plateforme utilisée (Zoom) pour mener les entretiens est la possibilité d'un enregistrement vidéo (habituellement, seul l'enregistreur audio est utilisé). Cependant, lorsque nous nous trouvons dans le même espace, nous recevons des signaux de l'environnement qui ne sont guère captés par l'écran, tels que les bruits, les personnes qui passent, entre autres. L'impossibilité de choisir le lieu de l'entretien s'est configurée comme un élément potentiellement nuisible, car l'interviewée peut se trouver dans son bureau de travail ou dans tout autre lieu n'offrant pas les conditions adéquates pour la tranquillité et l'attention nécessaires à la réalisation de l'entretien. Duarte (2002) signale que lorsqu'elle est réalisée sur le lieu de travail, il y a souvent des interruptions et finalement un malaise à aborder certaines questions, en plus de l'anxiété liée au

moment de l'entretien. En effet, j'ai pu constater la différence entre les entretiens où les interviewées se trouvaient chez eux — même s'il s'agissait d'un bureau à domicile — (CMEK, MNBA, IMS) et ceux dans l'environnement institutionnel (MAR et ICRM). Des appels téléphoniques, des interruptions par des collègues, des demandes d'autres engagements ont eu lieu et, bien que les interviewées aient cherché à se concentrer sur l'entretien, les aspects listés peuvent nuire à la construction d'une réflexion.

Bien que je me sois sentie tout à fait à l'aise et que je n'aie pas remarqué d'inquiétude quant à la démarche du guide au moment où les entretiens ont eu lieu, j'ai envisagé, en traitant le matériau brut, la possibilité que l'environnement éloigné ait provoqué une certaine rigidité, limitant les possibilités de digressions et de fluidité dans le discours des interviewées et, peut-être, dans le mien aussi. C'est quelque chose d'assez subtil, que les interviewées eux-mêmes n'ont peut-être pas remarqué, mais j'ai eu l'impression que si les entretiens avaient eu lieu au présentiel, les interviewées auraient peut-être parlé plus librement.

En général, les entretiens se sont bien déroulés. Cependant, j'ai remarqué que le cadrage de l'écran, dans lequel nous ne voyons que le visage, perdant de vue le reste du corps et les autres détails de l'environnement, ramène le focus sur le regard des acteurs, c'est-à-dire que toute distraction ou écart du regard est perçu plus clairement. Exprimer un intérêt pour le discours de l'interviewé est déjà indispensable dans un entretien présentiel, mais ce détail apparemment anodin renforce la nécessité d'une posture d'écoute encore plus concentrée de la part de l'interviewer.

L'information obtenue lors des entretiens doit permettre une analyse cohérente, contribuer à la triangulation des données, et Duarte (2002) nous rappelle qu'il est parfois nécessaire de retourner sur le terrain pour clarifier des doutes ou développer des informations qui étaient incomplètes. C'est ce qui s'est passé, avant même le début de l'analyse du matériel, avec les entretiens menés avec les éducateurs de la CMEK et du MAR. Dans le premier cas, une instabilité de la connexion internet a rendu difficile la compréhension du discours de l'interviewé à différents moments, générant des lacunes au moment de la transcription. Un deuxième contact a été pris et une interview complémentaire a été demandée et rapidement réalisée. Dans le cas du MAR, la présence de deux interviewés a entraîné de longues réponses et l'impossibilité de remplir le guide dans le temps imparti, ce qui a également demandé un deuxième entretien.

Duarte (2004) attire également l'attention sur la possibilité d'obtenir des témoignages dans les entretiens qui contredisent l'hypothèse initiale et nous rappelle que « faire de la place pour l'émergence du nouveau est ce qui justifie la recherche empirique et ce qui la rend si fascinante et si nécessaire » (Ibid., p. 223).

4.3 Questionnaire en ligne appliqué aux enseignants

Si le guide d'entretien avec les éducateurs de musées était prêt et testé, après le début de la pandémie de Covid-19, les entretiens présentiels avec les enseignants ont dû être remplacés par une autre ressource. Nous avons choisi de concevoir et d'appliquer un questionnaire en ligne intitulé *Formation culturelle des enseignants de l'école primaire : qu'offrent les musées de Rio de Janeiro ?*[14], dans le but d'écouter les enseignants. Il a fallu du temps pour comprendre l'étendue de la pandémie et la durée des restrictions de déplacement. Le guide d'entretien initialement conçu pour les enseignants, par exemple, n'était plus adéquat, car l'intention était de profiter de la fin des activités proposées au public enseignant dans les musées étudiés pour saisir leurs impressions.

L'utilisation du questionnaire dans de recherches vise à « recueillir des informations sur les perceptions, les croyances et les opinions des individus sur eux-mêmes et sur les objets, les personnes et les événements présents dans leur environnement » (MOURA ; FERREIRA, 2005, p. 70), même si c'est de manière descriptive et pas très approfondie que dans les entretiens (MALHEIROS, 2011). Cette alternative a apporté des avantages et des inconvénients. L'application d'un questionnaire a permis d'obtenir un nombre de sujets participants beaucoup plus expressif que ce qui aurait été possible avec des entretiens. En revanche, les entretiens auraient permis de saisir la perception du participant par rapport à l'activité proposée par le musée, contribuant ainsi à la triangulation des données produites par les observations.

Le questionnaire a été construit sur la base de la littérature spécialisée (MARCONI ; LAKATOS, 2017 ; MALHEIROS, 2011 ; MOURA; FERREIRA, 2005) et a compté sur l'apport des perspectives de certains collègues du laboratoire (GEPEMCI) qui ont participé à la construction du questionnaire institutionnel. Le guide était articulé aux objectifs de la recherche et cherchait à répondre aux questions suivantes:

[14] Annexe 2

- Qu'entendent les enseignants par formation culturelle et son importance pour leur propre formation ?
- Quelles sont les attentes des enseignants par rapport aux formations proposées par les musées pour le public enseignant ?
- Qu'est-ce qui motive les enseignants à rechercher une formation dans les musées ?
- Que considérez-vous comme pertinent dans les activités proposées aux enseignants dans un musée ?
- Comment les enseignants évaluent-ils la formation reçue dans les espaces muséaux ?
- Quelle est la pertinence de l'art dans la pratique pédagogique avec les enfants ?
- Comment les enseignants ont-ils observé la présence de l'art et de la culture dans leur vie quotidienne pendant la pandémie ?

Bien que la littérature en la matière conseille de poser le plus grand nombre possible de questions fermées, au but de faciliter l'analyse des réponses, l'instrument a également été utilisé pour obtenir des informations qui seraient recueillies lors des entretiens. Concilier un instrument de collecte de données caractéristique d'une recherche d'approche qualitative avec un instrument d'approche quantitative a exigé une adaptation. Le choix d'un plus grand nombre de questions ouvertes, dans lesquelles le répondant peut écrire librement son opinion, contrastait avec le caractère standardisé que les enquêtes de cette nature envisagent. Parmi les 27 questions posées, 8 sont ouvertes (demande de justification, description ou conceptualisation). Bien que le questionnaire soit un instrument quantitatif, le traitement des réponses a été qualitatif.

Adressé aux enseignants de l'enseignement primaire, le questionnaire a été appliqué à un échantillonnage non probabiliste ou par convenance, généralement utilisé lorsque l'échantillon est trop grand ou dispersé, c'est-à-dire qu'il « ne permet pas d'évaluer le degré de représentativité qu'il a par rapport à la population » (MOURA ; FERREIRA, 2005). On a obtenu un total de 100 réponses générées de juillet 2020 à octobre 2020. La décision de fermer le questionnaire lorsque ce nombre de réponses a été atteint s'explique par le grand nombre de questions ouvertes et le temps qu'il faudrait pour analyser le contenu généré. Afin de tracer une vue d'ensemble de l'univers des répondants, le premier bloc de questions portait sur le parcours universitaire et l'expérience professionnelle. Le deuxième bloc traite de la relation entre les enseignants et les musées, et le troisième bloc aborde le concept de formation culturelle et l'importance que les enseignants attribuent à ce type d'éducation.

Une étude pilote du questionnaire a été mené avec une enseignante d'une autre municipalité. L'enseignante a déclaré n'avoir éprouvé aucune difficulté à comprendre les questions et a jugé le temps de réponse satisfaisant. Les premiers questionnaires ont été remplis à travers mon réseau social et ont obtenu des

évaluations similaires, ce qui m'a poussé à stimuler le mouvement « boule de neige » qui a généré la totalité des réponses obtenues. Bien qu'elle ne mentionne pas l'expression « boule de neige », Duarte (2002) utilise ce qu'elle appelle un système de réseau pour obtenir des indications sur les sujets qui participeront à la recherche, que ce soit par le biais d'entretiens ou, pourquoi pas, d'un questionnaire. L'auteure souligne que le concept de réseau a été utilisé à des fins différentes et conseille de clarifier la manière dont le concept est adopté. Citant Bott (1976), Duarte (2002) conceptualise le réseau comme un ensemble d'individus qui participent à un réseau personnel d'un « ego focal » et qui ont un contact direct ou indirect avec d'autres personnes du même réseau. Dans le cas du questionnaire, j'ai fait appel à mon réseau personnel, chaque personne a fait de même avec son réseau et ainsi de suite.

Étant donné que l'univers des enseignants de l'enseignement primaire à Rio de Janeiro — uniquement auprès du Secrétariat municipal de l'éducation — est de 38 934[15], le questionnaire ne peut être qualifié d'échantillon représentatif, et il n'est donc pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble de la population enseignante. Toutefois, afin de relativiser les éventuels biais des données, les résultats ont été comparés à des données issues d'enquêtes menées auprès de la même population. Il faut souligner que les questions spécifiques sur la conceptualisation de la « formation culturelle » et la façon dont les enseignants comprennent leur relation avec la culture contribuent à susciter une discussion sur le sujet qui apporte le point de vue des personnes impliquées, puisque les discours sur le sujet ont été produits notamment par l'académie.

Les textes traitant des instruments méthodologiques sont pleins de directives, de conseils et d'exemples, et Zago (2003) prévient contre l'excès de normativité qui contraint parfois l'action du chercheur. On a vu clairement que l'on apprend à effectuer des recherches en effectuant des recherches. Si la lecture est certainement indispensable pour connaître les principes d'utilisation des outils de production de données, c'est la pratique et l'interlocution avec des gens plus expérimentés qui apportent la maturité et la maîtrise nécessaires (GATTI, 2002 ; DUARTE, 2004). Je fais cette réserve pour les lecteurs-chercheurs novices (comme moi), car on a observé une différence dans l'ingéniosité et la construction des guides d'entretien et du questionnaire par rapport aux étudiants de maîtrise. Le défi posé devient, surtout, l'analyse et l'interprétation des données produites à la lumière d'un cadre théorique. La recherche est une expérience d'apprentissage continue.

[15] Source : http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros. Consulté le : 30/03/2021

4.4 Base de données GEPEMCI

Le groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, le musée, la culture et l'enfance (GEPEMCI), de la PUC-Rio, a mené des recherches au cours des dix dernières années sur la relation des enfants et des adultes, en particulier des enseignants, avec les musées. La recherche vise à cartographier et à connaître les secteurs éducatifs des musées et des centres culturels de Rio de Janeiro afin d'identifier les activités proposées au public — et plus particulièrement aux enfants de 0 à 6 ans —, la structure opérationnelle maintenue par les institutions, les agents sociaux qui y travaillent et les stratégies pédagogiques développées dans ces espaces.

Après l'application d'un questionnaire en ligne en 2015, destiné à tous les musées et centres culturels de Rio de Janeiro, une nouvelle version retravaillée et révisée par l'équipe a été renvoyée en 2019[16]. La cartographie des services éducatifs offerts dans les institutions muséologiques de Rio a utilisé comme base de données tous les musées et centres culturels enregistrés dans le Guide des musées brésiliens – IBRAM et dans la publication Museus RJ – Um guia de Memórias e Afetividades [Musées RJ – un guide des mémoires et des affectivités]. Cependant, l'équipe a observé que les données de ces plateformes étaient obsolètes et dans la deuxième version du questionnaire, envoyée en 2019, nous avons ajouté à la base de données sur le nombre de musées de Rio de Janeiro la plateforme collaborative Museusbr – museus.cultura.gov.br, un guide d'informations sur les musées brésiliens et 154 institutions culturelles ont été cartographiées. Le questionnaire a ensuite été transmis à tous les espaces identifiés à partir de cette enquête entre les mois d'avril et d'octobre 2019. En raison d'un retour inférieur aux attentes, les chercheurs ont entrepris un effort conjoint intense pour contacter par téléphone et par courriel les institutions qui n'avaient pas encore répondu. Au cours de ce processus, il a été constaté que certaines institutions ne se considéraient pas comme des musées, que d'autres avaient été fermées pour différentes raisons[17], et que d'autres institutions avaient la même structure administrative.

Parmi les 110 musées et centres culturels enregistrés qui fonctionnaient effectivement dans la ville à cette époque, 64 ont participé à l'enquête. Le questionnaire appliqué en 2015 avait cartographié 99 espaces en activité et 85 ont répondu à l'enquête. On note dans cet intervalle un nombre accru de musées et de

[16] Annexe 6

centres culturels ouverts au public, mais un nombre plus faible d'institutions participantes. Pour comprendre la réduction du nombre de musées participant à l'enquête, en se rappelant que le questionnaire est axé sur les actions éducatives des musées, nous soulevons, entre autres hypothèses, que ces dernières années, la culture a subi un processus de démantèlement politique dans le pays, en particulier à Rio de Janeiro. Ce constat a eu un impact direct sur les secteurs éducatifs des équipements culturels de la ville : certains ont été supprimés, d'autres réduits. Lopes (2019) souligne que le MAR, la maison Rui Barbosa et le centre culturel des Sciences, institutions étudiées dans sa thèse, ont subi des réductions de financement et de personnel. La coordinatrice du programme d'éducation du musée Casa Roberto Marinho souligne également ce phénomène dans un entretien réalisé lors de l'enquête de terrain :

> Je pense qu'un démantèlement des institutions culturelles des années 2000 à aujourd'hui a été quelque chose de très fort et encore plus fort le démantèlement de l'idée d'éducation au sein de ces institutions (Entretien – Rosane[18], ICRM, août/2020)

Il convient de noter que pendant la période où le questionnaire était encore ouvert pour recevoir des réponses, le monde a été écrasé par la pandémie de Covid-19, ce qui peut également avoir contribué à un retour plus faible.

4.5 Découpage et couture : l'aventure créative de l'analyse et de l'interprétation des données

> Les méthodes qualitatives fournissent des données très significatives et denses, mais très difficiles à analyser. Nous lisons souvent cette phrase dans les textes sur les méthodologies de recherche en sciences sociales, mais nous n'avons une idée de la portée de cette affirmation que lorsque nous sommes confrontés à notre propre matériel de recherche et que nous savons que nous devons l'analyser (DUARTE, 2002, p. 51)

Une fois les entretiens réalisés et transcrits et le questionnaire fermé, j'ai procédé à l'organisation des données brutes. La catégorisation a été effectuée manuellement, par fragmentation et réorganisation des extraits classés en unités d'analyse.

---

[17]On a constaté, pendant la période d'application des questionnaires, que 15 espaces ne se considéraient pas comme des musées ; 19 institutions étaient désactivées, inexistantes ou en phase de réalisation ; 15 institutions avaient la même nomenclature et 3 institutions, bien que se présentant de manière autonome dans les guides, ont déclaré avoir la même gestion administrative et une seule réponse aux informations recherchées.

[18] Les noms des interviewés sont fictifs.

Le codage des données a suivi les questions de recherche initiales, mais de nouvelles catégories d'analyse ont émergé des données produites. La formation de l'éducateur de musée à travers les différents parcours universitaires et professionnels décrits, par exemple, ne faisait pas partie du guide initial des entretiens, mais est apparue comme un thème pertinent. Le thème de la formation des éducateurs de musées, bien qu'étroitement lié aux activités éducatives que les musées peuvent offrir aux enseignants, ne faisait pas partie du champ d'application du projet initial, mais s'est avéré être un aspect pertinent.

La sélection d'extraits d'entretiens est un exercice complexe, un montage que Van Zanten (2004) compare au montage d'un film. Le choix d'extraits significatifs qui, ensemble, formeront un tout cohérent et compréhensible, exige un détachement conscient, car « la validité de la recherche repose en grande partie sur la manière rigoureuse dont nous traiterons le matériel étudié » (Ibid., p. 35). Duarte (2004) souligne que compte tenu du nombre élevé de matériel généré, nous ne devrions nous intéresser qu'à « ce qui est directement lié aux objectifs de notre recherche », en affirmant qu'il est nécessaire « d'extraire de ce qui est subjectif et personnel en eux ce qui nous permet de penser la dimension collective » (Ibid., p. 2019).

> Il s'agit, dans ce cas, de segmenter le discours des interviewés en unités de sens (...) et d'entamer une procédure détaillée d'interprétation de chacune de ces unités, en les articulant entre elles, dans le but de formuler des hypothèses explicatives sur la problématique ou l'univers étudié (DUARTE, 2004, p. 221).

L'extrait suivant montre à quel point le chercheur devient un auteur lorsqu'il analyse et interprète les données empiriques :

> Je comprends qu'en coupant et en modifiant les discours de ces sujets, en produisant des dialogues fictifs entre des personnes qui ne se sont pas parlé, en croisant des récits oraux et des discours académiques, je produis un texte à moi et de ma propre responsabilité, bien que j'aie pour source les discours des personnes interviewées (DUARTE, 2002, p. 48).

Van Zanten (2004, p. 31) souligne que « le travail de recherche qualitative consiste à comprendre globalement les catégories qui mobilisent les acteurs pour comprendre la réalité et agir sur la réalité ». Par conséquent, l'analyse du matériel doit prendre en compte les connaissances que les acteurs ont par rapport aux problèmes et aux enjeux étudiés et l'impact de ces connaissances sur la production de réponses, c'est-à-dire de « prendre en compte tout ce qu'ils ont assimilé de l'enquête et de la lecture que la société en fait » (Ibid., p. 32). La phase d'analyse et d'interprétation a été réalisée à la lumière des théoriciens qui ont guidé la recherche.

Mills (2009) prévient que l'usage d'un langage tronqué, souvent employé dans le milieu universitaire, est souvent inutile. Le style exagéré des sciences sociales trouve son origine dans une époque où les sociologues — y compris les éducateurs — manquaient de statut et cherchaient une forme de distinction. Une écriture claire et intelligible pouvait et peut encore être confondue avec de la superficialité. Mais lorsque nous perdons de vue le public pour lequel nous voulons écrire, nous perdons de vue l'objectif de l'œuvre elle-même. Après tout, si les lecteurs ne le comprennent pas, à quoi bon ? C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles les thèses et les mémoires de maîtrise languissent sur les étagères des bibliothèques, étant souvent lus par une poignée de personnes et oubliés pour la postérité. Je veux quelque chose de différent pour mon travail.

4.6 Questions éthiques

Cette recherche est fondée sur le désir de partager les découvertes possibles sur un champ d'investigation. Ce qui est déjà publié est disponible dans le domaine public. Toutefois, les informations fournies par les participants sont sujettes à analyse et interprétation et doivent être traitées avec la plus grande attention. Le processus d'élaboration des données et de publication des résultats sous la forme d'un rapport final exige une attitude éthique qui protège les participants et garantit que les résultats trouvés sont restitués à la société. La résolution 510/2016 du CNS indique que « l'éthique de la recherche implique le respect de la dignité humaine et la protection adéquate des participants à la recherche scientifique impliquant des sujets humains ». Sur la base des directives de la Résolution, tant les entretiens que le questionnaire ont fait l'objet d'un formulaire de consentement libre et éclairé qui contenait les objectifs et les finalités de la recherche, la garantie de confidentialité et de respect de la vie privée des participants, les instruments méthodologiques, les risques que peut comporter une situation de recherche, ainsi que les droits du participant d'accéder à ses données, de rétracter sa participation à tout moment. Les coordonnées de la chercheuse et de la directrice étaient également incluses. Dans le cas des entretiens, ces informations ont été renforcées verbalement pour que l'interviewé se sente en sécurité et en confiance.

L'engagement de restituer à la société les résultats de la recherche a déjà été rempli par la publication d'articles et la participation à des congrès et des séminaires. Et la garantie d'accès aux résultats de la recherche par les participants se fera par la publication de la thèse et l'invitation des interviewés à suivre la soutenance, ainsi que par l'envoi de celle-ci après sa publication.

Enfin, je me tourne vers Alves-Mazzotti et Gewandsznajder (1999) pour nous rappeler l'importance de la recherche en tant qu'élaboration collective. Les auteurs considèrent que « l'objectivité à laquelle nous pouvons aspirer dans nos recherches est celle qui résulte de leur exposition à la critique de nos pairs » (p. 145), contribuant ainsi à la construction de la connaissance. Ils rappellent aussi que la critique d'un travail scientifique est une manifestation de respect et de reconnaissance envers l'auteur. J'espère que ce travail est objet d'intérêt, de critique et contribue à la construction collective du thème abordé.

5 LE TERRAIN : raconter l'empirique

Ce chapitre apporte les résultats de l'analyse des données produites sur le terrain, en cherchant à répondre à l'objectif de recherche : connaître les fondements et les pratiques adoptés par les musées d'arts investigués pour les activités proposées aux enseignants et comprendre s'ils contribuent à la formation culturelle des enseignants de l'enseignement primaire.

Tout d'abord, je présente les données produites par le questionnaire auquel ont répondu 100 enseignants de la petite enfance et de l'école élémentaire dans la ville de Rio de Janeiro. Cette analyse aborde la relation de l'enseignant avec le musée, le concept de formation culturelle et esthétique, ainsi que l'importance qu'ils accordent au fait de proposer aux enfants des activités d'éducation artistique et esthétique dans le cadre de leur pratique pédagogique.

Ensuite, la base de données GEPEMCI contribue à la cartographie des musées qui proposent des activités de formation pour le public enseignant et à étayer la sélection des musées retenus pour l'enquête de terrain.

La troisième partie du chapitre présente les musées sélectionnés pour la recherche (contextualisation géographique, histoire, collection) ; comment est structuré le secteur responsable des activités éducatives ; quelle est la formation des professionnels qui conçoivent et réalisent ces activités auprès des enseignants et d'autres publics ; quel est le cadre théorique qui soutient les activités éducatives y proposées.

Le chapitre finit par l'analyse des entretiens avec les éducateurs de musées (coordinateurs des actions éducatives) des institutions sélectionnées, dans lesquels le concept d'éducation muséale et les activités proposées aux enseignants dans ces institutions jouent un rôle central.

5.1 Le questionnaire appliqué aux enseignants

L'option d'utiliser le questionnaire est apparue comme une alternative pour répondre à l'un des objectifs de recherche, à savoir comprendre comment les enseignants conçoivent la formation culturelle et comment ils perçoivent les activités destinées au public enseignant développées par les musées. Au début, ces données seraient obtenues par le biais d'entretiens présentiels menés après les formations proposées par les institutions étudiées. En raison de la pandémie de Covid-19 et de la distanciation sociale à qui nous sommes étés contraints, rien de tout cela n'a été possible. Bien que je comprenne les différences de portée et de

profondeur pour l'obtention de données entre l'un et l'autre, il ne serait pas possible, pour atteindre les objectifs de recherche, de renoncer à « entendre » les enseignants sur le sujet.

Le questionnaire a été formulé dans le but de répondre aux questions suivantes : Qu'entendent les enseignants par formation culturelle et son importance pour leur propre formation ? Comment les enseignants évaluent-ils la formation reçue dans les espaces muséaux ? Qu'est-ce qui motive les enseignants à rechercher une formation dans les musées ? Que considérez-vous comme important dans les activités proposées aux enseignants dans un musée ? Quelle pertinence attribuez-vous à l'art dans la pratique pédagogique avec les enfants ? Comment l'art et la culture étaient-ils présents pendant la pandémie ? Le questionnaire a été conçu pour répondre aux objectifs spécifiques suivants :

- Identifier comment les enseignants définissent le concept de formation culturelle ;
- Comprendre les motivations et les usages que les enseignants du primaire font des expériences vécues dans les musées et plus particulièrement dans les cours de formation offerts par les institutions ;
- Évaluer la formation offerte par les institutions étudiées du point de vue des participants/enseignants.

La première partie du questionnaire a permis de recueillir quelques données personnelles des répondants afin de profiler l'échantillon par rapport à la formation académique, au niveau dans lequel l'enseignant travaille, au temps de pratique de l'enseignement et à la sphère administrative de l'école où il travaille. Ces données ont contribué à établir certaines relations possibles lors de l'enchevêtrement des réponses.

Le deuxième bloc de questions concerne la relation établie entre les enseignants et les musées. L'objectif était de connaître les habitudes, l'assiduité, les attentes et les évaluations des enseignants par rapport aux activités proposées par les musées, ainsi que la communication entre ces espaces et les enseignants. Cette production de données cherchait aussi à contribuer aux recherches liées aux activités éducatives des musées, ainsi qu'à présenter de matériel pour réfléchir aux actions éducatives de ces institutions.

Le troisième bloc aborde la compréhension du concept de formation culturelle par les enseignants, la manière dont ils perçoivent la formation culturelle reçue pendant leur période de formation professionnelle et l'importance qu'ils accordent à ce type de formation. Ces données, en dialogue avec la base théorique qui soutient la recherche, apportent au débat les actions possibles dans le sens d'une révision des politiques curriculaires dans les cours de Pédagogie et de formation continue.

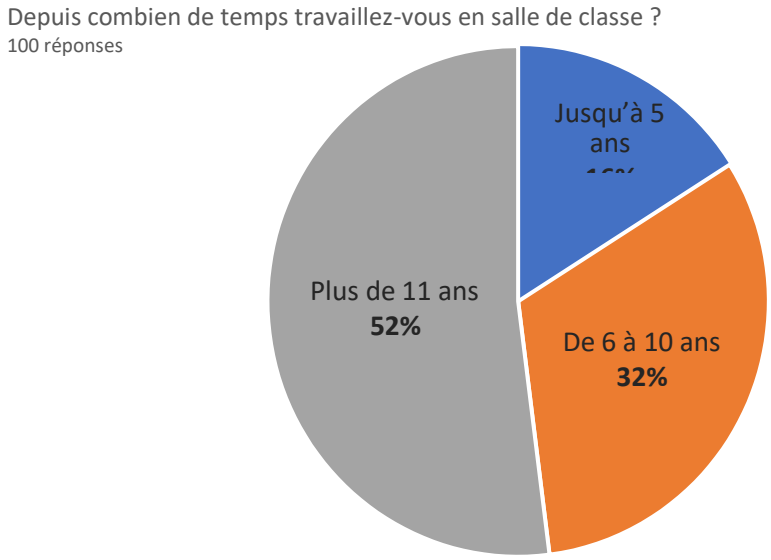
Enfin, le questionnaire cherchait à comprendre la présence de l'art et de la culture pendant la distanciation sociale entraînée par le Covid-19. En plus d'obtenir des données sur la manière dont les enseignants ont fait face à la période de distanciation sociale, les réponses reflètent également la façon dont ces professionnels comprennent l'expérience esthétique, l'art et la culture.

Il faut noter que le questionnaire a reçu 100 réponses, de sorte que le pourcentage de réponses équivaut au nombre absolu de participants. Lorsque les pourcentages se rapportent à des réponses non obligatoires, avec une variation du nombre de répondants, le nombre absolu sera également cité.

5.1.1 Profil des enseignants impliqués à la recherche

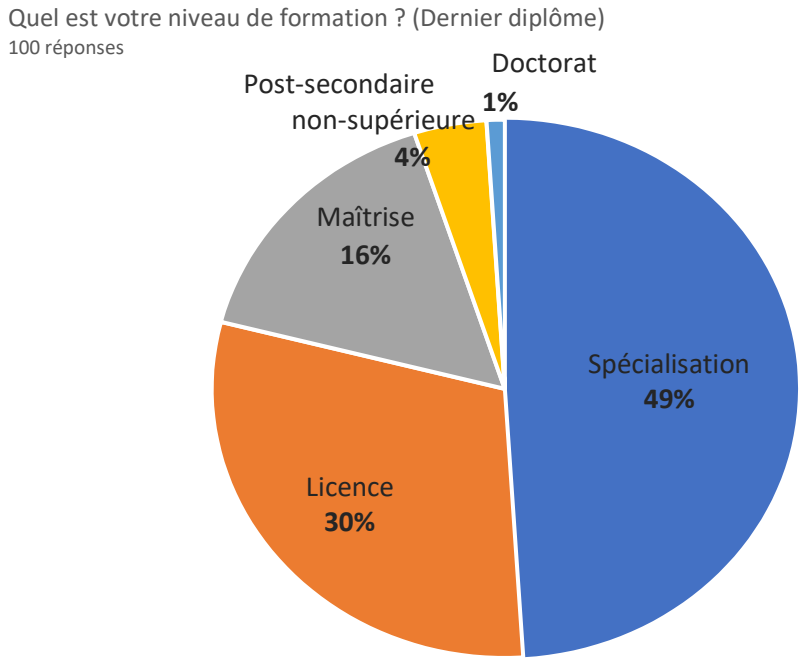
Le diagramme 1, présenté ci-dessous, montre que plus de la moitié des enseignants (52) ont plus de 11 ans d'expérience professionnelle. On peut dire qu'il s'agit d'enseignants expérimentés, stables dans la profession, et qui ont déjà eu le temps de chercher des formations complémentaires.

Diagramme 1 : Expérience professionnelle



En ce qui concerne le niveau de formation des enseignants (diagramme 2), les données obtenues indiquent que plus de la moitié des enseignants (66%) ont un diplôme de troisième cycle. Seuls 4% des répondants n'ont pas suivi d'études supérieures.

Diagramme 2 : Niveau de formation académique



Souciée d'un éventuel biais dans les données, j'ai cherché des recherches qui touchaient un univers plus large à des fins de comparaison. L'étude *Professores no Brasil: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros* [Enseignants au Brésil : profil de l'enseignant, politiques pour l'enseignement et niveaux de formation d'enseignants Brésiliens], publiée en mai 2016, a souligné que 23,9% des enseignants de maternelle et 30,1 de l'école élémentaire ont suivi une spécialisation[19].

Selon l'annuaire brésilien de l'éducation de base[20] publié en 2019, 23,8 % des enseignants de l'éducation de base à Rio de Janeiro ont un diplôme de troisième cycle. Le questionnaire auquel ont répondu les enseignants de la Prova Brasil pour le CM2 en 2017 à Rio de Janeiro a souligné que 39% ont un cours de spécialisation et 1% un diplôme de maîtrise.

L'enquête Profissão Professor [Profession Professeur], réalisée par l'IBOPE à l'initiative de l'ONG *Todos pela Educação* et *Itaú Social*, a interrogé 2 160 enseignants de l'éducation de base partout au Brésil. Les données montrent que 70% des enseignants ont une spécialisation et 76% ont une spécialisation et

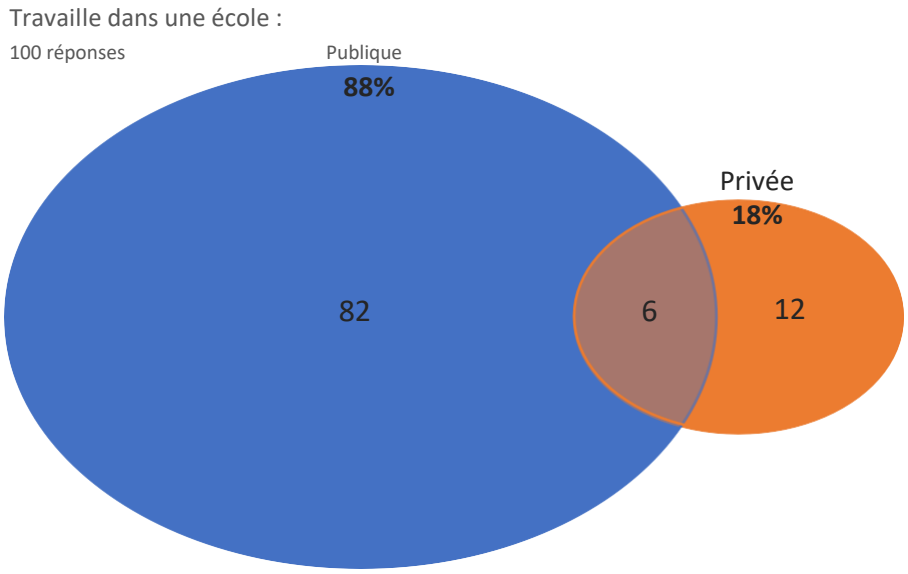
[19] Disponible sur : Recensement scolaire/INEP/MEC. Élaboré par Todos pela Educação : http://docplayer.com.br/39353233-Professores-no-brasil.html. Consulté le 10/03/2021

[20] Disponible sur : https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Consulté le 10/03/2021

un diplôme de maîtrise. Il faut noter que 74% des enseignants ayant répondu à ladite enquête avaient plus de onze ans d'expérience professionnelle.

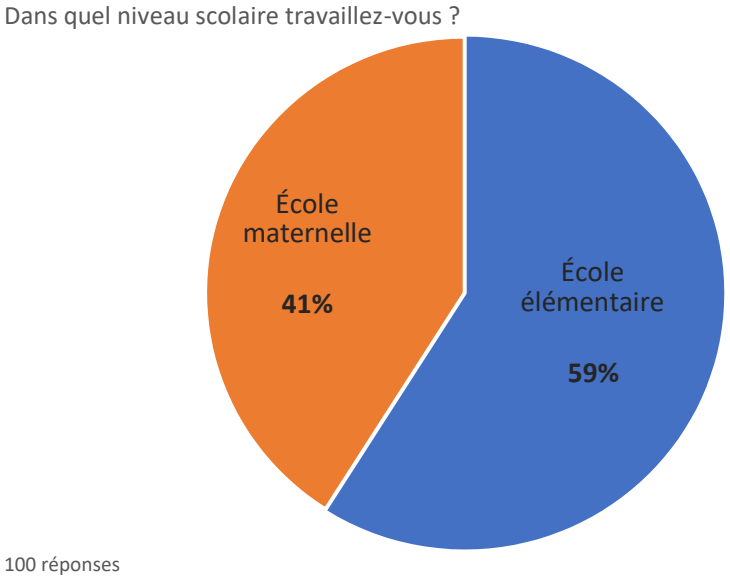
Une analyse comparative avec l'échantillon du questionnaire appliqué pour la présente recherche indique un pourcentage plus élevé d'enseignants ayant d'études supérieures que les enquêtes centrées dans la municipalité, à l'exception de l'enquête menée par l'IBOPE. On peut supposer que la durée de l'expérience professionnelle, comme indiqué ci-dessus, est un facteur qui contribue à la formation continue des enseignants. Cette hypothèse n'exclut pas un éventuel biais du questionnaire dû à la taille de l'échantillon par rapport à l'univers étudié et doit être prise en compte dans les réponses ultérieures.

Diagramme 3 : Type d'établissement



Le facteur de réplication peut expliquer la prépondérance des répondants provenant de l'école publique. En considérant les participants qui travaillent dans les deux réseaux, on vérifie que 88% des répondants travaillent dans l'éducation publique.

Diagramme 4 : Niveau scolaire

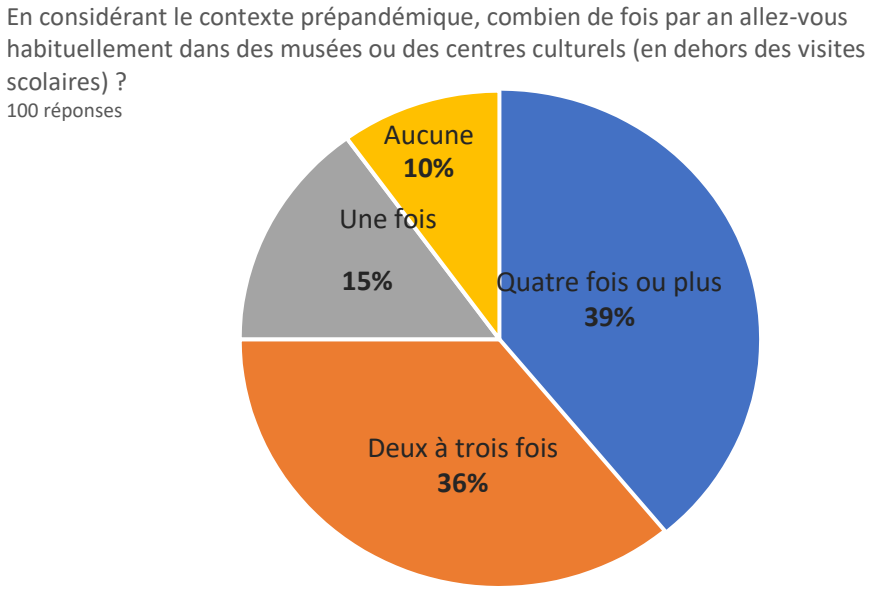


En ce qui concerne le niveau scolaire, 59% des enseignants travaillent dans l'école élémentaire et 41% dans l'école maternelle.

5.1.2 Le rapport des enseignants avec les musées

Le diagramme suivant fournit des informations sur la fréquence à laquelle les enseignants visitent les musées.

Diagramme 5 : Fréquence des visites dans les musées



Les données générées par les réponses attirent l'attention lorsqu'elles sont comparées aux enquêtes déjà réalisées sur la fréquentation des enseignants aux événements culturels, notamment les musées. Parmi les interviewés, 39% affirment fréquenter les musées plus de quatre fois par an et 36% deux à trois fois. Additionnés, nous arrivons à un total de 75% des enseignants de l'enseignement primaire qui ont répondu au questionnaire et qui déclarent visiter les musées avec une certaine régularité, en plus de leurs visites scolaires.

En 2015, une étude cherchant à comprendre les habitudes culturelles des cariocas a appliqué un questionnaire à 1537 personnes âgées de 12 ans et plus et sa distribution a été pondérée selon les données de l'IBGE (recensement de 2010). Les données ont été présentées lors du Seminário Perfil Cultural do Carioca[21] [Séminaire sur le profil culturel de Rio de Janeiro] et, en ce qui concerne la pratique de la visite des musées, 31% de répondants ont déclaré avoir visité un musée au moins une fois au cours des douze derniers mois, c'est-à-dire que 69% n'ont visité aucun musée au cours des douze derniers mois. Parmi ceux qui ont répondu par l'affirmative, 57% ont un diplôme d'étude supérieure tandis que 16% ont une éducation primaire.

D'autre part, 25 % des répondants à l'enquête ont déclaré n'avoir jamais visité un musée. Cependant, si l'on isole le facteur éducation, seuls 6% des répondants ayant un niveau d'éducation supérieur n'ont jamais visité un musée. Quant à ceux qui n'ont pas dépassé l'enseignement primaire, la proportion passe à 45%. La recherche montre que le facteur scolaire a un impact sur les habitudes culturelles, même chez les sujets d'une même classe économique. Elle montre également que la relation entre un faible niveau de scolarité et une plus grande exclusion des espaces culturels ne dépend pas du fait que ces espaces exigent un doit d'entrée. L'exclusion est due à d'autres facteurs (déplacement, ignorance de l'existence du lieu, droit d'appartenance).

Les recherches développées par Almeida (2005) ont mis en évidence la même tendance : bien que les études mentionnées par l'auteure aient été réalisées à la fin des années 1990, il était déjà possible d'observer une relation entre la scolarisation et la visitation des musées. Le revenu semble être un facteur important, mais moins significatif. Il faut noter que la plupart des recherches présentées par Almeida ont été menées dans des pays d'Europe ou à l'Amérique du Nord. Cependant, les études réalisées au Brésil, bien que peu nombreuses, indiquent des tendances similaires. La scolarité et ensuite le revenu sont des facteurs qui influencent directement l'habitude de visiter les musées.

L'expérience de vie est étroitement liée à la capacité des enseignants à médiatiser la culture systématisée. Bien que rares, certaines recherches se sont intéressées à la relation des enseignants avec les biens culturels.

[21] Disponible sur : http://www.culturanorio.com.br/metodologia/. Consulté le : 18/01/2021

Le rapport de Gatti et Barreto (2009) *Professores do Brasil : impasses e desafios* [Enseignants du Brésil: impasses et défis], qui dresse un panorama des enseignants et de la situation de la formation des enseignants au Brésil, relève les préférences des programmes culturels : cinéma (42,8%), spectacles ou concerts (23,9%), spectacles de théâtre (16,9%) et danse (10,5%). Les musées et les centres culturels n'apparaissent même pas sur la liste comme une option à choisir. On doit également considérer que les « activités culturelles préférées » ne sont pas nécessairement celles que les enseignants fréquentent habituellement.

Une enquête précédente (UNESCO, 2004), menée en 2002 auprès de 5 000 enseignants du primaire et du secondaire de 27 États brésiliens, a permis de cartographier la fréquentation des événements culturels. Pour s'en tenir à l'espace culturel abordé ici, 0,9% des enseignants ont répondu qu'ils allaient au musée une fois par semaine ; 4,1% disent qu'ils y vont une fois par mois ; 50,4% quelques fois par an ; 29,8% y sont allés une fois et 14,8% disent n'être jamais allé au musée. En d'autres termes, 44,6% des enseignants interrogés ne sont jamais allés au musée ou n'y sont allés qu'une seule fois.

Même en tenant compte de l'inégalité géographique dans la distribution des équipements culturels à travers le pays, ce chiffre est alarmant. Bien que l'enquête associe le revenu familial à la fréquentation des musées (40,4% des enseignants qui ont répondu n'avoir jamais été au musée ont des revenus inférieurs ou égaux à deux salaires minimums), la variation entre la fréquentation et le revenu familial dans les autres échelles salariales n'est pas aussi radicale (par exemple, 25% de ceux dont les revenus familiaux sont inférieurs ou égaux à deux salaires minimums et 26,1% de ceux dont les revenus familiaux sont supérieurs à vingt salaires n'ont visité les musées qu'une fois).

Malgré l'importance accordée à la participation à des événements culturels par les enseignants dans les recherches mentionnées, les habitudes et le profil culturels des enseignants n'ont pas été abordés dans le rapport « Professores do Brasil: novos cenários de formação » [Enseignants du Brésil : nouveaux scénarios de formation], publié en 2019. Toutefois, l'analyse des données sur le niveau de scolarité des parents des étudiants a révélé que « l'histoire culturelle des étudiants, comme en 2005, continue d'être légèrement plus importante parmi les étudiants des domaines spécifiques que parmi ceux de la Pédagogie » (GATTI et al., 2019, p. 150).

Toujours sur ce thème, la recherche de Souza (2013) cherchait à comprendre comment les enseignants apprécient les biens culturels et comment la consommation culturelle se déploie en fonction des identités et des conditions de travail des enseignants. Pour ce faire, il a utilisé les données du questionnaire envoyé aux enseignants lors de l'application de la Prova Brasil [Épreuve Brésil] en 2011 et du questionnaire envoyé aux enseignants des écoles publiques et privées lors du recensement des enseignants (CPM) en 2003. À partir de la combinaison des réponses des deux études citées concernant les habitudes de consommation culturelle, l'auteur a créé une échelle pour définir le niveau culturel des enseignants. Notez que l'auteur a choisi de n'utiliser que les données concernant les professionnels des réseaux d'enseignement public. (CARVALHO ; GEWERC, 2019).

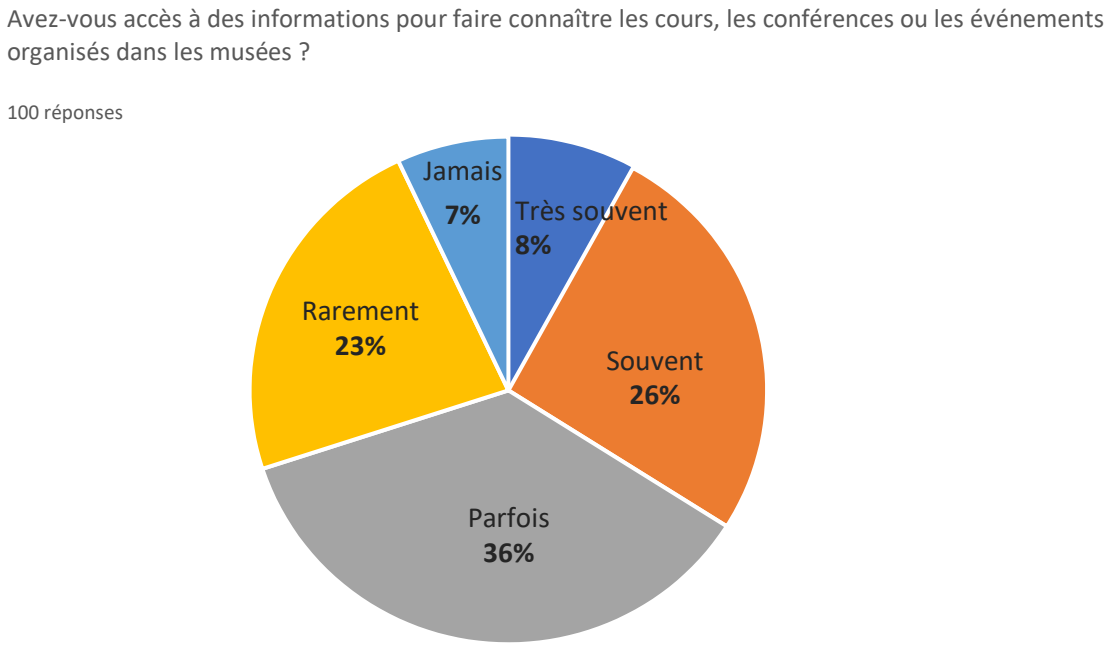
Souza (2013) considère que le degré de scolarité est directement lié au niveau culturel de l'enseignant. Lorsque l'on compare les niveaux culturels — générés par l'échelle — entre les enseignants d'État et municipaux, on constate que ces derniers ont non seulement un niveau de scolarité moins élevé et des salaires inférieurs, mais présentent également les niveaux culturels les plus bas. Gatti (2009) avait déjà souligné cette réalité, c'est-à-dire que les enseignants du primaire sont ceux qui ont le moins accès aux biens culturels de la ville.

Les données semblent indiquer une relation entre le facteur scolaire et l'habitude de fréquenter les équipements culturels. En ce sens, le niveau de scolarité élevé de la plupart des répondants dans le cadre de la présente recherche peut être lié à la régularité avec laquelle ils affirment visiter les musées de la ville.

Notez que les recherches les études portant sur les habitudes culturelles des enseignants, comme celles de Gatti (2019) et Gatti et Barreto (2009) incluent des enseignants de tout le Brésil. Plusieurs études indiquent à quel point la distribution géographique des équipements culturels est concentrée dans les centres urbains et que de nombreuses municipalités ne possèdent pas de cinémas, de théâtres ou de musées. Il est donc difficile de comparer ces données avec celles de Rio de Janeiro, qui bénéficie d'un grand nombre d'espaces culturels, même s'ils sont répartis de manière inégale dans les différentes régions de la ville. Observez que le questionnaire utilisé pour cette recherche ne tient pas compte des visites scolaires pour mesurer les visites spontanées. Dans les recherches mentionnées, ce facteur n'a pas été inclus. Cela signifie que s'ils avaient adopté les mêmes critères, les chiffres auraient peut-être été encore plus bas.

En ce qui concerne la diffusion des actions éducatives développées par les musées pour les enseignants, que 34% des enseignants reçoivent souvent ou très souvent des informations sur des activités et des événements culturels (Graphique 6). Plus de la moitié (66%) des enseignants reçoivent parfois, rarement ou jamais de la publicité sur les activités et événements proposés par les musées. Les entretiens réalisés ont montré que les médias sociaux ont été de plus en plus utilisés (en raison de la pandémie) comme plateforme pour faire connaître les activités des institutions et que la liste d'adresses était destinée aux visiteurs qui avaient participé à une activité présentielle et laissé leurs coordonnées. Ces données indiquent que des initiatives peuvent être prises par les musées pour optimiser la communication avec le public enseignant.

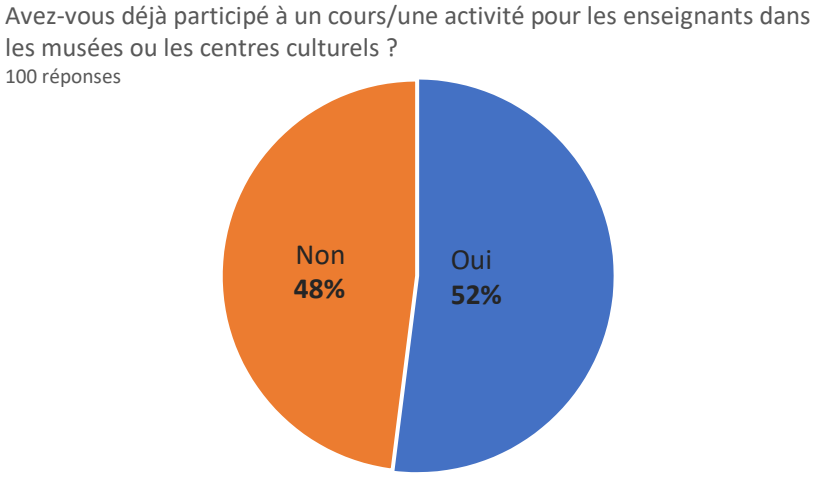
Graphique 6 : Diffusion des actions éducatives des musées proposées aux enseignants



Le processus d'élaboration de l'étude a suscité certaines questions : les enseignants ne devraient-ils pas suivre les réseaux des musées pour recevoir des nouvelles ? La responsabilité de l'accès à l'information ne devrait-elle pas être partagée ? Cependant, il faut aussi se poser la question suivante : si les enseignants ne sont même pas au courant des options culturelles de la ville ni encouragés pendant leur formation à les rechercher, comment pourraient-ils trouver les institutions sur les réseaux sociaux ? Certes, l'enseignant doit prendre la responsabilité de sa formation continue, mais dans le contexte de la thèse, l'intention est de mettre en évidence les actions que les musées pourraient adopter pour ce faire.

Bien que les visites scolaires représentent le plus grand public dans les musées, près de la moitié des répondants n'ont pas participé à des activités destinées aux enseignants.

Graphique 7 : Participation à des activités pour les enseignants au musée



Le tableau ci-dessous liste les institutions dans lesquelles les 52 répondants ont participé à une activité destinée au public enseignant (il était possible de choisir plus d'une institution).

Tableau 1 : Institutions où les répondants ont participé à des activités pour les enseignants

Institutions	Nombre de visites
Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB [Centre culturel Banco do Brasil]	16
Muse de Arte do Rio – MAR [Musée d'Art de Rio]	15
Museu da Vida [musée de la Vie]	7
Museu do Amanhã [musée de demain]	5
Museu Nacional [Musée national]	5
Planetário [Planétarium]	5
Museu Histórico Nacional [Musée historique national]	3
Casa Daros [Maison Daros]	2
Instituto Moreira Salles [Institut Moreira Salles]	2
Muse de Arte Moderna [Musée d'art moderne de Rio de Janeiro]	2
Museu Casa do Pontal [Musée maison du Pontal]	2
Museu Imperial de Petrópolis [Musée impérial de Petrópolis]	2
Biblioteca parque Estadual do RJ [Bibliothèque publique de Rio de Janeiro]	1
Caixa Cultural	1
Casa da ciência [Centre culturel des sciences]	1
Casa de Santos Dumont [Musée maison de Santos Dumont]	1
Casa França Brasil [Centre culturel France-Brésil]	1
Casa Museu Eva Klabin [Maison-musée Eva	1

Klabin]	
Centro Cultural da Justiça Federal – CCJF [Centre culturel de la justice fédérale]	1
Centro cultural de Nova Iguaçu [Centre culturel de Nova Iguaçu]	1
Centro Cultural Oi Futuro [Centre culturel Oi Futuro]	1
Jardim Botânico [Jardin botanique de Rio de Janeiro]	1
Muse de Arte Contemporânea [Musée d'art contemporain]	2
Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea [Musée Bispo do Rosário d'art contemporain]	1
Museu da Marinha [Centre culturel de la marine]	1
Museu da República [Palais du Catete]	1
Museu de Arte Naïf [Musée d'art naïf]	1
Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST [musée de l'Astronomie et des sciences connexes]	1
Museu de Ciências da Terra [Musée des sciences de la terre]	1
Museu do Folclore [Centre national du folklore et de la culture populaire]	1
Museu do Índio [musée de l'Indien]	1
Museu Light da Energia [Musée Light]	1
Paço Imperial [Palais impérial de Rio de Janeiro]	1
TEAR [Institut d'art TEAR]	1

Source : données de recherche

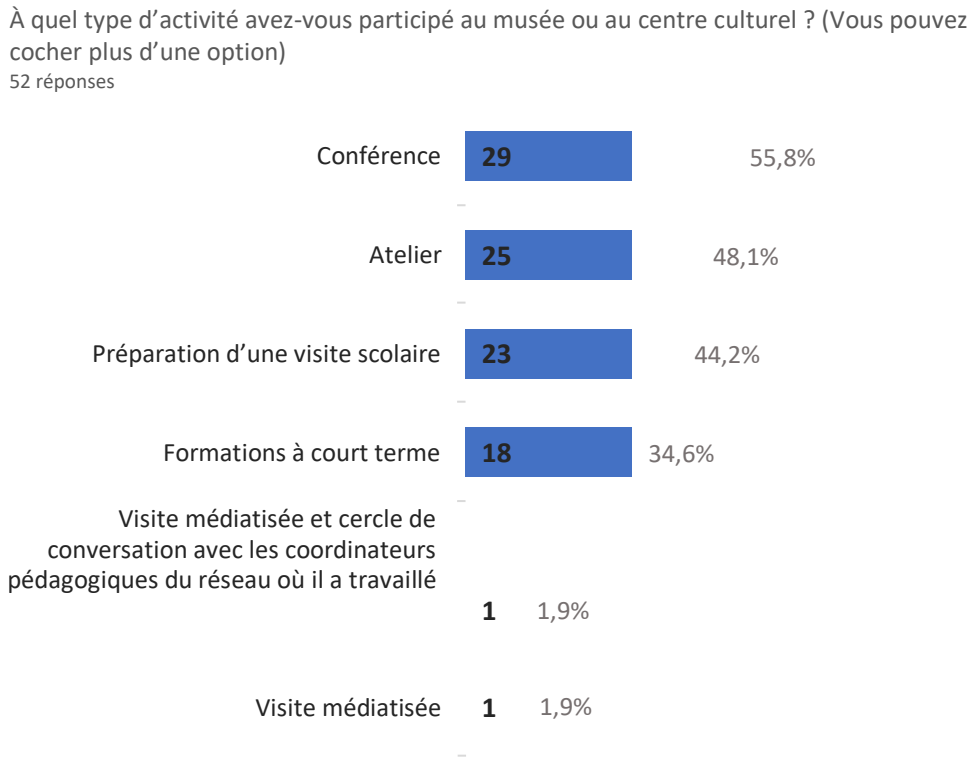
Le CCBB et le MAR sont les institutions les plus fréquemment citées, suivies par le Museu da Vida, le Museu do Amanhã, le Museu Nacional et le Planetário. Parmi les institutions étudiées dans le cadre de cette recherche, deux ne figurent pas dans le tableau : l'Instituto Casa Roberto Marinho et le Museu Nacional de Belas Artes. Le premier, probablement parce qu'il a été ouvert très récemment. Quant au MNBA, quelques hypothèses peuvent être soulevées. L'institution ne propose pas d'activités ouvertes aux enseignants le weekend et, en général, les formations sont organisées avec les départements de l'éducation d'autres municipalités. La magnificence du bâtiment où fonctionne le MNBA, dont l'architecture rappelle l'élite européenne, peut nous « effrayer ». Il faut souligner aussi la présence de la Casa Daros dans le tableau, fermée cinq ans avant la réalisation de cette recherche, ce qui dénote la pertinence et le lien créé avec les enseignants pendant les deux années où elle est restée ouverte au public et a offert une programmation intense destinée aux enseignants de l'éducation de la petite enfance.

Cependant, on observe aussi que, à l'exception peut-être du MAR et du CCBB, qui occupe une grande place dans les médias (le CCBB a accueilli des méga-expositions qui ont attiré un nombre record de visiteurs), les musées qui proposent des activités aux enseignants sont surtout ceux de science et d'histoire. Une autre hypothèse, basée sur les entretiens réalisés et le dialogue avec la bibliographie, est

que les musées d'art suscitent moins d'intérêt chez les enseignants, car ils n'apportent pas une relation plus directe entre la collection et les contenus curriculaires. Comme mentionné ci-dessus, les musées d'art ont été les plus réticents à accueillir un public non initié, et cette résistance contribue à la distance ressentie par le public par rapport à leur collections (SOARES, 2015). Ce qui peut être souligné, cependant, c'est qu'il semble y avoir une sous-utilisation des musées d'art concernant la formation des enseignants.

En ce qui concerne le type d'activités destinées aux enseignants, mon questionnaire présentait des éléments similaires à celui appliqué par le GEPEMCI pour réaliser une comparaison avec les données obtenues par l'enquête institutionnelle. Cette question acceptait plus d'une réponse.

Diagramme 8 : Participation à des activités proposées aux enseignants

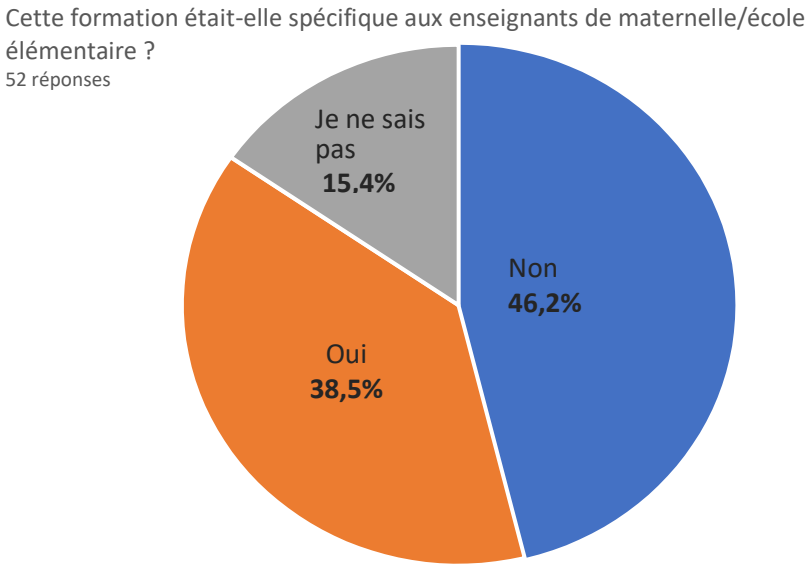


Alors que 44,2% (23) des répondants ont choisi la préparation des visites scolaires, les conférences ont été citées par 55,8% (29) des répondants, c'est-à-dire la majorité. Étant donné que certains musées proposent la conférence ou la visite médiatisée comme activité pour préparer une visite scolaire, ces activités peuvent avoir le même objective : familiariser l'enseignant avec la collection avant d'y emmener ses élèves. La proportion des réponses est assez similaire aux données produites par le questionnaire du GEPEMCI : dans le questionnaire institutionnel, les conférences ont été mentionnées par 58,8% des institutions répondantes, les ateliers par 64,7%, et les activités préparatoires aux visites scolaires par 50%.

Préparer l'enseignant à une visite avec ses élèves est important et peut contribuer à optimiser l'effet de la visite et son déroulement à l'école et dans la vie. Pourtant, lorsque la perspective du musée et de l'enseignant est d'adapter la collection exposée au programme scolaire, les possibilités d'exploration des artefacts et de l'environnement muséal sont limitées.

Parmi les 52 réponses à cette question, 38,5% (20) ont déclaré que la formation était spécifique à l'éducation de la petite enfance.

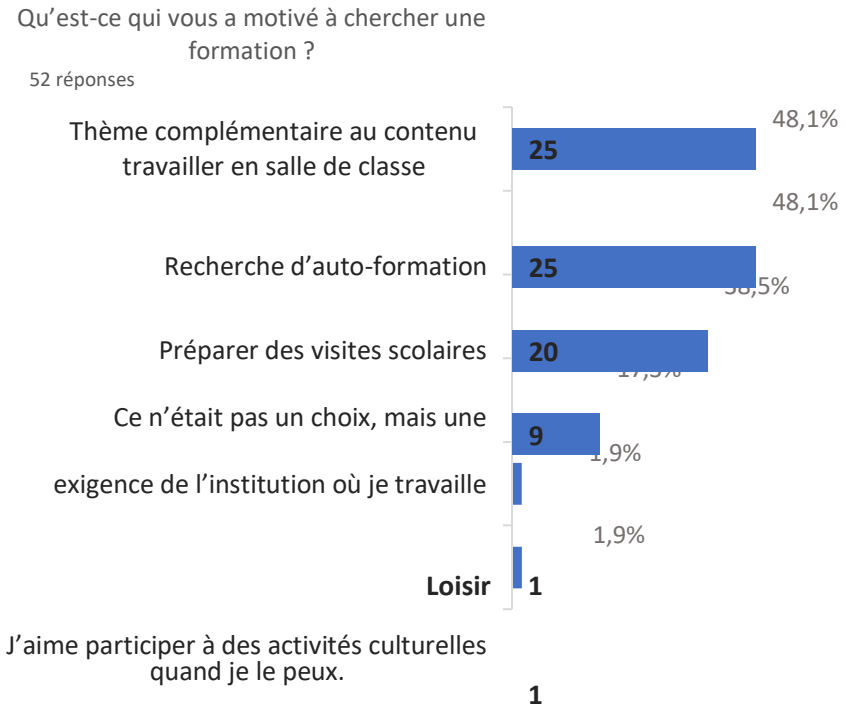
Diagramme 9 : Niveau d'enseignement auquel s'adressaient les activités proposées aux enseignants



D'après le questionnaire GEPEMCI (2019), parmi les institutions mentionnées par les interviewés, seuls le musée Casa Eva Klabin, le Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, la Casa da Ciência et l'Instituto Casa Roberto Marinho ont déclaré mener des activités spécifiques pour les enseignants de l'éducation de la petite enfance. CCBB n'a pas répondu au questionnaire du GEPEMCI et le musée Casa Daros et le Museu de Arte Naif ont été fermés. Si tous étaient comptés, ils totaliseraient 7 institutions, ce qui démontre le faible nombre d'institutions qui proposent des activités spécifiquement destinées aux enseignants de maternelle. Cependant, on a identifié un nombre plus expressif de musées d'art ayant des initiatives pour ce groupe d'enseignants, dans une tendance contraire aux activités destinées aux enseignants et aux visites scolaires pour les autres niveaux d'enseignement. Ces données peuvent indiquer que les langages artistiques sont compris comme appropriés pour les jeunes enfants et, malheureusement, sont moins valorisés à partir de l'école élémentaire, lorsqu'il y a une rupture et que le programme d'art est réduit à une charge de travail minimale.

Afin de comprendre la motivation des enseignants à participer aux activités qui leur sont proposées au musée (Diagramme 10), les alternatives ont été élaborées sur la base de ce que la littérature indique comme motivations pour l'enseignant à fréquenter les musées. Il s'agissait aussi d'une question qui acceptait des réponses multiples.

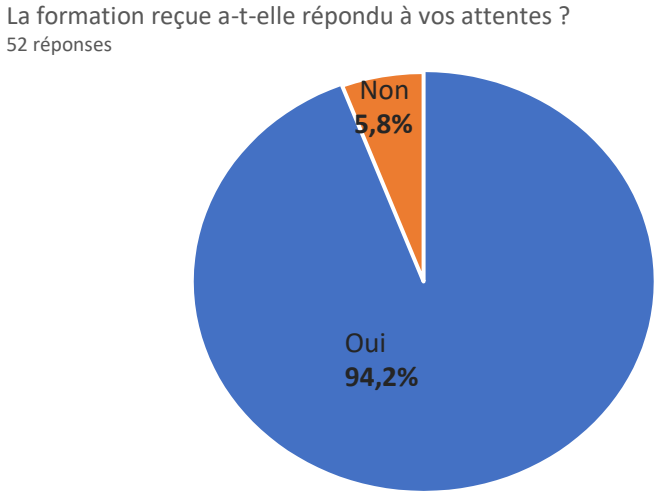
Diagramme 10 : Motivation pour participer aux activités proposées aux enseignants



Le nombre d'enseignants qui déclarent rechercher d'autoformation aux musées est significatif (25, 48,1%), ce qui est encourageant. Mais le nombre d'enseignants qui recherchent une formation dans un contexte de scolarisation de son contenu est tout aussi significatif. Et le nombre d'enseignants déclarant rechercher une activité au musée pour les loisirs est très faible (1 seul).

Quant aux attentes concernant les activités proposées par les musées, 94,2% (49) des répondants disent qu'elles ont été satisfaites.

Diagramme 11 : Attentes des enseignants



La justification de la satisfaction des enseignants quant à leurs attentes concernant la formation vécue dans le musée a été présentée sous forme de réponse ouverte et a généré quatre catégories d'analyse. La première catégorie concerne une vision de la formation au musée plus instrumentaliste et liée exclusivement au travail en salle de classe. Cette catégorie comprend des mentions à la préparation de la visite scolaire, la fourniture de matériel de soutien et des idées pour la pratique en classe. Elle pourrait être illustrée par la phrase suivante : « Très instructif, apportant de nombreuses idées pour la pratique » (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

La deuxième catégorie d'analyse dénote la relation que l'enseignant établit entre sa formation et sa pratique, mais ici, le mot formation apporte une connotation de transformation de son propre regard et de transformation de la pratique comme conséquence de la transformation personnelle. Il est intéressant de noter que l'art et la culture ont été mentionnés dans presque toutes les réponses de cette catégorie. L'encouragement et l'élargissement des perspectives et du répertoire sont mis en relief, ainsi que la formation des citoyens. Je souligne une réponse qui peut exemplifier cette catégorie : « Il est impossible de penser à l'Éducation sans développer la sensibilité et l'appréciation artistiques » (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

La troisième catégorie d'analyse apporte les réponses qui n'associent pas directement la formation au musée à la pratique professionnelle, mais font allusion à un enrichissement personnel. L'échange, le plaisir de profiter de l'environnement du musée, de vivre de nouvelles expériences sont mentionnés, et peuvent être illustrés par la phrase : « Très agréable ce moment d'échange de connaissances en dehors de l'environnement scolaire, de rencontrer de nouvelles personnes et de nouvelles perspectives » (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

La quatrième catégorie d'analyse concerne les aspects négatifs, et on a distingué trois types de demandes répartis parmi onze réponses. La première concerne la durée des formations ; certains répondants considèrent que le temps consacré à la formation et la fréquence des formations ne sont pas suffisants, c'est-à-dire qu'ils en veulent plus. Le deuxième type de demande concerne la frustration de ne pas avoir de moyens de transport pour emmener les étudiants. Dans ce cas, il est probable que les enseignants ont pensé à la formation liée à la préparation de la visite scolaire et ont regretté d'avoir accès à la collection, à l'espace, aux informations et de ne pas savoir comment les partager avec les élèves. Même si elle n'est pas liée à la formation elle-même, il s'agit d'une demande à laquelle il est urgent de répondre. Le troisième point concerne une inadéquation entre le contenu et l'approche des formations. Deux interviewés ont considéré le contenu superficiel, mais tandis qu'un répondant s'est plaint que le discours du musée était « trop orienté vers le contenu scolaire », l'autre a déclaré que l'activité n'avait pas réussi à établir une relation avec la pratique des enseignants :

> Les explications se sont limitées à l'univers du musée, sans établir de relation directe avec la salle de classe. La plupart des gens avec lesquels j'ai partagé ces rencontres n'avaient pas d'expérience ou n'étaient pas dans la salle de classe, ce qui rendait parfois le discours éloigné (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

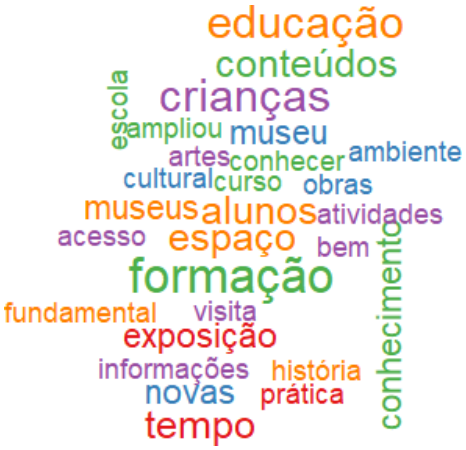
L'extrait mis en évidence ci-dessus n'apporte pas seulement le décalage des attentes entre l'enseignant et le musée, mais un aspect sur la formation de l'éducateur de musée. L'« expérience en salle de classe » doit-elle faire partie de la formation de l'éducateur de musée ?

Les données présentées montrent que les enseignants apprécient la formation offerte par les musées, bien qu'il y ait des défis à relever. Les attentes des enseignants diffèrent les unes des autres et la vision du musée comme espace de formation acquiert des nuances différentes. Quant aux musées, trouver l'équilibre entre la formation et l'information qui scolarise leur contenu est une frontière ténue. Argolo (2005, p. 82) attire l'attention sur le fait que « dans les musées et les écoles, la plupart des informations sur l'œuvre d'art et l'artiste ne prennent toujours pas en compte les questions générées par les inquiétudes mobilisées par le contact avec

celles-ci ». Dans ce sens, un processus d'apprentissage nécessite la création d'espaces affectifs et accueillants où les sujets se sentent stimulés à questionner et à exposer ce qu'ils savent et ce qu'ils ressentent. Et, dans cette perspective, on peut stimuler l'exercice de la pensée et du sentiment dans la construction de savoirs associés au respect et à l'appréciation des différences dans une attitude éthique.

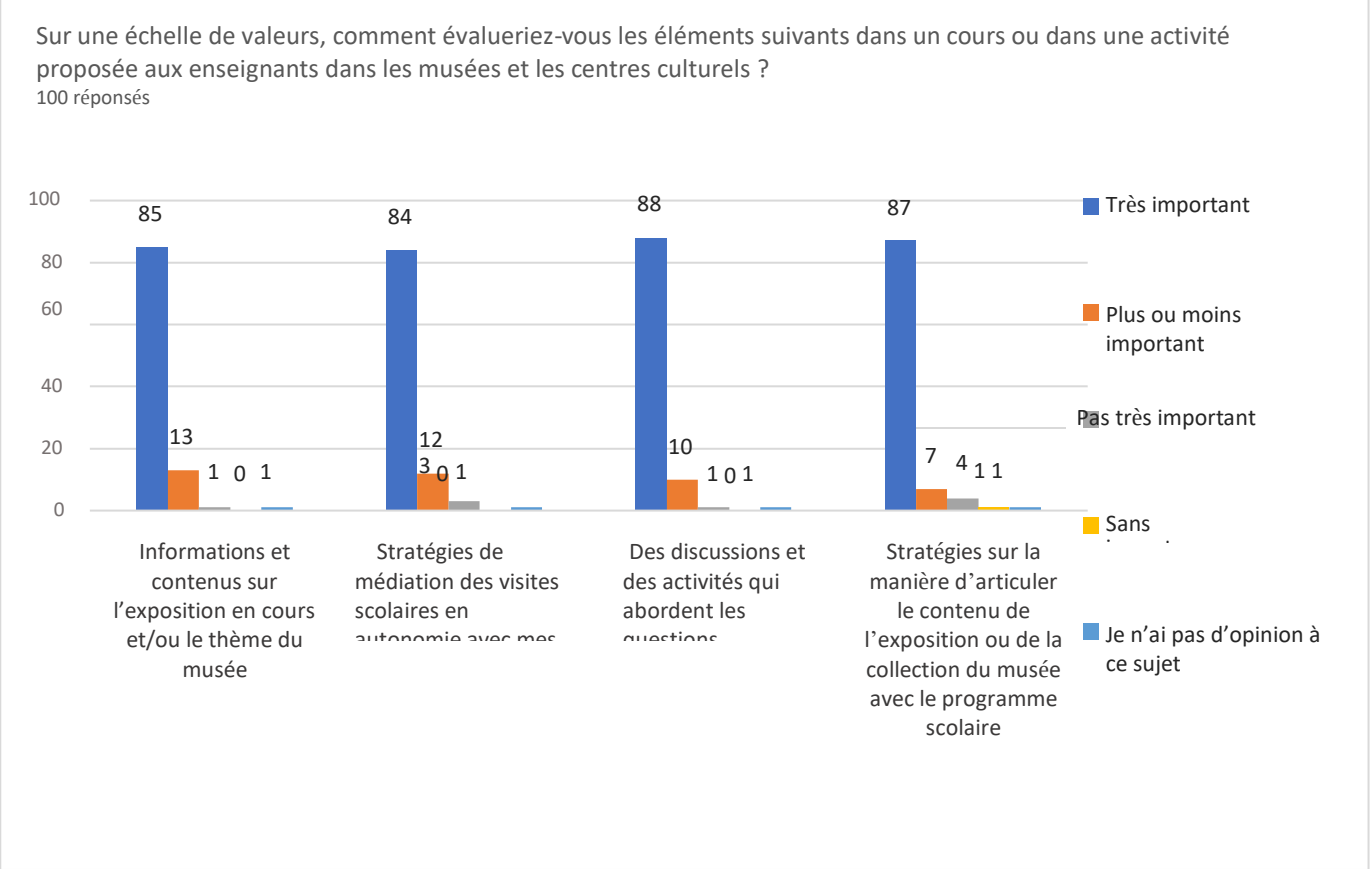
Les justifications présentées par les enseignants sur la façon dont ils voyaient la formation dans les espaces muséaux ont généré un nuage de mots qui met en évidence les mots *formation*, *enfants*, mais aussi le mot *contenu*.

Figure 1 : Nuage de mots : Comment les enseignants perçoivent la formation offerte au musée



La question suivante visait à identifier ce que les enseignants considéraient comme le plus important dans les sessions de formation qu'ils avaient suivies dans les musées.

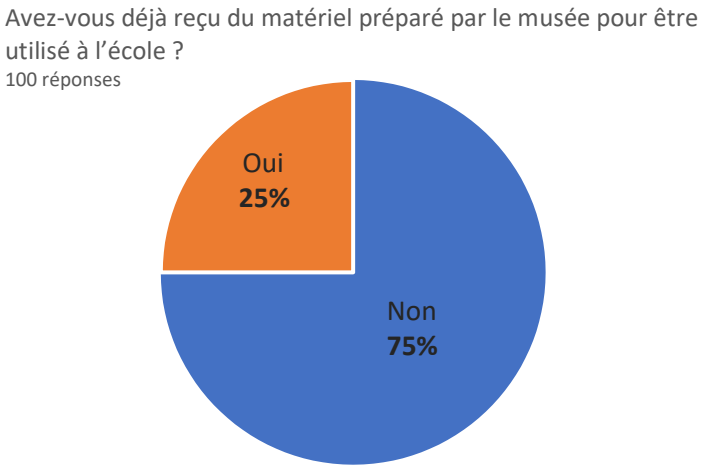
Diagramme 12 : Ce qui importe dans une activité muséale pour les enseignants



Les réponses démontrent la difficulté notée dans la question précédente. En général, les quatre éléments présentés — (i) Informations et contenus sur l'exposition en cours et/ou le thème du musée; (ii) Stratégies de médiation des visites scolaires en autonomie avec mes élèves ; (iii) Des discussions et des activités qui abordent les questions culturelles et artistiques de manière générale ; (iv) Stratégies sur la manière d'articuler le contenu de l'exposition ou de la collection du musée avec le programme scolaire — ont été jugé comme des éléments majeure par les enseignants. Avec des marges assez étroites, on peut dire qu'il y a une prépondérance du troisième élément et une relativisation du quatrième élément (le seul pour lequel un répondant a coché « sans importance »). Cependant, les éléments contiennent des conceptions de l'éducation qui sont très différentes. Si les trois premiers éléments sont axés sur une conception de l'élargissement du répertoire, de l'autonomie et d'être un sujet-auteur (le premier élément a une conception plus informative, mais pas nécessairement scolaire), le quatrième élément a une perspective scolaire et instrumentaliste. Il n'y a absolument aucun jugement de valeur dans cette classification, mais la différence de perspectives affecte le choix des stratégies et des actions entreprises par le musée. Il convient de souligner que la compréhension par les enseignants de ce qu'ils peuvent attendre d'une action éducative du musée passe par la compréhension qu'ils ont de la fonction de ces espaces dans la société.

Le diagramme 13, ci-dessous, indique que les musées qui ne proposent pas de matériel de soutien aux enseignants sont encore nombreux. Parmi les 25 enseignants qui ont répondu par l'affirmative, seuls dix ont déclaré avoir reçu des manuels, des DVD, des livres, des jeux ou des documents, tandis que les autres ont reçu des dossiers et des brochures. Cependant, le matériel est très apprécié et nous devons tenir compte de la réalité de l'enseignement public brésilien. Le soutien didactique fait souvent défaut et l'enseignant est obligé de trouver les ressources lui-même.

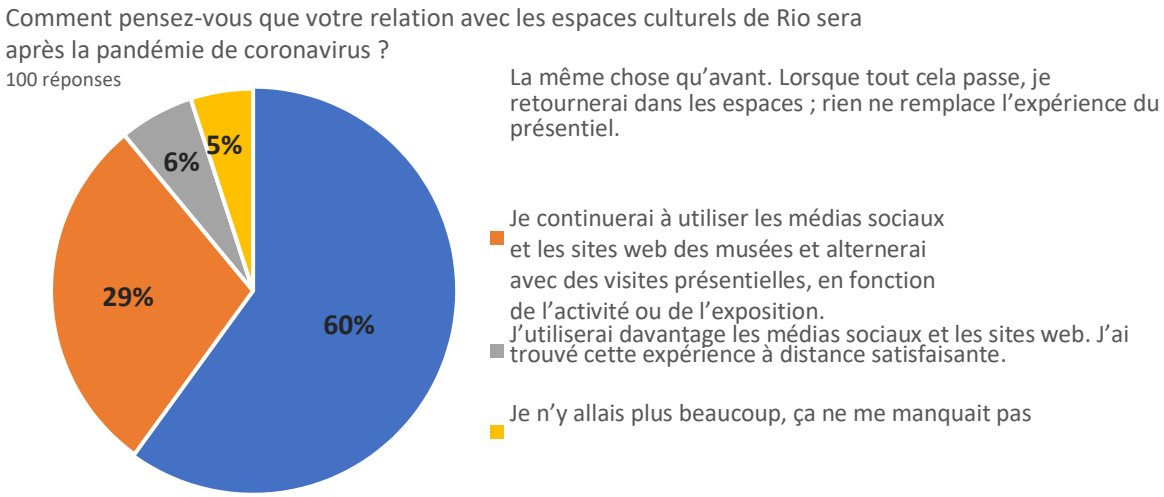
Diagramme 13 : Matériel de soutien offert aux enseignants



Iavelberg (2013, p. 213) affirme que les musées peuvent proposer des supports aux enseignants, avec des contenus sur le monde de l'art (son article aborde les musées d'art comme espace de formation), et leur mènent à créer leurs propres supports pédagogiques, car cela « favorise l'approche de l'enseignant au musée et son autonomie dans la production des supports qu'il utilise ».

Le diagramme 14 montre les réponses des interviewés à la question sur la fréquence des visites après la pandémie.

Diagramme 14 : Fréquence des visites après la pandémie



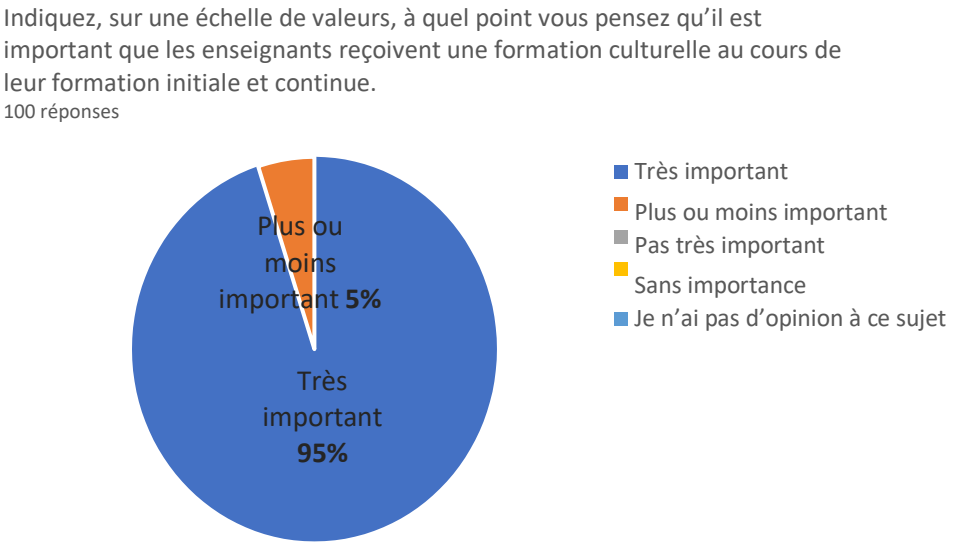
Cette question visait à évaluer l'impact de la pandémie de Covid-19 sur la relation des enseignants avec les musées. D'après le diagramme ci-dessus, 6% des interviewés ont l'intention de continuer à utiliser les médias sociaux et de remplacer les relations présentielles par une expérience à distance. Un autre 29% alternera entre modèles présentiels et virtuels, soit au total 35% des enseignants qui envisagent de changer leur façon de fréquenter les musées. Je me suis demandé si quelqu'un dirait qu'il ne va plus aller aux concerts et aux spectacles ou au théâtre après la pandémie parce que regarder des *lives* sur l'ordinateur s'est avéré satisfaisant. Compte tenu du concept d'expérience présenté dans le premier chapitre, dans lequel le sujet doit être disponible et présent pour expérimenter avec le corps et les émotions, je ne le crois pas.

Pour 60% des répondants, la visite présentielle est irremplaçable et les visites virtuelles seront abandonnées après la réouverture des institutions culturelles (sauf lorsque les barrières géographiques empêchent les visites présentielles).

5.1.3 Comment les enseignants comprennent le concept de formation culturelle

L'importance d'avoir accès à des activités permettant une éducation culturelle pendant la formation initiale et continue a été mesurée par le biais d'une échelle. Parmi les enseignants interviewés, 95% considèrent que la formation culturelle très importante, tandis que 5% la considèrent plus ou moins importante. Personne n'a considéré qu'elle n'était pas très importante ou insignifiante, et personne n'a indiqué qu'il n'avait pas d'opinion à ce sujet.

Diagramme 15 : Degré d'importance accordé à la formation culturelle dans la formation professionnelle



La question suivante, ouverte et obligatoire, visait à savoir ce que l'interviewé comprenait par formation culturelle. Les données ont généré quatre catégories d'analyse. La première fait référence à une apparente incompréhension de l'objet de l'expression. Bien qu'une seule personne ait répondu ne pas connaître le concept, plusieurs réponses évasives (24) indiquent que ce concept n'est pas clair et je me suis demandé si certains enseignants entendaient cette expression pour la première fois. On trouve ci-dessus quelques exemples :

> *Je comprends que ce serait très important pour la population ;*
> *Je comprends que c'est la base de la formation ;*
> *Tout ce qui envisage l'élargissement de la culture ;*
> *Tout ce qui concerne la Culture ;*
> *Un élargissement des connaissances* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

La deuxième catégorie produite lie la formation culturelle à la pratique de l'enseignement, les réponses (17) mettant en évidence un concept de formation culturelle dans le cadre de la formation professionnelle :

> *Recevoir des informations et des mises à jour afin d'être un multiplicateur pour leurs élèves ;*
> *Encourager l'appropriation des espaces culturels comme un moyen d'élargir leurs connaissances et de fournir des outils pour une pratique plus efficace et différenciée en salle de classe ;*
> *Préparer les enseignants aux diversités culturelles qui seront pédagogiquement importantes ;*
> *Des activités/thèmes pour les enseignants qui unissent la pratique et la théorie dans le travail quotidien développé dans les écoles ou les projets ;*
> *Comprendre les meilleurs moyens de favoriser l'accès des élèves à la culture ;*
> *Recherchez de nouveaux contenus et expériences sur les nouveautés en matière d'éducation* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

La troisième catégorie regroupe les réponses (29) qui établissent une relation entre la formation culturelle et une formation esthétique au contact de différentes manifestations artistiques. Voici quelques exemples :

> *Espace pour différentes lectures et interprétations de la réalité, promu par l'art, dans ses différentes modalités, et par la littérature ;*
> *Expériences formatives dans différentes expressions artistiques ;*
> *Ce sont des expériences de tout ce que nous vivons, de tout ce qui nous entoure, être en contact avec l'art, avoir une sensibilité, en savoir plus sur l'esthétique ;*
> *Ce sont les vies et les expériences avec différentes manifestations artistiques, plastiques et esthétiques ;*
> *Accéder et comprendre les arts et leurs manifestations ;*
> *Références artistiques, littéraires, musicales, historiques, sociales et culturelles ;*
> *Un regard large par le biais des arts ;*
> *Lectures diverses, langues, théâtre, musique, arts plastiques* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

La quatrième catégorie a produit 43 réponses[22] dans lesquelles on identifie une conception de la culture qui englobe l'héritage historique, les croyances, les valeurs, les us et coutumes des différents peuples, la propre culture du sujet, les voyages, la littérature, le milieu familial :

> *Connaissance des diverses cultures, valeurs et histoires des différents groupes sociaux et communautés ;*
> *Avoir un contact avec les diverses manifestations d'un peuple ;*
> *Aspects liés à l'humanité, à la société, aux coutumes, au mode de vie et à tout ce qui est produit par l'homme à différentes époques et dans différents contextes ;*
> *Les habitudes acquises dans leur milieu familial en fonction de leur ethnicité et de leur religion qui, au contact des interactions sociales, se transforment ;*
> *Lire des livres, visiter des parcs et des musées ;*
> *Informations sur notre société, notre culture et notre histoire ;*
> *La formation culturelle est la capacité de faire face aux différences, à la diversité culturelle et à ses multiples langages* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

Les données fournissent des pistes de ce que les enseignants comprennent par culture. Bien que le sens commun lié à la culture des élites prévale encore, on identifie aussi des voix dissidentes qui mettent en valeur toutes les manifestations culturelles, y compris la leur et celles des élèves, « qui dépassent la voie eurocentrique », qui privilégient la diversité pour « renforcer le sens critique de l'être humain » et la « capacité à faire face au différend, à la diversité culturelle et à ses multiples langues » (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

---

[22]La somme des réponses des quatre catégories ne sera pas égale à 100, car certaines réponses ont exprimé des éléments qui correspondent aux critères de plus d'une catégorie. Par exemple, la réponse « La compréhension de la façon d'utiliser et d'inclure ce contexte dans la réalité de l'élève, en particulier ceux plus vulnérables » dénote à la fois une difficulté à définir le concept (première catégorie) et une relation avec ce que le sujet comprend de la formation culturelle et de la pratique de l'enseignement (deuxième catégorie).

En parallèle, le concept de formation apparaît également dans les réponses et mérite d'être examiné en détail. Il y a peu de réponses qui font référence à une formation permanente et transformatrice. Certaines réponses ont mis en évidence la nature subjective de la formation et ont souligné l'importance de l'expérimentation et de la médiation ; d'autres ont mentionné les termes « processus » et « expériences ». Je souligne la seule qui fait référence au désir : « *J'aime ça parce que je veux savoir de nouvelles choses* ». Voici quelques exemples qui nous laissent entrevoir le concept de formation comme transformation de notre propre subjectivité :

> *Il s'agit d'un processus par lequel quelqu'un se connecte au monde culturel. Connaître, voir le monde sous ses différents aspects et tisser un chemin de découvertes et de significations et ainsi donner un nouveau sens au monde qui m'entoure.*
> *J'entends par formation culturelle l'ensemble des expériences qui ajoutent une sorte de nouvelle valeur esthétique, en percevant un changement dans la façon de voir la vie quotidienne, vécue en société.*
> *Espaces de rencontre et d'échange avec l'art et les pairs. Du temps pour ressentir, se connecter et contempler.*
> *Je le comprends comme la participation du sujet au monde de la culture, dans un processus subjectif de valeurs et de choix dans différents environnements, contextes et interprétations* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

En général, l'idée prévaut que l'accès, la fréquence, la connaissance et l'information sur l'existence d'espaces et de biens culturels seraient suffisants pour la formation d'un sujet (le mot « accès » apparaît 13 fois). Peut-être qu'en répondant, les enseignants comprennent l'accès comme un moyen et non comme but, mais l'analyse des réponses aux autres questions ne laisse pas non plus entrevoir cette possibilité. Voici quelques réponses qui font allusion à cette conception :

> *Avoir un contact, une connaissance de différents espaces, différentes lectures et interprétations de la réalité à travers les arts et la littérature ;*
> *Avoir accès au matériel de la production culturelle en général ;*
> *C'est la possibilité d'accéder au monde de la culture, c'est-à-dire aux conférences, aux collections, à l'art, à la littérature, etc. ;*
> *Avoir accès à diverses formes d'art, à des collections historiques, à des sites historiques, à la musique, au théâtre, au cinéma, aux livres et à d'autres événements culturels/historiques ;*
> *Accès à des perceptions, expériences, concepts et productions artistiques différents ; connaissance des diverses cultures, valeurs, histoires de différents groupes sociaux et communautés ;*
> *Avoir accès à des cultures diverses, aux réalités et interprétations diverses et dans tous leurs domaines : littérature, musique, arts plastiques, arts du spectacle ;*
> *Accès (par des visites, des cours, des conférences) à différentes manifestations culturelles, par le biais d'expositions, ainsi que de concerts, de pièces de théâtre...* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

Cet aspect a été déjà abordé dans cette thèse. Sans aucun doute, avoir accès et être capable de jouir, d'apprécier les biens culturels est indispensable et apporte la possibilité d'enchanter, de déplacer, de réfléchir et de relativiser le regard.

Cependant, le concept de formation défendu ici implique un processus nécessairement médiatisé, dialogique et collectif dans lequel tout le corps est présent, dans un processus continu. Cette proposition nécessite des politiques culturelles et éducatives qui offrent un soutien logistique (du transport, par exemple, pour assurer le déplacement des enseignants avec leurs élèves) et formatif, avec des formateurs d'enseignants qui comprennent et soutiennent l'idée que l'art et la culture sont intrinsèquement nécessaires (KRAMER, 1998 ; CARVALHO et PORTO, 2013) et incitent les futurs enseignants à se nourrir esthétiquement et culturellement.

Pour problématiser cet aspect, je m'appuie sur Kerlan (2015). Son point de départ est que l'éducation esthétique contribue à un projet d'éducation démocratique. Dans ce sens, il présente trois couches du processus de démocratisation culturelle. Le terme « couches » est utilisé intentionnellement pour indiquer une superposition, c'est-à-dire que différentes étapes se déroulent simultanément.

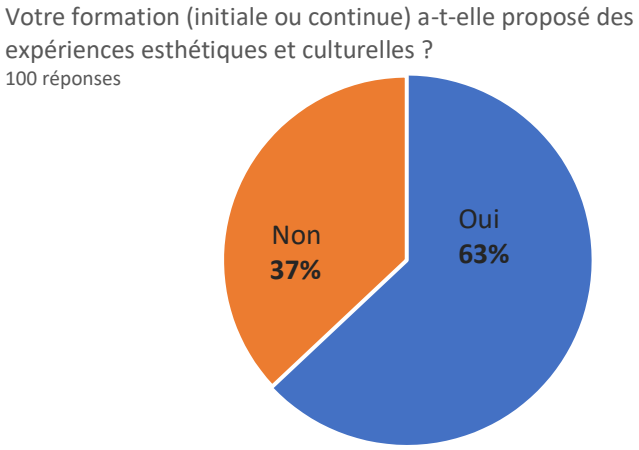
La première couche consiste en l'universalité de l'accès aux biens culturels, dans laquelle le citoyen comprend la culture et les espaces culturels comme un patrimoine auquel il a droit. Les réponses au questionnaire montrent qu'au Brésil, nous nous battons toujours pour la première phase. La deuxième couche concerne l'accès aux pratiques artistiques du choix du sujet, lui permettant d'expérimenter la création. Il peut s'agir d'ateliers de théâtre, de clubs de lecture, d'ateliers de danse, de culture de jardins, etc. La troisième phase consiste à donner accès à ce que l'auteur appelle la véritable « expérience esthétique en tant qu'expérience humaine fondamentale » (KERLAN, 2015, p. 268). L'auteur fait référence à la réalité éducative française lorsqu'il affirme qu'aujourd'hui, la troisième couche du processus de démocratisation culturelle est proposée. Kerlan (2015) s'appuie sur les lettres de Schiller[23] (2002) pour fonder sa conception de l'expérience esthétique, un sujet abordé dans le premier chapitre de cette thèse.

En examinant les trois couches proposées par Kerlan (2015) pour une éducation esthétique libératrice et conditionnant la démocratie, il est possible de comprendre les raisons qui ont conduit l'auteur à adopter ce terme spécifique. La démocratisation de l'accès peut être recherchée concomitamment aux propositions de création et d'expérimentation esthétique ; elle dépend des politiques visant à la démocratisation culturelle et du projet politique et pédagogique des institutions qui proposent des actions éducatives.

[23] Friedrich Schiller (1759-1805), poète et philosophe allemand, auteur de *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*.

Kramer (1998) considère l'éducation culturelle comme un droit social et un fondement de la construction de la citoyenneté. Il plaide donc pour une politique culturelle solide qui assure aux professionnels en formation l'accès au plus grand nombre de productions culturelles. Mais, malgré la reconnaissance de l'importance d'inclure la culture et les arts dans leur formation initiale et continue (95% des répondants), et en fonction de ce que chacun comprend de cette formation, 37% des enseignants considèrent qu'on ne leur a pas proposé de formation qui envisage cette approche.

Diagramme 16 : Éducation culturelle pendant la formation professionnelle



Bien qu'un pourcentage important considère avoir eu des expériences avec la culture pendant leur formation, l'analyse des 62 réponses (un enseignant n'a pas répondu) sur les expériences vécues qui ont favorisé la formation esthétique et culturelle a permis d'éclairer les concepts de culture et d'éducation culturelle qu'ils ont décrits dans la question précédente. Dans l'analyse de ces réponses, la même difficulté à définir les expériences esthétiques ou les expériences avec la culture a été observée. Parmi les 55 réponses valides (7 réponses n'étaient pas liées à la question posée), peut-être parce qu'il s'agit d'un questionnaire axé sur la relation des enseignants avec les musées, 28 mentionnent le mot « musée », soit par des visites avec la classe, soit par des incitations à s'y rendre. Le théâtre, la musique, les foires, les expositions, les bibliothèques, les conférences et les séminaires ont également été mentionnés comme des expériences culturelles et esthétiques.

Sept participants ont spécifiquement mentionné des disciplines visant à fournir de telles expériences : « Mon cours a proposé la discipline « Activités culturelles » où l'on trouvait diverses expériences culturelles et esthétiques dans le programme, ainsi que des voyages au but d'élargir l'expérience » (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020). Il est probable que les disciplines mentionnées étaient facultatives, mais une réponse indique que pendant l'obtention du diplôme, elle a suivi des disciplines obligatoires « qui exigeaient l'attestation d'expériences culturelles » (questionnaire) et une autre cite « l'invitation » à obtenir une charge

de travail dans les activités extrascolaires.

Si les disciplines qui offrent aux enseignants des expériences avec la culture et l'esthétique de manière médiatisée et collective trouvent une certaine réceptivité, la participation à des événements culturels doit être exigée. Cette différence renvoie au nécessaire encouragement mentionné ci-dessus par différents auteurs (KERLAN, 2013 ; PERISSE, 2014 ; GIRARDELLO, 2011 ; CARVALHO, 2016). Quelques expériences de disciplines ou de cours de perfectionnement dont l'axe est l'éducation culturelle et esthétique des étudiants sont mentionnées dans le premier chapitre. Je souligne aussi le cours de perfectionnement « Enfance, culture, éducation et esthétique », proposé par PUC-Rio, qui compte parmi ses participants de nombreux enseignants en quête de formation continue.

Nous devons nous rappeler qu'aller dans des environnements qui ne font pas partie de notre *habitus* culturel ou dont le langage n'est pas familier, c'est comme entrer dans un pays inconnu dont nous ne comprenons pas la langue. Il nous est difficile de quitter spontanément notre propre zone de confort et il est naturel que le sujet préfère être accompagné. Cet accompagnement encourageant serait le rôle du médiateur, et, lorsqu'il est accompagné de pairs avec lesquels il peut échanger ses impressions, il donne une dimension collective à ces incursions.

Parmi les participants qui ont répondu quelque chose de différent de ce qui était demandé, j'en souligne trois : le premier pour avoir mis en évidence le rôle de l'environnement de travail lui-même dans la formation culturelle de l'enseignant :

> La proposition de l'école où je travaille est d'introduire l'art dans la vie quotidienne de l'école. Ainsi, les professionnels effectuent des recherches et suivent une formation artistique continue afin d'élargir également notre répertoire culturel (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

Les deux autres réponses, pour avoir apporté spécifiquement un type de culture, démontrant l'importance accordée à un mouvement de décolonisation culturelle : « visite axée sur la culture afro-brésilienne » et « expositions telles que les arts produits par les autochtones australiens au musée Afro-Brésil » (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

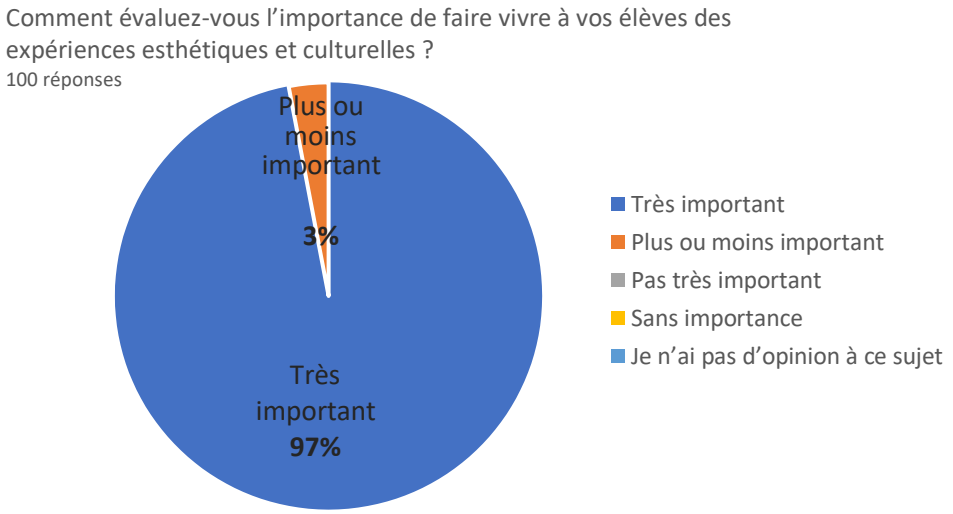
Les données nous permettent d'affirmer que, bien que plus de la moitié des répondants considèrent avoir reçu une éducation culturelle au cours de leur formation professionnelle, il y a encore du chemin à parcourir dans le sens de prendre l'éducation culturelle comme partie intégrante du programme du cours de Pédagogie, au-delà des visites et des expériences sporadiques.

Les réponses ouvertes à cette question ont généré le nuage de mots ci-dessous, où l'on peut voir la prévalence des termes « musées » et « culturel ».

Figure 2 : Nuage de mots – expériences esthétiques et culturelles pendant la formation académique

La proportion d'enseignants qui considèrent qu'il est très important d'offrir aux enfants et aux enseignants eux-mêmes des expériences esthétiques et culturelles est presque la même : 97% comme très important et 3% comme plus ou moins important.

Diagramme 17 : Importance accordée à l'offre d'expériences esthétiques aux enfants



La justification de la question précédente était ouverte mais obligatoire, suscitant 100 réponses. Huit réponses n'ont pas justifié le choix sur l'échelle de la question précédente, par exemple : *Essentiel dans la formation de toute personne ; C'est le plus important ; L'élargissement des connaissances est essentiel pour apprendre* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

L'analyse des réponses valides à propos du degré d'importance accordé (celles qui répondent effectivement à la question formulée) a mis en évidence du coup deux catégories : (i) une perspective d'offrir ce que les élèves ne reçoivent pas en fonction de la classe sociale à laquelle ils appartiennent, c'est-à-dire quelque chose que les enfants des classes aisées reçoivent et que les élèves de l'école publique ne reçoivent pas (22) ; (ii) des réponses qui justifient l'importance des expériences esthétiques et culturelles de manière plus large.

La prévalence des répondants qui travaillent dans le réseau public peut justifier le volume des réponses par un biais compensatoire. On trouve ci-dessus quelques exemples :

> *J'aimerais pouvoir emmener mes élèves dans des musées et des centres culturels, car beaucoup n'ont jamais eu cette opportunité.*
> *De nombreux élèves n'auraient que cette possibilité, et les écoles devraient donc leur offrir ces expériences enrichissantes.*
> *Et enrichissement pour l'élève qui n'a pas ce type d'activité en famille.*
> *Beaucoup de mes élèves ne connaissent pas plus que le quartier dans lequel ils vivent. L'école a un rôle essentiel à jouer dans ce contact avec des expériences culturelles et esthétiques différentes, afin d'élargir leur vision du monde et de leur montrer différentes possibilités.*
> *Comme il s'agit d'une école publique, beaucoup n'ont pas accès aux biens culturels.*
> *Parce que la culture élargit les regards et est capable de nous faire rêver, surtout pour ceux qui y ont peu ou presque pas accès*
> (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

En ce qui concerne la première catégorie, il est indéniable que les inégalités sociales impliquent l'exclusion culturelle. Même si le problème des transports, encore une fois mentionné, était la seule raison, il est déjà possible d'identifier un groupe social qui est capable de se déplacer de l'école ou de chez eux à n'importe quel endroit et un autre qui ne le peut pas. Il est compréhensible que les enseignants veuillent prendre pour l'école, sinon la responsabilité, du moins la possibilité de faciliter l'accès des élèves aux équipements culturels de la ville. Dans sa recherche, Mauler (2015) identifie que ce qui a initialement attiré l'attention des enseignants vers le musée était la possibilité d'offrir aux élèves une expérience informationnelle à laquelle ils n'avaient pas accès. Certes, il faut sortir des murs de l'école pour élargir les possibilités d'apprentissage. Carvalho (2005) a constaté que les visites scolaires étaient souvent motivées par le fait d'être la seule alternative pour sortir de l'espace scolaire, en cherchant une éducation pour les enfants qui dépasse les

grilles physiques et symboliques de l'école et du programme scolaire. Certaines réponses abordent même cet aspect :

> *« L'éducation se passe au-delà des murs de l'école » ;*
> *« Car ils pourraient profiter d'autres espaces d'apprentissage »*
> *« Selon moi, l'apprentissage ne doit pas se limiter à la salle de classe »*
> (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

Cependant, et sans sous-estimer cette position, les enfants issus d'une classe économiquement favorisée vivent-ils des expériences esthétiques et ont-ils des contacts avec des cultures différentes ? En préconisant que les écoles offrent des expériences esthétiques et culturelles, car leurs élèves n'auront pas l'occasion d'aller dans des endroits comme les musées ou les théâtres, ne renforcent-ils pas une idée élitiste de culture ? Toujours plaidant pour la démocratisation culturelle, on doit réfléchir aux cultures que nous voulons démocratiser. Si ce n'est pas toutes les cultures, nous risquons de renforcer un discours de vainqueurs et d'approfondir des écarts socioculturels déjà très prononcés. Machado (2009) s'appuie sur Cabral (1997) qui considère que les enfants de toutes les classes ont besoin d'élargir leur vision du monde afin de comprendre que la justice sociale et la transformation de la société passent par la reconnaissance des injustices et du rôle que chacun a à jouer.

La réponse ci-dessous, bien que mettant l'accent sur le rôle de l'école, apporte un aspect fondamental : les expériences avec des cultures différentes aident à comprendre la sienne et renforcent la construction de l'identité :

> *L'école devrait être une fenêtre sur le monde et donner aux élèves cette expérience est extrêmement précieux, car beaucoup d'entre eux ne quittent même pas les limites territoriales de leur communauté et ne reconnaissent pas que, souvent, ce qu'ils ont là-bas est aussi de la culture* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

La deuxième catégorie, qui justifie plus largement l'importance des expériences esthétiques et culturelles, comporte des réponses plus détaillées ou plus simplifiées, telles que :

> *Précisément en raison de la possibilité de contribuer à une formation émancipatrice. Sans l'élargissement du répertoire culturel des apprenants, il y a un risque de formation aliénante basée sur les contenus de l'industrie culturelle ;*
> Ou
> *Elles encouragent la connaissance, la créativité et la sensibilité (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).*

La diversité des approches utilisées par les participants a rendu difficile la création de sous-catégories. Certains ont cité l'importance de résister à l'industrie culturelle, comme le passage ci-dessus, et à une culture eurocentrique, en soulignant l'aspect émancipateur et critique :

> *C'est important pour les élèves, et essentiel pour les enseignants, car sinon il est impossible de garantir la diversité en dehors de la logique eurocentrique ;*
> *Chacun doit connaître son histoire et la culture de son peuple ;*
> *L'art et la culture sont des marqueurs importants de l'histoire des peuples (qu'il s'agisse d'une forme d'expression populaire ou élitiste) et peuvent souvent servir d'instrument de résistance et de libération, mais également d'instrument de domination* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

D'autres réponses ont souligné l'importance d'expérimenter plutôt que d'enseigner uniquement de manière expositive, mais en mettant l'accent sur l'apprentissage scolaire :

> *Il est important de montrer qu'il existe différentes manières d'apprendre. Les expériences peuvent nous faire apprendre bien plus que de simples leçons ;*
> *L'expérience du contenu donné amplifie l'apprentissage* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

D'autres ont fait référence à des expériences avec l'art, l'esthétique, la transformation du regard et l'expansion de la sensibilité.

> *Je pense que l'art est une façon poétique de regarder le monde, donc il est fondamental de le présenter et d'entrer en contact avec l'esthétique qu'ils apportent en classe ;*
> *Les enfants ont besoin d'élargir leur vision du monde, de se comprendre, d'apprendre à se connaître et à connaître le monde qui les entoure. Les expériences esthétiques fournissent cette application, ces expériences, le contact avec le sensible, avec le nouveau, apportant des sensations diverses que nous emportons avec nous pour la vie ;*
> *Je pense que les enfants — et les adultes — ont le droit de connaître toute la richesse et la diversité du patrimoine culturel. Je crois que les expériences esthétiques sont transformatrices et donnent du sens à la vie humaine.*
> (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

Un aspect qui peut être mis en évidence dans les réponses, cependant, est l'idée que la culture, l'art, les expériences en dehors de l'espace scolaire « élargissent » : les perspectives, les horizons, la vision du monde, les connaissances, le répertoire, les relations, le désir. L'expression « vision du monde » dans ce sens a été utilisée 8 fois. Le mot « regarder » a été cité au sens d'élargir le regard, mais aussi de diversification et sensibilisation. Ce sentiment d'élargir la vision du monde, de mieux comprendre la réalité que les enseignants ont exprimé est partagé par Enguiarte (2014, p. 52). Pour l'auteure, « l'art, comme la philosophie, éveille les consciences, nous invite à connaître et à questionner ce qui nous entoure et à élucider le sens de l'existence ; il est le reflet vivant et inquiet de la société et de ses idées » (traduction libre).

Deux des trois répondants qui ont indiqué qu'il était plus ou moins important d'offrir aux enfants des expériences esthétiques et culturelles ont justifié leurs réponses comme suit :

> *Dans notre réalité, il existe des thèmes plus importants et nécessaires, tels que l'hygiène, les relations affectives, la nourriture et bien d'autres encore.*
>
> *Je l'ai marqué comme plus ou moins important, car je pense qu'il y a d'autres questions plus essentielles à travailler en classe, comme les relations affectives. Cela c'est un sujet plus important* (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

Les justifications proposées ont généré le nuage de mots ci-dessous. On y observe la prédominance des mots : apprenants, expériences, culturel/culture. Les mots « art » et « esthétique » n'apparaissent que de manière plus discrète. La présence du mot « jamais » ratifie la répétition des justifications qui alléguaient l'impossibilité pour les élèves de fréquenter les espaces culturels lorsqu'ils ne sont pas pris en charge par l'école.

Figure 3 : Nuage de mots – Pourquoi il est « très important » de proposer aux enfants des expériences esthétiques

5.1.4 L'art et la culture pendant le période de distanciation sociale

Bien que nous assistions au démantèlement du secteur culturel au Brésil, de nombreux témoignages pendant la période de distanciation sociale décrivaient l'art comme une bouée de sauvetage pour la santé mentale de la population. Cette perception découle de mon expérience et de celle des personnes avec lesquelles je suis en contact. Mais elle découle aussi des témoignages des étudiants du cours de perfectionnement « Enfance, culture, éducation et esthétique » proposé à distance par PUC-Rio et dont je suis l'enseignante.

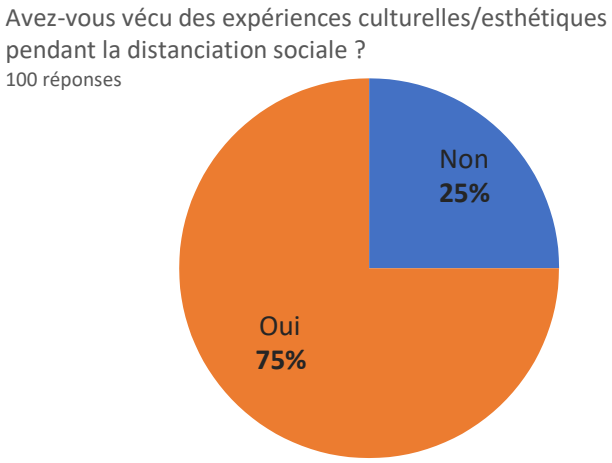
Les réponses au questionnaire ont confirmé cette perception.

La question ouverte « Considérez-vous que l'art ait joué un rôle dans votre vie pendant la distanciation sociale ? » a reçu 100 réponses. Certaines ont souligné le rôle que l'art a joué à cette époque ; d'autres ont anticipé la prochaine question et ont déjà présenté comment l'art a été présent. Sur les 69 réponses à cette question qui ont exprimé autre chose que « oui » ou « non », 57 ont déclaré que l'art jouait un rôle important et positif. Certaines réponses négatives ont été justifiées par des difficultés de connexion Internet ou un manque de temps.

> *Oui, très important. L'art nous fait rêver et idéaliser une société meilleure ;*
> *Absolument. Sans l'art, nous serions encore plus malades ;*
> *Absolument. Sans l'art, je serais devenu fou ;*
> *Absolument. Il a été mon exutoire apaisant pour distraire mon esprit, m'amuser, me déstresser ;*
> *Oui, cela m'a aidé à maintenir mon équilibre et ma santé mentale ;*
> *Cela m'a aidé à rester lucide ;*
> *Oui, l'art nous a aidés à ne pas mourir d'ennui et de manque d'interaction ;*
> *Oui, c'est l'un des principaux moyens de garder le moral et l'espoir.*
> (Questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

À partir de cette réponse, le questionnaire cherchait à savoir si les enseignants avaient vécu des expériences culturelles/esthétiques pendant la période de distanciation sociale et, si oui, lesquelles.

Diagramme 18 : Expériences culturelles/esthétiques pendant la distanciation sociale



Il convient de rappeler que les réponses sont directement articulées avec ce que le répondant comprend comme des expériences culturelles/esthétiques. Étant donné que 75% ont répondu oui et 25% qu'ils n'ont pas eu d'expériences culturelle et esthétique pendant la pandémie, il vaut la peine d'examiner en détail les réponses qui décrivent ces expériences.

J'ai divisé les réponses en deux catégories : ceux qui ont joui et ceux qui ont produit (je suppose que ceux qui ont « fait » de l'art ont aussi jouit), et les organisés dans un tableau.

Tableau 4 : Expériences esthétiques et culturelles pendant la distanciation sociale

Groupe 1 – jouissance	Groupe 2 – production
Visite virtuelle d'un musée 25 Lectures 14 Visites virtuelles (parcs, différents endroits dans le monde) 4 *Lives* (concerts, poésie, pièces de théâtre, sujets d'intérêt, éducation) 19 Films/séries/émissions TV 17 Écouter de la musique 11 Ballet II Cours	Cours de danse 2 Tricot et crochet Cours d'expression corporelle Mise en récit (*storytelling*) en famille Composer des arrangements orchestraux Artisanat avec du carton Dessin et peinture II 2 Jouer d'un instrument Méditation Revue sur la culture afro et des *lives* sur le sujet Chanter et danser Cuisiner Potager

Source : questionnaire appliqué aux enseignants. Élaboration propre

Dans le premier groupe, les musées sont à nouveau présents en grand nombre. La liste n'est certainement pas exhaustive des options et expériences vécues par les répondants et est constituée de ce dont ils pouvaient se souvenir à l'époque et du temps dont l'enseignant disposait pour répondre au questionnaire.

Il est évident qu'une connexion internet de bonne qualité a été essentielle dans cette période d'isolement social, et à quel point des plateformes comme Youtube, Instagram — avec les innombrables *lives* —, Facebook et d'autres qui ont émergé comme Tik Tok sont devenues un pont entre l'artiste et le public. Des plateformes comme Netflix ont assuré des heures devant l'écran avec des séries qui retiennent le téléspectateur, des films, des documentaires, etc. Il est à noter que la lecture de livres et l'écoute de la musique (sauf pour les *lives*) étaient des habitudes moins présentes.

Ces données attirent l'attention sur la situation d'exclusion numérique qui existe encore, surtout dans un monde postpandémique dans lequel les activités scolaires, culturelles et sociales continueront à se dérouler, bien que sous une forme hybride, par le biais de plateformes en ligne.

Le second groupe a choisi de « mettre la main à la pâte » et d'expérimenter différentes possibilités d'expression. Ce sont des enseignants qui se sont mis à

chanter, danser, bricoler, méditer, planter, tricoter, composer, entre autres. Un répondant a utilisé son temps libre pour créer une revue sur le thème du racisme et produire ses propres *lives* sur le sujet.

L'ouverture et la volonté d'être créatif font partie d'une éducation esthétique et sont liées à une prédisposition nécessaire au sujet de l'expérience. En impliquant l'ensemble du corps, l'expérience esthétique permet au sujet d'accéder à des plans au-delà du cognitif :

> Ceux qui n'ont pas fait l'expérience de la lecture du monde et de la vie à travers les mathématiques, l'histoire ou les récits, l'écologie ou les arts, ceux qui n'ont pas ressenti avec tout leur corps, ceux qui n'ont pas fait l'expérience de l'imagination, de la créativité et de la dimension esthétique dans leur relation avec ce monde, peuvent difficilement devenir des médiateurs culturels (FOLQUE, 2018, p. 44)

Cependant, Guedes, Ferreira et Lage (2019) dénoncent l'effacement du corps dans la construction de l'homme moderne et prônent une éducation dans laquelle le sujet est pleinement impliqué dans le processus de création. Cet effacement du corps dans l'éducation fait partie d'un cycle qui renvoie à la formation des enseignants. Quelle est la place du corps dans le cours de Pédagogie ? À quels moments est-il déclenché et invité à participer au processus de construction des connaissances ?

Seuls 13 répondants ont affirmé avoir eu des expériences esthétiques avec leur corps entier. Cependant, l'éducation esthétique a été préconisée comme une éducation qui fait appel à tous les sens (SILVA, 2017 ; KERLAN, 2015 ; SILVA et al. 2015 ; PERISSÉ, 2014) :

> Une éducation esthétique doit commencer par l'éducateur, afin que ses sens soient élargis comme l'est la mer lorsque nous regardons l'horizon. Son corps doit être ouvert comme les ailes d'un oiseau volant au-dessus des rochers (SILVA et al., 2015, p. 434).

Il s'agit d'une question qui doit être approfondie et mieux comprise. Bien sûr, la jouissance, surtout par le biais d'une médiation provocante, peut contribuer à une éducation esthétique. Mais il me semble que si le sujet ne joue pas, ne peint pas, ne danse pas, ne chante pas, etc., une partie du processus est compromise ou limitée. Dans le nuage de mots produit à partir des réponses à cette question, le seul verbe qui apparaît en très petite police est « danser », montrant que l'univers virtuel avec les *lives* a dominé la vie culturelle esthétique quotidienne des répondants (et de la plupart de la population ayant accès à Internet, je pense).

Figure 4 : Nuage de mots – expériences esthétiques et culturelles vécues pendant la distanciation sociale

La dernière question était ouverte, comme une réponse facultative pour tous ceux qui souhaitaient ajouter des commentaires. La plupart des 41 réponses ont souligné l'importance du sujet et la façon dont l'art et la culture devraient être présents dans la formation initiale d'enseignant. Certaines réponses soulignent la dévalorisation des arts et de la dimension culturelle par les enseignants eux-mêmes, soit en raison d'une surcharge de travail, soit par manque de motivation :

> L'art est très peu valorisé dans la vie scolaire quotidienne, tant par certains enseignants que par le système lui-même qui étouffe l'art, la connaissance de nouvelles cultures et expériences pour finaliser un curriculum qui ne correspond pas toujours à la réalité des élèves ;
> Malheureusement, les Brésiliens n'ont pas l'habitude d'aller aux expositions. J'y vais presque toujours seul. J'apporte des photos et des informations à mes collègues, mais ils ne sont jamais enthousiastes (questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

En ce qui concerne spécifiquement les musées, deux réponses se distinguent par leur contribution à la discussion soulevée dans la recherche sur la relation de ces institutions avec les enseignants et l'école : la formation des éducateurs de musée et l'organisation d'activités avec les enseignants en tenant compte de leurs possibilités.

> Certains espaces ne sont pas encore prêts à recevoir des enfants. J'ai déjà vécu une expérience au musée d'art de Rio avec ma classe d'enfants de 3 ans, où nous nous sommes divisés en groupes et pour mon groupe, le médiateur qui a guidé notre visite a été TRÈS merveilleux, les enfants s'en souviennent encore aujourd'hui. Pour les autres groupes, ce n'était pas aussi excitant. Il nous reste à réfléchir sur la compréhension par les professionnels de l'importance de visiter d'autres espaces avec les enfants et sur la préparation des professionnels de ces espaces pour que ces visites soient réellement significatives (Questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).
> Je regrette vraiment qu'il n'y ait pas plus de cours dans les musées à des heures raisonnables. L'horaire coïncide toujours avec l'horaire de l'école. Ce qui rend très difficile (Questionnaire appliqué aux enseignants, 2020).

L'analyse du questionnaire met en évidence certains aspects qui méritent d'être soulignés : il existe une relation apparente entre le niveau d'éducation académique et l'appropriation du droit d'accès aux institutions culturelles de Rio, bien que la conscience de ce droit ne signifie pas la compréhension de la nécessité

d'une éducation culturelle pour la diversité et de façon continue. Les enseignants valorisent la culture et souhaitent une éducation esthétique et culturelle. Toutefois, même si la littérature a problématisé un discours de décalage culturel du groupe qui cherche aujourd'hui à enseigner comme activité professionnelle au Brésil, les enseignants du réseau public invoquent souvent le même argument par rapport aux enfants. Dans cette perspective, l'éducation culturelle à l'école acquiert un biais compensatoire qui finit par être légitimé.

Les enseignants interrogés ont eu du mal à définir l'éducation culturelle, l'expérience esthétique et ne reconnaissent pas avoir reçu une formation cohérente dans ce sens au cours de leur formation initiale et continue, malgré l'importance attribuée dans la littérature scientifique. Selon Folque (2018, p. 44), l'enseignant est un médiateur des cultures :

> celles de l'enfance, les cultures propres à chaque communauté et celles accumulées par le développement humain dans les sciences, les arts, les lettres et la vie quotidienne. Ce rôle de médiateur culturel implique que la formation soit constituée comme un espace d'enrichissement culturel fort, et que les futurs étudiants se prennent comme des citoyens dans leur formation, mais aussi dans leur (future) profession.

Les musées sont perçus comme des espaces de culture légitimée dont la collection et la communication sont peu remises en question, c'est-à-dire un lieu de vérités à apprendre. Les visites restent fortement liées au contenu scolaire. Les participants apprécient et souhaitent que les musées deviennent des espaces de formation continue dans lesquels ils peuvent nourrir et élargir leurs répertoires et ceux de leurs enfants. Les difficultés logistiques telles que les horaires de formation et le manque de moyens de transport pour emmener les enfants ont été fréquemment évoquées.

Je finis ce sujet par une citation de Loponte (2017, p. 448) apportée par l'un des répondants et qui traduit de manière éloquente ce que les enseignants ont exprimé avoir vécu ou désiré :

> Si la formation des enseignants est capable de se développer dans d'autres directions, moins rationnelles et prescriptives, peut-être pourrons-nous faire face de manière plus affirmative à l'aridité qui recouvre de nombreuses pratiques scolaires quotidiennes, permettant ainsi de faire des écoles et des salles de classe des espaces fertiles pour l'expérimentation.

5.2 La base de données GEPEMCI

Comme mentionné dans le quatrième chapitre, la base de données GEPEMCI découle du questionnaire appliqué en 2019 qui a obtenu 64 réponses valides. Les questions relatives aux activités pour les enseignants visaient à déterminer si le musée propose ou non des activités pour les enseignants, quel type d'activités sont proposées, à quelle fréquence et s'il existe des activités spécifiques pour les enseignants de maternelle. La base de données GEPEMCI a contribué à atteindre

les objectifs de recherche spécifiques suivants :

- Cartographier les activités destinées aux enseignants proposés par les musées de Rio de Janeiro ;
- Vérifier l'existence de cours de formation offerts aux enseignants de l'enseignement primaire ;

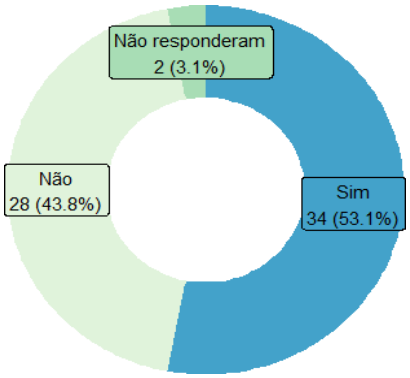
Et répondre aux questions suivantes :

- Quelles activités les musées proposent-ils aux enseignants ?
- Quel cadre théorique sous-tend les propositions de formation pour les enseignants offertes par les musées ?

5.2.1 Cartographie des activités destinées aux enseignants

En analysant les données, nous observons que, parmi les 64 institutions ayant répondu, 34 (53,1%) ont déclaré avoir des cours destinés aux enseignants.

Diagramme 19 : Institutions offrant des activités pour les enseignants



Source : GEPEMCI 2020

Leur public majeur est le public scolaire et 54,7% des répondants (35 sur 64) ont déclaré que les enfants qui visitent habituellement le musée le font par le biais de l'école. Près de la moitié des musées ne propose pas d'activités pour les enseignants. Il s'agit d'un fait qui doit déjà être pris en considération lorsque la recherche met en évidence un décalage, déjà mentionné ici, entre les attentes des écoles et des musées. Cependant, en comprenant le musée comme un espace d'éducation pour les enfants, pourquoi ne pas penser aussi à la formation des enseignants ?

Le tableau ci-dessous montre quelles institutions ont déclaré offrir des activités pour les enseignants et la typologie déclarée. Les typologies énumérées sont celles qui figurent dans le Guide IBRAM des musées, mais la question donnait l'option « autre » comme réponse et l'institution pouvait déclarer une autre typologie qui lui convenait mieux.

Tableau 5 : Musées offrant des activités pour les enseignants et typologie

Nom du musée / centre culturel :	Typologie
Museu da Vida [musée de la Vie]	Archéologie, Archivistique, Sciences naturelles et histoire naturelle, Science et technologie, Documentaire, Histoire, Expositions itinérantes
Museu Nacional de Belas Artes [Musée national des beaux-arts du Brésil]	Arts visuels
Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular [Centre national du folklore et de la culture populaire]	Archivistique, Arts visuels, Anthropologie et ethnographie, Bibliothéconomie, Documentaire, Image et son, Virtuel
Museu de Astronomia e Ciências Afins [musée de l'Astronomie et des sciences connexes]	Science et technologie
Instituto Moreira Salles [Institut Moreira Salles]	Collections de photographie, Iconographie, Musique et Littérature
Museu Bispo do Rosario Arte Contemporânea [Musée Bispo do Rosário d'art contemporain]	Arts visuels, musée de la Santé et des arts
Musehum – Museu das Comunicações e Humanidades [Musée des communications et des sciences humaines]	Science et technologie, Histoire
Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro [Fondation du planétarium de Rio de Janeiro]	Science et technologie, Planétarium
Museu do Meio Ambiente do Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro [musée de l'Environnement du jardin botanique de Rio de Janeiro] (n'a pas déclaré la typologie)	
Instituto Casa Roberto Marinho [Institut maison Roberto Marinho]	Arts visuels
Museu Casa do Pontal [Musée maison du Pontal]	Arts visuels
Museu de Arte do Rio [Musée d'art de Rio]	Arts visuels

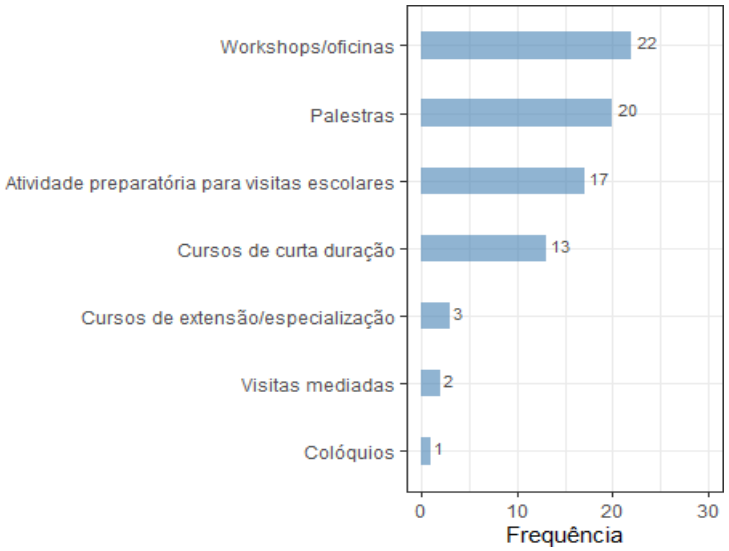
Museu Villa-Lobos [Musée Villa-Lobos]	Documentaire, Histoire, Image et son
Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro [musée de l'Image et du son de Rio de Janeiro]	Image et son
Écomusée de Sepetiba	Archéologie, Anthropologie et ethnographie, Sciences naturelles et Histoire naturelle, Histoire, Virtuel, Écomusée communautaire du territoire.
Casa Museu Eva Klabin [Maison-musée Eva Klabin]	Arts visuels
Museu Nacional [Musée national]	Anthropologie et ethnographie, Sciences naturelles et Histoire naturelle
Museu Historico da Cidade do Rio de Janeiro [Musée historique de la ville de Rio de Janeiro]	Musée
Museu de Arte Moderna [Musée d'art moderne de Rio de Janeiro]	Arts visuels
Museu histórico Nacional [Musée historique national]	Arts visuels, Histoire
NUDOM – Núcleo de documentação e memória do Colégio Pedro II [Centre de documentation et de mémoire du Colégio Pedro II]	Archivistique, Bibliothéconomie, Documentaire, Histoire, Image et son
Museu Arquidiocesano de Arte Sacra [Musée d'art sacré]	Arts visuels, Documentaire, Histoire
Museus Castro Maya [Musées Castro Maya]/Ibram/Ministério da Cidadania [Ministère de la Citoyenneté]	Archéologie, Arts visuels
Museu do Amanhã [musée de demain]	Sciences et humanités
Museu Sankofa memória e história da Rocinha [Musée Sankofa – mémoire et histoire de la Rocinha]	Documentaire, Histoire, Virtuel
Instituto Cultural Cravo Albin [Institut culturel Cravo Albin]	Archivistique, Arts visuels, Documentaire, Histoire, Image et son
Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos [Institut de recherche et de mémoire Pretos Novos]	Archéologie, Histoire, Mémoire et héritage
Museu de Favela [Musée des Favelas]	Histoire

Espaço Ciência Viva [Espace Science vivante]	Sciences naturelles et Histoire naturelle, Science et technologie
RGB – Reserva Biológica Estadual de Guaratiba [Réserve biologique et archéologique de Guaratiba]	Archéologie, Sciences naturelles et Histoire naturelle
Museu do Arsenal de Guerra do Rio [musée de l'Arsenal de guerre de Rio]	Science et technologie, Histoire
Centro Cultural Light [Centre culturel Light]	Science et technologie
Centro Cultural do Movimento Escoteiro [Centre culturel du scoutisme]	Archivistique, Arts visuels, Bibliothéconomie, Documentaire, Histoire
Casa da Ciência da UFRJ [Centre culturel des sciences]	Science et technologie

Source : GEPEMCI (2020)

En ce qui concerne le type de formation proposé, la réponse prédominante a été « ateliers ». Le diagramme ci-dessous montre les options marquées par les institutions (il était possible de choisir plus d'une option).

Diagramme 20 : Formation offerte aux enseignants

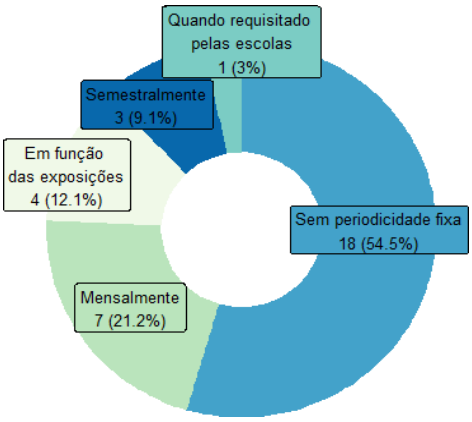


Source : GEPEMCI 2020

Les conférences et les ateliers sont des activités qui peuvent avoir des objectifs différents. L'hypothèse est qu'ils sont souvent destinés à contribuer au plaisir des visites scolaires, et les réponses obtenues à partir du questionnaire destiné aux enseignants semblent confirmer cette possibilité. Bien que la préparation d'une visite scolaire soit importante, réduire la présence de l'enseignant dans le musée à ce but revient à limiter les possibilités que cet espace peut offrir. L'analyse

documentaire a montré que les musées proposent souvent des activités aux enseignants dans une perspective de complémenter le programme scolaire.

Diagramme 21 : Périodicité de la formation offerte aux enseignants

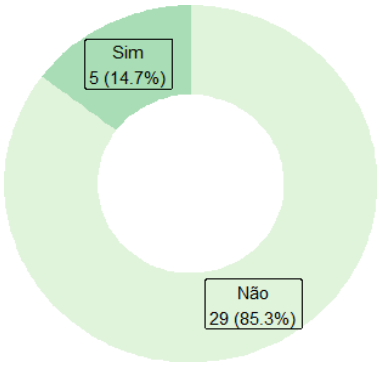


Source : GEPEMCI 2020

En ce qui concerne la fréquence des activités destinées aux enseignants, un constat s'impose : seuls sept musées proposent des activités pour les enseignants tous les mois. Les autres institutions ne présentent pas une périodicité fixe et développent des activités en fonction de la demande ou des changements dans les expositions, ce qui nous permet de supposer que les activités visent à familiariser les enseignants avec le contenu de l'exposition avant les visites. Bien que 34 musées aient déclaré proposer des activités pour les enseignants, seuls 33 ont répondu à cette question.

Ces données semblent indiquer que la formation des enseignants est un projet éducatif pour un nombre encore réduit d'institutions qui considèrent le public enseignant comme une priorité et comprennent l'importance pour les enseignants de se nourrir d'expériences dans ces espaces au cours de leur formation. En ce qui concerne les enseignants de l'éducation de la petite enfance, le chiffre est encore plus bas.

Diagramme 22 : Institutions offrant une formation spécifique pour les enseignants de l'éducation de la petite enfance



Source : GEPEMCI 2020

Seuls cinq musées ont déclaré proposer des activités spécifiques aux enseignants de ce stade de la scolarité : le Musehum, le Museu Nacional de Belas Artes, la Casa museu Eva Klabin, le Museu Casa do Pontal et l'Instituto Casa Roberto Marinho.

5.2.2 Définition du cadre de la recherche : les musées d'art

Comme mentionné et justifié ci-dessus, cette thèse cherche à comprendre la contribution des institutions culturelles à la formation esthétique et culturelle des enseignants par le biais des langages artistiques. Le questionnaire appliqué par le GEPEMCI en 2019 a révélé que sept institutions se sont décrites dans leur typologie comme étant exclusivement un musée d'arts visuels. Quatorze autres institutions ont inclus, entre autres, la typologie « arts visuels ». En plus des institutions mentionnées, bien qu'elles ne se soient pas auto-déclarées comme des institutions dédiées aux arts visuels, j'ai choisi d'inclure sept autres institutions dédiées à « l'image et le son », la photographie, l'artisanat et « l'art de savoir-faire – l'ancestralité », car je crois que la musique, la photographie, l'artisanat, les fêtes populaires sont ou utilisent des langages artistiques pour communiquer le patrimoine culturel de l'humanité à travers la subjectivité des artistes. Le nombre total d'institutions ayant répondu au questionnaire, dont les collections se concentrent sur différents langages artistiques, était de 30.

À partir de ce premier groupement, j'ai affiné la recherche en sélectionnant les musées d'art qui proposent des activités pour les enseignants, ce qui a réduit le nombre de 30 à 15 institutions. J'ai ensuite cherché à comprendre quel type d'activités sont proposées et leur périodicité.

Tableau 6 : Musées offrant des activités pour les enseignants, type et périodicité de ces activités

Nom de l'institution	Type d'activité	Périodicité
Museu de Arte do Rio [Musée d'art de Rio]	Conférences, cours à courte terme, ateliers, cours de perfectionnement, spécialisations	Mensuelle
Museu de Arte Moderna [Musée d'art moderne de Rio de Janeiro]	Ateliers	Aucune périodicité fixe
Casa Museu Eva Klabin [Maison-musée Eva Klabin]	Activité préparatoire aux visites scolaires, Conférences, Cours à court terme, Ateliers	Mensuelle
Museu Nacional de Belas Artes [Musée national des beaux-arts du Brésil]	Ateliers	Aucune périodicité fixe
Museu Casa do Pontal [Musée maison du Pontal]	Activité préparatoire aux visites scolaires, Ateliers	Aucune périodicité fixe

Museu Bispo do Rosario Arte Contemporânea [Musée Bispo do Rosário d'art contemporain]	Activité préparatoire aux visites scolaires, Conférences, Ateliers	Semestrielle
Museu Arquidiocesano de Arte Sacra [Musée d'art sacré]	Activité préparatoire aux visites scolaires	Aucune périodicité fixe
Museus Castro Maya [Musées Castro Maya]/Ibram/Ministério da Cidadania [Ministère de la Citoyenneté]	Activité préparatoire aux visites scolaires	En fonction des exhibitions
Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular [Centre national du folklore et de la culture populaire]	Activité préparatoire aux visites scolaires	Visite préparatoire mensuelle et présentation des projets itinérants tous les 40 jours ; nous organisons des visites pour répondre aux demandes du public, comme les universités et les institutions culturelles
Instituto Moreira Salles [Institut Moreira Salles]	Activité préparatoire aux visites scolaires, Conférences, Ateliers	Mensuelle
Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro [musée de l'Image et du son de Rio de Janeiro]	Conférences	Aucune périodicité fixe
Instituto Cultural Cravo Albin [Institut culturel Cravo Albin]	Activité préparatoire aux visites scolaires, Conférences	À la demande des écoles
Museu Villa-Lobos [Musée Villa-Lobos]	Conférences, Ateliers	Semestrielle
Centro Cultural do Movimento Escoteiro [Centre culturel du scoutisme]	Conférences, Cours à court terme, Ateliers	Aucune périodicité fixe
Instituto Casa Roberto Marinho [Institut maison Roberto Marinho]	Conférences, Cours à court terme, Ateliers	Aucune réponse

Source : GEPEMCI, 2020

La base théorique qui guide les actions éducatives se trouve dans le tableau ci-dessous. Ci-après, nous observerons des différences entre les repères mentionnés dans les questionnaires et dans les entretiens avec les professionnels des institutions sélectionnés. Cela s'explique peut-être par le fait que tout au long de l'entretien mené avec ces professionnels pour l'enquête de terrain, il a été possible d'ajouter certains théoriciens qui n'avaient pas été cités lors de la formulation de la question, ce qui n'est pas possible après l'envoi du questionnaire en ligne. En outre, il se peut que la personne qui a répondu au questionnaire ne fasse pas partie du secteur

éducatif.

Le tableau 7 présente les références théoriques citées par les institutions d'art qui proposent des activités aux enseignants comme fondement pour les actions éducatives.

Tableau 7 : Cadres théoriques indiqués pour les actions éducatives

Nom de l'institution	Cadres théoriques
Museu de Arte do Rio [Musée d'art de Rio]	Paulo Freire
Museu de Arte Moderna [Musée d'art moderne de Rio de Janeiro]	Aucun cadre théorique défini
Casa Museu Eva Klabin [Maison-musée Eva Klabin]	Paulo Freire, Jorge Larrosa, John Dewey, Marilena Chaui, Ana Mae Barbosa, Johan Huizinga, entre autres.
Museu Nacional de Belas Artes [Musée national des beaux-arts du Brésil]	Ana Mae Barbosa, Maria Célia Teixeira Moura Santos, Teresinha Sueli Franz, Paulo Freire, Luciana Ostetto, Monique Nogueira, entre autres.
Museu Casa do Pontal [Musée maison du Pontal]	Le programme éducatif du Museu do Pontal suit une ligne constructiviste, de construction de la connaissance, par la participation active des visiteurs tout au long de la visite. Les visiteurs sont incités à répondre aux questions posées par les éducateurs et éducatrices spécialisés en art, à porter un regard sensible et critique sur les œuvres d'art, à chanter et à jouer d'un instrument de musique, à participer à des représentations théâtrales et à raconter des histoires en tant que personnages. C'est par le biais l'expérience que la connaissance se construit et c'est à travers ce jeu participatif que le contenu travaillé commence à avoir du sens pour chaque personne.
Museu Bispo do Rosario Arte Contemporânea [Musée Bispo do Rosário d'art contemporain]	Bibliographies basées sur l'histoire de la santé mentale, la vie et l'œuvre de Bispo do Rosario, l'éducation muséale, les arts et les pédagogies.
Museu Arquidiocesano de Arte Sacra [Musée d'art sacré]	L'institution n'a pas de secteur éducatif responsable des actions. Il n'y a pas de référence théorique citée.
Museus Castro Maya [Musées Castro Maya]/Ibram/Ministério da Cidadania [Ministère de la Citoyenneté]	L'institution n'a pas de secteur éducatif responsable des actions. Il n'y a pas de référence théorique citée.
Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular [Centre national du folklore et de la culture populaire]	Anthropologie, Culture populaire, Ethnographie, Muséologie
Instituto Moreira Salles [Institut Moreira Salles]	Des auteurs du domaine des arts visuels/de l'esthétique (Sontag, Flusser, Dewey) et d'autres du domaine de l'éducation/de la médiation.
Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro [musée de l'Image et	Paulo Freire, Ana Mae, etc.

du son de Rio de Janeiro]	
Instituto Cultural Cravo Albin [Institut culturel Cravo Albin]	L'institution n'a pas de secteur éducatif responsable des actions. Il n'y a pas de référence théorique citée.
Museu Villa-Lobos [Musée Villa-Lobos]	Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido [Pédagogie des opprimés]. Política Nacional de Museus [Politique nationale des musées] (2003)
Centro Cultural do Movimento Escoteiro [Centre culturel du scoutisme]	L'institution n'a pas de secteur éducatif responsable des actions. Il n'y a pas de référence théorique citée.
Instituto Casa Roberto Marinho [Institut maison Roberto Marinho]	Il n'y a pas de référence théorique citée.

Source : GEPEMCI, 2020

Parmi les 15 musées d'art qui proposent des activités pour les enseignants, quatre ne disposent pas d'un secteur éducatif. Les raisons invoquées sont le « manque de personnel » et le « manque de ressources financières ». Bien qu'ayant un secteur responsable des activités éducatives, le Museu de Arte Moderna ne mentionne pas de cadre théorique. Ainsi, sur les 15 musées d'art qui proposent des activités aux enseignants, huit voient leurs actions guidées par des référentiels. Paulo Freire est l'auteur le plus cité, ce qui correspond à la tendance des données produites dans le questionnaire GEPEMCI, appliqué en 2015. S'agissant des musées d'art, Ana Mae Barbosa et John Dewey, ainsi que d'autres théoriciens de l'esthétique et de la formation aux arts, sont également cités, de même que des auteurs du domaine de la formation des enseignants. Fait intéressant, bien que les théories issues de l'éducation muséale et de la muséologie soient mentionnées, aucun auteur n'est nommé. Ces données ont soulevé l'hypothèse que, le processus de formation des éducateurs de musées étant encore naissant, la production de connaissances dans ce domaine est peu abordée dans d'autres formations comme la Pédagogie ou l'Histoire, par exemple, et donc peu connue.

Comme mentionné précédemment, pour les besoins de cette recherche, parmi les 15 institutions d'art qui proposent des activités aux enseignants, cinq ont été sélectionnées : le Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), la Casa Museu Eva Klabin (CMEK), l'Instituto Casa Roberto Marinho (ICRM), le Museu de Arte do Rio (MAR) et l'Instituto Moreira Salles (IMS). Les trois premiers pour avoir déclaré offrir des activités spécifiques aux enseignants de maternelle, le Museu de Arte do Rio pour son souci reconnu de la formation à travers l'Escola do Olhar [école du regard] et l'Instituto Moreira Salles, pour la régularité avec laquelle il offre des activités aux enseignants. Cela ne signifie pas que les autres institutions n'offrent pas un travail de qualité et dédié aux enseignants, mais seulement qu'elles répondent à la commodité de la recherche en termes de temps et de possibilités d'optimiser la production de données.

Le sujet suivant scrute ces cinq institutions et apporte les données produites lors des entretiens avec les éducateurs responsables du secteur éducatif de chacun de ces espaces.

5.3 Les entretiens avec des éducateurs de musée : qu'est-ce que les musées d'art offrent aux enseignants ?

Ce chapitre présente d'abord les musées sélectionnés qui font partie de cette étude, en cherchant à les contextualiser. En raison de la pandémie de Covid-19, les données produites dans ce thème proviennent des sites web des institutions, des informations fournies lors des entretiens avec les éducateurs et de l'enquête institutionnelle du GEPEMCI à travers le questionnaire appliqué en 2019. Ensuite, les questions abordées lors des entretiens avec les éducateurs de musée sont présentées, en faisant référence au cadre théorique utilisé. Le tableau ci-dessous indique le prénom, l'institution et le poste occupé par les six personnes interrogées — en rappelant que les prénoms sont fictifs.

Tableau 8 : Identification des interviewés

PRÉNOM	INSTITUTION	POSTE
Mariana	IMS	Superviseuse du secteur éducatif
Hudson Paula	MAR	Coordinateur du secteur éducatif
Solange	MNBA	Chef du secteur éducatif
Rosane	ICRM	Coordinatrice du secteur éducatif
Claudio	CMEK	Coordinateur du programme d'éducation

Source : Élaboration propre

Les entretiens avec les éducateurs des musées visaient à répondre aux questions suivantes : Quelle est la fonction éducative d'un musée ? Quels sont les objectifs énoncés par les éducateurs interrogés des musées qui composent la recherche pour la formation proposée aux enseignants ? Quelles sont les activités proposées ? Existe-t-il une formation spécifique des médiateurs, dispensée par l'institution, pour penser le public enseignant dans leurs espaces ? Quels sont les défis à relever pour servir les écoles et les enseignants ? Quelles pratiques ont apporté des résultats positifs et intéressants à reproduire ?

5.3.1 Les musées d'art comme lieu de recherche

Le Museu de Arte do Rio (MAR)

« Un musée qui est une école et une école qui est un musée »

Figure 5 : Façade du MAR Disponible sur : museudeartedorio.org.br. Consulté le : 26/10/2020.

Le Museu de Arte do Rio (MAR) est composé de deux bâtiments interconnectés de styles différents : le palais Dom João VI, classé, de style éclectique, et le bâtiment moderniste voisin (à l'origine une gare routière). L'ancien palais abrite les salles d'exposition du musée et le bâtiment voisin abrite l'Escola do Olhar [école du regard], un espace dédié à la formation, notamment des enseignants.

Le MAR est situé dans le centre de la ville, précisément sur la place Mauá, qui fait partie d'une région à fort symbolisme historique. Des milliers de noirs asservis ont débarqué dans cette région pendant la diaspora africaine entre le XVIe et le XIXe siècle, ce qui explique pourquoi la zone est également connue sous le nom de Petite Afrique[24]. Les descendants des esclaves qui y sont arrivés et d'autres qui sont venus plus tard se sont installés dans la région, notamment dans les communautés environnantes. Le musée a été inauguré en mars 2013 dans le cadre d'un mouvement de revitalisation de cet espace urbain, intégrant des initiatives du projet appelé « Porto Maravilha ». Ce projet de revitalisation a fait l'objet de controverses et de résistance de la part des habitants de la région.

[24]Nom donné par Heitor dos Prazeres à la région, berceau des traditions afro-brésiliennes à Rio de Janeiro (XAVIER, 2019).

Le coordinateur du secteur éducatif du musée est originaire et vit dans l'une des communautés proches du musée et raconte dans un entretien comment s'est déroulé ce processus, ressenti par beaucoup comme invasif :

> [...] c'était une relation très perturbée avec ces œuvres et tout ce qui se passait autour d'ici [...] nous avons une relation très, très forte avec cet endroit, ça ne nous traverse pas l'esprit cette afin de revitaliser les choses, tu vois ? Principalement dans le sens d'un « retour à la vie », parce que nous croyons que notre vie a toujours été là (Entretien – Hudson, MAR, sept/2020).

Le souci des tensions et la compréhension de l'importance de constituer un musée pour et de tous se trouvent dans la Vision de l'institution : « Transformer les relations de Rio avec l'art dans un processus de formation citoyenne émancipatrice»[25]. La mission de l'institution est de promouvoir la culture et l'art en dialogue avec la dimension éducative.

La vision déclarée est cohérente avec l'un des programmes développés par l'Escola do Olhar dans le but d'articuler et de transformer la perception des équipements culturels parmi les résidents et les institutions de la région portuaire : le Programa Vizinhos do MAR [programme Voisins du MAR] :

> [...] le musée a toujours eu une façon de traiter les critiques et tout ce qui se passait d'une manière très sensible [...] à travers le programme Voisins du MAR, un programme qui propose d'avoir un café, où le musée pourrait écouter les résidents. Là, on pouvait faire des propositions de ce qu'on aimerait voir ici et puis, petit à petit, j'ai compris qu'il y avait quelque chose de différent dans le musée (Entretien – Hudson, MAR, sept/2020).

Bien que le musée propose d'innombrables activités qui dépassent le cadre de cette recherche, il a été jugé important de mentionner le programme Voisins du MAR, car il a été cité lors de l'entretien avec l'éducateur Hudson comme étant essentiel pour l'établissement d'une relation saine et d'une interlocution entre le musée et le public environnant. Parmi les initiatives de ce programme figurent les petits-déjeuners entre voisins, les ateliers qui donnent une visibilité aux connaissances des habitants et les actions de soutien aux institutions du territoire. Le principe du programme est d'aider et d'écouter les populations qui ont été historiquement marginalisées dans ces espaces, dans une relation ouverte et plurielle.

La collection du MAR se compose d'œuvres d'art contemporaines et historiques, ainsi que d'objets représentant le patrimoine culturel de la ville. Le fil conducteur est l'établissement de centres de dialogue avec la société et, dans ce sens, encourage la collecte et la donation d'objets qui racontent une partie de l'histoire de la ville.

---

[25] http://museudeartedorio.org.br/o-mar/o-museu/ Consulté le : 31/03/2021

Selon le site web de l'institution, « les orientations de la collection sont également déterminées par la société civile elle-même dans ses canaux de soutien au MAR. Une façon d'inclure la société civile dans la vie institutionnelle, le MAR reçoit des dons spontanés »[26].

Grâce à un partenariat public-privé entre la mairie et la fondation Roberto Marinho, l'institution est gérée par l'institut Odeon[27], une association culturelle privée à but non lucratif.

Contrairement à ce qui semble être la règle dans d'autres institutions, Hudson considère que l'équipe dans le secteur éducatif est grande et diversifiée, avec des collaborateurs issus de différents domaines de connaissance : il y a sept éducateurs (salariés), une bibliothécaire et une analyste de projet sous le régime MEI (micro-entrepreneur individuel). Les éducateurs du musée sont issus des domaines de la philosophie, de l'histoire (formation initiale d'enseignant), de l'administration, de la pédagogie, du théâtre et des arts, certains ayant une spécialisation en accessibilité, photographie et audiovisuel. Hudson considère cette multiplicité de connaissances comme un atout de l'équipe et souligne combien l'expertise de chacun a contribué à la production de savoirs et de stratégies pour faire face à la pandémie. Quant aux références théoriques, Hudson et Paula[28] mentionnent Carmen Morsch, Paulo Freire, Monica Hoff, Ana Mae Barbosa, Cayo Honorato. Les éducateurs bénéficient d'un programme de formation continue dans le cadre du Programme éducatif du musée. Il s'agit de formations sur les expositions, sur des thèmes liés à l'éducation, à la médiation, mais toujours en relation avec la recherche et la pratique individuelle des éducateurs de musée, qui apportent leurs expériences, leurs questions, leurs références théoriques et pratiques dans un processus constant de recherche et de dialogue. Une partie de la formation continue des éducateurs prend la forme de laboratoires, où ils se mettent à la place des visiteurs et essaient les propositions pour ensuite évaluer leur pertinence et à quel public elles pourraient être proposées.

Le MAR a fait de l'éducation son principe directeur et l'Escola do Olhar est née en même temps que le musée avec la proposition d'intégrer l'éducation au programme d'exposition.

---

[26]Informations provenant du site web de l'institut Odeon http://institutoodeon.org.br/projetos/museu-de- arte-do-rio/ et du site web du MAR http://museudeartedorio.org.br/o-mar/acervo/. Consulté le : 26/10/2020

[27]Au moment où la recherche a été menée, la gestion du MAR est passée de l'institut Odeon à l'Organisation des États ibéro-américains.

[28]Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'entretien comprenait deux éducateurs du MAR : le coordinateur Hudson et l'éducatrice Paula.

L'école dispose de son propre espace et, par le biais de différentes activités (ateliers, séminaires, conférences, entre autres), remplit la mission de :

> diffuser les manifestations culturelles et artistiques contemporaines, qu'elles soient locales, traditionnelles ou académiques ; promouvoir la rencontre entre différentes cultures, langues et communautés ; permettre l'accès au patrimoine culturel public et développer des espaces de promotion pour différentes personnes, institutions et groupes sociaux. Ses principes directeurs sont l'approfondissement de la dimension publique de l'art, le respect des valeurs démocratiques, des droits de l'homme, de la diversité, de l'égalité et de l'accessibilité[29].

Les actions sont destinées au public interne et externe et comptent, entre autres, avec des visites médiatisées, des ateliers créatifs, la formation continue des enseignants et la formation interne continue des éducateurs du MAR.

Le Museu Nacional de Belas Artes (MNBA)

Figure 6 : Galerie de moulage du MNBA
Disponible sur : https://mnba.gov.br/portal/exibicoes/galeria-moldagens. Consulté le : 06/04/2021.

La collection conservée au Museu Nacional de Belas Artes a des origines liées à l'arrivée de la famille royale portugaise à la ville de Rio de Janeiro en 1808. Lors de son transfert, Dom João VI a ramené un ensemble d'œuvres d'art qui constituent le noyau initial de la collection. Quelques années après son arrivée au Brésil, le roi a fondé l'Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios [École royale des Sciences, Arts et Métiers], qui a d'abord fonctionné dans son propre bâtiment, construit par Grandjean de Montigny, l'un des membres de la Mission française et professeur de l'école. Inaugurée en 1826 par l'empereur Dom Pedro Ier, l'institution a été rebaptisée Academia Imperial de Belas Artes [Académie impériale des beaux-arts].

[29] http://museudeartedorio.org.br/o-mar/escola-do-olhar/. Consulté le : 24/01/2021.

Au fil des ans, l'Académie impériale a formé une importante pinacothèque et, avec l'avènement de la République, elle a été rebaptisée Escola Nacional de Belas Artes [École nationale des beaux-arts]. Elle est restée dans le même bâtiment jusqu'à la construction de son siège actuel sur l'Avenida Rio Branco (ancienne Avenida Central), dans le centre de la ville, dans le cadre d'un vaste projet de réforme urbaine mené par le maire de l'époque, Pereira Passos (1836-1913).

Ce bâtiment éclectique date de 1908 et a été conçu pour abriter l'Escola Nacional de Belas Artes, qui y a fonctionné jusqu'à 1976, date à laquelle elle a été transférée sur le campus d'Ilha do Fundão. Le musée a été fondé en 1937 en partageant l'espace avec l'école et, depuis 2003, il occupe l'ensemble du bâtiment. Le bâtiment a été classé en 1973 par l'institut national du patrimoine artistique et historique (IPHAN)[30]. En 2009, le MNBA a été intégré à l'Institut brésilien des musées (IBRAM), une autarcie liée au ministère de la Culture :

> La collection bicentenaire du Museu Nacional de Belas Artes est issue de trois ensembles distincts d'œuvres : les peintures apportées par Joaquim Lebreton, chef de la mission artistique française, qui est arrivé à Rio de Janeiro en 1816 ; les œuvres appartenant ou produites ici par les membres de la mission, parmi lesquels Nicolas-Antoine Taunay, Jean-Batiste Debret, Grandjean de Montigny, Charles Pradier et les frères Ferrez ; et les pièces de la collection de D. João VI, qu'il a laissées au Brésil à son retour au Portugal en 1821[31].

À cette collection originale sont venues s'ajouter des œuvres d'artistes modernistes majeurs de la scène nationale et internationale. Le musée possède une vaste collection d'art brésilien du XIXe siècle, concentrant environ cent mille pièces, dont des peintures, des dessins, des gravures, des sculptures, des objets, des documents et des livres.

En 2010, l'IBRAM a lancé un appel d'offres dans le but de se doter d'un personnel. Le secteur éducatif comptait initialement six fonctionnaires, il n'en compte actuellement que deux. Il n'y a pas eu de nouveau concours et plusieurs fonctionnaires partent à la retraite. L'interviewée déclare que le contingent est trop petit pour remplir différentes fonctions. Solange, chef du secteur éducatif, souligne que l'on se souvient souvent du secteur éducatif comme étant responsable des visites médiatisées, mais ses actions vont plus loin. Projets inclusifs pour les personnes déficientes visuelles (projet Ver e sentir), actions pédagogiques pour le public interne qui n'a pas de contact direct avec la

[30]Informations provenant du site web : https://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=37:museu-nacional-de-belas-artes-mnba. Consulté le : 02/11/2020.
[31] https://mnba.gov.br/portal/museu/historico. Consulté le : 02/11/2020.

collection (personnel d'administration, de nettoyage, d'entretien), production de matériel pédagogique, « plusieurs chemins qu'il faut aussi prendre, parce que vous avez la visite des personnes âgées, la visite des personnes handicapées intellectuelles, donc à deux c'est très compliqué » (Entretien – Solange, MNBA, oct/2020).

L'interviewée a un diplôme en Pédagogie, une maîtrise en éducation et est candidate au doctorat en éducation. L'autre fonctionnaire est diplômé en histoire et la seule stagiaire termine son contrat à la fin de 2020 et ne sera pas renouvelé. Quant au cadre théorique qui sous-tend les activités du secteur, Solange a cité Walter Benjamin et Jorge Larrosa, « notamment sur la question des récits, de l'éveil des mémoires ». Cristina Carvalho, Isabel Leite, Loris Malaguzzi et Estela Barbieri sont des théoriciens qui examine la question de l'enfance. Terezinha Sueli Franz sur la relation avec l'art. Luciana Ostetto à propos de la formation des enseignants « et aussi cette vision de l'art, non pas comme une discipline ou une activité que l'enseignant va faire avec la classe à ce moment-là, mais comme une activité qui imprègne toute l'éducation, n'est-ce pas ? La vie entière, en fait » (Entretien – Solange, MNBA, oct/2020).

Casa Museu Eva Klabin (CMEK)

Figure 7: Façade de la Casa Museu Eva Klabin
Source : https://dasartes.com.br/agenda/a-arte-de-colecionar-casa-museu-eva-klabin/. Consulté le : 03/11/2020.

Eva Klabin (1903- 1991) est née à São Paulo, fille d'immigrants lituaniens. Issu d'une famille aisée (son père travaillait dans l'industrie papetière), elle a reçu une éducation européenne et s'est habituée dès son plus jeune âge aux voyages internationaux et à la vie avec des personnes du même niveau socio-économique.

Motivée par l'exemple de son père, elle a commencé à collectionner des objets d'art dès son plus jeune âge. Veuve d'un mariage sans enfant, elle a consacré sa vie à la collection. En 1952, Eva et son mari ont acheté une maison de style normand construite dans la première moitié du XXe siècle dans la zone sud de Rio de Janeiro, sur les bords de la lagune Rodrigo de Freitas, où elle a résidé jusqu'à sa mort.

Dans les années 1960, la maison a fait l'objet d'une rénovation majeure afin d'accueillir la collection de plus de deux mille d'œuvres d'art classique acquise par la propriétaire et qui nécessitait un espace adéquat. À partir de 1980, Eva Klabin a commencé à envisager l'idée de partager sa collection avec le public et au projet de léguer cet héritage à la ville de Rio de Janeiro. Les dernières années de sa vie ont été consacrées à l'inventaire de toutes les pièces de sa collection et aux démarches juridiques nécessaires à la création de la Fondation qui portera son nom. Le projet s'est concrétisé en 1990, un an avant sa mort, et a été officiellement ouvert au public en 1995.

La collection de la CMEK se compose essentiellement d'art classique et se caractérise par son éclectisme. On y trouve des pièces de l'Égypte ancienne, de la Grèce ancienne et de la Chine ancienne, du Moyen Âge, de la Renaissance, du baroque et du modernisme européen — toutes issues de la collection personnelle d'Eva Klabin. Elle inclut des peintures, des sculptures, des meubles, des tapis, de l'argenterie et des objets d'art décoratif qui couvrent près de cinq mille ans d'histoire. L'ampleur et la variété de la collection rassemblée par Eva Klabin permettent différentes formes de classification. Le fait qu'elles aient été collectées tout au long de la vie d'Eva Klabin lors de ses nombreux voyages et disposées dans le musée maison selon les critères de goût de la collectionneuse a conduit les conservateurs d'exposition à choisir de présenter la collection par groupes, faisant référence au lieu d'origine des pièces[32].

Le programme éducatif de la CMEK a débuté ses activités en 2014, ayant pour objectif de « promouvoir des rencontres et des pratiques de recherche, de création et de production d'une pensée critique et poétique sur la culture, l'art, l'éducation, la société, etc., favorisant les dialogues entre différents publics et territoires de la ville et d'autres lieux[33] ».

[32]Informations provenant du site web : http://evaklabin.org.br/colecoes/. Consulté le : 03/11/2020.
[33]Source : http://evaklabin.org.br/colecoes/. Consulté le : 03/11/2020.

Le programme compte deux éducateurs (salariés), outre le coordinateur, et trois stagiaires. Claudio, coordinateur du secteur éducatif, est diplômé en arts visuels (formation initiale d'enseignant) et a un master en Études contemporaines des arts et des arts du spectacle, ayant travaillé comme professeur de théâtre dans le réseau public. Les deux éducateurs ont une formation en Histoire de l'art. Bien qu'il ait essayé de travailler avec des personnes d'horizons différents, Claudio a déclaré que les gens avaient du mal à aborder le contenu artistique caractéristique de la collection du musée. En ce qui concerne les stagiaires, qui viennent de la même région, bien que leurs contrats soient de deux ans, le fait qu'ils doivent travailler le weekend et les jours fériés génère une rotation élevée, nécessitant ainsi une formation continue. L'interviewé affirme que les éducateurs doivent se familiariser rapidement avec la collection de la Casa Klabin pour ensuite se concentrer sur la médiation.

Le cadre théorique utilisé pour soutenir les actions éducatives provient du domaine de l'art, mais comprend aussi Jorge Larrosa avec son célèbre texte « Notas sobre a experiência e o saber da experiência » [Notes sur l'expérience et la connaissance de l'expérience] (considéré comme l'œuvre « phare »), Paulo Freire, Huizinga, John Dewey et Nicholas Bourriaud, avec le livre « Esthétique relationnelle », utilisé dans le travail avec l'art contemporain. Il cite également le livre de Marilena Chauí, « Convite à Filosofia » [Invitation à la philosophie], notamment les passages traitant de la mémoire et de la culture.

Instituto Casa Roberto Marinho (ICRM)

> «Chaque collection privée expose un point de vue personnel, ainsi que l'empreinte de préférences révélant parfois les différents moments d'une trajectoire humaine» (Roberto Marinho)

Figure 8 : Façade et jardins de l'Instituto Casa Roberto Marinho Source :https://casacor.abril.com.br/arquitetura/instituto-casa-roberto-marinho-e-inaugurado-no-rio-de-janeiro/. Consulté le : 03/11/2020.

La résidence du journaliste Roberto Marinho (1904-2003) a commencé à être construite en 1939. En 1943, la famille Marinho s'y est installée et y a vécu jusqu'à 2003. L'architecture s'inspire d'un manoir colonial de Pernambuco (Solar de Megaípe) du XVIIe siècle. La maison est située dans le quartier de Cosme Velho, dans la zone sud de Rio, sur une colline couverte par la forêt de Tijuca, la plus grande forêt urbaine du monde. Les jardins ont été conçus par l'architecte paysagiste Roberto Burle Marx.

Propriétaire du groupe multimédia Grupo Globo de Telecomunicações, Roberto Marinho était un homme influent et pendant une soixantaine d'années, la maison a été le théâtre d'une intense activité culturelle avec des présentations de musique, de littérature, d'arts plastiques et de théâtre. Des artistes reconnus, des hommes politiques et des chefs d'État circulaient dans ses salons lors des réceptions offertes par la famille.

Roberto Marinho est décrit comme un homme passionné d'art, qui s'est devenu ami des artistes tels que Pancetti, Portinari et Guignard. Parallèlement à la construction de la maison, le collectionneur commence à acquérir des œuvres d'art, surtout de jeunes artistes brésiliens, souvent directement auprès des peintres et des sculpteurs. Bien que l'accent soit mis sur l'art brésilien, la collection s'est enrichie au fil des ans de quelques pièces d'artistes étrangers. La collection reflète l'époque à laquelle elle a été constituée. Dans la première moitié du XXe siècle, le Brésil se modernise, devient moins rural et plus industriel. Les mouvements artistiques européens ont été assimilés et contextualisés par les peintres brésiliens, dans le cadre du vaste mouvement culturel qui a transformé le langage artistique du pays en utilisant le Brésil comme langage, thème et inspiration.

En 2014, les travaux d'adaptation de l'espace pour accueillir la collection de l'ancien propriétaire ont commencé avec des rénovations de la maison principale pour en faire un espace d'exposition, auquel ont été ajoutés deux bâtiments dans lesquels fonctionnent l'espace éducatif et le département de conservation. Le jardin est considéré comme faisant partie de la collection et a été conservé dans sa conception originale. L'Instituto Casa Roberto Marinho a été ouvert au public en avril 2018 dans le but d'exposer, d'éduquer et de préserver en développant des activités culturelles. « Il a déclaré plusieurs fois que l'une de ses plus grandes satisfactions était de voir des écoles visiter une exposition. Il croyait que l'art et l'éducation allaient de pair » (Roberto Irineu, João Roberto e José Roberto Marinho)[34].

Le secteur éducatif de l'ICRM est composé de la coordinatrice et d'un assistant, tous deux salariés, et de six stagiaires. Rosane, la coordinatrice du secteur éducatif de l'Instituto Casa Roberto Marinho est diplômée en arts plastiques et en histoire de l'art. Les stages durant deux ans et sont renouvelés tous les six mois. Selon Rosane, l'institut offre une bourse d'études de valeur supérieure à la moyenne, ainsi que des allocations. Au début, tous les stagiaires venaient du secteur des arts, mais actuellement, il y en a trois : un étudiant en histoire, un en théâtre et un en muséologie. Il n'y a pas de stagiaires en pédagogie, car, selon Rosane, le département juridique de l'institution n'acceptait pas les personnes ayant une formation différente de celle du chef du secteur éducatif. Rosane le regrette et dit que c'est un objectif qu'elle compte atteindre petit à petit, mais souligne qu'elle a vingt ans d'expérience dans des projets d'éducation muséale. Ces informations suggèrent que les connaissances de la coordinatrice dans le domaine de l'éducation muséale ont été reconnues comme suffisantes par la direction de l'institution et que des stagiaires d'autres domaines ont été acceptés pour construire une équipe multidisciplinaire.

Le cadre théorique utilisé provient du domaine de l'art-éducation tels que Luiz Caminitzer ou Guilherme Vergara, « des auteurs qui pense que l'art est éducation et non l'art comme éducation ». Jorge Larrosa, Paulo Freire et Carmen Morsch sont également mentionnés.

[34]http://www.casarobertomarinho.org.br/arte?locale=pt-BR . Consulté le : 19/12/2020.

Les questions sur le racisme ont les amenés à lire Djamila Ribeiro et Bell Hooks :

> Car nous devons aussi penser à cet endroit, et pas seulement le romancer. À qui parlons-nous ? La maison Roberto Marinho est un musée pour l'élite [...] Comment travailler avec l'élite ? Et mon équipe, 80% d'entre eux sont noirs, habitent à la banlieue, vous savez ? Donc, ces choses sont vraiment à l'ordre du jour et nous ne pouvons pas les ignorer, nous devons les laisser entrer. Et on apprend avec les jeunes (Entretien – Rosane, ICRM, aôut/2020).

Instituto Moreira Salles (IMS)

> C'est une maison de la mémoire. De la mémoire qui confère l'identité et qui doit être préservée comme garante de la liberté. De la liberté d'examiner attentivement et de manière critique le passé, le présent et l'avenir. (Flávio Pinheiro, surintendant exécutif de l'IMS)

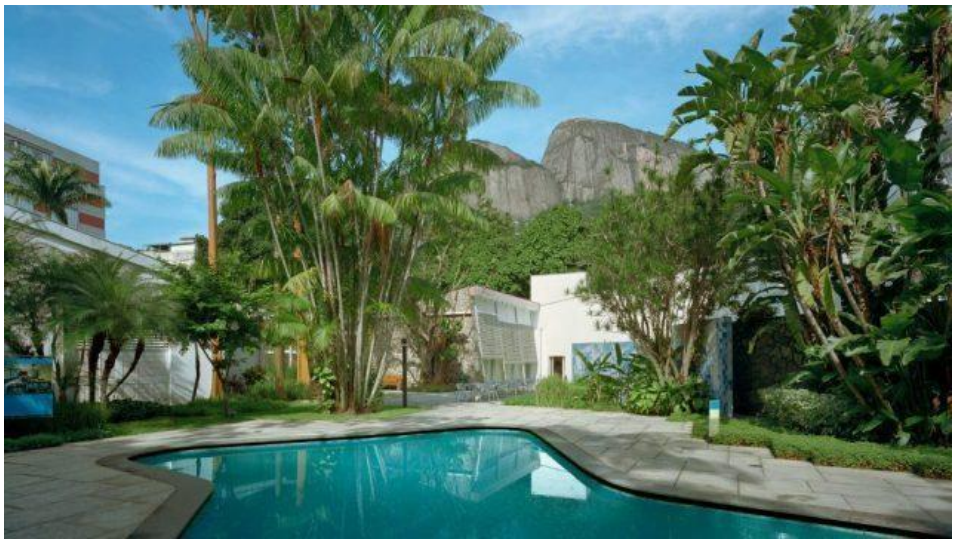


Figure 9 : Partie externe de l'Instituto Moreira Salles Disponible sur : https://ims.com.br/en/unidade/ims-rio/. Consulté le : 06/04/2021.

La maison qui abrite l'Instituto Moreira Salles à Rio de Janeiro est d'architecture moderniste et a été la résidence de la famille Moreira Salles depuis 1951. Situé dans le quartier Gávea, dans la zone sud de Rio de Janeiro, tout comme la Casa Roberto Marinho, il se trouve au bord de la forêt de Tijuca et a vu ses jardins conçus par le même paysagiste, Roberto Burle Marx, qui, profitant de la forêt indigène, a harmonisé l'espace vert avec la forêt environnante. Le jardin et la maison sont tous deux classés par le patrimoine historique municipal et font partie de la collection de l'institut.

La famille de l'ambassadeur et banquier Walther Moreira Salles (1912-2001) y recevait des hôtes illustres et la maison était le témoin de réceptions et d'une vie sociale intense. Après quinze ans d'abandon, la maison a subi un processus d'adaptation pour devenir un centre culturel et a été ouvert au public en 1999. Sa collection comprend environ 2 millions d'images en photographie, 11 800 en iconographie, plus de 170 000 articles en littérature et près de 240 000 en musique.

Outre les expositions permanentes et temporaires, de nombreuses activités culturelles sont organisées dans cet espace, qui comprend un cinéma.

Outre Rio de Janeiro, São Paulo et Poços de Caldas possèdent aussi des sièges de l'IMS, inaugurés respectivement en 2016 et 1992. Cette recherche fait référence à l'IMS situé dans la ville de Rio de Janeiro.

Le département d'éducation de l'IMS comprend deux secteurs : action éducative et action sociale. Bien qu'elles travaillent ensemble, occupant le même espace et partageant des actions communes, l'action sociale a la spécificité de développer des projets plus axés sur les communautés à faibles revenus, mais l'action éducative développe aussi des projets qui impliquent tous les publics. Mariana occupe le poste de superviseur de l'action éducative, c'est-à-dire le secteur éducatif de l'institution, et son travail comprend la formation des éducateurs, la conception et le suivi des visites avec différents publics. Elle est titulaire d'un diplôme en cinéma et d'une maîtrise en éducation. Selon Mariana, l'équipe est petite, avec trois éducateurs et une stagiaire, tous les quatre diplômés en théâtre (formation initiale d'enseignant), histoire de l'art et géographie. Tous ont une expérience dans d'autres domaines tels que la musique, le design et la photographie. La stagiaire est une étudiante en architecture. Il n'y a pas de pédagogues travaillant dans le secteur éducatif de l'institution.

Parmi les activités développées par l'action éducative figurent l'accueil de groupes programmés, les rencontres avec les enseignants, les activités destinées aux familles (Família em foco) et l'accueil de publics spontanés avec l'activité « Vamos ver juntos » [Regardons ensemble], un processus de médiation basé sur l'intérêt du groupe présent. Le cadre théorique qui guide les actions du secteur éducatif sont liées à la photographie — puisqu'il s'agit de la principale collection de l'institut — mais comprennent également Paulo Freire et d'autres théoriciens qui dialoguent avec le travail de médiation ou avec le thème des expositions. Au moment où l'entretien a été réalisé, Mariana a exprimé le mouvement qui s'est renforcé vers la construction d'un ensemble de références traitant des questions liées à la médiation. Avec l'adoption du travail à distance, fruit de la pandémie, Mariana mentionne le rapprochement des équipes d'autres sièges de l'IMS et l'articulation nécessaire entre les différents groupes de travail.

5.3.2 Les conceptions d'éducation / médiation : comment créer des passerelles et non des certitudes ?

L'ICRM a ouvert en 2018 et Rosane précise que le travail qu'elle essaie de développer est très récent. Le principe sur lequel elle cherche à fonder son travail est celui de l'écoute, de la connexion avec le public et ses attentes, « parce que je pense que nous mettons en place beaucoup de projets au sein des institutions sans comprendre ce qu'elles sont, leur nature, leur emplacement, le public qui les visite » (Entretien – Rosane, ICRM, août/2020). Quant à la conception de l'éducation muséale, Rosane considère qu'il ne doit pas y avoir de frontières entre les différents secteurs du musée, tout est éducation, se rapprochant de la perspective de l'éducation intégrale apportée par Soares (2015) :

> Je crois que l'éducation doit être pensée par le musée dans son ensemble [...] en pensant à Paulo Freire, nous nous éduquons en étant en relation avec le monde, donc je ne peux pas croire que l'éducation soit quelque chose de sectorisé. Maintenant, il (le secteur éducatif) est important pour les politiques, pour la création de projets. En outre, cela rend impossible une compréhension plus, peut-être utopique, de l'idée que les institutions devaient *être* l'éducation (Entretien – Rosane, ICRM, août /2020, mon accent).

La position de l'éducatrice s'oppose au scénario décrit par Lemay-Perrault et Paquin (2019). L'article porte sur la lutte de pouvoir entre la conservation et l'éducation au sein des musées d'art. Certains valorisent exclusivement la collection et d'autres la stimulation de l'apprentissage au moyen des médiations. Le débat séculaire tourne autour de ce que le musée veut offrir au public : des artefacts qui informent sur une culture ou des objets de délectation. Cette dispute entre les différents acteurs est cruciale pour déterminer le type de médiation que l'on souhaite mettre ou non à la disposition du public visiteur. Dans cette perspective, Rosane dit qu'elle ne pense pas qu'une action éducative doive être centrée sur la collection du musée, mais plutôt sur le public :

> Un merveilleux travail d'éducation a lieu lorsque les sujets sociaux y participent, sont entendus dans leur puissance et leur vérité culturelle, leur origine, d'où ils viennent, à quoi bon — je pense que la première question est « à quoi cela sert-il ? » Bien sûr, une collection très riche de la production en peinture, sculpture, des artistes fondamentaux est pertinente, mais la question est d'abord : comment la rendre importante ? Est-ce important pour tout le monde ? Doit-il être important pour tout le monde ? Comment créer des passerelles et non des certitudes ? (Entretien – Rosane, ICRM, août/2020).

La déclaration de la coordinatrice trouve des échos à la fois dans le document du PNEM (IBRAM, 2018), et chez Castro (2015, p. 182) qui, lorsqu'il évoque les dimensions et les objectifs de l'éducation muséale, postule « l'encouragement de l'appropriation culturelle, des espaces, des connaissances et de l'idée même de musée et la culture du sentiment d'appartenance parmi ses différents publics ».

Interrogé sur la fonction éducative du musée, Claudio, coordinateur à la CMEK, considère que le travail éducatif est un travail d'ouverture, d'exploration du potentiel de l'espace muséal. Il rappelle que lorsqu'on parle du public des musées, il faut penser à sa pluralité et avoir un programme qui pense à ces spécificités. Le musée est situé dans la zone noble de Rio de Janeiro, d'où viennent la plupart des visiteurs, mais le coordinateur dit recevoir des gens de différents quartiers de la ville et de toutes les classes sociales. La préoccupation centrale des actions éducatives, selon Claudio, est d'échapper à une norme propédeutique et d'apporter des provocations qui établissent des dialogues avec tous les publics « en leur faisant comprendre que cet espace est un espace pour tous », un espace d'inclusion.

Cette préoccupation pour les idiosyncrasies des différents publics est soulignée par Soares (2015), pour qui l'éducation émancipatrice implique d'écouter et de comprendre le public que l'on reçoit, transformant le musée en une institution « perméable aux demandes de son public » (Ibid., p. 38). Toujours selon l'auteur, la médiation est au cœur de l'éducation muséale « en tant que possibilités de lectures du monde, d'appropriation, de resignification et de production d'une culture vivante » (SOARES, 2015, p. 39). En ce sens, Claudio souligne qu'ils ne font pas de visites guidées chez Casa Klabin, mais plutôt des visites médiatisées. Il considère que la visite guidée prive le sujet de son autonomie de parole et de pensée, le limitant à une simple écoute, soulignant également que l'idée de guider provient d'une éducation transmissive, dans laquelle le sujet s'attend à ce que tout soit prêt. En contrepoint de l'orientation, l'interviewé considère que la médiation se configure dans un processus ouvert et dialogique :

> Je crois que si je dois travailler avec un autre être humain, je dois lui donner le droit de penser, de parler, d'exprimer son opinion, d'apporter ses expériences de vie dans cet espace. [...] Notre travail ici est la médiation, car nous croyons à l'autonomie de la pensée, à la réflexion, au dialogue, à la parole et au respect de l'autre (Entretien – Claudio, CMEK, oct/2020).

Ratifiant cette critique au modèle transmissif dans l'éducation (que ce soit à l'école ou au musée), Paula, éducatrice au MAR, comprend la médiation comme l'espace créé entre l'éducateur et le public pour la construction d'une critique collective. En se référant spécifiquement à l'éducation muséale, elle apporte la perspective des discours produits par/dans les musées comme référence pour le travail que le MAR cherche à réaliser :

> L'idéal d'une institution qui considère et comprend aussi le domaine de l'éducation muséale comme un champ de transformation, un champ de critique qui se réalise avec le public, collectivement, l'idéal ce sont les discours transformateurs (Entretien – Paula, MAR, sept/2020).

L'interviewée souligne qu'il existe des récits produits par le musée, par l'éducateur du musée et, aussi, ceux apportés par le public. C'est dans ce champ d'interlocution que la connaissance est produite, dans la rencontre du savoir institutionnel avec le savoir des sujets. Le discours de l'éducatrice trouve un appui chez Castro et al. (2020, p. 106), lorsqu'ils affirment que « plus que de transmettre des informations, l'enseignant/éducateur est attentif au développement de l'apprenant pour stimuler sa croissance par des tensions plutôt que par des réponses ». Malgré cette hypothèse, les auteurs rappellent qu'il arrive souvent que le public qui fréquente les musées demande des informations, une médiation plus objective et moins réflexive, un fait observé par Claudio lorsqu'il dit que « nous ne faisons pas de visites guidées, comme je l'ai dit auparavant (...) Et nous devons expliquer au visiteur que parfois (...) montre une certaine résistance. Bien sûr, nous trouvons parfois cela très difficile, il y a beaucoup de gens qui ne peuvent pas ou ne veulent pas le faire » (Entretien – Claudio, CMEK, oct/2020).

Comme Claudio, coordinateur au CMEK, Paula rappelle que le public arrivant ne doit pas croire que les connaissances de la « personne portant le badge » ont plus de valeur ou sont les vraies. En ce sens, elle se réfère au concept de Freire selon lequel nous sommes des êtres inachevés, incomplets, pour expliquer comment se produit la médiation. Cette conception ne dispense pas l'éducateur d'avoir une proposition, une motivation, une planification, mais toujours avec une ouverture à ce que le public apporte. « Donc, je vais apporter mes questions et apporter vos questions aussi, y compris si c'est pour réfuter, si c'est pour critiquer, c'est l'espace pour que ça arrive » (Entretien – Paula, MAR, sept/2020).

Hudson, coordinateur du secteur éducatif au MAR, mentionnant Paulo Freire, renforce le fait que le musée vise à promouvoir une éducation à l'autonomie, afin que le sujet :

> puisse contribuer, penser, comprendre, en fait faire les lectures des codes sociaux qui sont là, nous devons parler du genre, nous devons parler de la classe, nous devons parler de la race, parce que le Brésil est constitué dans ce lieu. [...] la différence est un point important si nous voulons parler de pluralité, si nous voulons parler de diversité (Entretien – Hudson, MAR, sept/2020).

Solange, coordinatrice au MNBA, comprend que le musée peut être compris comme un espace pour vivre des expériences qui déplacent et transforment le sujet, élargissant les répertoires et permettant de nouvelles relations :

> Ils doivent voir le musée comme un endroit qui les touchera, qui les déplacera de l'endroit où ils sont ; soit il éveillera des souvenirs, soit il les dérangera, soit il ne leur plaira pas, soit il ne les comprendra pas. Mais qu'ils ouvrent leur sein à tous ces sentiments qui peuvent naître d'une visite, une visite où vous êtes présent vraiment, et pas de passage, mais que vous soyez présent dans ce lieu (Entretien – Solange, MNBA, sept/2020).

La compréhension de Solange a des affinités avec le concept d'expérience décrit par Larrosa (2011), discuté plus haut : un espace pour la transformation du sujet, qui est là entièrement, pour être bouleversé. À un moment de l'interview, Solange établit un contrepoint entre le rapport des médias avec le public et les expériences transformatrices. L'interviewée commente qu'à l'inverse de cette proposition, le musée considéré comme bon est celui qui attire un large public dans des méga-expositions. Elle se demande toutefois si le public fréquente des expositions-spectacles parce qu'elles sont en vogue et ce qui change chez la personne qui y est passée. Cette tendance a même influencé l'organisation de l'espace d'exposition, conçu pour encadrer des photos intéressantes. Les gens y vont, prennent un selfie et puis s'en vont. Elle cite l'exemple d'une visiteuse qui s'est rendue au MNBA pour visiter l'exposition Rodin[35] et qui est repartie après avoir traversé la galerie des moulages du musée persuadée d'avoir vu les sculptures de l'artiste. La situation évoquée présente des similitudes avec la description faite par Cohen-Gewerc (2013) du sujet qui se rend au Louvre pour apprécier (et souvent être déçu par) la Joconde et qui achète un poster ou un porte-clés à son effigie pour prouver sa visite/consommation.

L'accent mis sur le public est aussi mis en évidence dans le discours de Mariana, éducatrice à l'IMS-RJ, qui définit le musée comme :

> un espace de socialisation de la culture humaine, un moment de rencontre critique avec le passé, le présent et aussi d'articulation des futurs possibles. [...] cette institution se tourne de plus en plus vers de nouveaux paradigmes. Elle n'est pas si fortement axée sur les objets, mais principalement sur les sujets, sur les personnes, et plus particulièrement sur la communauté dans laquelle elle s'insère (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

Dans cette perspective, Mariana souligne que le musée ne peut plus penser uniquement à l'acquisition et à la préservation de la collection, mais aussi à la communication, à la manière dont le musée va offrir des expériences et un apprentissage, à la manière dont l'information touchera le public.

---

[35]Auguste Rodin (1840-1917) – sculpteur français ; l'une de ses œuvres les plus connues est Le Penseur.

Elle considère la relation entre le musée et la société comme une voie à double sens, dans laquelle chaque partie ait son rôle et dans cette « tension positive », le musée doit créer des stratégies pour la production de connaissances et l'élargissement des perspectives. L'interviewée souligne le fait que l'IMS est une institution privée et la responsabilité qui en découle :

> Nous avons aussi une grande responsabilité sociale ? Il ne s'agit pas simplement d'une collection privée que vous faites et défaites à votre guise, mais d'un engagement très fort et explicite. Je pense donc que c'est l'un des défis auxquels nous serons confrontés plus tard et il est totalement lié à ce dont nous parlons. Cet engagement envers la société, l'école, les enseignants, est un élément fondamental de ce processus (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

En ce qui concerne la fonction éducative, Mariana se rapproche de Rosane, coordinatrice à l'ICRM, quand elle considère que cette fonction n'est pas la responsabilité d'un secteur spécifique. « Tous les professionnels des musées sont impliqués de manière plus ou moins directe dans cette fonction éducative », le secteur éducatif étant une plateforme d'interface ou de médiation avec le public. En parlant spécifiquement de la fonction éducative d'un musée d'art, l'interviewée affirme que l'art étant une pensée sur le monde qui subit un processus d'investigation et de création sous des angles inhabituels et souvent inédits, il peut favoriser un processus d'apprentissage au moyen d'une relation sensible des sujets avec l'œuvre :

> Comment ce sujet peut-il être un sujet qui produit aussi des connaissances, qui peut aussi vivre ces processus créatifs, se voir comme un sujet qui n'est pas seulement là, à recevoir, qui est passif et doit accepter la façon dont ces questions sont posées, mais comme un sujet qui peut se voir comme une personne active à la fois dans une institution et dans le monde, dans la vie (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

On note dans les réponses un chœur de voix en harmonie avec la proposition du PNEM (IBRAM, 2018), dans laquelle la singularité des sujets visiteurs, leur culture, leur histoire et leurs attentes sont considérées dans une perspective dialogique, participative, critique et démocratique. L'éducation prend une perspective intégrale et la visite du musée est considérée comme une expérience transformatrice. Le tableau ci-dessous présente les références mentionnées lors des entretiens qui apportent un soutien théorique aux actions éducatives développées dans les espaces qui composent la recherche.

Tableau 9 : Cadres théoriques

INSTITUTION	CADRES THÉORIQUES
MNBA	Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Luciana Ostetto, Cristina Carvalho, Maria Isabel Leite, Teresinha Sueli Franz, Loris Malaguzzi, Estela Barbieri, Mario Chagas
ICRM	Luiz Caminitzer, Guilherme Vergara, Paulo Freire, Jorge Larosa, Bel Rux, Djamila Ribeiro, Carmem Morsch
CMEK	Jorge Larrosa, Paulo Freire, Huizinga, Nicholas Bourriaud, Jacques Ranciere
MAR	Paulo Freire, Carmem Morsch, Mônica Hoff, Ana Mae Barbosa, Cayo Honorato
IMS	Vilem Flusser, Susan Sontag, Paulo Freire

Source : données de recherche

Comme mentionné ci-dessus, on observe que les repères mentionnés par les interviewées diffèrent légèrement des réponses obtenues à partir de la base de données GEPEMCI. Il faut noter aussi que le tableau ci-dessus ne représente pas la totalité des références théoriques utilisées par les éducateurs interrogés et que d'autres auteurs peuvent ne pas avoir été mentionnés. Curieusement, nous observons de la cohérence entre les références citées et la formation personnelle de l'éducateur, bien que l'IMS et le MAR disposent d'une équipe pluridisciplinaire et d'un travail de recherche centrés sur la collection (photographie), dans le premier, et sur la proposition politico-éducative (décolonialiste), présentée par le MAR.

Une fois les institutions contextualisées et les interlocuteurs présentés, le propos suivant porte sur la question suivante : comment les formations proposées aux enseignants sont-elles informées par le concept d'éducation tel qu'il a été défini dans les entretiens ? Afin de répondre à la question centrale de la recherche : « Qu'est-ce que les musées d'art offrent aux enseignants de l'enseignement primaire ? », la prochaine section décrive comment les activités proposées aux enseignants sont organisées.

5.3.3 Activités proposées aux enseignants : « il y a du sang qui jaillit de ce tableau ! »

Les activités proposées aux enseignants dans l'ICRM consistent, selon Rosane, en des réunions au cours desquelles la collection est présentée et un espace de débat et d'écoute est proposé. Ils y reçoivent du matériel éducatif produit spécialement pour les grandes expositions et sur la collection permanente. Les ateliers proposés par la Casa Roberto Marinho les weekends au grand public constituent aussi un matériel d'étude et de pratique pour les enseignants. Les cours sont annoncés par courriel et Instagram, mais Rosane estime que la demande des enseignants est encore faible. L'une des hypothèses relevées pour cette faible

fréquentation, selon Rosane, est le fait qu'ils ne pourront pas amener leurs élèves. À la question de savoir si les enseignants participent aux activités uniquement dans l'intention de préparer une visite scolaire, Rosane répond que certains viennent par eux-mêmes, mais que la plupart d'entre eux lient toujours la participation aux ateliers à la visite scolaire.

L'écoute du public et la recherche de la construction de passerelles ont guidé les actions du secteur éducatif de l'ICRM, selon Rosane. À titre d'exemple, l'interviewée mentionne une initiative dans laquelle le musée a recherché une école dans une communauté voisine afin de connaître sa demande en fonction de ce qu'elle avait à offrir. Ils ont lié la collection d'une exposition sur les comptines et l'esthétique de l'enfance à l'espace dont ils disposaient dans le jardin avec le besoin que présentait l'école d'avoir un espace pour que les enfants puissent jouer.

Les formations proposées aux enseignants dans le MNBA sont organisées à la demande des écoles ou des départements d'éducation des différentes municipalités de l'État de Rio de Janeiro. Cependant, l'éducatrice Solange a remarqué que l'art, surtout dans un musée, apporte une notion de sacralité qui aliène les enseignants qui se disent peu familiers de ce langage. La déclaration d'une enseignante a attiré son attention : « Ah, mais pour amener les enfants ici au Belas Artes, nous devons faire une formation urgente, car nous ne savons rien et les enfants vont nous rendre fous avec tant de questions » (Entretien – Solange, MNBA, sept/2020, mon accent). Notons que, même si de nombreux enseignants ne fréquentent pas les espaces culturels, ils sont les principaux responsables des visites scolaires (CARVALHO, 2016). Il y a dans cette situation une lacune paradoxale qu'il convient de combler.

L'interviewée a noté aussi que les enseignants attendaient du musée du matériel prêt à l'emploi, comme un guide qui les orienterait sur la manière de travailler l'art avec les enfants. Elle a observé une faible estime de soi de la part des enseignants et l'attente placée dans le secteur éducatif pour réaliser la visite :

> Ils n'interviennent pas, ne demandent pas, ne préparent pas les élèves avant d'aller au musée. Souvent, ils ne savent même pas quelle collection nous avons... ils viennent parce qu'ils ont eu l'opportunité (Entretien – Solange, MNBA, sept/2020).

L'attitude observée par l'interviewée a été décrite dans de nombreux articles scientifiques (GRINSPUM, 2000 ; MOURA, 2005 ; CRUZ, 2008 ; CARVALHO, 2016 ; LOPES, 2019, entre autres). Solange a été témoin de situations dans lesquelles les enseignants dirigeaient le regard des enfants vers les aspects traités à l'école, coupant ainsi la libre imagination et l'interprétation des enfants à propos des œuvres exposées. Elle a observé qu'à ces occasions, il n'y avait ni ouverture ni connaissance de la part des enseignants pour transformer la visite en quelque chose d'enrichissant et en un espace de découverte pour les enfants. Solange exprime un certain malaise en constatant que, même dans l'éducation de la petite enfance, aller au musée a toujours une perspective scolaire :

> Et ce qui me dérange beaucoup, c'est aussi d'utiliser le musée pour renforcer les contenus scolaires, comme s'il s'agissait d'une illustration de ce qui est enseigné en classe, vous voyez ? (Entretien – Solange, MNBA, sept/2020).

Cette scolarisation de la visite a été observée par Mauler (2015), dont la recherche a identifié que ce qui attirait initialement les enseignants vers le musée était la possibilité qu'il contient d'enrichir l'enseignement dans le sens de la transmission du contenu.

Interrogée sur l'importance de la formation esthétique des enseignants, Solange rappelle que les enseignants sont des médiateurs culturels et que l'élargissement du répertoire, la fréquentation des musées et le contact avec l'art sont le droit de tout citoyen :

> Lorsque des ressources sont offertes aux gens pour qu'ils puissent discuter des choses qu'ils voient, c'est une façon pour la personne de penser au passé, de penser à ce qu'on lui a enseigné, si l'on avait raison. Et ensuite, si la personne commence à regarder le passé de manière critique, elle commence à penser au présent de manière critique et peut planifier un avenir différent de celui qu'elle planifiait auparavant. Je pense donc que l'art et les musées servent à penser, à provoquer (Entretien – Solange, MNBA, sept/2020).

Le même argument utilisé par Mariana, de l'IMS, concernant la relativisation et la resignification du passé dans une perspective critique du présent ressort du discours de l'interviewée. Là encore, la médiation est valorisée : ce n'est pas la fréquentation spontanée pour le loisir et le plaisir seulement, mais la provocation et le questionnement alliés à l'information, qui produisent la réflexion. L'interviewée faisait référence à une expérience vécue avec les enseignants lors de l'analyse de l'œuvre *La rédemption de Cam*[36] (Modesto Brocos, 1895) qui explique clairement la pertinence que la médiation acquiert dans le processus de formation culturelle.

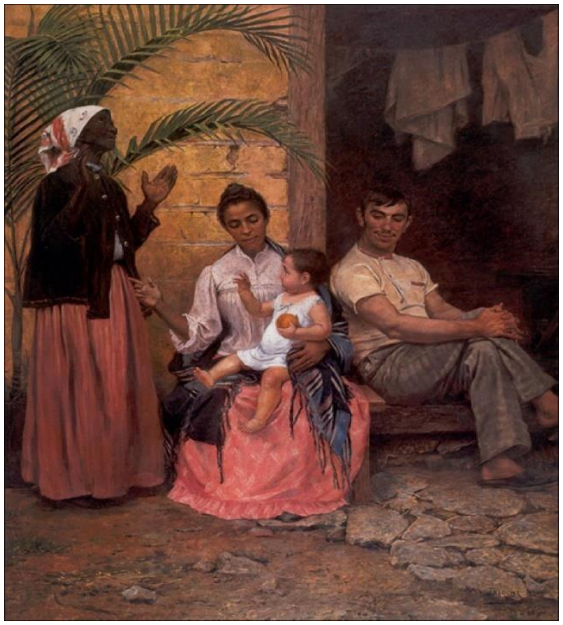


Figure 10 : La Rédemption de Cam. Disponible sur : mnba.gov.br. Consulté le : 01/01/2021.

> Il arrive que des gens passent devant cette œuvre et certains disent « mais comme il est beau, c'est le métissage ». Et quand il y a une médiation et que j'ai l'occasion de leur parler et de parler des différentes choses qu'il y a dans cette peinture à discuter, quand on commence à en parler, les gens sont choqués. Lors d'une de ces visites, j'ai parlé de Mário Chagas [...] et il dit que dans chaque musée il y a une goutte de sang. Et puis une professeur' qui était là a dit « non, il n'y a pas une goutte de sang, il y a du sang qui jaillit de ce tableau ! (Entretien – Solange, MNBA, sept/2020).

Le MNBA a commencé à proposer des ateliers aux enseignants lorsque le secteur éducatif a remarqué que, lors des visites scolaires, ceux-ci ne connaissaient pas la collection et n'avaient pas d'arguments ou de suggestions concernant la médiation. Ils affirmaient que les enfants n'étaient jamais allés dans un musée et qu'ils se contenteraient de *tout* ce qui leur était présenté. Le musée a ensuite offert la possibilité à l'enseignant de se familiariser avec l'espace avant la visite, ce qui n'était pas possible la plupart du temps par manque de temps, entre autres raisons. Cependant, les ateliers ne sont pas ouverts et n'ont pas de régularité spécifique : ils sont organisés sur demande par les départements de l'éducation des différentes municipalités de Rio, les écoles ou les professeurs de l'Escola de Belas Artes — avec laquelle ils entretiennent des relations étroites — qui emmènent des groupes d'étudiants.

[36]Pour en savoir plus : https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/. Consulté le : 2/01/2021.

Selon l'interviewée, des classes d'étudiants en pédagogie de l'UFRJ et de l'UFF accompagnées de leurs professeurs y participent également. Interrogée sur la manière dont les ateliers ont été diffusés auprès des enseignants d'autres municipalités, Solange a répondu que :

> Pour les enseignants en activité, déjà formés, il s'agit des villes voisines, de la campagne. C'est très beau parce que le Rio de Janeiro est quelque chose de nouveau pour eux, beaucoup d'entre eux ne connaissaient même pas la ville. Alors ils viennent très étonnés, c'est très beau à voir. C'est le secrétaire de l'éducation qui nous cherche au musée. Ils le voient sur le site web, demandent des informations et, généralement, quand ils viennent une fois, ils reviennent (Entretien – Solange, MNBA, sept/2020).

Une fois de plus, il est clair qu'un partenariat entre les musées et les Secrétariats d'éducation peut être fructueux. Cette recherche, qui peut se faire du musée vers le Secrétariat ou du Secrétariat vers le musée, a également été montrée dans d'autres entretiens comme une initiative fructueuse pour l'établissement d'un dialogue entre le musée et le système éducatif formel, qui touche un nombre beaucoup plus important d'enseignants et peut élargir la vision de l'éducation dans les deux sphères.

À la CMEK, les rencontres avec les enseignants, sous forme d'ateliers, ont été organisées en partenariat avec la 2e Administration régionale de coordination de l'éducation (CRE) qui dessert les enseignants de la zone sud et de certains quartiers de la zone nord de la ville. Le coordinateur du secteur éducatif du musée avait approché le 2e CRE avec la proposition d'offrir une formation en éducation artistique pour les professeurs d'art et le fonctionnaire responsable à l'époque de formation des enseignants a suggéré que le travail soit étendu et que Claudio s'entretienne avec chaque coordinateur pour comprendre comment combiner la formation offerte par le CRE aux enseignants tout au long de l'année avec ce que la Casa pourrait mettre à disposition.

Les thèmes ont été apportés par les coordinateurs du CRE et dans un effort de collaboration avec l'équipe éducative du musée, des stratégies ont été conçues pour travailler sur le thème proposé. Sous forme d'atelier, la collection du musée est utilisée comme support pour le développement du travail avec les enseignants. Selon Claudio, l'idée est « d'enlever ce centre, cette sacralité d'une maison-musée [...] nous essayons de rompre avec cette chose de l'aura de l'œuvre d'art. Nous montrons qu'il a un contexte » (Entretien – Claudio, CMEK, août/2020). L'éducateur croit que la collection abritée par la CMEK doit être accessible à tous et rappelle que le musée lui-même fait partie de la collection. Lorsque Claudio déclare qu'il utilise la collection de la maison pour travailler sur différents thèmes dans un processus de réflexion et de sensibilisation, il trouve des échos dans

Enguiarte (2014), pour qui :

> Le musée d'art peut et doit utiliser sa propre collection pour encourager la réflexion sur différents thèmes ; par exemple, vous pouvez examiner les œuvres des femmes artistes des siècles passés et discuter des difficultés qu'elles ont dû affronter à une époque où leur travail n'était pas encouragé ou valorisé (ENGUIARTE, 2014, p. 57, traduction libre).

Le partenariat entre le 2e CRE et la CMEK s'est prolongé de 2016 à 2017, lorsque la formation des enseignants de l'Administration municipale de l'éducation a été centralisée à l'école de formation des enseignants Paulo Freire[37]. Au cours de l'année 2016, ils ont même organisé deux rencontres avec chaque coordination ou sous-domaine : une au début de l'année et une autre au second semestre pour obtenir un retour sur ce qu'il avait été possible d'apporter en classe :

> Les propositions ont été créées conjointement avec ces coordinateurs, rien n'a été offert (prêt). Comme je ne connaissais pas leur dynamique et que je savais qu'ils avaient une formation, je me suis assis avec chaque coordinateur pour savoir ce qui serait intéressant, sur quoi ils pensaient travailler à cette période, à ce moment-là, pour essayer de coordonner avec ce que le musée pouvait offrir (Entretien – Claudio, CMEK, août/2020).

Parmi les sujets abordés lors de ces réunions, citons : le racisme, l'univers féminin, le suicide et l'automutilation chez les adolescents — des questions qui se posent dans le quotidien des enseignants en classe. Toutefois, Claudio n'était pas toujours satisfait du résultat. Il a observé, par exemple, lors de la réunion avec les enseignants de maternelle, dont le thème était l'univers féminin et la place de l'enseignante, que :

> les enseignantes s'attendaient à autre chose ; je pense qu'il n'y a pas eu de conversation préalable, avec une présentation de ce qui serait discuté, et la conversation sur la question féminine, les femmes et tout le reste, cela n'a eu aucun effet. [...] Les autres (réunions) ont très bien marché, parce que les autres coordonnateurs étaient beaucoup plus axés sur la formation avec des thèmes qui seraient liés à la performance des enseignants en salle de classe (Entretien – Claudio, CMEK, août/2020).

Une autre expérience qui l'a surpris négativement a été précisément avec les enseignants d'art. Les enseignants en général étaient réactifs, se plaignant de leurs conditions de travail et, selon l'interviewé, il était difficile de faire face à la situation. Il rapporte avoir fait preuve d'empathie pour avoir également travaillé dans des écoles, et donc connaître la réalité que les enseignants apportaient, mais a proposé un moment d'échange, de plaisir, de réflexion sur de nouvelles possibilités, de trouver d'autres chemins, avec légèreté.

---

[37]Administration du Secrétariat municipal de l'éducation de Rio de Janeiro créé en 2012 dans le but de « valoriser et former les enseignants et autres travailleurs de l'éducation, en offrant une formation initiale et continue dans divers domaines de savoir ». Source : https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/quem-somos1. Consulté le : 29/03/2021.

Cependant, il affirme qu'une professeure lui a même dit qu'ils y perdaient leur temps. En interrogeant la coordination du CRE sur la possibilité de consulter directement les enseignants sur les questions d'intérêt pour les formations, la réponse a été que le nombre d'enseignants dans le réseau est trop pour faire cette enquête et que, de toute façon, il fallait être prêt pour ces plaintes, car elles apparaissent dans toutes les formations. Bien qu'elles ne fassent pas l'objet de cette recherche, ces données attirent l'attention sur au moins deux aspects : (i) les enseignants ne disposent pas d'un espace pour écouter et débattre des problèmes rencontrés dans la vie quotidienne et utilisent les moments de formation à cette fin, (ii) lorsque la formation continue n'est pas liée aux besoins indiqués par les enseignants, elle génère un manque d'intérêt, même si ce qui l'on propose est de qualité.

Bien que frustré par ces expériences, Claudio ne généralise pas et affirme que de nombreux enseignants sont repartis enthousiastes et désireux de revenir avec leurs élèves. Cependant, une fois de plus, le problème du manque de transport a été soulevé. Il considère que cet aspect a été un obstacle à la mise en œuvre des politiques culturelles destinées aux apprenants et aux enseignants.

À la CMEK, la formation des enseignants a toujours lieu pendant la semaine, car il s'agit d'un engagement professionnel et non d'un choix. Malgré cela, la participation n'est généralement pas élevée, car « il y a la question de l'autorisation de l'école, car pour que l'enseignant puisse participer, il ne doit pas travailler ce jour-là ». Lorsqu'il a envisagé de promouvoir les réunions le samedi, Claudio dit avoir reçu une réponse dissuasive de la part des coordinateurs du CRE :

> Je pense que ce sera très difficile, elles ne voudront pas y participer, car elles travaillent déjà toute la semaine. En prenant un jour de weekend qu'elles ne gagneront pas comme heures de travail, *elles n'en tireront aucun avantage*. Nous n'aurons pas de public, donc nous devons le faire vraiment pendant la semaine (Entretien – Claudio, CMEK, août/2020, mon accent).

Le discours du coordinateur du CRE attire l'attention pour différentes raisons, surtout celle de la difficulté de trouver des moments pour la formation continue des enseignants. La formation continue est un droit de l'enseignant et ne doit pas devenir un simulacre dans lequel les étudiants doivent manquer les cours pour que les enseignants puissent profiter de ce temps/espace. Un autre aspect qui attire l'attention est la position du coordinateur du CRE qui part du principe que les enseignants ne seront pas en mesure d'identifier un *quelconque avantage* à participer à une formation pendant le weekend. Est-ce parce qu'elle se déroule dans un musée ? Est-ce parce que ce n'est pas du temps payé ? Pense-t-il que les enseignants n'apprécient pas la formation offerte ? Ou bien considèrent-ils que les formations proposées ne dialoguent pas toujours avec la réalité et les besoins des

enseignants ?

> La formation continue découle d'un concept de développement professionnel pour les enseignants qui prend en compte : III – le respect du rôle prépondérant de l'enseignant et un espace-temps qui lui permet de réfléchir de manière critique et d'améliorer sa pratique (PARECER CNE/CP Nº : 2/2015, p. 13).

Malgré la proposition de contextualisation et de rôle prépondérant présente dans la loi, différents auteurs (NÓVOA, 2009 ; BARRETO, 2015 ; CARVALHO ; GEWERC, 2019) dénoncent des situations de formation continue dans lesquelles les enseignants sont placés dans un lieu de passivité, déconnectés de leur pratique :

> De nombreux programmes de formation continue se sont avérés inutiles, ne servant qu'à compliquer un quotidien d'enseignant déjà très exigeant. [...] La seule façon de s'en sortir est d'investir dans la construction de réseaux de travail collectifs qui soutiennent les pratiques de formation fondées sur le partage et le dialogue professionnels (NÓVOA, 2009, p. 23).

Nous ne sommes pas surpris que les enseignants créent un lien négatif avec le musée Casa Klabin si les formations proposées par le CRE ne sont pas basées sur l'écoute et le dialogue. Il convient de rappeler ce qu'a dit Claudio : les situations délicates rencontrées étaient exceptionnelles. Le partenariat entre les musées et les Secrétariats d'éducation mentionné par les éducateurs des cinq musées sélectionnés s'est avéré fructueux pour l'établissement d'un dialogue entre les différentes instances éducatives et pour la continuité du processus éducatif.

La CMEK a déjà proposé des réunions ouvertes aux enseignants, mais malgré la publicité, elle n'a pas obtenu de quorum. Selon l'interviewé, deux hypothèses ont été soulevées pour expliquer la faible demande : la résistance due à l'emplacement de la maison et le fait que de nombreuses personnes ignorent l'existence de cet espace. Rappelons que le questionnaire appliqué aux enseignants a montré que 66% des enseignants ont déclaré ne jamais ou rarement recevoir d'informations sur les activités des musées de Rio de Janeiro. Claudio considère que même les activités destinées au grand public n'attirent pas le nombre de personnes attendues :

> Mais il y a, je ne sais pas pourquoi, d'abord une méconnaissance du fait que le musée existe, qu'il propose un travail pédagogique et il y a aussi une résistance peut-être, je ne sais pas, par rapport à cet espace (Entretien – Claudio, CMEK, août/2020).

L'interviewé cite l'exemple d'une école municipale proche du musée qui a été invité, depuis son arrivée dans le programme d'éducation, à réaliser des activités dans la maison et montre une résistance de la part des enseignants. Claudio regrette que l'espace ne soit pas utilisé au maximum de son potentiel et des multiples possibilités qu'il offre. Il rapporte qu'il a même organisé des ateliers à l'école pour tenter de sensibiliser les enseignants, et a insisté d'innombrables fois, mais sans succès. Cependant, il déclare comprendre la difficulté de faire venir les enseignants au musée, car il sait que dans leur pratique, les enseignants sont soumis à une pression énorme, en raison des évaluations à grande échelle, pour pouvoir faire face au programme minimum et ne trouvent pas beaucoup d'ouverture dans leur vie quotidienne pour aborder des questions qui vont au-delà des matières requises.

À la question sur ce qui motive le musée à développer des activités culturelles pour les enseignants, Claudio a répondu que l'initiative est née de sa vision de l'enseignant comme un partenaire qui construit ensemble la visite avec les élèves. Il met également en évidence les lacunes de la formation des enseignants en ce qui concerne la culture en général et l'influence de l'enseignant dans l'éducation culturelle des élèves :

> Cet enseignant n'est pas considéré comme un acteur important qui doit lui aussi subir ce processus. Il semble que nous ayons suivi l'université, que nous ayons été diplômés et que l'université nous ait tout donné. Et ce n'est pas comme ça, surtout dans le pays où nous vivons où il y a une grande dévalorisation de la culture et de l'éducation. [...] Les espaces culturels, les espaces muséaux, sont des institutions qui peuvent contribuer grandement à la formation de l'être humain. Ainsi, l'idée de faire venir l'enseignant est due au fait que nous comprenons l'importance de l'enseignant dans le processus de formation de l'apprenant (Entretien – Claudio, CMEK, août/2020).

Comme les autres interviewés, Mariana, superviseuse à l'IMS, souligne que les réunions sont considérées comme des moments d'échange, échappant au schéma transmissif et au modèle de préparation des visites. À l'institut, les rencontres avec les enseignants ont eu lieu tous les mois, le samedi, et ont inclus non seulement des professionnels de l'enseignement formel, mais aussi des éducateurs travaillant dans des institutions socioculturelles et dans d'autres musées. Les réunions étant rarement complètes (Mariana évoque également une faible demande), d'autres personnes intéressées pouvaient se candidater. La participation à la réunion n'est pas une condition préalable pour amener les étudiants, bien que, selon l'interviewée, certains y participent avec cette intention.

Selon l'éducatrice de l'IMS, la proposition des rencontres avec les enseignants s'appuie sur une exposition temporaire ou sur la collection permanente, qu'il s'agisse de littérature, de musique ou de photographie. Une fois la section définie, une plongée dans le contenu est proposée, une provocation à partir d'un texte. En plus de la discussion théorique, la rencontre comprend un moment de création inspiré d'un processus artistique et des moments de sensibilisation esthétique :

> Nous comprenons que ce sont des processus d'expression, que l'enseignant a un moment pour se voir comme quelqu'un qui a sa propre expression, pour découvrir que bien souvent, ce n'est pas la technique pour la technique, mais pour comprendre le potentiel que cela apporte pour l'exploration du monde, l'exploration sensible de soi et du monde (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

La proposition racontée par Mariana trouve un écho chez Genescá et Cid (2013), lorsqu'ils soulignent que la pratique esthétique permet à l'éducateur d'entrer en contact avec son processus créatif au moyen de différents langages. En élargissant ses références personnelles et culturelles, il exerce :

> l'organisation, la systématisation et l'appropriation de sa pensée. Cette pratique facilite l'apprentissage du faire, de la lecture, de la pensée, de l'expression et de la communication des idées et des sentiments, constituant alors cette alphabétisation qui instrumentalise le sujet-auteur dans les codes les plus variés (GENESCÁ et CID, 2013, p. 59).

Les éducateurs sont aussi invités à réfléchir à une proposition pédagogique à réaliser avec leurs élèves sur la base de leur expérience. « Afin de ne pas devenir quelque chose de trop abstrait, comment, avec quels outils, de quelle manière puis-je introduire cela dans ma pratique ? » (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020). Les rencontres se terminent par une présentation des productions réalisées et un partage qui valorise la production de connaissances.

Les réunions avec les enseignants sont très appréciées par l'équipe éducative de l'IMS qui considère que l'espace d'échange fourni est très puissant. L'extrait ci-dessous décrit l'opinion de l'interviewée sur la motivation de l'institution à proposer des activités aux enseignants :

> Même si, bien souvent, l'enseignant ne vient pas avec le groupe (d'élèves), il s'agit d'un espace qui lui permet d'élargir son répertoire, de réfléchir à des questions que, bien souvent, manque d'espace dans le quotidien de la classe, de sa vie de tous les jours, de sa pratique... C'est donc aussi un lieu [...] d'amener certaines discussions, de ne pas penser l'art comme un lieu uniquement d'illustration, d'un certain contenu, mais de penser l'art comme ce processus de création d'un regard critique. Il ne s'agit pas de l'art dans un seul endroit, presque sur un piédestal, mais de comprendre que les processus artistiques traversent l'expérience, les processus esthétiques traversent l'expérience humaine dans le monde. Et alors il peut se regarder, comprendre sa propre puissance, sa propre trajectoire, comprendre qu'il existe aussi une énorme multiplicité de manières d'être, de penser le monde. Et comment l'articule-t-il avec les étudiants eux-mêmes. Il ne s'agit pas de reproduire une formule, mais de comprendre que certaines situations qu'il peut créer, que ce soit en classe ou dehors, peuvent être enrichies par ce processus. Et ils nous

> apportent aussi souvent des provocations intéressantes, ils nous font sortir de notre zone de confort... (rires) (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

Selon la superviseuse, l'une des activités destinées aux enseignants en 2018 est née d'une exposition d'un photographe malien[38] qui a soulevé des questions au sein des médiateurs sur la relation avec les groupes scolaires et les enseignants. Un enseignant a été invité à parler de la culture africaine et de l'histoire afro-brésilienne ; une autre éducatrice a été invité à parler de la culture africaine dans les pratiques pédagogiques et une professeure de l'université d'état de Rio de Janeiro a été appelée à parler de son travail sur l'image de la population noire brésilienne, incitant les étudiants à utiliser leurs propres images familiales pour réfléchir à la représentation de la population noire au Brésil. Il était également prévu pour 2020 de commencer à travailler avec des éducateurs de musées noirs dans le cadre d'un processus continu.

> Nous discuterons des questions d'éducation en relation avec le racisme et les relations raciales. Comment penser, en s'inspirant notamment de la loi qui stipule que l'histoire et la culture africaines doivent être abordées dans l'enseignement, comment penser cela dans l'enseignement formel, mais aussi dans les institutions culturelles ? Comment penser ce processus de décolonisation des institutions ? (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

Ces rencontres avec des enseignants et le projet de travailler avec des éducateurs de musée se sont combinées dans le *Fórum Africanidades* [Forum Africanités] tenu en ligne au cours de l'année 2020. Interrogée sur l'importance de la formation culturelle des enseignants, Mariana a parlé de l'importance pour l'enseignant de pouvoir devenir un créateur.

> Non seulement l'enseignant doit être en contact avec différentes formes d'expression, mais il doit être capable aussi de faire travailler ces formes d'expression. Revisiter sa propre expérience, essayer de nouvelles choses, se considérer comme un sujet au potentiel créatif, et donc au potentiel de transformation, afin de pouvoir le concrétiser en classe. Qu'il voit cela chez ses élèves, qu'il voit ce répertoire différent de chaque élève et qu'il est capable de le valoriser, mais qu'il comprend aussi l'importance d'élargir ce répertoire. Réfléchir à cette valorisation de la diversité, du regard, de la pensée de soi et de l'autre et à l'importance de ce rapport d'altérité dans la constitution du sujet. Donc pour moi, c'est une des choses que les institutions culturelles peuvent offrir (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

De même, les activités proposées par le MAR aux enseignants ont eu lieu chaque mois et les propositions étaient basées sur les expositions présentées. Paula explique que l'éducateur chargé de réfléchir à la formation a conçu un projet pédagogique en pensant à la relation de l'exposition choisie avec le public enseignant.

[38]Le Mali est un pays situé en Afrique occidentale dont la capitale est Bamako.

Généralement, le groupe d'enseignants est emmené pour une visite de l'exposition et retourne ensuite à la classe où se déroulent les sessions de formation, les cours, etc. (Escola do Olhar). La discussion est suivie d'une proposition d'expérimentation artistique. Hudson affirme que l'éducation scolaire, en ignorant les autres langages, les autres formes de communication et d'apprentissage, aboutit à de conflits. Il renforce également le fait que le système éducatif du MAR favorise l'espace pour les pratiques artistiques qui offrent des alternatives pour des expressions et des lectures différentes.

L'expérimentation proposée dans certains des établissements investigués est préconisée par Perissé (2014), selon qui l'enseignant doit chercher à dessiner, modeler, peindre, chanter, danser, parler, dramatiser, imaginer. Le fait d'expérimenter et de s'exprimer dans différents langages permet à l'enseignant de considérer ses élèves comme des artistes potentiels, en encourageant et en offrant des possibilités d'expérimentation, de création et d'inspiration aux enfants. L'auteur considère que dans l'expérimentation artistique, « ce qui est important, cependant, c'est de déclencher des processus de perception, d'imagination, d'interprétation, de plaisir esthétique » (Ibid., p. 54).

Dans la même perspective, Ostetto et Silva (2018) comprennent que les espaces culturels où l'art est présent offrent aux enseignants des opportunités :

> de s'aventurer à briser les automatismes quotidiens, raidis parfois dans des habitudes de penser et de faire, afin qu'ils osent d'autres itinéraires, reconnaissent la diversité et la beauté du monde, ainsi que l'affirmation de leur rôle en tant qu'auteur. Une telle proposition implique nécessairement d'offrir des temps et des espaces de création, d'interaction et d'expérimentation avec différentes matérialités, en activant le corps, tous les sens (OSTETTO ; SILVA, 2018, p. 196).

Les formations d'enseignants proposées par le MAR ont déjà été réalisées en partenariat avec l'école de formation Paulo Freire, destinée aux enseignants d'art du réseau public, mais une fois encore, la situation politique apparaît comme défavorable à la poursuite de ce processus. La présence d'un grand nombre d'enseignants du réseau public est valorisée et Paula rappelle qu'une grande partie du public du musée est constituée d'élèves du réseau public. Il y a également la participation d'enseignants du réseau privé et d'éducateurs d'autres musées. Un aspect souligné par l'éducatrice est la mise en réseau des enseignants des différentes régions de la ville.

> Et puis il y a ce moment où ils partagent leurs recherches, ce qu'ils développent en classe sur ce thème lié à cette expérimentation. C'est donc très sympa parce qu'ils se quittent en parlant, en échangeant des idées, en envisageant de réaliser des projets ensemble. Je pense donc qu'au-delà d'un domaine de formation, il s'agit d'un domaine de connexion, de mise en réseau des enseignants (Entretien – Paula, MAR, sept/2020).

Paula, éducatrice au MAR, affirme que lorsqu'elle fait référence aux espaces éducatifs, au lieu des expressions *éducation formelle* et *éducation non formelle*, elle préfère utiliser les mots *scolarisé* et *non scolarisé*, puisque les musées ont aussi leurs codes formels. « Il est très prétentieux de penser que l'éducation muséale est exempte de processus formatifs ». L'interviewée prévient qu'il ne faut pas « laisser le musée là comme un espace qui régule aussi les sens, qui guide la pensée, mais un espace d'ouverture pour cette construction collective. C'est un musée poreux ».

Hudson souligne que la formation d'enseignant s'est poursuivie chaque mois pendant la pandémie, croyant en l'autonomie des enseignants et en la possibilité d'élargir géographiquement l'accès. Le modèle d'activité a suivi le schéma du présentiel, commençant par une sélection de la collection et une proposition de création.

> L'exposition est notre lieu d'investigation, à l'intérieur de l'exposition nous allons souligner, prendre de l'exposition une relation plus spécifique [...] par exemple, dans la formation d'enseignants que j'ai faite avec les Navegantes (exposition Rio dos Navegantes), nous avons parlé d'apporter une perspective à partir des œuvres, comment l'exposition a été assemblée, ses noyaux, la relation entre les discours hégémoniques et contre-hégémoniques, à partir d'une perspective décoloniale (Entretien – Paula, MAR, sept/2020).

Comme indiqué lors de l'entretien, la divulgation des activités développées par l'institution se fait sur le site web et les réseaux sociaux, cependant, les postes vacants sont généralement rapidement pourvus grâce au courriel que reçoivent tous ceux qui ont participé aux activités du MAR. Grâce à l'accès à distance, le musée a commencé à recevoir des candidatures d'enseignants d'autres États.

Les données obtenues par le biais des entretiens ont montré que les musées d'art sélectionnés ont une proposition de formation en accord avec la conception de l'éducation précédemment énoncée par les éducateurs et qui est en accord avec le rôle de la médiation dans les processus éducatifs décrite dans le PNEM (IBRAM, 2018, p. 85) :

> Un puissant territoire de tensions qui englobe l'étrangisation, les surprises, les chocs, les indignations, les affinités, les goûts, les résistances, les ouvertures, les dialogues, les échanges, les perceptions élargies, l'empathie, l'altérité.

On observe que l'écoute est privilégiée, la connaissance se construit à partir de l'échange, et de manière collective. Les cinq institutions offrent un moment de création dans lequel l'enseignant peut expérimenter et s'exprimer, en accédant à des contenus souvent inconscients, en questionnant des valeurs, des concepts, des conceptions qui peuvent provoquer des changements dans sa vie personnelle et professionnelle.

Je considère que le fait de vivre des expériences avec le corps et les sens dans un environnement esthétiquement provocateur place le musée d'art comme un espace de formation d'enseignants qui permet une resignification de la tâche d'enseigner. Le fait de reconnaître les connaissances dont disposent les différents acteurs sociaux enrichit les échanges promus lors des rencontres et aide les musées et les enseignants à mieux comprendre les possibilités que ce partenariat peut apporter.

5.3.4 Les enjeux dans la relation entre les écoles, les enseignants et les musées

Certains défis ont été mentionnés tout au long des entretiens menés avec les coordinateurs des musées sélectionnés pour l'enquête de terrain. Le point le plus fréquemment mentionné, et qui a fait l'unanimité, est la difficulté rencontrée par les écoles publiques de la ville pour se déplacer en raison du manque de moyens de transport. Ce problème a été signalé dans d'autres recherches comme un défi important à surmonter (CARVALHO, 2005 ; CAZELLI, 2005 ; RESINENTTI, 2017 ; LOPES, 2019). Les entretiens ont ratifié le fait que l'impossibilité de se déplacer continue d'être un obstacle à l'accès des enfants de l'enseignement public de Rio de Janeiro aux expériences avec la nature et la culture. Les premiers projets de l'ICRM consistaient à cartographier les écoles des environs, à la recherche d'interlocuteurs. Rosane souligne le manque de transports et la difficulté de se déplacer comme un défi à surmonter :

> J'ai vécu des moments jusqu'à la période de la Casa Daros[39] en 2015 où il y avait encore la viabilité des transports. [...] le Secrétariat de l'extension, par exemple, a réalisé un beau projet dans le cadre duquel plusieurs écoles ont visité des musées à Rio et on s'est retrouvé à la fin[40]. Ce n'était pas ce que ça devait être, mais il y avait beaucoup de possibilités de circulation — on ne s'en rend compte qu'une fois que c'est terminé. Donc quand j'ai commencé ici, c'est au moment où il n'y avait plus rien, la municipalité ne donne pas de bus, l'État ne donne pas de bus (Entretien – Rosane, ICRM, août/2020).

[39]L'institution culturelle a ouvert au public en mars 2013 et a fermé ses activités en décembre 2015. Il appartenait à Daros Latinamerica, l'une des collections les plus complètes consacrées à l'art contemporain latino-américain, basée à Zurich, en Suisse. L'espace présentait des expositions de la collection Daros Latinamerica et mettait l'accent sur l'art et l'éducation, avec diverses activités pour le public. Disponible sur : http://www.rioecultura.com.br/instituicao/instituicao.asp?local_cod=196. Consulté le : 02/01/2021.

[40]Projeto Escola e Museu [Projet École et musée]. Pour en savoir plus, voir Resinentti, P. M. Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do Rio de Janeiro: entre as formações acadêmica e cultural – o projeto Escola e Museu. Thèse de doctorat – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Département d'éducation, 2017.

Le public le plus important de l'ICRM provient des écoles publiques : les écoles publiques qui ont fait la visite sont arrivées à pied ou en transport public (bus). La viabilité du transport a un impact si fort que l'interviewée dit avoir reçu des écoles d'autres municipalités de l'État, comme Duque de Caxias, São Gonçalo ou Nova Iguaçu, qui offraient encore le moyen de transport. Cependant, il ne semble pas qu'il s'agisse d'une politique continue. La plupart des visites ont eu lieu à la fin de l'année :

> parce que l'État n'avait nulle part où dépenser l'argent et donnait des bus aux enseignants : *allez-vous vous promener, alors*. Nous avons reçu donc de nombreuses écoles d'autres zones de la ville, des zones plus périphériques de la ville qui ne viennent généralement pas (Entretien — Rosane, ICRM, août/2020).

Mariana, superviseuse à l'IMS, parle également de la question du déplacement et affirme que de nombreux enseignants participent à la formation et n'ont ensuite aucune condition pour revenir avec les élèves. Le manque de transport vers le réseau public est évoqué aussi par l'éducatrice :

> Donc il y a des gens qui y vont et, parfois, ils n'ont pas les moyens — on subit, surtout depuis 2017, une très grosse coupe dans les transports, en pensant au réseau public. Il y a donc des enseignants qui viennent, participent avec nous, même s'ils savent déjà qu'ils ne pourront pas amener leurs classes (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

Ce thème apparaît également dans l'entretien avec l'éducatrice du MNBA. Lorsqu'elle dit que de nombreuses écoles visitent le musée parce qu'elles en ont « eu l'occasion », elle fait référence au même problème de manque de transport mentionné dans les autres entretiens. Elle souligne que les enseignants arrivent souvent sans même savoir ce qu'est la collection du musée et les possibilités de médiation, mais « l'occasion » se présente et ils montent dans le bus. Le coordinateur de la CMEK considère aussi que le manque de transport est un obstacle à la réalisation de nombreux projets, tels que le *Projeto Escola e Museu*.

> Le manque de transport est un obstacle, c'est devenu un obstacle pour que beaucoup de choses se passent et pour que l'école se déplace. Les élèves et les enseignants peuvent sortir et mener diverses actions. Visiter d'autres endroits, voir d'autres choses (Entretien – Claudio, CMEK, oct/2020).

La mise à disposition de moyens de transport est un problème logistique apparemment insignifiante par rapport aux avantages qui pourraient être obtenus si les élèves et les enseignants pouvaient sortir des murs de l'école et élargir l'espace d'apprentissage par des expériences significatives. Les projets qui ont eu lieu en dehors de l'école (comme le projet Escola e Museu) démontrent l'impact d'une politique culturelle sur l'éducation des enfants et des enseignants. Compte tenu des avantages qu'elle pourrait apporter, il faut souligner que la mise en place d'un transport pour les visites scolaires serait un investissement peu coûteux et relativement simple à résoudre.

Un deuxième défi identifié lors des entretiens concerne la fréquentation du public, notamment des enseignants, aux activités proposées par les institutions enquêtées. Sur les cinq musées, seul le MNBA est public et le MAR est un partenariat public-privé. Le MAR est le seul à bénéficier d'un fort soutien médiatique, sans m'attarder ici sur les raisons de cette situation. La CMEK, l'IMS et l'ICRM sont des institutions issues des collections privées de familles riches, dont le siège est leur propre maison. Il s'agit de collections très riches en qualité et en quantité, et il convient de s'interroger sur les raisons pour lesquelles elles sont moins connues et attirent un public encore réduit. J'ai émis des hypothèses, en écoutant les personnes interrogées, sur l'image que ces institutions peuvent transmettre au public. Le fait qu'ils représentent la culture blanche, européenne et élitiste contribue-t-il à aliéner le public ? Se pourrait-il que le fait de ne pas être dans le circuit des médias et de ne pas organiser de méga-expositions provoque un désintérêt chez un public conditionné à rechercher ce qui est « en vogue » ? Bien qu'historiquement, les musées d'art aient attiré un public plus restreint que les musées d'histoire et de sciences, le MAR prouve qu'il est possible pour un musée d'art d'attirer le grand public.

Bien que les secteurs éducatifs de ces institutions soient relativement récents et aient donc eu moins de temps pour se faire connaître, nous vivons dans une société qui influence et est influencée par les médias. Les recherches du GEPEMCI ont permis d'identifier plusieurs institutions dans la même situation : des musées comme le musée Folclore Edison Carneiro, par exemple, sont moins connus et moins visités que d'autres institutions plus récemment inaugurées, mais qui occupent beaucoup d'espace dans les médias. Les politiques culturelles visant à diffuser et à encourager la fréquentation de tous les musées de la ville, sans distinction de collection, de taille, de localisation, etc. pourraient corriger les distorsions dans la distribution du public par les équipements culturels.

Interrogés sur les tensions courantes entre éducateurs et enseignants lors des visites scolaires, un défi mentionné au chapitre 3, les interviewés ont déclaré que des rencontres et une formation continue sont organisées avec l'équipe du secteur éducatif. Paula, éducatrice au MAR, cite l'exemple d'une visite au cours de laquelle l'éducateur du musée a proposé aux enfants de s'allonger sur le sol et l'enseignant accompagnant la classe s'en est mêlé et ne l'a pas autorisé. Elle relativise ce genre de situation et rappelle aux éducateurs que la classe est au musée pendant deux heures, mais que c'est l'enseignant qui s'occupe des enfants au quotidien — c'est une autre relation. Toujours en ce qui concerne les visites scolaires programmées, Paula explique qu'un contact préalable est pris avec l'enseignant qui accompagnera

la classe afin qu'ils puissent construire ensemble une proposition qui réponde aux attentes de l'enseignant, une ressource utilisée aussi par d'autres institutions. Ce processus a été institué, selon Paula, précisément pour combler le fossé qui existait entre les demandes de l'école et les propositions du musée. En opposition à une perspective scolaire de la visite, la prévisite vise à créer un espace favorable, un espace de soin. L'éducatrice souligne qu'il faut du soin et du confort pour produire de l'incommodité.

> Je ne crois pas non plus à une relation d'une éducation apaisante, je pense que l'éducation est aussi à la place du conflit, elle est aussi à la place de la dissidence. Il est donc important de créer cet endroit où les gens peuvent confortablement apporter leurs questions afin que précisément là, dans le dialogue, dans la relation, dans les arguments, dans les contenus apportés, nous puissions créer cet endroit pour une critique encore plus incisive si tel est le cas. Dans ce sens, penser à cette approche avec les enseignants, avec le contenu scolaire, a à voir avec le fait de savoir sur quel terrain nous nous trouvons, pour comprendre beaucoup plus que — ah, ceci, super, donc nous allons travailler sur ceci, qui va être très complémentaire (Entretien – Paula, MAR, sept/2020).

Malgré l'option d'un contact préalable à la visite scolaire, les éducateurs ont cité des difficultés telles que le fait de ne pas pouvoir établir ce contact avec l'enseignant qui réalisera la visite, ce qui génère parfois du malentendu. Les interviewés ont également signalé combien il est difficile d'amener les enseignants pour une visite préalable afin qu'ils se familiarisent avec l'exposition et ses possibilités. Le manque de temps, mais aussi la méconnaissance et le manque d'intérêt ont été mentionnés, ainsi que la difficulté de déplacement.

5.3.5 Des partenariats et des bonnes pratiques qui aboutissent à de bons résultats

Dans l'entretien avec Rosane de l'ICRM, la question initiale sur son parcours universitaire et son expérience professionnelle a reçu une réponse aussi étendue que celle sur son expérience professionnelle. Bien que cet extrait de l'entretien ne fournisse pas d'informations sur l'institution dans laquelle l'interviewée travaille actuellement, j'ai considéré certains aspects éclairants par rapport à la manière dont s'est déroulée la formation de Rosane dans le domaine de l'éducation muséale dans les musées d'art et en quoi l'expérience de l'éteinte Casa Daros peut apporter des éléments de réflexion sur la manière de construire des passerelles entre les musées et les enseignants.

Rosane raconte qu'elle a été invitée à rejoindre l'équipe de Casa Daros en tant que directrice adjointe pour coordonner le programme d'éducation artistique.

> À la Casa Daros, vous aviez un espace d'éducation artistique et un programme d'éducation artistique. Il s'agissait donc d'un projet très vaste ; nous avions des projets d'éducation, des expositions éducatives, toute la partie recherche, documentation et collection, tout cela était fait par le secteur éducatif (Entretien – Rosane, ICRM, août/2020).

Notons que l'équipe a travaillé pendant trois ans en recherche avec le musée fermé, dans un processus de préparation profond et cohérent. C'est dans ce processus que le groupe a compris la pertinence de travailler avec la petite enfance et ses enseignants. À partir de l'objectif établi, ils ont sollicité le Secrétariat municipal de l'éducation (SME) pour établir un partenariat permettant un travail de formation continue avec les enseignants. Le projet s'est inspiré des expériences des écoles maternelles de Reggio Emilia en Italie et du projet A E I O TU en Colombie, avec lesquels ils ont établi des échanges, des visites et des immersions. Le principe directeur du projet avec les enseignants est que l'artiste est un éducateur et que l'art est une éducation, par opposition à une tendance très présente à l'école de *pédagogiser* l'art.

Les actions étaient ouvertes à tous les enseignants de maternelle, mais il y avait un engagement pour la qualité de l'enseignement public, justifiant ainsi le partenariat avec les SME. Selon l'interviewée, la poursuite du travail avec les enseignants a permis une appropriation de l'espace par ceux-ci, et souligne combien elle regrette la fermeture de la Casa Daros en 2015, deux ans après son ouverture. Elle considère que :

> ces enseignants se sont devenus vraiment orphelins de cet espace, ils s'étaient déjà approprié l'espace, il y avait déjà un public d'enseignants de la petite enfance qui était toujours là, c'était beaucoup de monde. Et pour nous, il s'agissait également de formation, car nous ne comprenons pas ce qu'est la formation des enseignants dans la salle de classe, dans la pratique. Il faut que cela soit une double voie, nous ne pouvons pas créer des projets qui sont des projets fantaisistes, n'est-ce pas ? (Entretien – Rosane, ICRM, août/2020).

Cet extrait de l'entretien met en évidence le potentiel qu'apporte le dialogue entre les éducateurs de musées et les enseignants et les avantages en termes de production de connaissances pour les deux sphères. Dans la recherche menée par Ostetto et Silva (2018), la Casa Daros apparaît dans les récits des enseignants interviewé comme un espace de rencontres riches et propices à la réflexion, esthétiquement attrayant, provocateur et accueillant ; « un lieu d'art qui enseigne à travailler avec les enfants, qui offre des moments de création aux enfants et aux enseignants, rendus remarquables par la réaffirmation que l'art est de l'éducation » (Ibid., p. 200).

Le discours de Rosane apporte également des éléments à la réflexion faite à partir de la déclaration d'un enseignant ayant répondu au questionnaire : L'« expérience en salle de classe » doit-elle faire partie de la formation de l'éducateur de musée ? On peut constater que l'établissement d'un partenariat riche, permanent et dépourvu de savoirs hiérarchiques contribue à la formation d'éducateurs et d'enseignants sans nécessairement suivre une formation académique dans le domaine de la muséologie ou de la pédagogie.

L'interviewé souligne que c'est le partenariat avec le SME qui a permis cette construction collective :

> Je pense que cela s'est produit aussi grâce au partenariat avec le Secrétariat, à de nombreuses conversations, à des personnes qui sont venues au musée pour parler, pour dialoguer, à des moments d'écoute, à de nombreux moments avec les enseignants pour essayer de comprendre ce que nous avions à ajouter avec l'art et la compréhension que nous avions de ce qui est fondamental dans la petite enfance. L'art est fondamental, il est fondateur (Entretien – Rosane, ICRM, aôut/2020).

Les partenariats avec le Secrétariat municipal de l'éducation ont été mentionnés aussi par tous les éducateurs de musée interrogés comme une voie fructueuse pour les deux instances éducatives. Mariana, par exemple, rappelle qu'une formation a déjà été réalisée en partenariat avec des professeurs d'art d'un des CRE de la ville, lors de trois rencontres à l'IMS. Au MNBA, les formations sont demandées par les Secrétariats d'éducation des différentes municipalités de l'État. Au MAR, des formations ont déjà été organisées en partenariat avec l'école de formation Paulo Freire[41]. Cependant, il est important de souligner les conditions pour que ce partenariat soit réellement fructueux : l'écoute et le dialogue sont fondamentaux pour que l'opportunité ne soit pas gâchée.

Un autre partenariat qui est apparu comme prometteur a été raconté par Mariana, éducatrice à l'IMS. L'un des projets organisé par le secteur éducatif qui a eu lieu pendant la pandémie, comme signalé précédemment, était le *Convida* [Invitation], dans lequel différents artistes, institutions et collectifs ont été invités à réfléchir sur le contexte actuel dans les réseaux sociaux de l'IMS.

[41]Créé par la mairie de Rio de Janeiro en 2012. « Elle vise à valoriser et à former les enseignants et les autres professionnels de l'éducation, en offrant une formation initiale et continue dans différents domaines de connaissance ». Disponible sur : https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/quem-somos1.

L'idée était basée sur le désir d'ouvrir un espace pour des productions diverses :

> de sortir un peu, de percer cette conception élitiste de l'artiste, de qui produit de la connaissance, et c'était très riche, de pouvoir entrer en contact avec des collectifs, avec des producteurs de culture de la banlieue, des autochtones, des gens qui sont peut-être en dehors de ce circuit artistique, mais qui comprennent cela comme de l'art, comme une expression pertinente, socialement importante (Entretien – Mariana, IMS, sept/2020).

Convida était déjà pensé avant le contexte de la pandémie et a suscité de nombreuses réflexions chez Mariana, qui souligne un effort des musées pour déconstruire progressivement un paradigme dans un processus d'engagement social et communautaire.

Mariana décrit aussi l'un des processus pensés par l'équipe afin de renforcer le réseau avec les enseignants et les écoles, à savoir la mise à disposition d'un espace et le travail conjoint du secteur éducatif de l'IMS avec les enseignants qui souhaitent développer un projet connexe. L'éducatrice raconte que l'espace de l'institut a été utilisé pour le développement du projet d'un des enseignants d'une école publique voisine, dans lequel l'enseignant a eu le soutien de l'équipe éducative et le projet a été réalisé sur plusieurs visites avec les élèves.

Les données présentées à partir de l'analyse des entretiens montrent que lorsque le musée s'ouvre pour collaborer avec d'autres instances éducatives, il contribue à la porosité et à la perméabilité préconisées par Castro (2015) et Soares (2015) et renforce les conclusions de Gabre (2016) et Koptke (2014). Ces types d'initiatives font circuler les connaissances et se traduisent par un musée vivant, qui a du sens pour le public qui y vit des expériences transformatrices, uniquement possibles parce qu'une voie de dialogue et d'échange a été ouverte, dans la perspective d'une éducation intégrale.

5.3.6 La pandémie e son impact sur les pratiques éducatives des musées

> « Un massacre a eu lieu dans l'éducation muséale » (Rosane, ICRM)

Concernant l'impact généré par la pandémie de Covid-19, Rosane, coordinatrice à l'ICRM, souligne le nombre élevé de licenciements dans l'éducation muséale : « la première chose a été donc de réaliser la fragilité de ce qui était les secteurs éducatifs dans les musées [...] a été de comprendre à quel point nous sommes fragiles en tant que catégorie, en tant que groupe politique ». Certaines interviewées ont mentionné que le processus de démantèlement de l'espace culturel vécu au Brésil, plus particulièrement au cours des quatre dernières années, s'est intensifié.

Malgré cette réalité, Rosane souligne que l'ICRM a maintenu l'ensemble de son personnel : « nous avions un soutien institutionnel pour nous dire « vous pouvez continuer ». Et cela fait une différence dans une période de grande instabilité comme celle-ci, qui est la pandémie ». Aucune démission n'a non plus été mentionnée dans les entretiens avec les autres éducateurs.

La réaction initiale décrite (et vécue) par toutes les interviewées était une réaction d'étonnement, de choc et d'urgence à s'adapter. Facebook, Youtube et Instagram sont devenus les principaux véhicules de communication et d'action avec le public, mais les approches ont légèrement différé. Claudio, coordinateur à la CMEK, explique que les formations d'enseignants ont été interrompues et qu'un mouvement interne de recherche sur la collection a été approfondi et a commencé à être présenté sur le site web et sur le profil Instagram de l'institution :

> Ma première proposition, dès le départ, a été de penser à des actions spécifiques, des actions sur l'Internet, car au musée, en plus des visites, nous proposions une série d'ateliers sur les pratiques artistiques. L'idée était donc d'essayer de transposer ces ateliers dans le monde virtuel. J'ai fait quelque chose de fou parce que la proposition de la maison était un atelier différent par mois et j'ai proposé une activité par semaine (Entretien – Claudio, CMEK, août/2020).

Ce mouvement de recherche interne, par le biais de groupes d'étude, est également décrit par la coordinatrice à l'ICRM :

> Alors, qu'avons-nous fait ? Nous avons compris que nous pouvions, que nous allions étudier la prochaine exposition, faire des groupes d'étude sur des thèmes relatifs à la médiation, à l'éducation en ligne avec toute l'équipe, nous avons beaucoup étudié cela (Entretien – Rosane, ICRM, août/2020).

Toutefois, l'interviewée affirme que les actions destinées au public externe ont été mûrement réfléchies. Des entretiens ont été enregistrés avec des artistes et des éducateurs qui pensent l'art de différentes perspectives et certaines activités ont été proposées avec des enfants, en cherchant à apporter un soutien aux familles, vraisemblablement débordées :

> Nous avons donc vu, par exemple, de nombreuses actions muséales en ligne, des musées qui n'avaient pas, n'ont pas de structure et pensaient que leur survie était de faire quelque chose de frénétique pour le public, frénétique. [...] Au fond, notre travail a consisté à faire beaucoup de recherches, à préparer d'une manière unique, que nous n'aurions pas eue si l'institut avait été ouverte, la prochaine exposition et les publications et les entretiens sur l'éducation, qui, je pense, ont été très riches (Entretien – Rosane, ICRM, août/2020).

Mariana, éducatrice à l'IMS, souligne aussi que le moment de la pandémie a été fructueux pour le processus de recherche interne, permettant même la coordination avec les équipes des autres branches de l'institut.

Cependant, elle exprime la frustration causée par cette distanciation, car les activités éducatives étaient autrefois pensées dans un profil « œil à œil ». Instagram, utilisé comme moyen de communication des actions menées, est devenu le support de travail. Sachant qu'il n'était pas possible de réaliser une simple transposition du travail présentiel, des activités en ligne ont été organisées, telles que des forums et des rencontres, en plus des publications à propos du contenu de la collection.

Solange, coordinatrice au MNBA, décrit le processus de travail interne rendu possible par la pandémie, avec la formation de groupes de travail, l'organisation administrative, entre autres. Le musée a bénéficié du soutien de l'IBRAM pour la création d'une plateforme de communication interne pour les rencontres et pour des informations sur le fonctionnement de l'institution. Quant aux activités destinées au public, des interviews de divers artistes ont été diffusées, dont beaucoup ont été enregistrées dans les ateliers, et partagées sur Facebook et Instagram. La coordinatrice rapporte que des publications hebdomadaires ont également été réalisées sur les œuvres du musée, dans le cadre du projet « Um Museu para Descobrir » [Un musée à découvrir], dans lequel l'éducatrice qui présente l'œuvre « parle un peu de l'œuvre et de l'artiste, faisant des provocations sur ce que cette image pourrait apporter aux gens ». Solange mentionne également qu'elle a organisé une exposition virtuelle sur Google Arts, intitulée *Tempo* de *Brincar: o universo poético das infâncias no acervo do MNBA* [L'heure de jouer : l'univers poétique de l'enfance dans la collection du MNBA], avec des œuvres de la collection qui font référence à l'univers des enfants. Elle précise qu'aucune action spécifique destinée aux enseignants n'a été menée, bien qu'elle prépare des livrets éducatifs basés sur l'exposition virtuelle qu'elle a l'intention de présenter aux enseignants et de leur demander leur contribution.

Le personnel du MAR s'est également mobilisé pour comprendre le potentiel des outils d'utilisation à distance et pour former des groupes d'étude. « Nous avons réalisé quelques formations sur l'éducation muséale en ligne. Chaque groupe de travail s'est concentré sur la recherche de chaque plateforme, chaque outil » (Entretien – Hudson, MAR, sept/2020).

L'un des effets du travail mené par l'équipe du MAR a donné lieu au projet *5 minutos com a coleção* [5 minutes avec la collection], fruit de la recherche d'un éducateur, lié à la collection, mis à disposition sur sa chaîne YouTube. Le souci, selon le coordinateur, est que les actions entreprises par le musée préservent la dimension de l'échange avec le public :

> D'après nous, la plus grande difficulté, le plus grand défi, c'est la relation de connexion, de proximité avec le public de l'échange, qui n'est pas seulement un échange assisté, mais qu'en fait, d'une manière ou d'une autre, le public puisse participer, apporter ses questions, participer en ayant sa place là, placée, positionnée, pour tous. Ainsi, nous avons créé ces méthodes afin de sauvegarder ce lieu de médiation (Entretien – Hudson, MAR, sept/2020).

Le MAR a été la seule institution à maintenir régulièrement des formations avec les enseignants pendant la pandémie, ce qui a permis, comme souligné ci-dessus, la participation d'enseignants d'autres États. Contrairement aux autres institutions qui constituent le corpus de cette recherche, les postes sont rapidement épuisées par le courriel envoyé aux éducateurs qui ont déjà participé à une activité dans le musée, c'est-à-dire que lorsque la divulgation est publiée sur le site web et les réseaux sociaux du musée, les inscriptions sont déjà closes :

> On a décidé de faire face à ce défi, en raison des caractéristiques des enseignants, en comprenant qu'ils sont plus autonomes, qu'il y aurait des conditions pour que cela se produise sans perdre tant de choses. Évidemment, ce n'est pas la même chose (Entretien – Hudson, MAR, sept/2020).

L'éducateur revendique l'autonomie des enseignants pour participer à la formation en ligne, même s'il reconnaît qu'il y a des pertes.

En général, nous observons que, malgré le contexte de chaos et d'insécurité, les musées étudiés ici ont réussi à faire face au scénario adverse et ont connu une période de grande productivité au cours de l'année 2020. La création de groupes d'étude, l'organisation du travail interne, la préparation des futures expositions, l'appropriation progressive d'autres moyens de communication avec le public, le développement d'actions pédagogiques et l'élargissement du public en brisant les barrières géographiques ont été des aspects positifs. Bien que la misère mentionnée et observée dans la scène culturelle brésilienne ait été accentuée, de manière exceptionnelle et providentielle, les institutions enquêtées ont été moins lésées.

Pendant que j'écrivais ces lignes, cependant, la pandémie faisait encore de nombreuses victimes et la ville de Rio de Janeiro était partiellement confinée, les musées étant à nouveau fermés, après une ouverture discrète et prudente de certaines institutions. En d'autres termes, le cauchemar se poursuivait et l'avenir restait incertain.

Au cours du second semestre de 2021, le scénario a commencé à changer : la vaccination a augmenté et le nombre de cas et de décès dus au Covid a diminué. Certains musées ont rouvert leurs portes grâce à la planification et à divers protocoles de sécurité. En suivant les réseaux sociaux des institutions étudiées, j'ai remarqué un nombre élevé d'activités, de publications, d'événements, de cours et de séminaires en ligne.

Je ne peux m'empêcher d'exprimer que j'ai malheureusement vécu le paradoxe suivant : lors de mes recherches sur la formation culturelle des enseignants, je n'ai eu pas le temps disponible pour suivre ou participer aux événements proposés. Je souligne cette situation parce qu'elle a été ressentie comme une nuisance par d'autres camarades au programme de doctorat. Si cette thèse postule l'importance de la formation esthétique et culturelle des enseignants, c'est parce que je crois qu'il n'est pas logique que les exigences de la vie académique et les activités des enseignants-chercheurs n'envisagent pas une formation humaine baignée d'art et de culture.

QUELQUES RÉPONSES ET DE NOUVELLES QUESTIONS

Angelus Novus – Paul Klee, 1920.
Disponible sur : http://bravo.vc/seasons/s02e01. Consulté le : 19/09/2021.

Les dernières lignes de cette thèse sont écrites avec le sentiment que bien plus de quatre ans se sont écoulés. En rétrospective, j'ai l'impression que nous vivons dans une fiction (presque un film d'horreur). Je regarde autour de moi et je me souviens de l'ange de l'histoire de Benjamin[42].

[42]En effectuant des recherches sur cet ouvrage, j'ai trouvé le récit suivant que je mets en note à titre de curiosité historique. Le dessin a été acquis par Benjamin en 1921. Étant d'origine juive, la montée du nazisme en Allemagne le contraint à s'exiler en France en 1933, prenant ainsi ses distances avec l'œuvre. Deux ans plus tard, un ami l'emmène à Paris, où elle reste avec Benjamin jusqu'au moment de sa tentative de fuite en Espagne en juin 1940. Lorsqu'il est arrêté en septembre de la même année, Benjamin se suicide. Avant de quitter la capitale française, Benjamin prend soin de retirer le dessin du cadre et de le mettre dans une valise avec les écrits qu'il souhaite voir sauvés de la catastrophe imminente. Ses textes et l'œuvre de Klee ont été confiés à l'écrivain et philosophe Georges Bataille, alors employé de la Bibliothèque nationale, qui a caché le matériel jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. L'Ange a ensuite été envoyé au philosophe allemand Theodor W. Adorno, qui s'est exilé aux États-Unis et est retourné en Europe en 1949. Après des années de dispute entre Stefan Benjamin, fils unique et héritier légal de Benjamin, et G. Scholem, éminent spécialiste de la mystique juive et ami intime du philosophe, Angelus Novus arrive à Jérusalem en 1972. Enfin, le « messager de la Kabbale », comme Benjamin l'a appelé plusieurs fois, a trouvé sa destination finale en faisant partie de la collection du Musée d'Israël. Disponible sur : https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/angelus-novus-paul-klee/. Consulté le : 19 set. 2021.

Nous devons aller de l'avant, mais sans tourner le dos au passé et aux leçons apprises. Et qu'est-ce qui nous attend ? La pandémie cède, mais reste présente et progressivement les musées rouvrent leurs portes avec de nombreux protocoles de sécurité. J'ai pu visiter deux des cinq institutions étudiées : l'IMS et l'ICRM. C'est avec une émotion particulière que je suis entrée dans chacune d'elles, avec un cœur emballé que j'ai parcouru les espaces et avec un regard ému que j'ai contemplé la collection.

L'exposition présentée à l'IMS — la première institution que j'ai visitée, en octobre 2021 — était celle de Peter Scheyer, un photographe allemand qui a vécu au Brésil entre 1940 et 1975 et a travaillé pour le magazine Cruzeiro. Les photos datent des années 1950 et illustrent une partie du processus de modernisation du Brésil. En plus de l'exposition présentée, il y avait une salle avec une exposition permanente qui décrivait une partie de l'histoire de la maison, avec des textes et une maquette qui permettaient aux visiteurs de voir comment les jardins de Burle Marx étaient intégrés dans l'architecture moderniste du bâtiment. Même avec la maquette, j'ai eu du mal à percevoir cet espace comme une résidence familiale. Je ne pouvais pas imaginer où se trouveraient les chambres, la cuisine, etc. J'ai partagé ce constat avec le professionnel présent dans la salle, qui m'a très gentiment et avec un plaisir visible fait faire un nouveau tour des salles d'exposition, en m'expliquant cette fois-ci comment les pièces étaient disposées. Ce fut une visite révélatrice, montrant des portes cachées menant aux salles de bain dans les chambres et comment aujourd'hui ces salles de bain étaient disponibles au public avec une entrée par le couloir. Elle a montré le bureau du diplomate, l'ancien propriétaire, les terrasses où se déroulaient les réceptions, la cuisine où se trouve désormais un restaurant, le salon et l'endroit où la famille prenait ses repas. La médiation m'a permis un nouveau regard sur la maison, de « voir » les gens se déplacer d'une chambre à l'autre, une famille vivre ensemble, des fêtes se dérouler. Une fois de plus, j'ai expérimenté la valeur du travail du médiateur, celui qui aide à construire des passerelles vers les yeux.

En période d'éloignement, j'ai fait l'expérience de la médiation en ligne. Après la visite, je suis entré sur le site web de l'IMS et j'ai vu combien de choses sur l'exposition étaient dites, expliquées, contextualisées. L'histoire de la vie du photographe, l'organisation et les critères adoptés pour l'exposition et une vidéo d'une visite guidée avec la commissaire d'exposition. La visite guidée en ligne a fait ressortir plusieurs aspects que je n'avais pas pu saisir par moi-même : l'un d'eux était l'importance des magazines illustrés qui proposaient des reportages sur des

lieux du Brésil inconnus des habitants des métropoles, à une époque où la télévision n'existait pas dans les foyers brésiliens. Cette information aurait changé ma façon de regarder les photos exposées.

Dans ce sens, je voudrais reprendre la réflexion qui est apparue dans le questionnaire des enseignants sur ce qui change dans la relation présentielle avec les musées après la pandémie. Pourquoi aller au centre culturel si l'exposition est sur l'écran devant moi, sans avoir à sortir de chez moi ? C'est une interrogation nécessaire. Qu'est-ce qui nous amène à un musée, à un concert, à un spectacle de danse ou au théâtre ? Qu'est-ce qui différencie l'expérience *in loco* de l'expérience virtuelle ?

Toujours en octobre, je suis allé voir l'institut Casa Roberto Marinho. L'exposition était le résultat d'un partenariat avec l'Instituto Burle Marx et présentait une partie du travail du paysagiste responsable des jardins des deux résidences. J'étais accompagné et il n'a pas été possible de rester longtemps, mais après une si longue période sans fréquenter les équipements culturels de la ville, c'était déjà un prix. Le jardin, totalement intégré à la forêt environnante, comme s'il s'agissait d'une seule et même chose, est un point fort.

En essayant de mettre quelques points (de suspension) à cette recherche, je suis revenue à l'objectif de la thèse, dont le but était d'élargir les connaissances sur la potentialité des musées d'art comme espace de formation culturelle pour les professeurs de l'enseignement primaire. Dans ce sens, j'ai essayé de relier les données empiriques à la théorie de manière congruente, et dans les lignes qui suivent, je résumerai les résultats en essayant de souligner les tendances et de contribuer à certaines conclusions.

En considérant l'un des objectifs de cette recherche, j'ai cherché à définir des contours plus précis pour le concept de *formation culturelle des enseignants* dans le but de ne pas transformer cette expression en un autre « slogan pédagogique » ou de la confondre avec la jouissance, l'érudition, la distinction ou le vernis culturel. J'ai établi un dialogue théorique avec des auteurs qui abordent des concepts centraux tels que la culture, l'esthétique, la formation, la formation esthétique, la formation culturelle.

En supposant que la formation est un processus continu qui comprend la création de soi, lié au monde auquel le sujet participe, le résultat est un sujet qui agit de manière autonome, créative et indépendante. Un sujet capable d'identifier la différence entre formation et demie-culture dans la perspective d'Adorno et de refuser d'être pris en otage par une industrie culturelle qui insiste pour aliéner l'individu de ses véritables besoins et désirs.

Elle exige une rencontre avec soi, un « plongeon en soi » pour susciter un dialogue avec l'autre dans un processus de construction et d'élargissement des perspectives et d'*être* au monde. Dans ce processus, le désir joue un rôle essentiel, et le rôle de l'éducateur/médiateur serait d'allumer la flamme, de provoquer, d'inviter, d'attiser l'imagination et la créativité, en créant une prédisposition (ou en la préservant, car elle est naturelle chez les enfants et se refroidit chez les adultes) à la curiosité, à l'ouverture à la nouveauté.

L'art peut provoquer l'émerveillement de l'insolite, du nouveau et les expériences esthétiques, dans la dimension abordée dans cette recherche, ont le potentiel de déstabiliser celui qui la vit, de provoquer des réflexions et de prédisposer à l'altérité. J'insiste cependant sur la nécessité d'une posture active, d'expérimentation et de création, à part entière. Considérant que les manifestations artistiques, dans leurs différents langages, incarnent le patrimoine culturel de l'humanité, je comprends la formation culturelle comme une succession d'expériences esthétiques vécues au contact de ce patrimoine et je crois à la formation culturelle pour le sauvetage de l'humanité de l'être humain à travers l'acceptation de la pluralité comme singularité. C'est dans ce sens que les musées d'art se sont configurés comme des espaces potentiels pour une formation humaine des enseignants.

Les musées peuvent contribuer à problématiser l'industrie culturelle de masse et permettre à l'enseignant de développer un regard plus critique sur ce qui est diffusé dans les médias comme manifestation culturelle, lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes prisonniers des rouages de l'industrie des loisirs. Au-delà de la matérialité exprimée dans son bâtiment et sa collection, le musée est un espace symbolique dans lequel le visiteur se voit (ou non) refléter lorsqu'il est confronté à d'autres visiteurs, éducateurs, artistes, dans un dialogue et un échange d'idées. Un dialogue qui parle du passé, du présent et permet de projeter un avenir : il devient un espace de réévaluation et de réflexivité pour les enseignants qui peuvent remettre en question leur lecture du monde et leur compréhension de la société, entraînant des changements dans leur pratique pédagogique.

Pour comprendre comment les enseignants définissent le concept de formation culturelle et comment ils perçoivent le musée comme un espace de formation, le questionnaire en ligne utilisé a produit des données qui ont montré que le concept n'est pas clair, prévalant l'idée d'accès aux biens culturels en tant que modèle.

Cette perception affecte la relation que l'enseignant établit avec les institutions culturelles de la ville et la vision compensatoire qui traverse sa pratique avec les enfants. Malgré une vision parfois scolaire de la formation dans les musées, il a également été possible d'observer que le niveau de formation académique entraîne des répercussions sur l'élargissement du regard et du répertoire culturel de l'enseignant et sur une appropriation du droit de fréquenter les espaces culturels.

Toujours selon les données produites, les enseignants apprécient et désirent la présence de l'art dans leur vie et dans leur quotidien avec les enfants. Cependant, la formation initiale et continue ne donne pas l'occasion d'expérimenter et de faire preuve de créativité. Comme le soulignent les enseignants, les unités d'enseignement et les cours de perfectionnement dans lesquels sont présentes des initiatives de cette nature ont marqué positivement la trajectoire formative de ces professionnels, qui ont changé leur manière de regarder et d'interpréter la réalité et leur pratique pédagogique, favorisant la liberté créative des enfants et la stimulation de l'altérité.

À la question centrale de la thèse « Qu'est-ce que les musées de Rio de Janeiro offrent aux enseignants de l'enseignement primaire ? », on a observé qu'il y a encore un nombre expressif de musées qui n'offrent pas d'activités pour les enseignants. Certains défis à la prise en charge de cet espace ont été identifiés, tels qu'une conception hiérarchique des arts plastiques et une distanciation du public amateur, générant un malaise chez les enseignants et décourageant l'accès ; une conception didactique des arts à l'école, dénuée de sens et déconnectée de l'être sensible ; la scolarisation des collections, tant par les musées que par l'initiative des enseignants, limitant les possibilités d'élargir le regard sensible, entre autres. Il existe encore un nombre important de personnes qui considèrent le musée comme un espace réservé à une certaine classe sociale, comme un bastion de la culture dans son sens commun et hiérarchique. Le nombre de musées qui se considèrent de la même manière, qui comprennent le musée d'art comme un espace réservé aux publics spécialisés et qui comprennent la médiation comme quelque chose de spontané entre le visiteur et l'œuvre, est également pertinent.

Il faut souligner que la culture au Brésil ne reçoit pas le prestige et le soutien qu'elle mérite et que les institutions culturelles souffrent d'un manque de ressources, de secteurs éducatifs réduits (lorsqu'ils existent), de l'absence de politiques pour stimuler l'accès de la population. La difficulté de se déplacer en raison de l'indisponibilité des moyens de transport est un argument récurrent, mentionné par les enseignants dans le questionnaire et par les éducateurs de musées

dans les entretiens. Parallèlement, le domaine de l'éducation muséale est en construction et le concept de musée et d'éducation dans les sphères culturelles est en train d'être resignifié.

Malgré ce contexte, les musées enquêtés dans la partie empirique de cette recherche déclarent une conception de l'éducation conforme au PNEM (2018), dans laquelle les actions sont centrées sur le public plus que sur les objets, et dans une perspective critique, visant une formation humaine. Les activités offertes aux enseignants privilégient le sujet-auteur et la création dans un processus qui implique l'écoute et la perméabilité des connaissances. Les partenariats avec les entités d'éducation formelle (Secrétariats et écoles) s'avèrent fructueux et optimisent les actions éducatives.

A titre de suggestion, je pense que des formations incluant des enseignants et des médiateurs pourraient permettre de croiser les savoirs et savoir-faire nécessaires aux deux champs. Pour les enseignants : l'appropriation du droit du citoyen à fréquenter les centres culturels de la ville, la connaissance de la collection et une plus grande autonomie pour agir comme médiateurs lors des visites scolaires. Quant aux médiateurs, ils comprendraient mieux les attentes des enseignants lors des visites avec les élèves, ils adapteraient leur vocabulaire pour éviter toute distanciation entre le discours académique et le grand public et ils comprendraient mieux comment traiter les enfants et leur potentiel, considérés comme les plus difficiles par les médiateurs en général. Le travail collaboratif avec la reconnaissance des connaissances et de l'expertise des deux champs (éducation muséale et éducation scolaire) permet de configurer des espaces de développement personnel et professionnel.

Nous avons dû inclure les effets de la pandémie dans l'empirisme, tant du point de vue des enseignants — qui ont exprimé l'importance de l'art dans la vie quotidienne qui s'est installée pendant les mois de distanciation sociale —, que du point de vue des musées — qui ont fermé leurs portes au public et ont dû se réinventer. De nouvelles formes de médiation ont été utilisées, avec des résultats positifs et négatifs. Un public plus large a pu participer aux activités proposées, indépendamment des frontières géographiques et, dans le cadre des institutions étudiées, une réorganisation du travail, des groupes d'étude et de nouvelles stratégies ont été mises en place.

Mener cette recherche au milieu d'un scénario aussi imprévisible et angoissant a représenté un énorme défi, avec l'adaptation nécessaire des outils de production de données et la frustration qui en résulte. Les plateformes de communication à distance ont été la porte d'entrée et de sortie pour les études, la recherche, les visites, les loisirs, les rencontres avec la famille et les amis. Au moment où j'écris ces dernières lignes, une nouvelle variante du virus SARS-COV 2, originaire d'Afrique du Sud, hante notre optimisme et met un frein aux espoirs d'une année 2022 plus paisible. J'espère que toute cette expérience vécue pendant la pandémie fera un jour l'objet de récits racontés par les personnes âgées. Puissions-nous redécouvrir la capacité de raconter et de transmettre à ceux qui arrivent les leçons vécues dans la tristesse et la douleur, mais aussi les chemins parcourus dans la recherche du bonheur, des mots « qui passent comme un anneau de génération en génération » (BENJAMIN, 2012, p. 123). Que les gens puissent retourner dans les musées et être étonnés, troublés, émus et interrogés par les œuvres que l'humanité a produites. Et que les musées deviennent de plus en plus des espaces d'accueil et d'écoute pour que chacun se sente à sa place et contribue à un monde dans lequel chacun est entendu.

6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADORNO, T. Teoria da semicultura. **Primeira versão**. Ano IV, Vol. XIII, no. 191-EDUFRO: Porto Velho, 2005

_____. Tempo livre **Palavras e Sinais**, **modelos críticos.** Tradução de Maria Helena Ruschel, supervisão de Álvaro Valls, Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 70-82.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2ª ed., 1999, 203p.

ALMEIDA, Adriana Mortara. O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. In: História, Ciência e Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, V.12. Suplemento, 2005. p. 31-53.

AMADO, A. C da S. **A instrumentalização na formação de professores e o eclipse da formação cultural**: a pseudoformação na licenciatura. São Paulo, 2015. 334p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ARACRI, E. M. R. P. (2013) - **Professores no Museu da Geodiversidade**: o capital cultural nas percepções e expectativas da relação museu x escola. Rio de Janeiro, 2013. 160p. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

ARGOLO, G. S. Olhares e saberes do encontro com a arte In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005

ARRAIS G. de A. **Educação estética de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio**. Fortaleza, 2018. 205p. Tese de Doutorado – Universidade estadual do Ceará.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. da R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BIBIAN, S. Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX. Niterói –RJ, 2017. 167p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

BITTE R. C. F. **Políticas da memória e os usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental** Espírito Santo, 2014. 209p.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. UFES.

BOCK, M. F. **Formação Cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017** São Leopoldo, 2018. 151p. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

BRANDÃO, Z. **Conversas com pós-graduandos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016 Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581 Acesso em: 10 set. 2021

CABOT, M. La critica de Adorno a la cultura de masas. Constelaciones – **Revista de Teoria Crítica**. n. 3 p. 130-147, Diciembre, 2011.

CAMARGO, M. Princípios da Aisthesis. BOCC–Biblioteca on-line de Ciência da Comunicação, 2011, p.1-14. ISSN: 1646-3137. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/camargo-marcos-principios-da-aisthesis.pdf. Acesso em: julho/2020

CARVALHO, A. S. **Formação Cultural do professor no Programa Pedagogia Cidadã** Campinas, 2009. 94p. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

CARVALHO, C.; GEWERC, M. A formação cultural do professor como direito e necessidade. Revista COCAR, Belém, V.13. N.25, p. 421 a 436 – Jan./Abr. 2019 https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2167

CARVALHO, C. e PORTO, C. Crianças e adultos em museus e centros culturais. In: KRAMER, S. NUNES, M.F. e CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** – 1ª Edição – Campina, SP: Papirus, 2013

CARVALHO, C. **Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural**. Rio de Janeiro, 2005. 275 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

_____. Cultura: conceitos aplicados a espaços culturais. **Revista Musas**, n. 4 p 132-147, 2009.

_____ . Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação e Realidade**. v. 26 n. 2 p. 75-87, jul./dez. 2001.

_____. Espaços de cultura e formação de professores/monitores In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. p. 117-139.

_____. Criança menorzinha...ninguém merece! políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo.** São Paulo: Papirus, 2013. p. 295-312.

_____. **Quando a escola vai ao museu.** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CASTRO, F. R de. Há sentido na Educação Não Formal na perspectiva da Formação Integral? **Museologia & Interdisciplinaridade**. Vol. IV, nº 8, p. 171-184, dez. 2015.

CASTRO, F. R. DE; SOARES, O. DE J.; COSTA, A. (Orgs.). Educação museal: conceitos, história e políticas. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

CASTRO F. R. et. al. La educación museal en Brasil: de la práctica al concepto In: ICOM Education, n. 29: CECA, 2020. p. 99-114.

CAZELLI, S. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas:** quais as relações? Rio de Janeiro, 2005. – Tese (doutorado) – Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.

CAZELLI, S.; VALENTE, M. E. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 18-40, set. 2019. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e- publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40729/30486>. Acesso em: 29 maio 2021.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CIRILO, I. G. **As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente.** Santo André, 2018. 115p. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em ensino história e filosofia das ciências e matemática - Universidade Federal do ABC.

COHEN-AZRIA, C.; DIAS-CHIARUTTINI, A. **Visites familiales, visites scolaires ou la genèse du visiteur,** 2019. Disponível em: https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol12_dias-chiaruttini.pdf Acesso em: 22/3/2021.

COHEN-GEWERC, E. Art in the leisure era. cap. 5 In STABBINS, R.; COHEN-GEWERC, E. **Serious Leisure and individuality**. McGill-Queen´s University Press. Montreal & Kingston, 2013, p. 101-118.

CONRADO, S. de S. **A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife**. Recife, 2009. 128p. Dissertação (Mestrado) em Educação - Universidade Federal de Pernambuco.

CRUZ, L. L. da. **Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte.** São Paulo, 2008. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro a partir da 1ª ed. Bauru: EDUSC, 1999.

DA MATTA, R. Você tem cultura? **Jornal da Embratel**, Rio de Janeiro,1981.

DALLA ZEN, L. H. Cultura como "necessidade formativa docente" **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 154-174, maio/ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v9n2p154-174

_____. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. Porto Alegre, 2017. 203p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DAVALLON, J. mediação: a comunicação em processo? Publicação original em língua francesa: (2003) La médiation: la communication en procès ?, Médiations & Médiateurs, 19. Tradução: Mª Rosário Saraiva; revisão: Mª Rosário Saraiva e Helena Santos.

DESVALLÉES A. MAIRESSE F. Conceitos-chave de Museologia. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus Conselho Internacional de Museus Pinacoteca do Estado de São Paulo Secretaria de Estado da Cultura, São Paulo, 2013.

DIAS-CHIARUTTINI, A. « Musée (em)portable ou comment former à la créativité» Revue de recherches en littératie médiatique multimodale n° 12, Le matériel didactique numérique: une diversité de ressources. Québec, 2020. Disponível em: https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol12_dias-chiaruttini.pdf Acesso: 18/07/2021.

DUARTE JR., J.F. Entrevista **Revista Contrapontos,** Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367, set./dez. 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

_____. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGUIARTE, L. A. G. El Museo, espacio de encuentro y aprendizaje. *Nierika* revista de estudios de arte. n.6 ano 3 - Arte y educación: sensibilidad, creatividad y cognición en la diversidad cultural. Universidad Iberoamericana, Ciudad de Mexico, 2014, p. 49-59.

FERRY, L. Kant et les lumières: la science et la morale. **Collection Sagesses d´hier et d´aujourd´hui.** Le Figaro/ Le Point: Paris, 2012.

_____. **L´Encyclopédie Philosophique**. Le Figaro: Paris, 2017.

FOLQUE, M. A. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis,** v. 12, n. 21, p. 32-56, jul. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6406>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática Educativa. 29a edição São Paulo: Editora paz e terra, 2004.

FREIRE, M. **Educador** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008

GABRE S. De F. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba.** Porto Alegre, 2016. 228p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Programa De Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Série Pesquisa em Educação, v. 1, Brasília: Ed. Plano, 2002.

GATTI, B. A. et. al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação – Brasília: UNESCO, 2019.

GENESCÁ, A. C.; CID, L. A. **Pró-Saber**: imaginação e conhecimento Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013.

GEWERC, M. **Formação de professores de educação infantil**: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber. Rio de janeiro, 2017, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOMES, I. L. **Formação de mediadores em museus de ciência** Rio de Janeiro, 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; MAST.

GRISPUN, D. **Educação para o Patrimônio: museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. São Paulo, 2000. 148p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D.; LAGE, L. L. Retratos do cotidiano: diálogos entre a formação docente e as práticas na educação infantil In: **39ª Reunião Nacional da ANPED** GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5583-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: fevereiro/2020.

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D. Concepções de docência na educação infantil, arte e educação estética: percurso de investigações de um grupo de pesquisa. **Revista Poiesis** - Unisul, v.12, n. 21, p. 216-234, Jan./jun. 2018.

GUEDES, A. O.; VIEIRA, N. G.; SILVA, G. D. Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Florianópolis, 2015.

GUEDES, B. S.; DALLA ZEN, L. H. Experiências estéticas: provocações acerca da formação inicial de professores. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 68-80, 2015.

GUIMARÃES, D., NUNES, M. F.; LEITE, M. I. História, Cultura e Expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. (org.) **Infância e Educação Infantil**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 159-174.

HENZE, I. A. M. **Setor educativo de museus de ciência da cidade do Rio de Janeiro: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro, 2021. 219 fl. Tese (doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, (PUC-Rio).

HERMANN, N. Experiência formativa: crítica e paradoxo **Veritas,** Porto Alegre, v. 63, n. 2, maio/ago. 2018, p. 614-625.

_____. O enlace entre corpo, ética e estética. **Rev. Bras. Educ**., v. 23, 2018(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100243&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 19 mar. 2019.

HOUSEN. A. Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer. Copyright © 2007 Visual Thinking Strategies™ Fonte: https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Housen-Art-Viewing-.pdf Acesso em: 18/08/2021

IAVELBERG, R. O museu como lugar de formação In: ARANHA, C. S.G., CANTON, K. (orgs.) Espaços da mediação: a arte e seus públicos. Simpósio Internacional Estratégias do Ensino da Arte Contemporânea em Museus e Instituições Culturais. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013. (p. 199-214).

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno Política Nacional de Educação Museal** (PNEM). Brasília, DF: IBRAM, 2018. 132 p.

JACOBUCCI, D. F. C. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. Campinas, 2006. Tese (Doutorado). 302p. Faculdade de Educação - UNICAMP.

KERLAN, A. À la source éducative de l'art. De Boeck Supérieur. **« Staps »** n° 102 2013/4 pages 17-30.

_____. A Experiência estética, uma nova conquista democrática. **Rev. Bras. Estud. Presença**, v. 5, n. 2, p. 266-286, maio/ago. 2015.

KÖPTCKE, L. S. Revisitando a parceria museu-escola: currículo e formação profissional. Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - Unirio | MAST – vol.7, no 2, 2014.

KRAMER, S.; CARVALHO, C. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, J.; SANTOS, M. F.; ALMEIDA, R. (orgs.). **Artes, museu e educação.** Curitiba: ed. CRV, 2012. p. 25-34.

KRAMER, S. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (orgs,). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 199-215.

_____. Por Entre as Pedras: Arma e sonho na escola 3ª edição. São Paulo: Ática, 2007

LAGE, L. L. de L. **Fios que conectam docência e infância**: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (mestrado) – Departamento de Educação - PUC-Rio.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19 Jan./abr. 2002.

LEITE, M. I. Museus de Arte: Espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). **Museu, educação e cultura** 4ª. Ed. SP: Papirus, 2005, p. 19-54.

_____. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas (p. 131-150) In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs,). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. P. 131-150.

LEMAY-PERRAULT, R. ; PAQUIN, M.. Lutte de pouvoir au sein du musée d'art entre la conservation et l'éducation: un débat séculaire et ses compromis aujourd'hui. Politique et Sociétés, 38 (3), 2019 – p. 79–101.

LIMA, Luciana Pasqualucci de. O currículo da formação cultural: parceria universidade e museu' São Paulo, 2018. 137fl. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

LOPES, T. B. **Outras formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História.** Rio de Janeiro, 2019. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação – PUC-Rio.

LOPES, J. T. **A cidade e a cultura**: um estudo sobre as práticas culturais urbanas. Portugal: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 2000.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. Revista Brasileira de Educação., v. 2 n. 69, abr.-jun. 2017 p. 429- 452 Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036007 Acesso em: 01/10/21

MACHADO, I. S. **O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida**. Campinas, SP.: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Gen, 2011.

MARANDINO M.; PATACA E. (orgs). **Seminário educação e museus**. São Paulo: FEUSP, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Atlas, 2017.

MATOS, O. **Indústria cultural e imaginação estética.** Campinas: Papirus, 2006.

MAULER, D. B. **Professores no museu de arte Murilo Mendes:** leituras e significados no espaço museal. Juiz de Fora, 2015. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2009.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

MOURA M. T. J. **Arte e infância: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu**. Rio de Janeiro, 2005. 121 fl. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC – Rio.

MOURA, M. T. Arte e infância: interações de crianças, adultos e obras de artes em museus. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. (orgs.). **Educação infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 103-120.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. **Projetos De Pesquisa**: Elaboração, redação e apresentação – Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2005.

NASCIMENTO, D. S. **Formação cultural de professores da educação básica:** elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada. Belém, 2017. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Pará.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga.** São Paulo, 2002 112 f. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, USP.

_____. Formação cultural de professores. **Boletim Salto para o Futuro**. Ano XX n. 07, Junho 2010.

_____. A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Goiânia: Editora UFG, 2008.

_____. Conferência apresentada à banca como requisito parcial para a promoção à Professora Titular. Faculdade de Educação - **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2018, (Mimeo).

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA E. M. D. de **Espelhamento e/ou estranhamento?** A formação cultural (*bildung*) como o outro da pedagogia. Santa Maria, 2014. 124p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

OLIVEIRA L. C. De **Educação e formação estética: entre a arte e a política.** Goiânia, 2018. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Programa de pós-graduação em Educação - UFG.

OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E.; CORRÊA, C. A. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**, vol.4, n. Especial, set.- dez. 2018, p.23-37.

OSTETTO, L. E. Esse in anima: formação docente em deslocamento. In: 39ª Reunião Nacional da ANPED. 2019, Rio de Janeiro - UFF. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf Acesso em: 19 fev. 2020.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **Revista Poiesis** Unisul, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan./jun. 2018.

PAQUIN, M. ; LEMAY-PERREAULT, R. La médiation culturelle au musée comme concept théorique et comme pratique professionnelle In : ICOM Education n. 29, CECA : 2020 p. 35-47

PAQUIN, M. ; LEMAY-PERREAULT, R. De l'éducation muséale à la médiation culturelle au musée : d'une muséologie de l'apprentissage à une muséologie des

publics. In : MAIRAISSE, F (org.). **Définir le musée du XXIe siècle.** Paris, ICOFOM, 2017. p. 261-265

PASQUALUCCI, L. **O currículo da formação cultural**: parceria universidade e museu. São Paulo, 2018. 137p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – PUC-SP.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, n. 18, 2011.

PEREIRA, R. R.; SOUZA, S. J. e. Infância, conhecimento e contemporaneidade In: **Infância e produção cultural** KRAMER, S.; L., M. I. (orgs.). Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

PERES, D. T., 1982- **Um pé em cada canoa:** professores de artes entre museus e escolas. São Paulo, 2017. 188p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho".

PERISSÉ, G. **Estética e educação**. 2ª edição - Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PIRES, A. M. G. **Expectativas e vivências dos professores ao visitarem o Museu Ciência e Vida.** Rio de Janeiro, 2015. 141p. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST.

POULOT, D. **Museu e museologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RESINENTTI, P. M. **Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do Rio de Janeiro:** entre as formações acadêmica e cultural – o Projeto Escola e Museu. Rio de Janeiro, 2017. 230 p. Tese (doutorado) – Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

SANTOS, D. O. R. dos. **Estudo sobre a formação cultural:** a semiformação do professor do Ensino Estadual da região central da cidade de São Paulo. São Paulo, 2013. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - PUC-SP.

SILVA G. et al. Um curso em formação: corpo, arte e natureza. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. v. 1 n. 3, p. 420-436, out. 2015/jan. 2016.

SILVA, G. D. de B. **De dentro pra fora, de fora pra dentro**: itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil. Niterói, 2017. 191p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

SOARES O. de J. Reflexões sobre a relação museu-escola: na direção de um museu permeável. **Revista Educação Online**, n. 18, jan./mai. 2015, p. 27-44.

SOUZA, A. R. de O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

TRIERWEILLER, P. C. **A formação artístico-cultural do Professor da educação infantil**: experiências, trajetórias e significações. Florianópolis, 2008. 237p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VAN ZANTEN, A. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

VIDAL, F. S. L. **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as):** experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE. Recife, 2016. 391p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER, Diego Lopes. Educação museal sob a sombra dos megaeventos no rio de janeiro: uma mirada sobre o mar. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60163>. Acesso em: 27 jan. 2021

ZAGO N.N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.N. et al. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

ZUIN A. Á. S. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

ANNEXES

Annexe 1 — Guide d'entretien pour l'interview individuel avec les coordinateurs des secteurs éducatifs

ENTRETIEN D'ÉDUCATEUR DE MUSÉE (Zoom)

1. Identification de l'interviewée (nom, prénom, poste dans l'institution, formation)
2. Nom de l'institution
3. Comment comprenez-vous la fonction éducative du musée ?
4. Quels ont été les impacts de la pandémie et de la distanciation sociale sur les activités éducatives de l'institution ?
5. Quels types d'activités étaient auparavant proposés spécifiquement aux enseignants (conférences, cours...) ?
6. Qu'est-ce qui a motivé/motive l'institution à proposer des programmes pour des enseignants, quel était le but des activités proposées ?

7. Y a-t-il des références théoriques et méthodologiques utilisées dans les cours de formation ?
8. Avec quelle régularité les activités ont-elles été/sont-elles proposées aux enseignants ?
9. Quels sont les sujets habituellement traités et comment sont-ils choisis ?
10. Qui a mené l'activité et quel est son parcours académique ?
11. L'institution a-t-elle proposé une formation spécifique pour les enseignants de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement primaire ?
12. Combien d'enseignants ont suivi les programmes proposés par l'institution ?
13. D'où provenaient les enseignants qui ont participé aux formations ?
14. Y a-t-il une formation/préparation pour les médiateurs ? Quels sont les sujets abordés ?
15. Existe-t-il des conseils pour les médiateurs sur la manière de se comporter avec les enseignants lors des visites scolaires ?
16. Comment avez-vous conçu des activités pour les enseignants dans le contexte postpandémie ?
17. Souhaitez-vous ajouter des informations supplémentaires ?

Annexe 2 – Questionnaire appliqué aux enseignants

Questionnaire « La formation culturelle des enseignants de l'école primaire : qu'offrent les musées de Rio de Janeiro ? »

Présentation

Ce questionnaire fait partie d'un projet de recherche doctorale en éducation mené dans le cadre du programme de troisième cycle en éducation de la PUC-Rio et s'adresse aux enseignants des écoles maternelles et élémentaires de la municipalité de Rio de Janeiro.

Nous aimerions compter sur votre contribution pour analyser comment les enseignants se sont approprié les espaces culturels de la ville et quel est leur regard par rapport aux expériences vécues. Compte tenu du contexte actuel, nous cherchons également à comprendre comment l'art et les expériences esthétiques sont présents dans la vie de ces enseignants pendant la distanciation sociale.

La confidentialité des participants est garantie et toutes les données seront traitées de manière anonyme lors de la présentation des résultats de la recherche.

Cela vous prendra quelques minutes pour répondre et votre participation est très importante. Merci de votre contribution !

* le courriel demandée ci-dessous est une exigence du système pour éviter les réponses en double. Il sera gardé confidentiel et ne sera pas utilisé dans l'analyse des données.

1. Nom, prénom et courriel

2. Expérience professionnelle

( ) jusqu'à 5 ans ( ) de 6 à 10 ans ( ) plus que 11 ans

3. Niveau de formation

( ) Postsecondaire non-supérieure ( ) Licence ( ) Spécialisation ( ) Maîtrise ( ) Doctorat ( ) Je n'ai pas de diplôme dans le domaine de l'éducation

4. Travaille dans une école
( ) publique ( ) privée ( ) les deux

5. Dans quel niveau scolaire travaillez-vous ?

( ) École maternelle ( ) École élémentaire

6. En considérant le contexte prépandémique, combien de fois par an allez-vous habituellement dans des musées ou des centres culturels (en dehors des visites scolaires) ?

( ) aucune ( ) une fois ( ) deux ou trois fois ( ) quatre fois ou plus

7. Avez-vous accès à des informations pour faire connaître le cours, les conférences ou les événements organisés dans les musées ?
( ) Jamais ( ) Rarement ( ) Parfois ( ) Souvent ( ) Très souvent

8. Avez-vous déjà participé à un cours/une activité pour les enseignants dans les musées ou les centres culturels ?

( ) oui ( ) non

9. Dans quelle(s) institution(s) ? _____

10. À quel type d'activité avez-vous participé au musée ou au centre culturel ? (vous pouvez cocher plus d'une option)

( ) préparation d'une visite scolaire ( ) formation à court terme ( ) conférence ( ) atelier ( ) autres (réponse courte)

11. Cette formation était-elle spécifique aux enseignants de maternelle/école élémentaire ?
( ) oui ( ) non ( ) Je ne sais pas

12. Qu'est-ce qui vous a motivé à chercher une formation ?

( ) Préparer des visites avec les élèves ( ) Recherche d'auto-formation ( ) Thème complémentaire au contenu travailler en salle de classe ( ) Ce n'était pas une choix, mas une exigence de l'institution où je travaille ( ) autres (réponse courte)

13. La formation reçue a-t-elle répondu à vos attentes ? ( ) oui ( ) non

14. Veuillez justifier votre réponse. Quels aspects positifs et/ou négatifs avez-vous trouvés dans l'activité ? (Réponse longue)

15. Sur une échelle de valeurs, comment évalueriez-vous les éléments suivants dans un cours ou une activité proposée aux enseignants dans les musées et les centres culturels ?

A) Informations et contenus sur l'exposition en cours et/ou le thème du musée
( ) Très important ( ) Plus ou moins important ( ) Pas très important ( ) Insignifiant

B) Stratégies de médiation des visites scolaires en autonomie avec mes élèves
( ) Très important ( ) Plus ou moins important ( ) Pas très important ( ) Insignifiant

C) Des discussions et des activités qui abordent les questions culturelles et artistiques de manière générale
( ) Très important ( ) Plus ou moins important ( ) Pas très important ( ) Insignifiant

D) Stratégies sur la manière d'articuler le contenu de l'exposition ou de la collection du musée avec le programme scolaire
( ) Majeure ( ) Important ( ) Mineure ( ) Insignifiant ( )

16. Avez-vous déjà reçu du matériel préparé par le musée pour être utilisé à l'école ?

( ) oui ( ) non

17. Si oui, lesquels ? (Réponse courte)

18. Considérez-vous qu'il soit important que l'enseignant reçoive une formation culturelle ? ( ) oui ( ) non

19. Comment pensez-vous que votre relation avec les espaces culturels de Rio sera après la pandémie de coronavirus ?

( ) La même chose qu'avant. Lorsque tout cela passe, je retournerai dans les espaces ; rien ne remplace l'expérience du présentiel.

( ) Je continuerai à utiliser les médias sociaux et les sites web des musées et alternerai avec des visites présentiels, en fonction de l'activité ou de l'exposition.

( ) J'utiliserai davantage les médias sociaux et les sites web. J'ai trouvé cette expérience à distance satisfaisante

( ) Je n'y allais plus beaucoup, ça ne me manquait pas

20. Sur une échelle de valeurs, indiquer dans quelle mesure pensez-vous qu'il est important que les enseignants reçoivent une formation culturelle au cours de leur formation initiale et continue

( ) Très important ( ) Plus ou moins important ( ) Pas très important ( ) Insignifiant
( ) Je n'ai pas d'opinion à ce sujet.

21. Qu'entendez-vous par formation culturelle ? (Réponse longue)

22. Votre formation (initiale ou continue) a-t-elle proposé des expériences esthétiques et culturelles ?
( ) oui ( ) non

23. Si oui, lesquelles ? (Réponse courte)

24. Comment évaluez-vous l'importance de faire vivre à vos élèves des expériences esthétiques et culturelles ?

( ) Très important ( ) Plus ou moins important ( ) Pas très important ( ) Insignifiant
( ) Je n'ai pas d'opinion à ce sujet

25. Veuillez justifier votre réponse (réponse courte)

26. Considérez-vous que l'art ait joué un rôle dans votre vie pendant la distanciation sociale ? (Réponse courte)

27. Avez-vous vécu des expériences culturelles/esthétiques pendant la distanciation sociale ?
( ) oui ( ) non

28. Si oui, lesquelles ? (Réponse longue)

29. En réfléchissant à la relation entre l'art, la culture et l'esthétique et la formation des enseignants, souhaitez-vous ajouter des informations supplémentaires ? (Réponse longue)

Merci beaucoup !

Annexe 3 – Formulaire de consentement libre et éclairé (questionnaire appliqué aux enseignants)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC RIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a professor/a,

Convidamos você a participar voluntariamente da pesquisa *Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica: o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?* a ser realizada pela pesquisadora Monique Gewerc, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, no Grupo de estudo e pesquisa em educação, museu, cultura e infância (GEPEMCI), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Cristina Carvalho. O objetivo deste estudo é compreender de que maneira os museus da cidade podem contribuir para a formação cultural de professores, bem como o olhar dos professores em relação aos programas que lhes são oferecidos por tais instituições. O questionário também busca mapear a presença da arte e das experiências estéticas na vida destes professores durante o período de isolamento social.

Os dados obtidos serão confidenciais e o sigilo dos participantes sera garantido. A participação não é obrigatoria e a qualquer momento da pesquisa voce pode retirar seu consentimento, sem prejuízo algum. O pesquisador responsavel se compromete a publicar os resultados da pesquisa nos meios academicos e cientificos sem qualquer identificaçao dos repondentes. A participação nao é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Caso voce concorde em participar desta pesquisa, clique no botão abaixo e, se desejar, salve uma cópia digital ou impressa do mesmo.

Os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável estão a seguir e você poderá tirar suas dúvidas agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:
Monique Gewerc, doutoranda em Educação da PUC-Rio
E-mail: monique.gl07@yahoo.com.br
Contato da professora orientadora:
Cristina Carvalho, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio
E-mail:cristinacarvalho@puc-rio.com
Telefone (21) 3527-1815
Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225 Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. Telefone: (21) 3527-1618

Annexe 4 – Formulaire de consentement libre et éclairé (professionnels des musées)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programme de troisième cycle en éducation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ – PROFESSIONNELS DES MUSÉES

Madame, Monsieur ou Mademoiselle : _____
Nous vous invitons à participer volontairement à la recherche présentée ci-dessous.

Recherche : La formation culturelle des enseignants de l'école primaire : qu'offrent les musées de Rio de Janeiro ?
Chercheuses : Étudiante en doctorat : Monique Gewerc (mgewerc50@gmail.com); Directrice de recherche : Prof.ª Dr.ª Cristina Carvalho (cristinacarvalho@puc-rio.com) Téléphone : (21) 3527-1815
Justification : Le thème de la formation culturelle des enseignants de maternelle et de l'école élémentaire a attiré l'attention au cours de la dernière décennie pour son importance et la précarité avec laquelle elle est traité au cours de leur formation initiale et continue. La revue de la littérature a permis de repérer très peu de recherches portant sur le rôle éducatif du musée dans le but de contribuer à la formation culturelle des enseignants. La pertinence de cette étude réside dans la possibilité de comprendre comment les musées de Rio de Janeiro peuvent contribuer à l'éducation culturelle des enseignants, ainsi que l'opinion des enseignants sur les programmes qui leur sont proposés par ces institutions. Nous cherchons aussi à connaître les alternatives que les musées ont adoptées, ou envisagent de mettre en œuvre, dans un contexte postpandémique.
Objectif : Connaître les formations proposées par les musées de Rio de Janeiro en termes d'objectifs et de fondements, ainsi que les lectures que les enseignants font des formations qu'ils reçoivent dans ces musées.
Méthodologie : Des entretiens semi-directifs utilisant une plateforme numérique (Zoom, Skype ou autre), pour une durée d'au moins 30 minutes, avec les professionnels responsables des cours de formation des enseignants proposés par certains musées de de Rio de Janeiro. L'entretien enregistré sera transcrit et le matériel sera conservé dans un endroit sûr et confidentiel sous la responsabilité de la chercheuse pendant 5 ans. Questionnaire en ligne pour les enseignants de l'enseignement primaire.
Participants à la recherche : Professionnels de musées sélectionnés
Risques et avantages : Nous nous engageons à minimiser la gêne, à garantir un lieu privé et la liberté de ne pas répondre à des questions délicates ; à garantir la non-violation et l'intégrité des documents (dommages physiques, copies, effacements) ; à assurer la confidentialité, la protection des données et de l'image. En plus de garantir la liberté du participant à la recherche de décider de sa participation, de pouvoir retirer son consentement à n'importe quel moment, sans aucun préjudice, ainsi que l'accès au dossier de consentement chaque fois que cela est demandé. Tous les participants auront des droits d'accès garantis aux résultats de la recherche.

J'accepte, volontairement, librement et en connaissance de cause, de participer à la recherche identifiée ci-dessus._____ Je suis conscient(e) des objectifs de l'étude, des procédures méthodologiques, des garanties de confidentialité et de la possibilité de clarification permanente à leur sujet. J'ai été informé qu'il s'agit d'une recherche doctorale en cours dans le cadre du programme de troisième cycle en éducation de la PUC-Rio. Il est clair que ma participation est gratuite et que mon image et mon nom ne seront pas publiés sans mon consentement écrit préalable.

_____
(Signature du volontaire)
Nom, prénom :_____
Courriel :_____
Téléphone :_____
Document d'identification (RG) :_____/ Rio de Janeiro,_____ 2020____

Comité d'éthique de la recherche de la PUC-Rio : Rua Marquês de São Vicente, 225 Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP : 22453-900. Téléphone : (21) 3527-1618

Annexe 5 – Lettre de consentement de l'institution

PUC RIO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225, 2.º andar
Edifício Kennedy – Gávea – Rio de Janeiro-RJ
Tel: 3527-1618 / 3527-1612

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2020.
Prezado(a) responsável

Solicito sua anuência para que o trabalho de campo da pesquisa de doutorado ***"Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica: o que os museus do Rio de Janeiro oferecem?"*** seja realizado junto ao Setor educativo desta instituição. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda Monique Gewerc (<monique.gl07@yahoo.com.br>), orientada pela prof.ª Dr.ª Cristina Carvalho (<cristinacarvalho@puc-rio.br>) telefone 21 3527-1815).

Justificativa: A temática da formação cultural do professor de Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica vem chamando a atenção na última década por sua importância e pela constatação da precariedade com que é tratada durante sua formação inicial e continuada. Na revisão de literatura, foram localizadas pouquíssimas pesquisas que abordam o papel educativo do museu com o objetivo de contribuir para a formação cultural do professor. A relevância deste estudo reside na possibilidade de compreender de que maneira os museus da cidade podem contribuir para a formação cultural de professores, bem como o olhar dos professores em relação aos programas que lhes são oferecidos por tais instituições. Busca-se também conhecer as alternativas que os museus têm adotado, ou planejam implementar, em um contexto pós pandemia.

Objetivo da pesquisa: Conhecer as formações oferecidas por museus da cidade do Rio de Janeiro em seus objetivos e fundamentos, bem como as leituras que os professores fazem das formações que recebem nestes museus.

Metodologia: Realização de entrevista semiestruturada através de comunicação remota, por meio de áudio-gravação, com duração média de trinta minutos, com os profissionais responsáveis pelas formações para professores oferecidas por alguns museus da cidade do Rio de Janeiro. A entrevista gravada será transcrita e o material ficará armazenado em local seguro e sigiloso, sob responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos. Realização de questionário online para professores dos anos iniciais da Educação Básica.

Riscos e Benefícios: Comprometemo-nos a assegurar a confidencialidade, a privacidade dos dados e a proteção da imagem, além de garantir liberdade para o participante da pesquisa decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, bem como o acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Todos os participantes terão garantidos os direitos de acesso aos resultados da pesquisa.

Eu,_____, R.G._____, telefone_____, e-mail_____, no cargo de _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a realização da pesquisa acima identificada no Museu_____. Autorizo a coleta de dados e a realização de registros para fins da pesquisa na instituição, através de entrevistas. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de entrar em contato com as pesquisadoras para retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

_____
(Assinatura do/a diretor/a)

Monique Gewerc, doutoranda

Profª Drª Cristina Carvalho, orientadora

Rio de Janeiro, 02 de setembro de 2020.

Annexe 6 – Questionnaire GEPEMCI

Ações Educativas em Museus e Centros Culturais-RJ

*Obrigatório

PUC RIO

GePEMCI
Grupo de estudo e pesquisa em educação, museu, cultura e infância

1. Nome do Museu / Centro Cultural: *

_____

2. Tipologia:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Arqueologia
- [ ] Arquivístico
- [ ] Artes visuais
- [ ] Antropologia e etnografia
- [ ] Biblioteconômico
- [ ] Ciências naturais e história natural
- [ ] Ciência e tecnologia
- [ ] Documental
- [ ] História
- [ ] Imagem e som
- [ ] Virtual

Outro: [ ] _____

https://docs.google.com/forms/d/1oi8uwBvs2dJUJ_G8Mduqo8MHhCghmJmIniFE7-MUulA/edit

3. Qual cargo / função você desempenha na instituição?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Chefe de departamento / de núcleo
- ( ) Coordenação
- ( ) Direção
- ( ) Educador
- ( ) Museóloga
- ( ) Outro: _____

Bloco I - A Instituição

4. Os recursos destinados à instituição tem origem:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Setor Público
- [ ] Setor Privado
- [ ] Parceria Público-Privada
- [ ] Associação de Amigos da Instituição

Outro: [ ] _____

5. Quais mídias são utilizadas na divulgação do espaço?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] E-mail
- [ ] Facebook
- [ ] Impressos
- [ ] Instagram
- [ ] Site
- [ ] Televisão
- [ ] Twitter
- [ ] Não utiliza mídia na divulgação

Outro: [ ] _____

6. A instituição oferece programações específicas para quais audiências?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Educação Infantil (0-5 anos)
- [ ] Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- [ ] Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- [ ] Ensino Médio (1º ao 3º ano)
- [ ] Ensino Superior
- [ ] Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- [ ] Professores
- [ ] Famílias
- [ ] Idosos
- [ ] A instituição não oferece programação específica

Outro: [ ] _____

7. A instituição disponibiliza transporte para o público visitante?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Eventualmente

8. Quais recursos de acessibilidade a instituição oferece para o público com deficiência?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Portas/Corredores largos
- [ ] Banheiros adaptados
- [ ] Rampa de acesso
- [ ] Elevadores
- [ ] Piso tátil
- [ ] Corrimão
- [ ] Interação com o tato
- [ ] Braile
- [ ] Libras
- [ ] A instituição não possui recursos de acessibilidade para o público com deficiência

Outro: [ ] _____

9. A instituição recebe verba para desenvolver suas ações educativas?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim, verba fixa
- ( ) Sim, verba eventual
- ( ) Sim, verba fixa e verba eventual
- ( ) Não, mas já recebemos
- ( ) Não

10. Quais materiais são produzidos pela instituição?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Material informativo (folders, banners, etc.)
- [ ] Jogos impressos
- [ ] Jogos virtuais
- [ ] CDs/DVDs
- [ ] Publicações digitais
- [ ] Publicações impressas (Livros, cadernos, revistas, anais)
- [ ] Instituição não produz material

Outro: [ ] _____

11. Na instituição que você atua, como é denominado o profissional responsável pelas visitas mediadas?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Guia *Pular para a pergunta 12*
- ( ) Monitor *Pular para a pergunta 12*
- ( ) Educador Museal *Pular para a pergunta 12*
- ( ) Arte-educador *Pular para a pergunta 12*
- ( ) Mediador *Pular para a pergunta 12*
- ( ) A Instituição não possui responsável pelas visitas mediadas *Pular para a pergunta 15*
- ( ) Outro: _____

12. Existem profissionais com deficiência que realizem visitas mediadas na instituição?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim
- ( ) Não

13. A instituição oferece formação para os responsáveis pela mediação?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim *Pular para a pergunta 14*
- ( ) Não *Pular para a pergunta 15*

14. Qual formação a instituição oferece para os responsáveis pela mediação?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Atividade preparatória para visitas escolares
- [ ] Palestras
- [ ] Cursos de curta duração
- [ ] Workshops/oficinas
- [ ] Cursos de extensão/especialização

Outro: [ ] _____

15. A instituição oferece atividades para os professores?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim *Pular para a pergunta 16*
- ( ) Não *Pular para a pergunta 19*

16. Que formação a instituição oferece para os professores?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Atividade preparatória para visitas escolares
- [ ] Palestras
- [ ] Cursos de curta duração
- [ ] Workshops/oficinas
- [ ] Cursos de extensão/especialização

Outro: [ ] _____

17. Com que regularidade as atividades para professores são realizadas?

Marcar apenas uma oval.

- Em função das exposições
- Sem periodicidade fixa
- Semestralmente
- Mensalmente
- Semanalmente
- Outro: _____

18. A instituição oferece formação voltada especificamente para professores de educação infantil?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Bloco II - Ações Educativas

19. A instituição possui setor responsável pelas ações educativas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 21*
- Não *Pular para a pergunta 20*
- Não, mas já teve *Pular para a pergunta 20*

20. Qual o principal motivo da ausência de setor responsável pelas ações educativas?

Marcar apenas uma oval.

- Não é um projeto da instituição *Pular para a pergunta 32*
- Infraestrutura inadequada *Pular para a pergunta 32*
- Falta de recurso financeiro *Pular para a pergunta 32*
- Falta de pessoal *Pular para a pergunta 32*
- Não considera apropriado ao público *Pular para a pergunta 32*
- Outro: _____

21. Qual a denominação do setor responsável pelas atividades educativas?

Marcar apenas uma oval.

- Setor Educativo
- Núcleo de Educação
- Programa Educativo
- Equipe do educativo
- Outro: _____

22. Existe um espaço físico específico para o setor responsável pelas atividades educativas na instituição?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23. O setor responsável pelas atividades educativas desenvolve pesquisa em alguma das temáticas abaixo?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Educação em Museus
- [ ] Estudo de público
- [ ] Políticas Públicas
- [ ] História da Arte
- [ ] Antropologia
- [ ] Patrimônio, acervo e memória
- [ ] Educação Ambiental
- [ ] Cultura Científica
- [ ] Arte-Educação
- [ ] Acessibilidade
- [ ] O setor responsável pelas atividades educativas não desenvolve pesquisa

Outro: [ ] _____

24. O setor responsável pelas atividades educativas participa do processo de desenvolvimento das exposições?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Eventualmente

25. As atividades realizadas pelo setor responsável pelas ações educativas são norteadas por algum referencial teórico?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim *Pular para a pergunta 26*
- ( ) Não *Pular para a pergunta 27*

26. Quais?

27. Por quê?

28. De que forma o setor responsável pelas atividades educativas avalia as ações desenvolvidas?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Entrevistas/questionário com o público espontâneo
- [ ] Entrevistas/questionário com público escolar
- [ ] Relatórios administrativos
- [ ] Reuniões com a equipe
- [ ] Observação
- [ ] Não avalia as ações desenvolvidas

Outro: [ ] _____

29. Quantos profissionais atuam no setor responsável pelas atividades educativas?

Marcar apenas uma oval.

- 1 – 3
- 4 – 6
- 7 – 9
- 10 – 12
- 13 – 15
- 15 ou mais

30. No setor responsável pelas atividades educativas, quantos profissionais possuem a formação abaixo (Considere a última titulação):

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não sei informar	0	1	2	3	4	5 ou mais
Pós-graduação							
Pós-graduação cursando							
Ensino superior							
Ensino superior cursando							
Ensino médio							
Ensino médio cursando							

31. Quais as áreas de formação dos profissionais que atuam no setor responsável pelas atividades educativas?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Artes - Bacharelado
- [ ] Artes - Licenciatura
- [ ] Ciências (Física, Química, Biologia, Matemática) - Bacharelado
- [ ] Ciências (Física, Química, Biologia, Matemática) - Licenciatura
- [ ] Comunicação (Jornalismo, Mídias Digitais, Publicidade)
- [ ] História - Bacharelado
- [ ] História - Licenciatura
- [ ] Museologia
- [ ] Pedagogia
- [ ] Produção Cultural

Bloco III - Público Infantil

32. Quais as atividades oferecidas às crianças de 0 a 3 anos?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Apresentação de dança
- [ ] Apresentação musical
- [ ] Contação de história
- [ ] Jogos e brincadeiras
- [ ] Oficina
- [ ] Teatro
- [ ] Visita mediada com família
- [ ] Visita mediada com grupos escolares
- [ ] Não oferecemos atividades para crianças nessa faixa etária

Outro: [ ] _____

33. Quais as atividades oferecidas às crianças de 4 a 6 anos?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Apresentação de dança
- [ ] Apresentação musical
- [ ] Contação de história
- [ ] Jogos e brincadeiras
- [ ] Oficina
- [ ] Teatro
- [ ] Visita mediada com família
- [ ] Visita mediada com grupos escolares
- [ ] Não oferecemos atividades para crianças nessa faixa etária

Outro: [ ] _____

34. Em comparação com os demais públicos, qual é a frequência de visitas das crianças à instituição?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Inexistente	Muito baixa	Baixa	Média	Alta	Muito alta
0 a 3 anos	◯	◯	◯	◯	◯	◯
4 a 6 anos	◯	◯	◯	◯	◯	◯
7 a 10 anos	◯	◯	◯	◯	◯	◯

35. Em geral, o público infantil visita a instituição acompanhado de:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Escola
- ◯ Familiares
- ◯ O público infantil não visita a instituição
- ◯ Outro: _____

36. Dos itens abaixo, o que a instituição disponibiliza para crianças de 0 a 6 anos?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Exposição do acervo em altura adequada
- [ ] Espaço para acolhimento
- [ ] Espaço para alimentação
- [ ] Mobiliário adaptado
- [ ] Banheiro familiar/Fraldário
- [ ] Não possuímos itens a serem disponibilizados para as crianças de 0 a 6 anos

Outro: [ ] _____

37. Em geral, qual espaço é utilizado nas ações educativas com as crianças de 0 a 6 anos?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Área externa
- ( ) Biblioteca
- ( ) Espaço Expositivo
- ( ) Sala extra
- ( ) Não realizamos atividades com crianças de 0 a 6 anos
- ( ) Outro: _____

38. As ações educativas com as crianças de 0 a 6 anos são desenvolvidas por:

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Profissional que recebe formação específica na instituição
- ( ) Profissional que possui formação na área da infância
- ( ) Profissional em formação na área da infância
- ( ) Profissional sem formação específica
- ( ) Não realizamos atividades com crianças de 0 a 6 anos
- ( ) Outro: _____

39. Considera que deveria ocorrer alguma mudança para a realização do trabalho com o público infantil?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 40*
- Não *Pular para a pergunta 41*

40. Quais?

Obrigada pela sua participação!

Para saber mais sobre museus, cultura e infância, acesse:

http://www.gepemci.com.br/

GePEMCI

Grupo de estudo e pesquisa em educação, museu, cultura e infância

41. Por quê?

Obrigada pela sua participação!

Para saber mais sobre museus, cultura e infância, acesse:

http://www.gepemci.com.br/

GePEMCI

Grupo de estudo e pesquisa em educação, museu, cultura e infância

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários