

LE PARTENARIAT ÉCOLE-MUSÉE : QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

Michel Allard

Fondé en 1981 à l'université du Québec à Montréal, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) regroupe des professeurs et des étudiants de deuxième et de troisième cycle, des muséologues, des enseignants ainsi que des conseillers pédagogiques. L'équipe du GREM a inlassablement prôné et mis en œuvre des programmes éducatifs favorisant le rapprochement entre l'école et le musée. Après avoir succinctement décrit les origines de la collaboration entre l'école et le musée dans le système des écoles publiques catholiques francophones du Québec, l'auteur présentera quelques modèles développés par le GREM. Puis, il s'attardera à démontrer comment la démarche d'appropriation réalisée au musée diffère, tout en la complétant, de la démarche d'apprentissage vécue à l'école.

1. RAPPEL HISTORIQUE

en 1923
le programme
officiel
des écoles
publiques
primaires
catholiques
du Québec
propose
l'utilisation
du musée à titre
de lieu et
de ressource
pédagogique

C'est, en 1923, que, pour la première fois, le programme officiel des écoles publiques primaires catholiques (francophones) de la province de Québec propose l'utilisation du musée (1) à titre de lieu et de ressource pédagogique (Allard et Lefebvre, 1998). Le programme suggère que chaque école mette sur pied un petit musée. C'est le musée à l'école. On incite aussi les instituteurs à organiser des visites aux musées afin de compléter l'enseignement dispensé en salle de classe. C'est l'école au musée. Toutefois, ni l'une ou l'autre de ces mentions ne comporte de caractère prescriptif. On n'impose pas ; on suggère. Le recours au musée s'effectue sur une base volontaire. Voilà la première caractéristique des relations qui, au Québec, se tissent entre les mondes scolaire et muséal. Il appartient d'abord aux enseignants de décider d'utiliser ou non les musées.

Combien de musées les écoles publiques mirent-elles sur pied ? Comment les enseignants les utilisèrent-ils ? On ne connaît encore que peu de choses sur ce sujet. Néanmoins, nous savons, que la création dans plusieurs écoles de "cercles

(1) Musée : "institution permanente, sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public et qui fait des recherches concernant les témoins matériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'études, d'éducation et de délectation." (ICOM cité dans *Communication Canada*, 1988).

la création dans plusieurs écoles de "cercles de jeunes naturalistes" a contribué à la mise sur pied de plusieurs musées scolaires

après 1923 la visite au musée s'insère, en Amérique du Nord, dans le libellé de presque tous les "curriculums" des écoles primaires et secondaires

début des années soixante, une première institution muséale québécoise se dote d'un service éducatif

malgré la volonté du personnel des écoles et de celui des musées, l'articulation entre l'école et le musée apparaît peu évidente

de jeunes naturalistes" regroupant, en dehors des heures de classes, des écoliers intéressés par l'étude des sciences naturelles a contribué à la mise sur pied de plusieurs musées scolaires. Toutefois, après 1940, les programmes d'études ne comportent plus la suggestion de mettre sur pied un "petit musée" dans chaque école. Après la grande réforme qui a marqué entre 1960 et 1970 l'histoire de l'éducation au Québec, les musées scolaires disparaîtront. Leurs collections seront dispersées. Quelques musées dont celui de sciences naturelles du séminaire de Sherbrooke en recueilleront quelques-unes.

Après 1923, la visite au musée s'insère au Québec, comme ailleurs en Amérique (Zeller, 1989), dans le libellé de presque tous les curriculums des écoles primaires et secondaires. L'importance de la place qu'on lui accorde varie selon les programmes et les matières. Habituellement, elle fait partie des directives pédagogiques accompagnant la description du contenu des matières de sciences en particulier les sciences naturelles. Quelques programmes dépassent la simple mention du musée comme lieu de visite pédagogique et la considèrent comme une véritable stratégie d'enseignement. La reconnaissance de l'utilisation du musée au double titre de lieu et de stratégie éducative témoigne de la volonté des concepteurs de programmes d'établir une forme de partenariat entre l'école et le musée. Toutefois, un partenariat implique nécessairement deux parties. Du côté des musées, tout en se considérant comme un lieu d'éducation informelle, il faut attendre le début des années soixante pour qu'une première institution muséale québécoise, en l'occurrence le musée des Beaux-Arts de Montréal, se dote d'un service éducatif. À partir des années 1980, les musées se multiplient partout sur le territoire du Québec. Leur taux de fréquentation hausse considérablement. Ces facteurs, combinés à la pression des organismes subventionnaires, majorent l'importance de leurs fonctions de communication et d'éducation par rapport à celles de recherche et de conservation (Allard et Lefebvre 1997). Dans ce contexte, la plupart des musées québécois, à défaut de moyens financiers ou de volonté politique de se doter d'un service éducatif, élaborent des programmes à l'intention des groupes scolaires. Les musées deviennent des lieux d'éducation formelle et informelle. Malgré la volonté du personnel des écoles et de celui des musées, l'articulation entre l'école et le musée apparaît peu évidente. L'étude des liens entre le musée et l'école commence à peine à retenir l'attention des chercheurs. Le musée demeure sous-fréquenté par l'école. Le musée offre encore trop souvent des activités éducatives élaborées selon des modèles pédagogiques spécifiques à l'école. Cette dernière attend du musée qu'il renforce l'information dispensée en salle de cours. L'école privilégie un enseignement théorique basé sur l'apprentissage de concepts alors que le musée favorise un enseignement concret axé sur

l'apprentissage à l'objet et par l'objet. Pour se sortir de ce véritable cul-de-sac, il faut viser le développement global de l'élève en lui offrant des activités muséales et scolaires complémentaires au double plan de la démarche et du contenu.

2. LES MODÈLES DU GREM

Les travaux du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) (2) de l'Université du Québec à Montréal s'inscrivent dans cette perspective.

Les recherches conduites depuis 1981 ont résulté, dans un premier temps, en l'élaboration, l'expérimentation et la validation d'un premier modèle d'utilisation des musées à des fins éducatives privilégiant le partenariat entre l'école et le musée (Allard et Boucher, 1991). Ce modèle s'articule autour d'une approche de l'objet muséal (interrogation, observation, appropriation) axée sur une démarche de recherche (questionnement, collecte de données, analyse et synthèse) correspondant à trois étapes (préparation, réalisation et prolongement), à trois moments (avant, pendant, et après la visite au musée) et à deux espaces (école et musée). Il se schématise de la façon suivante :

le modèle d'utilisation des musées proposé s'articule autour d'une approche de l'objet muséal...

Document 1. Modèle d'utilisation des musées à des fins éducatives

Avant	→ École	→ Préparation	→ Interrogation	→ Questionnement sur l'objet
Pendant	→ Musée	→ Réalisation	→ Collecte de données et analyse	→ Observation de l'objet
Après	→ École	→ Prolongement	→ Analyse et synthèse	→ Appropriation de l'objet

... il offre l'avantage de réunir dans une même démarche pédagogique le musée et l'école

Ce modèle offre l'avantage de réunir dans une même démarche pédagogique le musée et l'école. Il propose des cadres d'élaboration, de réalisation et de prolongement d'activités pédagogiques qui se déroulent au musée et à l'école. Il n'oppose pas ces deux institutions ; il les réunit. Adopté au cours des dernières années par plusieurs musées québécois, il a notamment conduit, dans plusieurs musées de sciences, à la restructuration des activités de préparation offertes aux classes qui se proposent de se rendre au musée. Par exemple, le musée Armand Frappier, créé à la mémoire

(2) Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) : fondé en 1981 à l'université du Québec à Montréal, il a pour objet l'étude de l'éducation muséale plus particulièrement le partenariat école-musée.

d'un célèbre microbiologiste québécois fondateur d'un institut de recherche qui porte son nom, a réalisé une vidéo d'une dizaine de minutes. Accompagné d'un guide d'accompagnement, cette vidéo s'axe sur l'apprentissage par les élèves des connaissances jugées essentielles et préalables aux activités pédagogiques offertes par cette institution muséale. La vidéo comporte six séquences portant sur les thèmes suivants :

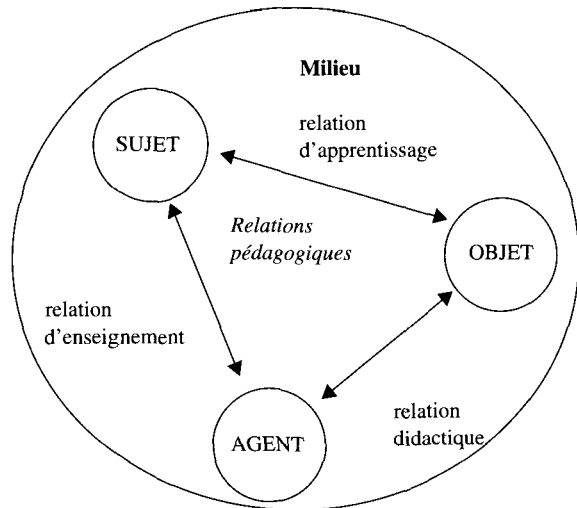
- Qui est Armand Frappier ?
- Brève histoire de l'Institut Armand Frappier
- Mais qu'est-ce qu'un virus ?
- L'univers scientifique
- Quelques hommes et femmes de science du Québec
- Le musée Armand Frappier

la mise en place de cette approche pédagogique nous a conduit à mettre en cause...

La mise en place de cette approche pédagogique a conduit l'équipe du GREM à remettre en cause la variante du triangle de la situation pédagogique telle que proposée par le professeur Rénald Legendre (1983). Variante sur laquelle se fondaient les travaux de recherche. Elle se présente sous le schéma suivant.

Document 2. Modèle de la situation pédagogique selon Legendre (1983)

... la variante du triangle de la situation pédagogique proposée par R. Legendre



Ce modèle qui considère une situation pédagogique comme un ensemble de relations – didactique (3), d'enseignement (4)

(3) Relation didactique : planification par l'agent d'un contenu apte à favoriser l'apprentissage du sujet (Legendre, 1983).
 (4) Relation d'enseignement : un processus de communication en vue de favoriser l'apprentissage (Legendre, 1983, p. 228).

et d'apprentissage (5) – tissées bidirectionnellement dans un milieu (6) entre trois éléments – le sujet (7), l'agent (8) et l'objet (9) – peut cerner la complexité d'une activité tenue à l'école. Toutefois, les chercheurs du GREM se sont rendu compte que ce modèle appliqué au musée comporte plusieurs difficultés de compréhension et d'application. Aussi ont-ils formulé quelques précisions.

dans un musée,
l'objet matériel
s'insère dans
une collection
déterminée et
fait partie
d'un "exhibit"
particulier,
en bref il s'inscrit
dans
une thématique

L'objet, selon Legendre (1988) désigne les objectifs, le contenu et la démarche d'un programme. Appliquée au musée, cette notion prête à confusion. Certes, elle peut s'entendre dans un sens abstrait et s'appliquer à l'ensemble du contenu et des politiques d'un musée. Toutefois, dans un musée, l'objet désigne au premier chef toute chose matérielle conservée et exposée. Doit-on alors comprendre ce terme dans son sens concret ou abstrait ? Dans un musée, l'objet matériel s'insère dans une collection déterminée, s'expose dans un cadre spécifique et fait partie d'un *exhibit* particulier. En d'autres termes, il s'inscrit dans une thématique. Or, il apparaît que cette thématique peut correspondre totalement, partiellement ou nullement au contenu d'un programme scolaire. On peut alors considérer la thématique selon son degré d'adéquation avec ce dernier ou avec tout autre programme propre à un groupe spécifique de visiteurs. On peut aussi vérifier jusqu'à quel point un programme éducatif (10) mis en œuvre dans un musée s'arrime avec la thématique. Dans cette perspective, on propose de réserver le terme objet aux choses matérielles et de remplacer le terme objet, au sens compris par Legendre, par celui de thématique qui désigne le thème unificateur de tous les objets réunis dans un musée.

dans le triangle
"l'élève-visiteur"
se substitue
au "sujet"...

Dans le modèle de Legendre, le sujet désigne la personne ou le groupe de personnes pour lesquelles une situation pédagogique a été mise en œuvre. À l'école, ce sont les élèves regroupés selon leur âge. Au musée, ce sont les visiteurs qui ne sont pas nécessairement regroupés selon les mêmes critères qu'à l'école. Il apparaît plus pertinent dans le cas du musée de substituer l'expression d'"élève-visiteur" au terme sujet.

-
- (5) Relation d'apprentissage : "*acquisition de connaissances ou développement d'habiletés ou d'attitudes*" (Legendre, 1988, p. 36).
 - (6) Milieu : endroit où la situation pédagogique est mise en œuvre (Legendre, 1988).
 - (7) Sujet : personne ou groupe de personnes pour lesquelles une situation pédagogique a été mise en œuvre (Legendre, 1988).
 - (8) Agent : personne qui facilite l'apprentissage de l'objet par le sujet (Legendre, 1988).
 - (9) Objet : objectifs, contenu et démarche d'un programme (Legendre, 1988).
 - (10) Programme éducatif : l'ensemble des activités d'interprétation et/ou de diffusion organisées par le personnel d'un musée à des fins éducatives à l'intention d'un groupe particulier de visiteurs (GREM, 1994).

L'agent, selon Legendre, réfère à la personne qui facilite l'apprentissage de l'objet par le sujet. L'agent sélectionne les moyens et les stratégies pédagogiques, les organise et les planifie pour favoriser l'apprentissage du sujet. Au musée, ces fonctions sont principalement dévolues à l'éducateur, au guide et parfois à l'accompagnateur d'un groupe (par exemple l'enseignant). Dans un contexte muséal, il faut comprendre que contrairement à l'école, l'agent d'éducation n'est pas toujours un professionnel spécialisé comme l'est l'enseignant ou le conseiller pédagogique. À cet égard, il apparaît plus juste de le désigner par le terme "intervenant".

... l'"intervenant"
à l'"agent"

Le musée, avec ses objets, ses artefacts et ses expositions, constitue un environnement où le visiteur puise des connaissances ou encore exprime ses émotions ou fait galoper son imagination. C'est un lieu éducatif dans le sens large de l'expression. Mais est-ce un lieu d'éducation formelle ou informelle ? Malgré cette interrogation nous conservons encore l'élément dit milieu.

Dans le modèle de Legendre, la relation d'enseignement se tisse bidirectionnellement entre l'agent et le sujet. Elle se définit "*comme un processus de communication en vue de favoriser l'apprentissage*" (Legendre, 1983, p. 228). La relation reliant l'élève-visiteur et la thématique ne se limite pas à l'apprentissage compris dans son sens cognitif, elle implique à la fois l'affectivité, l'imaginaire et les sensations. Dans cette perspective, peut-on réduire à l'enseignement la relation qui se tisse entre l'agent et le visiteur ? C'est pourquoi nous remplaçons l'expression "relation d'enseignement" par celle de support. Elle se traduit par les stratégies et les moyens planifiés par l'intervenant.

la relation qui
les relie est plus
de support
que seulement
d'enseignement

La relation didactique s'inscrit, dans le modèle de Legendre, comme une relation biunivoque entre l'objet et l'agent. À partir d'un contenu disciplinaire déterminé et formulé très souvent en termes d'objectifs, il appartient à l'agent de planifier un contenu apte à favoriser l'apprentissage du sujet. Or, le terme didactique prête à confusion et suggère plusieurs autres interprétations. Il désigne à la fois une discipline éducationnelle et une science humaine appliquée qui consiste à élaborer, expérimenter, évaluer des stratégies pédagogiques. Employé comme adjectif, il qualifie une communication scolaire fondée sur l'autorité du maître. Bref, le terme didactique engendre une confusion épistémologique. Par conséquent, à la relation de didactique proposée par Legendre, nous préférons la notion de transposition impliquant non une réduction du discours scientifique mais son adaptation à la capacité d'appropriation des élèves-visiteurs.

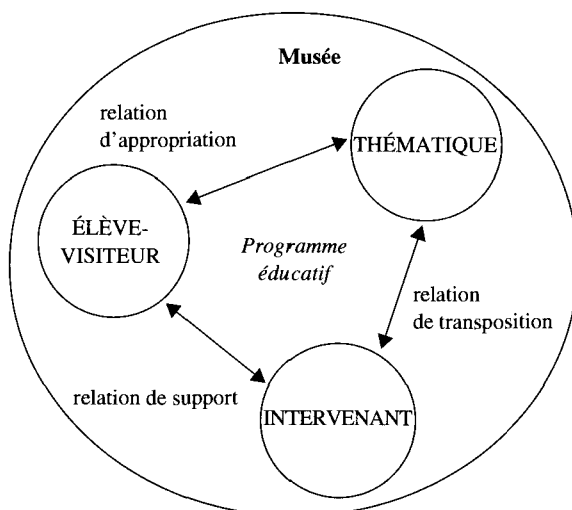
Dans le modèle systémique de Legendre, la relation d'apprentissage désigne la relation bi-directionnelle entre un objet et un sujet qui conduit à une "*acquisition de connaissances ou développement d'habiletés ou d'attitudes*"

au musée,
la relation qui
s'établit entre
le visiteur et l'objet
peut relever
d'éléments
affectif,
esthétique ou
imaginaire

(Legendre, 1988, p. 36). Au musée, la relation qui s'établit entre le visiteur et l'objet (y compris dans son sens matériel) peut aussi relever d'éléments affectif, esthétique ou imaginaire. C'est la raison pour laquelle nous substituons l'expression "relation d'appropriation" à celle de "relation d'apprentissage".

Ces réflexions ont conduit les membres du GREM à proposer une version du triangle pédagogique adaptée au musée. Elle rend compte à la fois du rapprochement du musée avec l'école mais aussi de sa spécificité. Elle s'illustre par le schéma suivant :

Document 3. La situation pédagogique au musée engendrée par un programme éducatif muséal (Allard, Larouche, Meunier et Thibodeau, 1998)



Thématique : thème unificateur de tous les objets réunis dans un musée à des fins de collection, de recherche d'exposition et d'éducation.

Intervenant : membre du personnel du musée ou personne de l'extérieur du musée qui intervient auprès d'un visiteur de musée avant, pendant ou après sa visite au musée.

Visiteur : personne visitant un musée seul ou en groupe.

Relation d'appropriation : relation par laquelle le visiteur fait sien intellectuellement, affectivement ou imaginativement un objet de musée.

Relation de support : l'aide apportée directement ou indirectement au visiteur de musée dans sa démarche d'appropriation.

Relation de transposition : adaptation de la thématique d'un musée à la capacité d'appropriation du visiteur.

À son tour, ce dernier modèle a servi de fondements à l'élaboration de proposition d'un modèle d'évaluation des programmes éducatifs des musées (Allard, Larouche,

Meunier et Thibodeau, 1998) et d'un supra-modèle des actions éducatives mises en œuvre conjointement par le musée et l'école (Allard et Boucher, 1998). Toutefois, plusieurs interrogations d'ordre pédagogique propres au couple école-musée subsistent. Nous nous attarderons en particulier à montrer comment la relation d'appropriation spécifique au musée se caractérise tout en se différenciant de la relation d'apprentissage propre à l'école.

3. LES TYPES D'APPROPRIATION

nous avons établi que le musée est un véritable lieu d'apprentissage qui ne saurait se réduire à la simple acquisition de connaissances factuelles ou événementielles

Au cours des recherches menées au sein du GREM, nous avons établi que le musée est un véritable lieu d'apprentissage. Nous avons aussi démontré que l'apprentissage au musée ne saurait se réduire à la simple acquisition de connaissances factuelles ou événementielles. Certes, il est indéniable que les expositions, comme productions culturelles, sont porteuses de connaissances et possèdent un potentiel informatif considérable. Mais le rôle des musées ne s'arrête pas là. Le musée concourt à l'acquisition de concepts chez les élèves des différents ordres d'enseignement de la maternelle à l'université. Ainsi, dans une recherche conduite au musée ferroviaire de Saint-Constant, musée de technologie consacré au transport sur rail, Filiatrault (1995) a démontré qu'en plus d'acquérir des connaissances sur les trains les élèves du préscolaire peuvent développer des concepts plus complexes comme celui de transport. De plus, Allard, Larouche et Meunier (1995) ont démontré en appliquant une grille d'observation et d'analyse élaborée et validée par Forest (1994) qu'une activité au musée permet sinon de développer du moins de mettre en œuvre des habiletés intellectuelles (11). En d'autres termes, une activité éducative tenue au musée permet et stimule au plan cognitif un apprentissage de plusieurs ordres. Il ne saurait se réduire au seul plan cognitif. Il déborde la connaissance que l'on pourrait qualifier de scientifique et comprend la connaissance de soi et des autres. Les chercheurs Dufresne-Tassé et Lefebvre (1995) ont établi, au terme de nombreuses études menées auprès d'adultes-visiteurs de musée, que l'apprentissage ne se limite jamais au plan cognitif qu'il inclut les plans affectif et imaginaire. En serait-il autrement pour les élèves-visiteurs de musée ? Une recherche récemment complétée au musée de Paléontologie de Montréal a démontré toute la complexité de l'apprentissage réalisé. Ainsi, les visiteurs non initiés n'ont retenu de leur visite que quelques notions générales relatives à la paléontologie malgré tous les efforts déployés par les

l'apprentissage au musée ne se limite jamais au plan cognitif, il inclut les plans affectif et imaginaire

(11) Habileté intellectuelle : habileté qui constitue le "comment savoir" par contraste avec le "savoir que" de l'information (Legendre, 1988).

concepteurs de l'exposition. La quantité d'informations transmises semble avoir ralenti leur apprentissage. Toutefois, plusieurs d'entre eux ont consacré beaucoup de temps à admirer la beauté de différents minéraux (Allard et Dufour, 1998). Bref, informations, concepts, habiletés, intérêts, voilà autant de bénéfiques que l'élève peut retirer d'une visite au musée.

3.1. La démarche d'appropriation au musée : le développement de l'hémisphère droit du cerveau

Il y a quelques années, lors d'une activité éducative organisée dans un musée d'histoire de la région de Montréal, à l'intention d'un groupe d'élèves d'une dizaine d'années, nous avons remarqué une fillette plutôt indisciplinée. Or, au début de l'après-midi, nous la remarquâmes, seule, assise par terre devant une tapisserie des Gobelins. Nous lui demandâmes ce qu'elle faisait là. Elle nous répondit : *“Parce que c'est beau.”* Or que fait l'école pour développer l'émotion créatrice et pour stimuler l'imagination ? L'apprentissage ne saurait se limiter à la mémorisation de faits et d'événements, il implique aussi, outre le développement d'habiletés intellectuelles nombreuses et multiples, la stimulation de l'affectivité et de l'émotion. À cet égard, quelle serait la contribution du musée ?

Rachel Desrosiers (1993), dans un ouvrage consacré à l'enseignement et à l'hémisphère droit du cerveau, remarque que, dans l'enseignement traditionnel, ce sont surtout les ressources de l'hémisphère gauche axé sur la transmission de connaissances objectives et le développement de la pensée critique qui sont sollicitées. Toutefois, pour que chaque élève se développe de façon totale et optimale, il faut, selon Desrosiers, que ses aptitudes sur le plan de l'imagination, de l'intuition, de la créativité, de l'émotion soient stimulées. À cet égard, elle propose des stratégies d'enseignement susceptibles d'activer l'hémisphère droit du cerveau. Or, les objets et plus spécifiquement les œuvres d'art exposés dans les musées ne font pas uniquement appel à l'intelligence du visiteur. Ils s'adressent à son affectivité ; ils font appel à son imagination. C'est ainsi qu'à la Biosphère de Montréal, on remet à chaque classe à la fin d'une activité portant sur l'eau, une statuette qui symbolise la préservation de l'eau. À l'école, elle est placée tour à tour sur le bureau de chaque élève qui devient pour une journée le gardien de l'eau. Utilisé en lien avec l'école, le musée peut favoriser le développement intégral de chaque élève.

pour stimuler
imagination,
intuition,
créativité et
émotion ;
des stratégies
susceptibles
d'activer
l'hémisphère droit
du cerveau

3.2. La démarche d'appropriation au musée : la synthèse

Le musée réunit, conserve et expose des traces matérielles de l'action de l'homme dans l'univers. Elles prennent la forme d'œuvres d'art, d'objets usuels, de bâtiments etc. Par la vue,

au musée,
on procède
d'abord par
synthèse avant
de passer à
l'analyse

en somme,
le musée favorise
une démarche
d'apprentissage
inverse de celle
de l'école

au musée,
grande liberté
de l'élève-visitateur
pour aborder
un objet...

... ce qui n'est pas
le cas à l'école où
l'enfant est
subordonné à
une démarche
préétablie

l'objet exposé
possède toutes
les réponses aux
interrogations
qu'il suscite chez
l'élève-visitateur,
pour se les
approprier
il s'agit de savoir
questionner

on appréhende d'abord un objet dans sa totalité avant d'en analyser les parties. Tousignant (1994), lors d'une étude tenue au Planétarium de Montréal, a démontré qu'il importe que les élèves aient d'abord une vision globale du firmament avant d'en étudier les parties. Au musée, on procède d'abord par synthèse avant de passer à l'analyse. À l'inverse, la parole et son prolongement le livre sont, par essence, d'abord analytiques. On ne peut tout dire ou tout lire en même temps. Il faut procéder par étapes, présenter les parties une à une, avant d'accéder au tout.

En somme, le musée favorise une démarche d'apprentissage inverse de celle de l'école. Ainsi, il importe que l'école œuvre en collaboration avec le musée pour développer chez l'élève une approche holiste du réel (Stone, 1986).

3.3. La démarche d'appropriation au musée : la diversité des points de vue

La connaissance d'un objet n'exige pas un ordre précis. On peut s'interroger sur son utilité, sa forme, ses couleurs ou sur sa signification. D'ailleurs Weltz-Fairchild (1992) a démontré que les enfants abordent un objet de façons multiples et variées. Dufresne-Tassé et Lefebvre (1996) sont arrivés à des conclusions similaires. L'élève-visitateur de musée jouit donc d'une entière liberté dans sa façon d'aborder un objet.

Au contraire, la parole et le livre sont tributaires d'un ordonnancement préalablement établi par le locuteur ou l'auteur. Par conséquent, le lecteur et encore plus l'auditeur ne sont pas libres dans leur façon d'aborder le réel. L'enfant ou l'adolescent, assis sur les bancs d'école, est subordonné à une démarche qui n'est pas nécessairement la sienne alors qu'au musée il peut adopter celle(s) qui lui convient (convient) le mieux. Combien de fois, n'avons-nous pas vu un animateur obligé d'abandonner son laïus pour répondre aux questions des élèves-visitateurs. C'est ainsi qu'au site historique "Les forges du Saint-Maurice" qui rappelle les débuts de la sidérurgie québécoise, les animateurs ont dû abandonner leur exposé axé sur l'histoire du lieu pour l'adapter aux questions des élèves qui avaient trait aux procédés d'extraction. L'école ne pourrait-elle pas emprunter au musée une approche complémentaire à la sienne ?

3.4. La démarche d'appropriation au musée : le questionnement

L'objet exposé possède toutes les réponses aux interrogations qu'il suscite chez l'élève-visitateur. Pour se les approprier, il ne s'agit pas de les mémoriser mais de savoir questionner. La pratique du musée favorise le questionnement, puis la quête et, corollairement, la critique des réponses obtenues. Selon que la question s'adresse à l'utilité, à la forme, à la couleur d'un objet, des réponses variées sont formulées. Les recherches,

un musée de sciences n'est-il pas l'endroit par excellence pour démontrer que le progrès scientifique est essentiellement lié au questionnement du chercheur ?

ayant pour objet les habiletés intellectuelles mises en œuvre au musée révèlent que le questionnement, l'anticipation d'une réponse et la localisation de l'information comptent parmi les habiletés intellectuelles les plus exercées (Allard et Larouche, 1998 ; Larouche et Allard, 1998 ; Meunier et Allard, 1988 ; Forest, 1991 ; Robitaille, 1997). À cet égard, on peut rapprocher la visite aux musées de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) (Léger, 1989). L'utilisateur d'un ordinateur doit certes posséder quelques connaissances techniques mais doit, d'abord et avant tout, savoir questionner, interroger, critiquer. Autrement sa quête demeurera vaine. Or, l'école enseigne ce que l'on considère comme "de bonnes réponses" et laisse peu de place au questionnement. Les programmes par objectifs ou compétences illustrent bien l'emphase accordée à la réponse considérée comme exacte. Or, un musée de sciences n'est-il pas l'endroit par excellence pour démontrer que le progrès scientifique est essentiellement lié au questionnement du chercheur ? Le musée, par sa démarche d'apprentissage axée sur le questionnement ne prépare-t-il l'élève-visitateur à utiliser les NTIC ? Dans cette perspective, l'école et le musée se complètent l'un et l'autre.

3.5. La démarche d'appropriation au musée : le développement du sens critique

la démarche de l'élève-visitateur ne se limite pas à trouver des réponses, encore faut-il apprendre à établir leur crédibilité, à les analyser, à les critiquer

La lecture d'un objet commande un second niveau de lecture sur le sens donné par le créateur à sa production. Qu'a-t-il voulu signifier ? Il découle un inévitable va-et-vient entre le questionnement, l'essai, l'erreur et le requestionnement. Il arrive qu'un élève-visitateur interprète le sujet d'une œuvre d'une façon complètement différente de celle du créateur. Ainsi, la démarche de l'élève-visitateur ne se limite pas à trouver des réponses, encore faut-il apprendre à établir leur crédibilité, à les analyser, à les critiquer. De plus, il doit les contextualiser et vérifier leur cohérence interne. Voilà, une démarche que tout naturellement les programmes éducatifs des musées favorisent. Ainsi, au musée David M. Stewart, les élèves sont invités à trouver l'usage d'objets anciens. Leurs réponses sont multiples et variées. Ils doivent procéder par association et déduction pour découvrir leur usage premier. Le système d'évaluation de l'école ne favorise pas l'essai et l'erreur. Au contraire, il se fonde sur la capacité de l'élève à fournir la réponse, la vraie réponse telle qu'établie par les enseignants ou par les auteurs de manuel. L'importance est accordée à la réponse plutôt qu'à la démarche. Or, dans la vie quotidienne, on ne trouve pas toujours une réponse à une question. Il faut alors détecter des indices qui enclenchent et nourrissent la recherche et la réflexion. Les musées stimulent cette démarche. Ils nécessitent une démarche fondée sur la quête de réponses. La pratique de celle-ci implique une mutation du rôle de l'école dans la démarche d'apprentissage.

CONCLUSION

Les recherches que l'équipe du GREM apparaissent assez révélatrices pour affirmer que la fonction éducatrice du musée implique une démarche d'appropriation par l'élève des objets et des œuvres exposés. En ce sens le musée et l'école se complètent mutuellement.

Pour que le partenariat école-musée soit bénéfique, il importe qu'il se fonde non pas sur l'intuition et l'improvisation, mais sur une approche rigoureuse éprouvée ayant fait l'objet, au double plan de ses fondements et de ses pratiques, de recherches scientifiques validées. Au-delà d'une volonté de plus en plus partagée de nouer des relations efficaces et suivies, au-delà de la mention du musée dans les programmes d'études, le partenariat école-musée exige que l'un et l'autre gommant leurs différends et harmonisent leurs différences. Ils pourront alors contribuer au développement intégral de la jeunesse.

Michel ALLARD
Groupe de recherche sur
l'éducation et les musées,
Université du Québec, Montréal, Canada

BIBLIOGRAPHIE

ALLARD, M. et BOUCHER, S. (1998). *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montréal : HMH, 207 pages.

ALLARD, M. et BOUCHER, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal : HMH, 136 pages.

ALLARD, M. et DUFOUR, P. (1998). Évaluation d'une exposition du musée de paléontologie et d'évolution. Étude réalisée en 1994. *Les cahiers du GREM*, 8. Montréal : Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, 43 pages.

ALLARD, M., LAROUCHE, M.-C., MEUNIER, A. et THIBODEAU, P. (1998). *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs*. Montréal : Les Éditions Logiques, 239 pages.

ALLARD, M., LAROUCHE, M.-C. avec la collaboration de MEUNIER, A. (1998). Étude au lieu historique national du Parc-de-l' Artillerie. Étude réalisée en 1994. *Les cahiers du GREM*, 3. Montréal : Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, 34 pages.

ALLARD, M. et LEFEBVRE, B. (éds.) (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Montréal : Les Éditions Logiques, 708 pages.

- ALLARD, M. et LEFEBVRE, B. (1997). *Le musée, un lieu éducatif*. Montréal : Musée d'art contemporain, 416 pages.
- ALLARD, M. et VADEBONCŒUR, G. (1993). Dialogue muséologue/universitaire ou les conditions d'une pratique conjointe de l'évaluation. *Musées*, 15, 2, 28-31.
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1993). *L'enseignement de l'hémisphère droit*. Québec : Les presses de l'université du Québec.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. et LEFEBVRE, A. (1995). *Psychologie du visiteur de musée*. Montréal : HMH, 174 pages.
- EIDELMAN, J., PEIGNOUX, J. et al. (1994). *Images de la Cité des Sciences et de l'Industrie : répertoire de significations du partenariat École-Musée*. Paris : URA 887 (CNRS-Paris V) Expo-Média CSI.
- FILIATRAULT, L. (1995). *Comparaison de deux stratégies d'enseignement de concepts en sciences humaines auprès d'enfants d'âge préscolaire : l'approche inductive versus l'approche déductive avec sorties éducatives dans le milieu*. Thèse de doctorat en éducation, UQAM.
- FOREST, L. (1994). *Observation des habiletés intellectuelles mises en œuvre chez les écoliers du deuxième cycle du primaire au cours de différentes situations vécues au musée d'histoire*. Mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.
- LAROUCHE, M.-C., ALLARD, M. avec la collaboration de HUDON, G., LALIBERTÉ, A. et de MEUNIER, A. (1998). Étude au lieu historique national de Sir-Georges-Étienne-Cartier. Étude réalisée en 1996. *Les cahiers du GREM*, 5. Montréal : Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, 147 pages.
- LEFEBVRE, B. (1998). Les aînés et la fréquentation des musées. *Les cahiers du GREM*, 2. Montréal : Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, 80 pages.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Larousse.
- LEGENDRE, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Nathan/Ville-Marie.
- MEUNIER, A. et ALLARD, M. avec la collaboration de LAROUCHE, M.-C. et de LALIBERTÉ, A. (1998). Étude au lieu historique national des Forges-du-Saint-Maurice. Étude réalisée en 1995. *Les cahiers du GREM*, 4. Montréal : Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, s.p.
- PAQUIN, M. (1994). *L'impact de la contribution de l'agent d'éducation muséale sur l'acquisition de connaissance*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- ROBITAILLE, L. (1997). *Observation des habiletés intellectuelles exercées au site archéologique de Pointe-du-Buisson ainsi qu'au parc historique Fort Lennox par des élèves de quatrième année en visite scolaire*. Mémoire de maîtrise en enseignement au primaire, UQAM.
- STONE, D. L. (1986). *The development of a model to guide cooperative relationships between art museums and schools*. Thèse de doctorat, The Florida State University.

TOUSIGNANT, D. (1994). *Proposition d'adaptation d'un modèle muséal pour l'utilisation du Planétarium à des fins pédagogiques*. Mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.

WELTZ-FAIRCHILD, A. (1992). *A study aesthetic experience : analysis of the verbal responses of 9-10 year olds to art reproductions*. Thèse de doctorat en éducation, UQAM.

ZELLER, T. (1989). The historical and philosophical foundation of art museum education in America. In *Museums education, history, theory and practice* (pp. 15-86). Reston : The national art education association.