

## Chapitre 10

# Le musée, une ressource pédagogique

Richard Lachapelle  
Université Concordia

Pendant près de dix ans, dans les années quatre-vingt, j'ai œuvré comme artiste résidant auprès d'écoles primaires francophones à Ottawa. Un jour, j'accompagne un professeur et son groupe d'élèves au Musée canadien de la nature, dans le but de leur enseigner le dessin d'observation à partir de sa superbe collection d'animaux empaillés. À cette époque, le Musée de la nature partage les locaux de l'Édifce Victoria avec un autre musée fédéral, le Musée canadien des civilisations. L'aile est de l'édifice renferme les collections du Musée de la nature et l'aile ouest, celles du Musée des civilisations. De plus, les deux institutions se partagent le magnifique hall d'entrée de l'Édifce Victoria et profitent de son architecture aux proportions surdimensionnées pour y présenter quelques joyaux tirés de leurs collections respectives.

Dès notre arrivée dans le hall d'entrée, j'observe une réaction forte et immédiate de la part des élèves. La classe est éblouie par trois mâts totémiques amérindiens qui, grâce à leur emplacement au centre de la pièce et aussi à leur taille monumentale, paraissent très impressionnants; ils s'élancent vers le plafond du hall d'entrée qui plane à quelque cinq ou six étages au-dessus de nos têtes. Je suis surpris quand les élèves commencent à faire une lecture intelligente et sensible des symboles totémiques représentés dans ces sculptures. C'est à ce moment que l'enseignant titulaire s'avance vers moi pour expliquer qu'il avait consacré les trois semaines précédentes à l'étude des civilisations amérindiennes lors de ses cours d'histoire et de sciences humaines. Du même coup, il exprime sa déception en raison du fait qu'il ignorait l'existence de cette magnifique collection d'artéfacts amérindiens dont il n'avait pas su tirer profit. En étant témoin de l'importance de l'expérience vécue par ses élèves, à la découverte de ces mâts totémiques, il comprend qu'il y a là une ressource pédagogique d'une qualité sans pareille susceptible de motiver, renforcer et approfondir l'apprentissage de ses élèves.

En fait, comme cet exemple le démontre, qu'il s'agisse d'objets ethnographiques, d'objets d'art, de spécimens naturels, d'objets scientifiques ou industriels, toutes les collections muséales peuvent se prêter à des fins éducatives. Dans leur ensemble, les musées renferment des collections pouvant servir à l'enseignement de presque toutes les matières. Toutefois, dans cet article, nous nous pencherons plus particulièrement sur le musée comme ressource pour l'enseignement des arts plastiques. D'abord, nous verrons comment l'objet muséal est utile pour la formation de la perception esthétique, parfois appelée *le voir*. Pour ce faire, nous présenterons certaines théories pour démontrer que les objets muséaux sont porteurs d'un savoir et que le cheminement affectif et cognitif emprunté par le regardeur<sup>1</sup> pour comprendre l'œuvre fait aussi appel à plusieurs catégories de savoir. Ensuite, nous aborderons l'utilité de l'objet muséal dans la formation des aptitudes pour la création en atelier, soit le *savoir-faire*. Enfin, nous discuterons des ressources que les musées mettent à la disposition des enseignantes et des enseignants pour appuyer leur travail auprès des élèves.

## Le musée, un milieu centré sur l'objet

Selon Ellie Bourdon Caston (1989), le champ de l'activité éducative au musée se situe à la croisée de ses parties constituantes essentielles, soit la muséologie, la pédagogie et la matière à enseigner. Quant à la muséologie, certaines activités de base régissent sa pratique, telle que la constitution d'une collection d'objets, leur conservation, leur classement et leur présentation. De cette pratique muséologique, l'éducation muséale conserve les principes suivants : 1) l'apprentissage doit être axé sur l'objet muséal authentique; 2) la démarche d'apprentissage se doit d'être humaniste et interdisciplinaire; 3) l'enseignement doit tenir compte des buts et des fonctions du musée. Pour ce qui est de la pédagogie, l'éducation muséale cherche à trouver une fusion équilibrée entre les rudiments de la pédagogie et ceux de la muséologie, tout en préservant les identités et les intégrités respectives de ces deux disciplines. De cette fusion surgit l'identité même de l'éducation muséale en tant que discipline distincte. Enfin, c'est le dernier élément du modèle proposé par Caston, soit la matière à enseigner, qui détermine le choix du musée à visiter, les collections et les expositions à voir, le contenu éducatif des activités, ainsi que l'ampleur et la profondeur de l'étude d'un sujet précis. Ainsi, on ira à un musée des beaux-arts pour une leçon d'appréciation esthétique, alors qu'on visitera un musée des sciences naturelles pour une leçon de dessin d'un modèle animalier (p. 93-96).

---

1. La forme masculine est employée dans son sens générique et désigne aussi bien le féminin que le masculin.

En résumé, le musée n'est pas une salle de classe mais plutôt un lieu d'exposition. L'apprentissage au musée doit forcément tenir compte des spécificités du musée et de la pratique muséologique. De plus, l'apprentissage au musée doit se faire par le biais de l'objet authentique auquel on doit accorder une importance primordiale au sein de toute intervention éducative effectuée en ce milieu. De cette façon, l'enseignement en milieu muséal sera plus apte à susciter et à maintenir l'intérêt des élèves, ainsi qu'à soutenir et à approfondir leurs apprentissages. Par surcroît, les élèves seront peut-être aussi entièrement captivés par la présence envoûtante de l'objet muséal.

## Le musée, un lieu tout désigné pour apprendre

Selon la psychologue Tamara Lemerise (1994), c'est surtout l'école qui assure la transmission des connaissances formelles comme, par exemple, les faits, les concepts et les théories. Pour ce faire, le mode pédagogique préféré est celui de l'enseignement magistral secondé par une évaluation formelle composée de tests et d'examens. Par contraste, au musée, c'est l'apprentissage informel qui prime. On y trouve un milieu didactique stimulant, complexe et semi-structuré. Cet environnement se prête bien à un apprentissage guidé par les intérêts et les motivations des élèves qui doivent forcément apprendre à exercer certains choix : par exemple, s'arrêter devant un objet plutôt qu'un autre; traiter ou pas de certains renseignements. Le milieu muséal accorde une place importante à l'activité du visiteur et à son interaction avec les expositions et leurs compléments éducatifs. De plus, contrairement à l'école qui favorise la communication par l'écrit et la parole, le musée privilégie la communication multisensorielle et multimodale (les objets, les textes, les reconstructions, les installations interactives, les présentations contextuelles, les éléments audiovisuels, les appareillages multimédias, les objets à manipuler, les bornes d'ordinateurs). En somme, «c'est au musée que revient la mission de mettre en contact avec l'objet, avec la réalité (les choses et les phénomènes tels qu'ils existent à l'état naturel; les productions, créations, réalisations d'artistes, de scientifiques, des hommes d'hier, d'aujourd'hui et de demain)» (p. 173-174).

Lemerise soulève également le problème causé par le manque d'intégration entre le savoir d'expérience des élèves, acquis en dehors de l'école, et le savoir scientifique appris à l'école. Elle soutient, comme Borun (1989) et Feher et Rice (1985), que le musée est le milieu tout indiqué pour traiter des stéréotypes conceptuels ou des «théories naïves» des élèves dans le but de parfaire certaines de leurs connaissances.

La littérature est farcie de données montrant que les élèves du primaire, du secondaire, du collégial et de l'université ou bien n'apprennent pas (échoient

aux examens) ou bien apprennent (réussissent aux examens), mais sans comprendre ce qu'ils apprennent. Les élèves apprennent des lois, des principes, des stratégies mais de façon très contextuelle; ils ne généralisent pas; ils ne font pas de liens entre leurs savoirs scolaires et leurs savoirs intuitifs, construits au cours d'expériences directes et indirectes dans les contextes autres que l'école. Placés hors du contexte scolaire, les étudiants retournent à des explications naïves/intuitives des phénomènes, et ce, en dépit du fait qu'ils aient appris à l'école les concepts, les lois et les principes sous-jacents à ces phénomènes. Plusieurs auteurs proposent des analyses très intéressantes de la question : Gardner (1991), par exemple, avance que «comprendre» (le savoir «d'expert») résulte de la fusion des savoirs intuitifs et des savoirs académiques; l'absence de compréhension serait en partie due au fossé entre les deux types de savoir, à leur parallélisme. De plus, les théories alternatives, naïves, personnelles des enfants, des adolescents sont très persistantes; les savoirs scolaires sont par ailleurs vite oubliés. (p. 176-177)

Le psychologue Gérard Artaud (1989) abonde dans le même sens que Gardner. Le dilemme auquel l'apprenant doit faire face dans ses apprentissages se résume au «problème du rapport qui s'établit entre la somme des connaissances qui viennent du dehors et les interrogations et les intuitions qui jaillissent du dedans, c'est-à-dire le problème de l'appropriation du savoir par l'étudiant» (p. 115).

Artaud identifie deux savoirs, le «savoir d'expérience» et le «savoir théorique/scientifique», comme les matières premières de l'apprentissage. De plus, il décrit la démarche empruntée par l'apprenant pour réconcilier ces deux savoirs. C'est en confrontant son savoir d'expérience à un savoir théorique approprié que l'apprenant peut situer son propre savoir; il identifie les faiblesses de ce savoir personnel, arrive à l'organiser, à le comprendre et à le modifier. Finalement, il parvient à construire un nouveau savoir, le savoir intégré (p. 115-116).

Or, voici pourquoi le musée se prête si bien comme lieu pour s'adresser aux théories naïves des élèves : les expositions mettent en rapport, à la disposition immédiate des visiteurs, tous les éléments nécessaires à la confrontation des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques.

## **Le musée, un lieu tout désigné pour apprendre à voir**

L'exposition, qu'elle soit composée d'une ou de plusieurs œuvres d'art, présente de façon très concise un regroupement et une synthèse de plusieurs savoirs savants auxquels le visiteur peut confronter, s'il le veut, son savoir intuitif. Dans notre propre travail de recherche (Lachapelle, 1992, 1994, 1997), nous tâchons d'identifier, de définir, et de comprendre la nature et le fonctionnement de chacun des savoirs impliqués dans la démarche empruntée par le visiteur pour explorer

et comprendre l'objet d'art. Voici un résumé de nos résultats préliminaires, quoique cette recherche<sup>2</sup> soit toujours en cours.

Lors d'une visite à un musée des beaux-arts, la réponse de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte à une œuvre d'art peut prendre différentes formes : une réaction simple, une émotion forte ou même une appréciation nuancée. Toutefois, une compréhension véridique et esthétique de l'œuvre ne doit pas se limiter à un survol superficiel de l'objet. Le regardeur doit s'impliquer en réaction à l'œuvre d'art devant lui et s'engager dans un véritable processus d'apprentissage à son sujet. D'abord, le regardeur se familiarise avec l'objet par l'entremise de la perception visuelle. Parfois, d'autres modes perceptuels sont également utilisés, par exemple, la perception auditive ou olfactive et, parfois même, le toucher. Ensuite, le regardeur fait appel à des connaissances antérieures tirées de son vécu pour vérifier et confirmer les percepts initiaux. Cette première démarche dans la maîtrise de l'œuvre s'apparente à l'apprentissage par la voie de l'expérience. Dans une deuxième phase, qui ressemble davantage à un apprentissage théorique, le regardeur doit aller à la quête des informations supplémentaires dont il a besoin pour bien comprendre et apprécier l'œuvre. Ces renseignements sont aussi utiles pour vérifier l'exactitude de l'interprétation formulée lors du premier contact avec l'œuvre. Pour résumer la démarche du regardeur, nous pouvons conclure que l'appréciation esthétique de l'œuvre se construit au moyen du tandem formé de l'apprentissage par expérience et de l'apprentissage théorique.

Lors de chaque étape dans l'élaboration d'une interprétation compréhensive de l'œuvre, l'élève doit prendre contact et travailler avec des savoirs bien précis. Lors de la première étape, celle de l'apprentissage par expérience par le biais de l'activité ponctuelle, trois savoirs différents sont scrutés, exploités ou élaborés par l'élève : le savoir incarné, le savoir médiateur et le savoir construit. Le savoir incarné a trait à la représentation matérielle et perceptible d'un savoir précis véhiculé par l'œuvre d'art. Ce savoir comprend le sujet de l'œuvre, son style, sa structure, son format, ses matériaux, ses procédés de fabrication, en plus des connaissances, des concepts et de la sensibilité transmis par l'artiste au moyen de la création et de la diffusion de son œuvre. Le savoir médiateur représente le savoir déjà acquis par l'élève. Ce savoir est personnel et subjectif, plus ou moins structuré, et sert de référence essentielle lors de la première étape dans l'interprétation de l'œuvre. Ce savoir renferme l'ensemble des suppositions, des connaissances et des aptitudes vis-à-vis l'objet d'art que l'élève a élaboré grâce à son expérience antérieure; il est aussi le siège de ces fameuses théories naïves de l'élève au sujet de l'art. Le savoir médiateur joue le rôle

---

2. Nous en sommes à la dernière étape d'un projet de recherche axé sur l'identification des savoirs impliqués dans l'appropriation de l'œuvre par le regardeur. La fin de l'analyse des résultats s'est terminée en juin 1999.

d'intermédiaire entre l'objet et l'élève. Grâce à ce savoir, l'élève pourra tenter l'élaboration d'une interprétation initiale de l'œuvre. Enfin, au moyen de l'échange que l'élève entretient entre son savoir médiateur et le savoir incarné dans l'œuvre, un nouveau savoir, le savoir construit, s'élabore chez l'élève. Ce savoir est le produit de l'interaction des deux autres savoirs; il se résume essentiellement à l'interprétation personnelle de l'œuvre que l'élève a mise au point lors de la première phase de son apprentissage.

Dans la deuxième étape, celle de l'apprentissage théorique, le travail d'interprétation de l'élève porte sur deux savoirs additionnels. Le premier de ces savoirs, le savoir théorique, est scruté et manipulé par l'élève, tandis que le deuxième, le savoir reconstruit, est élaboré par l'élève lui-même. Le savoir théorique est le fruit du travail intellectuel des professionnels des milieux artistiques et muséaux : les éducateurs spécialisés, les conservateurs et les historiens de l'art. Le savoir qu'ils construisent existe de façon indépendante, sous la forme de textes, mais porte néanmoins sur l'œuvre d'art. Le savoir théorique se caractérise par une structure disciplinaire; il est logique, bien articulé et répond aux normes professionnelles. Dans les salles d'exposition du musée, le savoir théorique est présenté aux visiteurs sous des formes diverses : panneaux didactiques, cartels allongés, publications, films, vidéo, cédérom, visites guidées et conférences.

En se référant à ce savoir savant, l'élève examine à nouveau sa première interprétation de l'objet d'art; il confronte le savoir qu'il a construit au sujet de l'œuvre avec ce savoir théorique extérieur à lui-même. Cette démarche rend possible l'élaboration d'un nouveau savoir relatif à l'œuvre, le savoir reconstruit. Le savoir reconstruit est le produit d'un travail d'intégration portant sur la conception subjective de l'œuvre, élaborée par l'élève lors de la première étape de son apprentissage, et la conception objective et savante de l'œuvre véhiculée par le savoir théorique. Le résultat de cette confrontation représente une meilleure et une nouvelle compréhension de l'œuvre, le savoir reconstruit.

La démarche à suivre pour l'interprétation de l'œuvre d'art que nous venons de décrire n'est rien de moins qu'un processus d'apprentissage centré sur l'objet muséal. De plus, cette appropriation de l'objet muséal nécessite forcément le traitement de plusieurs types de savoirs qui, de façon générale, sont mis à la disposition des visiteurs lors de l'exposition de l'objet. Pour cette raison, le musée s'avère un milieu idéal pour apprendre à voir et apprendre à comprendre l'œuvre d'art.

## **Le musée, un lieu tout désigné pour apprendre à faire**

Nous avons démontré que l'œuvre d'art est porteuse d'un savoir et qu'elle est l'objet de la mise en application de plusieurs autres savoirs lors de la tenta-

tive d'appropriation pratiquée par le regardeur. Cependant, qu'en est-il lorsque l'objectif visé n'est plus la simple appréciation esthétique de l'objet d'art mais plutôt la production d'une nouvelle œuvre pour laquelle la première sert de référence ou de modèle? Luc Guillemette, éducateur au Musée d'art contemporain de Montréal, propose que cette démarche serve de tremplin pour l'expression créatrice.

Ainsi, qu'ils soient imposés ou seulement proposés, les modèles, en l'occurrence les œuvres d'artistes reconnus, deviennent, par leur utilisation dans un contexte de création, un élément de départ, un déclencheur, une stimulation et parfois même, heureusement, un défi à relever qui ne se traduira pas par une reproduction simpliste, mais qui laissera place à l'expression personnelle et à la créativité. (Guillemette, 1997, p. 284)

Contrairement aux préconceptions répandues qui veulent que la création visuelle soit essentiellement hédoniste et anti-intellectuelle, cette forme d'activité créatrice fait appel, non seulement au domaine affectif et au domaine imaginaire du fonctionnement psychologique de l'élève, mais aussi au domaine cognitif. L'élève doit non seulement imaginer à quoi pourrait ressembler l'œuvre d'art dans son aspect final, il doit aussi conceptualiser son expérience, lors de la création de l'œuvre, afin d'élaborer la signification personnelle qu'il lui accordera.

D'un point de vue dynamique, la création pourrait se définir comme un jeu d'interaction entre les représentations intérieures et les représentations extérieures que se donne une personne vivant concrètement l'activité créatrice... Nous reconnaissons l'implication de deux types de représentations intérieures : les représentations expérientielles et les représentations conceptuelles qui se définiraient en fait comme deux aspects complémentaires de toute représentation intérieure. On est ainsi amené à voir que la dynamique de la création met en jeu trois types de représentations : les représentations expérientielles, les représentations conceptuelles et les représentations matérielles. (Gosselin, 1993, p. 82)

Nous croyons qu'il existe virtuellement peu de différences entre les savoirs exploités lors de la contemplation de l'œuvre et les savoirs manipulés lors de la création d'une nouvelle production en réaction à l'œuvre de quelqu'un d'autre. Dans une telle démarche, le créateur est libre, tout comme le regardeur, de faire appel aux différentes catégories de savoirs internes et externes reliées à l'œuvre d'art. Toutefois, il est possible que certains savoirs soient moins utilisés. C'est peut-être le cas du savoir théorique, bien que rien n'empêche qu'on s'y adresse lors de la création plastique.

Cependant, il ne faut pas oublier que la création plastique révèle des spécificités particulières qui la distinguent de la contemplation esthétique de l'œuvre. D'abord, la production artistique doit tenir compte des exigences et des limites

imposées par les matériaux et les techniques. Ensuite, l'activité créatrice donne presque toujours un produit, l'œuvre d'art. Grâce à sa réalité physique, la représentation picturale ou sculpturale créée par l'élève est dotée d'une présence matérielle, donc d'une permanence que la représentation purement mentale, effectuée lors de la réponse esthétique à l'œuvre, n'aura jamais.

Liée à la connaissance innée, à la connaissance intuitive, l'image qui naît de l'activité créatrice révèle des aspects du monde intérieur de la personne qui crée et, en ce sens, permet la prise de conscience de soi. Mais elle permet aussi la prise de conscience du monde, étant imbue de l'environnement intériorisé, ressenti et interprété... L'image montre un circuit qui va de l'extériorité du monde vers l'intériorité de la personne pour revenir au monde sous une forme nouvelle, recréée. (Gosselin, 1993, p. 25)

En proposant des activités de création à partir d'œuvres d'artistes tirées de sa collection, le musée cherche à promouvoir, non seulement sa collection, mais aussi le développement des habiletés relatives à l'appréciation esthétique et à la production créatrice chez le visiteur. En outre, l'élève participant à de telles activités arrive à faire un lien entre les concepts artistiques explorés dans ses propres productions et ces mêmes concepts représentés dans des exemples concrets tirés de notre patrimoine artistique et culturel. «Par la réalisation d'images dont il est l'auteur, on l'invite à scruter et à expérimenter certains rouages du processus de création. De plus, on lui offre la possibilité d'acquérir, par l'action, des connaissances en art contemporain et de découvrir, par le plaisir, une partie du cadre muséologique qui le contient» (Guillemette, 1997, p. 288).

## **Le musée, des ressources à la disposition des enseignants**

De nombreuses ressources sont mises à la disposition des enseignants qui veulent se prévaloir du musée comme lieu d'apprentissage complémentaire à la salle de classe-atelier. Parmi les activités éducatives organisées et animées sur place par des éducateurs spécialisés, il y a des activités en atelier, des visites guidées et des conférences. Sur réservation, les groupes scolaires peuvent toujours se présenter au musée pour une visite libre, pour une visite autoguidée à l'aide de fascicules didactiques, ou pour des projections de films et de vidéo. De plus, la plupart des musées prêtent des diapositives et des reproductions aux enseignants qui en font la demande. Un nombre important de musées publie régulièrement des cahiers pédagogiques à l'intention des éducateurs afin de les aider à préparer leurs classes pour une visite au musée. Quelques musées se sont dotés de programmes d'extension à l'intention des écoles. Dans le cadre de ce genre de programme, le musée se rend à l'école pour animer sur place, soit des discussions illustrées à l'aide de reproductions ou d'œuvres originales, soit des



ateliers de création portant sur des sujets précis inspirés par certains objets dans leurs collections. L'enseignant n'a qu'à s'adresser aux services éducatifs des musées de son choix pour connaître les services offerts.

Enfin, quelques auteurs ont publié des textes à l'intention des enseignants dans le but de les aider à mieux préparer leurs visites au musée. Ainsi, Michel Allard et Suzanne Boucher (1991) proposent le livre, *Le musée et l'école*, qui renferme de nombreuses suggestions pour la planification des activités éducatives qui se dérouleront avant, pendant et après la visite au musée. Dans son livre, *Voilà l'art*, Lise Robichaud (1990) fait le point sur l'état actuel de l'enseignement des arts plastiques au Nouveau-Brunswick. Elle propose d'abord une démarche pour permettre et encourager la participation des artistes acadiens dans la vie scolaire; elle avance ensuite une théorie sur la présentation des œuvres d'art dans le cadre des cours d'arts plastiques. Deux Américains, Al Hurwitz et Michael Day (1995), consacrent un chapitre entier à l'enseignement de l'appréciation de l'art; plusieurs de ces pages renferment des conseils pratiques à suivre pour assurer le succès des visites au musée.

Tout en présentant certaines théories pour démontrer que les œuvres d'art sont porteuses d'un savoir, nous avons examiné comment l'objet muséal est utile pour la formation de la perception et de l'appréciation esthétique. Pour atteindre cet objectif, nous avons analysé comment le cheminement affectif et cognitif emprunté par le regardeur pour comprendre l'œuvre fait appel à plusieurs catégories de savoirs. De plus, nous avons abordé le problème de l'emploi de l'œuvre d'art comme modèle dans l'enseignement de la production artistique et nous avons conclu que cette pratique est admissible et avantageuse. Le musée abrite des objets et des œuvres qui sauront capter et maintenir l'intérêt des élèves. Nous pouvons donc conclure que le musée est une ressource pédagogique inégalée pour motiver, renforcer et approfondir l'étude de l'art.

## Références

- Allard, M. et Boucher S. (1991). *Le musée et l'école*. Ville LaSalle : Éditions Hurturbise HMH Ltée, Coll. «Cahiers du Québec».
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Borun, M. (1989). Naïve notions and the design of science museum exhibits. *Journal of Museum Education*, 14(2), 16-17.
- Caston, E. B. (1989). A model for teaching in a museum setting. In N. Berry et S. Mayer (dir.), *Museum education : History, theory, and practice* (p. 90-108). Reston, VI : The National Art Education Association.
- Feher, E. et Rice, K. (1985). Development of scientific concepts through the use of interactive exhibits in a museum. *Curator*, 28(1), 35-46.

- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York : Basic Books, Harper Collins Publishers.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les Publications de la Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Guillemette, L. (1997). Les ateliers d'arts plastiques au Musée d'art contemporain de Montréal – Un défi inventif. In M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Le musée, un lieu éducatif* (p. 280-288). Montréal : Musée d'art contemporain de Montréal.
- Hurwitz, A. et Day, M. (1995). *Children and their art : Methods for the elementary school*. New York : Harcourt Brace College Publishers.
- Lachapelle, R. (1992). La contemplation de l'œuvre d'art en tant qu'apprentissage : fondements théoriques et applications pratiques. *Revue canadienne d'éducation artistique*, 19(2), 114-129.
- Lachapelle, R. (1994). *Aesthetic understanding as informed experience : Ten informant-made videographic accounts about the process of aesthetic learning*. Thèse de doctorat, Université Concordia, Montréal.
- Lachapelle, R. (1997). La compréhension esthétique résultant d'une expérience conjugée à un savoir. In M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Le musée, un lieu éducatif* (p. 212-223). Montréal : Musée d'art contemporain de Montréal.
- Lemerise, T. (1994). Le musée – Un environnement favorable au dévoilement et au développement des théories naïves chez les élèves. In B. Lefebvre (dir.), *L'éducation et les musées – visiter, explorer et apprendre* (p. 169-183). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Robichaud, L. (1990). *Voir l'art – Des artistes acadiens en milieu scolaire franco-phone au Nouveau-Brunswick*. Moncton : Michel Henry Éditeur.