

Cahier du GREM numéro 19

UNE APPROCHE MUSÉOLOGIQUE DE LA VISITE SCOLAIRE AU MUSÉE

Étude réalisée en 2008

Publiée en juin 2011

Par Charlène Bélanger
et Anik Meunier



Cahier du GREM numéro 19

UNE APPROCHE MUSÉOLOGIQUE DE LA VISITE SCOLAIRE AU MUSÉE

Étude réalisée en 2008

Publiée en juin 2011

Par Charlène Bélanger
et Anik Meunier

GREM Groupe de recherche sur l'éducation et les musées

UQÀM Université du Québec à Montréal

Tous droits réservés

© Groupe de recherche sur l'éducation et les musées

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec,

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 978-2-922411-19-5

**Catalogage avant publication de
Bibliothèque et Archives nationales du Québec et
Bibliothèque et Archives Canada**

Bélangier, Charlène, 1975-

Une approche muséologique de la visite scolaire au musée

(Les cahiers du GREM; no 19)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-922411-19-5

1. Musées - Aspect éducatif - Québec (Province). 2. Enseignants - Formation - Québec (Province). 3. Muséologie - Étude et enseignement (Supérieur) - Québec (Province). I. Meunier, Anik, 1968- . II. Université du Québec à Montréal. Groupe de recherche sur l'éducation et les musées. III. Titre. IV. Collection: Cahiers du GREM ; no 19.

AM7.B44 2011 069'.15 C2008-941430-6

Tous droits de reproduction, d'édition, de traduction, d'adaptation, de représentation, en totalité ou en partie, sont réservés en exclusivité pour tous les pays. La reproduction d'un extrait de cet ouvrage par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, en particulier par photocopie ou par microfilm, est interdite sans l'autorisation écrite du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, Université du Québec à Montréal, case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3P8.

AVANT-PROPOS

Depuis sa création, en 1981, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) a réalisé des recherches et des études, dont les résultats ont servi à l'élaboration de nombreux mémoires, thèses, articles ou ouvrages. Le GREM contribue ainsi à l'analyse et à la synthèse des questions propres à l'éducation muséale. Afin de permettre la publication intégrale de certains travaux menés par les membres du GREM, il a été décidé de lancer une collection intitulée « Les Cahiers du GREM ».

En 2000, au moment de l'entrée en vigueur du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, le GREM s'est particulièrement intéressé à la question de la formation des enseignants¹. Nous croyons que la formation des enseignants est essentielle à l'établissement d'un partenariat fructueux entre l'école et le musée, pour le plus grand bénéfice des élèves. Le présent travail s'inscrit donc dans la suite des réflexions initiées par le GREM.

Il s'agit d'une adaptation du texte du travail dirigé réalisé par Charlène Bélanger, sous la direction de Anik Meunier, dans le cadre de la maîtrise en muséologie de l'Université du Québec à Montréal. Rappelons que chaque cahier est publié dans un nombre limité d'exemplaires et est vendu au prix coûtant. On peut se les procurer sur demande à l'adresse suivante :

Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8

Téléphone : (514) 987-3000 poste 2491
Télécopieur : (514) 987-4608
Courriel : grem@uqam.ca

Michel Allard, Fondateur du GREM
Anik Meunier, Directrice du GREM

¹ La forme masculine est employée uniquement afin d'alléger le texte.

 TABLE DES MATIÈRES

Avant-Propos.....	3
Résumé.....	7
1. Introduction.....	10
2. La formation des enseignants, une condition nécessaire au renouvellement des pratiques.....	13
2.1 Vents de réforme dans les programmes de formation des maîtres au Québec.....	14
2.2 Impacts de la professionnalisation de l'enseignement sur les programmes de formation.....	16
2.3 Quelle place pour la perspective culturelle dans la formation des enseignants?.....	20
2.4 La formation à l'utilisation des ressources culturelles dans l'enseignement.....	26
3. La mission éducative des musées.....	30
3.1 Types d'activités et d'outils pédagogiques offerts aux classes.....	33
3.2 Typologie des relations établies entre l'école et le musée.....	37
4. Quand le musée s'engage dans la formation des enseignants.....	43
4.1 Typologie des formations offertes aux enseignants par les musées.....	43
4.1.1 Formations disciplinaires.....	43
4.1.2 Formations didactiques.....	44
4.1.3 Formations à l'utilisation pédagogique du musée.....	46
4.1.4 Formations muséologiques.....	47
4.2 L'impact des représentations des enseignants sur le musée.....	50
4.3 Quelques exemples inspirants de formation muséologique.....	54
5. Une proposition de formation initiale.....	62
5.1 Objectifs et moyens.....	62
5.2 Les prémisses du projet.....	64
5.3 Proposition de formation.....	66
5.4 Résultats attendus.....	72
6. Conclusion.....	73
Bibliographie.....	75

RÉSUMÉ

Dans les sociétés du savoir, le développement humain et social est principalement basé sur la production, la maîtrise et la diffusion des connaissances (Drucker, 1969). Dans ce contexte, elles ont développé d'importantes infrastructures organisationnelles, lesquelles permettent et encouragent l'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2005).

L'infrastructure éducationnelle comprend les lieux d'éducation formelle (école primaire, secondaire et postsecondaire), mais également tous les lieux et espaces d'éducation non formelle, tels que les médias, les organismes sans but lucratif, les musées et Internet (Falk et Dierking, 2000). Bien que l'école constitue un élément majeur de cette infrastructure, elle n'est qu'un maillon dans la longue chaîne des possibilités éducatives. Et son rôle dans ce nouveau contexte en devient transformé.

Depuis la fin des années 1990, un grand vent de réforme a soufflé sur la plupart des systèmes d'éducation des pays (post)industrialisés, qui tentent d'assurer leur développement économique et social sur la base de la société du savoir. Des approches centrées sur l'enseignant, où celui-ci jouait un rôle central dans la transmission d'un corpus défini de connaissances, les nouveaux programmes sont aujourd'hui centrés sur l'élève et sur ses apprentissages. Le Québec n'y fait pas exception. Une vaste période de consultations et de réflexion lancée au milieu des années 1990 a donné le jour au *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000).

Bien que les textes fondateurs de la réforme aient préconisé la structuration du nouveau curriculum autour d'une approche culturelle de l'enseignement, le programme, dans sa version définitive, est plutôt fondé sur le socioconstructivisme et l'approche par compétences. Si cette première volonté n'a pas entièrement été respectée, il demeure que l'enseignement dans une perspective culturelle constitue une des grandes orientations du programme. L'utilisation de *repères culturels* dans les situations d'apprentissages

doit permettre aux élèves de contextualiser les savoirs et les événements, et de leur attribuer ainsi une signification. À cet égard, les musées peuvent jouer un rôle majeur et ainsi confirmer leur rôle de partenaires privilégiés de l'école.

C'est ainsi qu'au cours des dernières décennies, la plupart des musées se sont dotés de services éducatifs, qui développent des outils et des services à l'intention des écoles en établissant des liens avec les objectifs du programme scolaire (animations, visites d'exposition, outils pédagogiques, formations, aide à l'interprétation, documents et outils électroniques, publications).

Conséquence probable de l'abondance et de la qualité de l'offre proposée par les services éducatifs, les enseignants québécois en sont venus à considérer le musée comme un fournisseur d'activités et d'outils pédagogiques, placé au service de la clientèle scolaire. Dans cette représentation du musée, la visite au musée n'a pas de valeur éducative en elle-même. Le musée est placé au service de certains objectifs scolaires précis : il est instrumentalisé.

Des recherches récentes ont montré qu'il est possible de transformer les représentations du musée chez les enseignants par la participation à des activités de formation qui favorisent la familiarisation avec l'institution muséale elle-même, avec ses fonctions internes et son médium privilégié de communication : l'exposition d'objets.

Afin de favoriser une meilleure harmonisation de la relation école-musée, dans le respect des finalités de chaque partenaire, nous proposons dans ce travail un projet de formation en direction des futurs enseignants qui poursuit trois objectifs spécifiques, à savoir :

1. Transformer les représentations du musée chez les enseignants (pour que le musée ne soit pas uniquement considéré comme une source d'outils pédagogiques);
2. Transformer le rapport personnel des enseignants au musée (les encourager à devenir eux-mêmes des visiteurs de musées);

3. Faire évoluer la pratique professionnelle des enseignants vis-à-vis du musée (favoriser les visites scolaires au musée qui soient considérées comme une expérience valable et enrichissante en elle-même).

Au cours de cette formation, les enseignants participeront à sept cours de trois heures chacun comprenant au total des visites dans six musées différents. Durant ces visites, les enseignants seront appelés à se familiariser avec le musée et ses missions sociales, l'organisation interne et les diverses fonctions du musée, l'exposition et le langage particulier des objets, les diverses catégories de publics et, finalement, les services éducatifs et les outils développés à l'intention des écoles. La particularité de la formation proposée provient du rôle que joueront les musées dans l'élaboration des contenus et dans l'offre de cette formation.

Au Québec, la formation initiale des enseignants est placée sous la responsabilité des universités. Nous croyons que les musées peuvent contribuer significativement à la formation initiale des enseignants en devenant partenaires de l'université. Le partenariat entre les musées et les universités permettrait la mise en relation des réflexions scientifiques menées par les universités avec l'expérience concrète des services éducatifs des musées, pour un enrichissement commun de la formation initiale offerte aux futurs enseignants.

1. Introduction

En tant qu'institution responsable de l'éducation des jeunes, l'école² poursuit l'objectif de permettre la pleine intégration des individus en leur donnant les outils pour savoir vivre et savoir agir dans la société. Aujourd'hui, dans la surabondance de connaissances et d'informations en circulation, éduquer signifie entre autres de permettre aux individus de développer des compétences transposables dans plusieurs sphères de vie et domaines de compétences. Éduquer signifie également de transmettre des méthodes de recherche et d'analyse, pour former des citoyens capables d'apprendre de manière autonome tout au long de leur vie, au sein d'une infrastructure éducationnelle de plus en plus élaborée.

Cette infrastructure éducationnelle inclut : « (...) écoles primaires, secondaires et postsecondaires; bibliothèques; médias imprimés, tels que journaux, magazines, livres; médias de diffusion, tels que radio, télévision, films; organismes à but non lucratif, communautaires ou gouvernementaux; musées de tous types et, bien sûr, Internet. » (Falk et Dierking, 2000). Elle comprend donc à la fois les lieux d'éducation formelle et ceux d'éducation non formelle, qui sont appelés à devenir partenaires dans un vaste réseau visant à favoriser l'apprentissage des individus tout au long de leur vie.

Ainsi, bien que l'école constitue un maillon majeur de cette infrastructure éducationnelle, une panoplie d'autres lieux ou espaces offre également aux individus des occasions d'apprendre.

L'école et le musée sont deux institutions de savoirs et d'éducation, qui participent à cette infrastructure. Toutes deux contribuent à l'éducation, à la socialisation et à l'intégration des individus dans la société, dans des approches qui sont propres à chacune et qui sont souvent complémentaires. Les musées jouent un rôle important

² Dans ce travail, l'école fait d'abord référence à l'école primaire, mais dans une acceptation plus large nos réflexions peuvent également touchées à l'école secondaire.

d'ancrage et de mémoire. Ils vont à l'encontre de cette pression qui nous pousse à oublier rapidement. Ils présentent des œuvres artistiques, des objets de mémoires, des inventions et des savoirs dans des présentations organisées, qui permettent aux visiteurs d'en saisir la portée. Ils placent les objets dans des contextes sociaux, économiques ou historiques et proposent ainsi une certaine vision du monde (Ansart, 1997).

Nous croyons qu'avec le renouvellement actuel des paradigmes éducatifs dans presque tous les pays occidentaux, **les musées et les écoles doivent saisir l'occasion de pouvoir agir ensemble dans l'élaboration de projets éducatifs communs afin de remplir leur mission sociale, dans le respect de leur identité propre.**

Depuis trois quarts de siècle, les programmes ministériels québécois recommandent aux écoles de fréquenter les lieux historiques et les musées à des fins pédagogiques. Pour faciliter l'application de ces recommandations et mieux accueillir les groupes scolaires, les musées ont mis en place des services pédagogiques, qui développent des activités et des outils à l'intention des classes et des enseignants. Malgré cela, la pratique de la sortie scolaire au musée n'est pas généralisée (Lefebvre et Lefebvre, 2000). « *Il est illusoire de penser que seule l'existence de programmes éducatifs dans les musées suffise pour que les enseignants les utilisent. Cette préoccupation doit être cultivée au stade de leur formation initiale et apparaître dans des activités de perfectionnement et de mise à jour.* » (Lefebvre et Lefebvre, 2000, p. 196). La formation des maîtres (formation initiale et continue) est essentielle afin de favoriser l'utilisation optimale des musées comme partenaires éducatifs.

Pour se renouveler et être à jour, la formation des maîtres doit favoriser l'expérimentation et l'initiative. Les musées, avec leur riche expertise de terrain, peuvent contribuer à rafraîchir les pratiques de formation et à les ancrer davantage dans la pratique professionnelle. « *La société change. S'il en va de même de l'école, la formation des maîtres est enjointe d'évoluer aussi sous peine de devenir obsolète.* » (Lefebvre et Lefebvre, 2000, p. 188).

En 2000, au moment de l'entrée en vigueur du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) s'est particulièrement intéressé à la question de la formation des enseignants dans un ouvrage intitulé *Musée, culture et éducation* (Lefebvre et Lefebvre, 2000). En prenant pour exemples quatre expériences dans la formation des maîtres, le GREM suggère que les musées, s'ils peuvent devenir des partenaires de l'école au niveau de l'enseignement donné aux jeunes, peuvent également devenir les partenaires des organismes responsables de la formation des maîtres.

Le présent travail s'inscrit dans la suite des réflexions initiées par le GREM. Nous croyons que la formation des enseignants est essentielle à l'établissement d'un partenariat fructueux entre l'école et le musée. Par ailleurs, nous pensons que les formations offertes aux futurs enseignants doivent aller au-delà de **l'utilisation des ressources du musée à des fins éducatives**. Les formations doivent d'abord faire connaître le musée aux enseignants, pour ensuite leur apprendre à l'apprécier. Les enseignants doivent, au terme de la formation, développer l'envie de fréquenter le musée. Ils doivent y trouver un plaisir intellectuel et personnel, qu'ils auront envie de partager avec leurs élèves. Si les enseignants apprécient vraiment le musée, par eux-mêmes et pour eux-mêmes, leur approche du musée en sera transformée. Mais comment faire pour faire connaître et apprécier le musée aux futurs enseignants? Et comment peut-on profiter de l'expertise développée par les musées afin d'offrir une formation signifiante aux futurs enseignants? Ce sont les questions auxquelles nous tentons de répondre dans cet ouvrage.

2. La formation des enseignants, une condition nécessaire au renouvellement des pratiques

Toute réforme éducative ne peut prétendre à la réussite sans une formation adéquate des enseignants, qui sont les véritables acteurs des réformes, ceux qui décident de concrétiser ou non les volontés ministérielles dans les écoles.

« Pour que les élèves apprennent mieux, il faut que les enseignants travaillent différemment; pour que les enseignants travaillent différemment, il faut que leur formation évolue vers la pratique réflexive, que le fonctionnement des établissements favorise la coopération et l'innovation, que les programmes, les structures, les espaces, les horaires et les moyens d'enseignement et d'évaluation soient aménagés; pour que les élèves apprennent mieux, à terme, il faut donc transformer le système. Or, cela prend des années et passe par une action au niveau des adultes et de l'organisation. » (Lessard, 1999, p. 65).

Les expériences-pilotes de la réforme de l'éducation dans le Canton de Genève en Suisse ont démontré que l'élément moteur d'une réforme n'était pas le contenu et la présentation du curriculum lui-même, mais plutôt l'attitude des enseignants vis-à-vis de celui-ci. « *Les enseignantes savent résister efficacement aux réformes qui leur sont imposées d'en haut.* » (Lessard, 1999, p. 43). Les représentations, les pratiques, les réactions des enseignants au curriculum proposé ont un impact majeur sur la réussite ou l'échec d'une rénovation. Les rapports entre professionnels de l'enseignement et la *culture scolaire* peuvent également être des facteurs importants. « *Le curriculum apparaît donc un des éléments importants de la rénovation, mais pas son élément moteur.* » (Lessard, 1999, p. 63).

La formation des enseignants et la prise en compte de leurs pratiques réelles, de leurs valeurs, de leurs représentations semblent primordiales dans l'implantation d'une réforme. Si nous voulons que les enseignants choisissent la visite scolaire au

musée ou qu'ils ajoutent une perspective culturelle dans leur approche d'enseignement en classe, nous devons leur offrir des formations en ce sens et modeler leurs représentations et leurs valeurs pour que la culture et les musées fassent partie de leurs priorités.

Dans cette section est présenté le contexte actuel de la formation initiale des enseignants et nous discutons du rôle que peuvent jouer les musées en devenant partenaires des universités dans la formation initiale des enseignants.

2.1 Vents de réforme dans les programmes de formation des maîtres au Québec

Avec les nouveaux programmes scolaires québécois, viennent également de nouveaux programmes de formation des maîtres. Au Québec, depuis le rapport Parent (Parent, A.-M., 1965-1966), ce sont les universités qui ont la charge de former les futurs enseignants. L'État et le ministère de l'Éducation du Québec ont le mandat d'établir les besoins et d'élaborer les politiques en matière de scolarisation et de formation du personnel. Les universités ont le droit et l'obligation de préparer les programmes, de dispenser la formation aux futurs maîtres et d'octroyer les diplômes. De manière complémentaire, d'autres organismes offrent également de la formation (formation continue) comme les commissions scolaires, les syndicats, les associations professionnelles, le conseil supérieur de l'éducation et les établissements scolaires (Mellouki et Tardif, 1995). « *Les orientations, les contenus, la durée et les modalités de sa réalisation dépendent de la collaboration de plusieurs acteurs scolaires et sociaux.* » (Mellouki et Tardif, 1995, p. 2).

À cette époque, le choix de donner aux universités la charge de la formation initiale des maîtres (et de fermer du même coup les écoles normales) reposait sur la volonté de rapprocher les milieux de recherche universitaire des milieux de pratique. « *Au Québec, les sciences de l'éducation sont nées de la jonction de deux volontés : celle de développer une pédagogie "scientifique", moins normative et moralisante*

que celle en vigueur dans les écoles normales, et celle de renouveler les pratiques en milieu scolaire en les centrant sur les élèves et leur activité. » (Lessard, 1997, p. 274). On souhaitait ainsi pouvoir fournir aux futurs enseignants une formation moderne, ancrée solidement sur les recherches les plus récentes en éducation. Selon ce paradigme, « la formation est conçue surtout comme un moment de transmission des connaissances scientifiques, produites par la recherche, aux futurs praticiens, qui vont ensuite les appliquer dans leur pratique. » (Mellouki et Gauthier, 2006, p. 6). Les formateurs sont ici des scientifiques, des chercheurs universitaires qui traduisent les savoirs scientifiques en savoir de formation pour les futurs enseignants.

Malheureusement, l'épreuve du temps a depuis prouvé que cette organisation de la formation engendrait plutôt une séparation entre deux mondes, entre le monde universitaire et le monde de l'école, et que la formation offerte aux enseignants s'en trouvait déconnectée des réalités du terrain (Mellouki et Gauthier, 2006). Dans cette organisation de la formation, « assez étrangement, l'école cesse alors de servir de modèle de référence pour la formation des enseignants : les formateurs d'enseignants s'éloignent du milieu scolaire et conçoivent une formation en vase clos sans enracinement scolaire véritable ou encore qui prend appui sur des travaux en sites artificiels, tels les laboratoires de recherche ou les ateliers de microenseignement. » (Mellouki et Gauthier, 2006, p. 7).

De plus, depuis l'instauration de ce système et face à la multiplication des réseaux parallèles de formation continue, les acteurs engagés dans la formation des maîtres (surtout dans la formation continue) se sont multipliés : professeurs, chargés de cours, responsables de formation pratique et de supervision de stages, agents de liaison avec les écoles primaires et secondaires. Le résultat mène à un morcellement du processus de formation. La réforme des programmes de formation des maîtres était donc nécessaire et coïncidait parfaitement avec les besoins du milieu dans le contexte de la réforme des programmes scolaires (Mellouki et Tardif, 1995).

Notre proposition convient d'un partenariat entre l'université et le musée afin de proposer une formation de qualité, ancrée dans la pratique réelle des musées, dans le respect du mandat dévolu aux universités dans la formation initiale des maîtres, et soutenue par une réflexion critique issue des travaux des chercheurs en éducation et en muséologie. Les universités ont ici une occasion de répondre aux critiques qui leur ont été adressées en se rapprochant du terrain et en augmentant la part de l'expérience pratique comprise dans la formation des enseignants.

2.2 Impacts de la professionnalisation de l'enseignement sur les programmes de formation

L'objectif fondamental de la formation initiale des maîtres « *est de faire en sorte que les futurs enseignants s'approprient les connaissances autant disciplinaires que pédagogiques afin de les transposer dans l'action pédagogique.* » (Sorin et Lafortune, 2006, p. 235).

Depuis 40 ans surviennent des débats épineux autour de la question des contenus des programmes de formation des maîtres. Des années 1960 à 2000, on assiste à plusieurs réformes et contre-réformes, qui portaient essentiellement sur trois grandes questions :

1. Doit-on laisser la liberté de choix de formations aux formateurs des futurs maîtres afin de favoriser le pluralisme et l'inventivité?
2. Quelles doivent être les composantes de la formation : doit-elle être disciplinaire, psychopédagogique, didactique ou fondamentale?
3. Quelle place doit-on accorder à la formation pratique dans la formation initiale? (Mellouki et Tardif, 1995).

Au cours de la réforme de 1995-1996, quelques réponses ont été fournies à ces questions. D'abord, la formation des maîtres a été uniformisée dans toutes les universités. Ensuite, le pourcentage accordé à chaque composante a été régulé et, finalement, la place de la formation pratique a été augmentée dans les nouveaux programmes de formation initiale d'une durée de quatre ans.

En revanche, les débats entourant la réforme des programmes de formation ont permis de mettre au jour le besoin de professionnalisation des enseignants. La formation universitaire dans une approche dite « scientifique » ne semble pas être en mesure de résoudre réellement les problèmes pratiques rencontrés sur le terrain. Dans la réalité, « *une distance s'est creusée entre l'université, où sont les lieux de formation des maîtres et le milieu scolaire.* » (Lessard, 1997, p. 275). Les recherches sur la formation professionnelle et sur la formation universitaire montrent un affaiblissement global de la pensée positiviste ou scientiste.

« Tant au Québec qu'un peu partout à travers le monde, la formation du personnel enseignant traverse aujourd'hui une phase critique de son histoire. Cette phase critique fait partie d'un contexte global de questionnement sur les systèmes éducatifs mis en place depuis la Seconde Guerre mondiale, sur les savoirs, les approches pédagogiques et les modèles de formation et d'apprentissage. » (Mellouki et Tardif, 1995, p. 1).

En Amérique du Nord et en Occident, on réalise peu à peu que les universités, avec leurs impératifs de recherches qui leur sont propres, ne sont peut-être pas les meilleures institutions pour donner des formations professionnelles adéquates (Mellouki et Tardif, 1995). Les facultés de droit, de médecine et d'ingénierie ont été les premières à constater l'effet pervers d'une approche scientifique dans la formation universitaire. Après une longue période d'enseignement de type scientifique, de nombreuses facultés ont aujourd'hui choisi de redonner une plus grande place aux praticiens dans la formation (Lessard, 1997).

En effet, si l'on considère que l'enseignement est une profession, c'est-à-dire qu'elle est un service rendu à un public et à l'état, alors la formation des enseignants doit comporter une composante pratique importante pour assurer la qualité des services rendus sur le terrain. Par conséquent, des chercheurs ont travaillé au cours des dernières années à établir la nature des savoirs qui constituent la base de cette activité professionnelle.

La profession enseignante possède des savoirs qui lui sont propres, elle contrôle les moyens de les acquérir, elle contrôle également sa pratique et elle a une emprise sur les conditions dans lesquelles elle se déroule. Les contraintes sont établies par les divers ordres professionnels, programmes, règlements et bureaucratie qui entourent la pratique de la profession. **Les universités, qui portent la responsabilité de la formation initiale des enseignants, doivent s'assurer que les futurs enseignants développent les compétences identifiées comme nécessaires à la profession.**

Douze compétences professionnelles (comportant chacune plusieurs sous-composantes) sont nommées dans le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*, du ministère de l'Éducation du Québec (in Martinet, Raymond, *et al*, 2001, p. 58). Ces compétences ont été regroupées sous 12 grandes compétences, qui sont présentées dans la liste ci-dessous.

Compétence 1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Compétence 2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Compétence 3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Compétence 6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Compétence 7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

Compétence 8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Compétence 9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

Compétence 10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Compétence 11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Compétence 12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Les universités ont dans ce contexte une occasion de réaffirmer leur rôle dans la formation des maîtres. Au cours des 30 dernières années, elles ont développé une expertise. Elles doivent aujourd'hui

accepter la nouvelle proposition d'établir des partenariats avec le milieu pour donner des formations plus appliquées. Si elles ne le font pas, elles risquent de devoir céder la place au retour des écoles professionnelles, comme c'est le cas actuellement en Angleterre et en France (Lessard, 1997).

Nous croyons que l'enseignement est une profession, laquelle sollicite des attitudes, des comportements, des compétences, des connaissances complexes. Nous croyons également que la formation qui est offerte aux futurs enseignants doit donner une image juste de la profession et préparer les maîtres à exercer efficacement leur profession, dans le respect des volontés ministérielles, en gardant un regard critique sur leur pratique et en étant capables d'innover et d'être créatifs. **Notre proposition consiste en une formation qui allie l'expérience concrète du musée au développement d'une pensée critique à son égard. Elle respecte donc le caractère scientifique de l'université et promeut le professionnalisme chez les futurs enseignants.**

2.3 Quelle place pour la perspective culturelle dans la formation des enseignants?

La première compétence énoncée dans la liste des compétences professionnelles de l'enseignement présentée à la section précédente concerne la culture personnelle de l'enseignant et sa capacité à utiliser les objets de culture dans sa pratique professionnelle. Elle s'accorde avec les volontés exprimées dans les divers documents fondateurs de la réforme du curriculum de l'école québécoise, lesquels affirmaient que la part donnée à la culture dans les anciens programmes était trop restreinte et exigeaient un rehaussement culturel des programmes scolaires.

Cette volonté avait d'abord été exprimée dans l'énoncé de politique éducative *L'école tout un programme* de 1997 (Sorin et Lafortune, 2006). Puis, elle a été reprise dans les textes du Rapport Inchauspé (le rapport du *Groupe de travail sur la réforme du curriculum*) publié la même année.

« Dans ce rapport, l'école a trois finalités : utilitaire, en favorisant la croissance économique, cognitive, en facilitant le développement de l'esprit et, culturelle, en assurant "l'appropriation, par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel, mais culturel." (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 25) » (cité dans Gohier, 2002, p. 223).

Plusieurs ont critiqué le glissement survenu entre les textes fondateurs et le programme final en ce qui a trait à la place donnée à la perspective culturelle de l'enseignement. Ils regrettent que l'approche par compétences et que le socioconstructivisme aient pris toute la place, en reléguant la perspective culturelle au second plan des priorités (Gohier, 2002).

« Le rehaussement culturel qui occupait une place importante dans ce rapport se voit relégué au second plan ici où il est timidement mentionné dans la finalité de socialisation (transmission du patrimoine des savoirs communs) et bien sûr allégué lorsqu'est abordée la finalité d'instruction qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. La dimension culturelle est toutefois réduite à son minimum, les repères culturels étant très sommairement décrits comme correspondant à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence. » (Gohier, 2002, p. 225).

Néanmoins, comme nous l'avons vu plus haut, il demeure que la première compétence qui doit être acquise et mise en pratique par les enseignants est de nature culturelle³ et que le texte des *Orientations générales du Programme de formation de l'école québécoise*

³ Voir liste des compétences, section précédente.

place la perspective culturelle dans les priorités du nouveau programme, comme le montre cet extrait :

« Produit d'une société à un moment donné de son histoire, l'école met l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains, de manière aussi bien implicite qu'explicite. Les apprentissages qui s'y réalisent ont donc inévitablement un caractère actuel, tant dans leur forme que dans leur contenu, mais ils auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique.

L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui. À cette fin, elle doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires. Par ailleurs, chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Aussi importe-t-il que l'élève comprenne l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre et les démarches qu'elles utilisent afin de pouvoir s'y référer à bon escient. » (MEQ, 2000, p. 4).

Les enseignants qui souhaitent intégrer une perspective culturelle à leur enseignement ont là l'occasion de le faire. Les cinq grands domaines de connaissances du programme constituent le noyau des savoirs que l'école doit rendre accessibles aux élèves. La perspective culturelle doit permettre aux élèves de pouvoir contextualiser les événements et leur attribuer une signification. C'est d'abord une question de signification à donner à un objet d'apprentissage.

Cette conception de la dimension culturelle du curriculum s'intègre facilement dans la pratique de certains enseignants, mais cela est plus ardu pour d'autres. **Pour qu'un plus grand nombre d'enseignants puisse avoir la chance de mettre à l'essai cette pratique, des formations doivent être offertes en vue de permettre l'appréhension du sens et de la portée de la perspective culturelle dans l'enseignement, et comporter une dimension pratique qui facilite la transposition des apprentissages de l'enseignant dans sa classe.**

Dans son ouvrage *L'enseignant, un passeur culturel*, Zakhartchouk soutient que c'est l'enseignant qui, dans l'école, détient le pouvoir de transmettre ou non l'objet culturel aux élèves. À l'enseignant, il donne le rôle de passeur « *celui qui aide à franchir un obstacle et en particulier un fleuve, [...] celui qui fait passer clandestinement les frontières par des chemins obscurs ou détournés.* » (Zakhartchouk, 1999, p. 19). C'est l'enseignant qui désigne ce qui vaut la peine d'être considéré comme objet culturel, c'est lui qui marque les frontières du ou des rapports à la culture. **La culture personnelle de l'enseignant a un grand impact sur les perceptions culturelles développées par les élèves.** « *Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage, il devient donc ce passeur vers une "culture" qui "vaut la peine", une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit occasion continue de d'aller plus loin.* » (Zakhartchouk, 1999, p. 20).

Ainsi, la formation des enseignants joue un rôle crucial dans la réussite du passage culturel à l'école. Si les enseignants possèdent une culture personnelle riche, diversifiée et articulée, ils en transmettront une de même nature à leurs élèves. Au contraire, si les enseignants n'ont aucun intérêt pour la culture, dans ses diverses acceptions, il y a peu de chances de voir un intérêt transmis aux élèves (Zakhartchouk, 1999).

Selon cet auteur, la formation des enseignants doit comporter : un travail sur le rapport personnel à la culture de chaque enseignant ou futur enseignant, une intégration de la réflexion sur la culture dans toute formation, notamment disciplinaire, la mise en place d'une articulation entre apprentissages de techniques pédagogiques

et formation culturelle (Zakhartchouk, 1999). On doit inclure une dimension *pratique culturelle* dans la formation des enseignants. Cela est la condition *sine qua non* de l'application d'une approche culturelle de l'enseignement à l'école.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, l'ouverture de l'école sur son milieu constitue d'ailleurs un des aspects fondamentaux du *Programme de formation de l'école québécoise*. Elle apparaît comme une solution pour renforcer les apprentissages de base dans les divers domaines. L'école développe des alliances avec d'autres institutions comme les musées, les bibliothèques, les médias ou les industries. « *Ces alliances ont généralement pour but d'offrir aux jeunes des environnements d'apprentissages riches et variés, complémentaires à ceux déjà offerts à l'école.* » (Matias, Lemerise et al., 2001, p. 85).

De même que cette nouvelle perspective a d'importantes conséquences sur les programmes de formation et sur les formateurs, celle-ci a aussi des conséquences sur l'attitude que doivent adopter les futurs enseignants à l'égard de la culture. Durant les études universitaires de formation des maîtres, le futur enseignant doit donc structurer son rapport aux objets de culture dans un dialogue qui lui permet d'évoluer, de remettre en question et de se redéfinir dans son rapport à soi, aux autres et au monde.

« La perspective culturelle de l'enseignement touche certes les élèves, mais aussi, de manière complexe et profonde, le personnel enseignant, qui doit s'inscrire dans un rapport vivant à la culture et un retour à la dimension culturelle des savoirs scolaires et par le fait même, la formation initiale et continue s'en trouve influencée dans ses programmes et ses activités. » (Simard, 2001, cité dans Sorin et Lafortune, 2006, p. 225).

Pour organiser des sorties scolaires qui soient vraiment enrichissantes culturellement, les enseignants et les écoles doivent d'abord avoir la conviction de l'importance des sorties culturelles

(en saisir le sens et la portée) et ensuite posséder des outils, des manières de faire et de préparer les sorties qui soient efficaces. « On voudrait bien que ces visites de jeunes soient culturelles par nature. Les responsables de Vie pédagogique rêvent à la perspective culturelle du curriculum. Il n'y a pas d'automatismes en cette matière. Nous sommes en plein domaine de l'acquis et non pas de l'inné. L'école ne sera jamais culturelle par des décrets ou des règlements. » (Arpin, 2001, p. 49). Ainsi, pour ce faire, les enseignants ont besoin de recevoir des formations qui leur permettent de développer des méthodes de travail et des structures de sorties scolaires qui fassent toute la place à la dimension culturelle. Comme nous l'avons montré dans ce travail, nous croyons que les musées peuvent y contribuer efficacement. La formation culturelle des enseignants doit d'abord favoriser le développement d'un rapport personnel à la culture et, ensuite, permettre la détermination d'une culture particulière pensée comme objet (formation disciplinaire intégrant une réflexion sur la culture et une perspective historique). « Le futur enseignant doit réserver une place centrale à la culture autant dans sa vie personnelle que professionnelle. [...] Aller au cinéma, lire, fréquenter les musées, assister à des conférences, etc. Pour développer sa propre réflexion critique sur les objets de culture. » (Sorin et Lafortune, 2006, p. 232).

« Une approche culturelle d'enseignement qui intègre les ressources du milieu de l'école, des musées, par exemple, n'a aucune chance de voir le jour autrement que dans le discours si elle n'est pas partie intégrante des programmes de formation initiale et continue du personnel enseignant. Une telle formation devrait donc comprendre une sensibilisation à la culture muséale, au rôle des musées dans la conservation et la diffusion des capitaux culturels. Elle doit, du même coup, conduire les enseignants à se former un regard sensible et critique sur les objets d'exposition, un regard qui permet d'en saisir la portée et les limites, car si la culture est ouverture sur un ailleurs, elle peut également se muer en un paresseux repli sur soi : ne lire, n'écouter, ne voir que des œuvres de créateurs locaux (Van-Praët et Poucet, 1992). [...]

Voilà pourquoi l'école doit compter sur un personnel enseignant cultivé. » (Mellouki et Gauthier, 2003, p. 79).

La formation proposée dans ces pages s'inscrit dans cette voie. Elle encourage la réflexion au sujet du musée, de ses missions et de ses fonctions, pour ensuite permettre une familiarisation concrète avec l'espace muséale par une séquence de visites dans divers types de musée. Nous croyons que le développement de situations pédagogiques en collaboration avec les musées peut significativement contribuer au rehaussement culturel de l'enseignement et permettre une mise en perspective des savoirs et des apprentissages réalisés en classe. **Le partenariat avec les musées constitue une occasion d'ajouter une dimension culturelle à l'enseignement et de réconcilier ainsi le programme ministériel avec ses textes fondateurs.**

2.4 La formation à l'utilisation des ressources culturelles dans l'enseignement

Les universités portent la responsabilité de former les enseignants, mais comme nous l'avons vu plus tôt, elles doivent aujourd'hui repenser les contenus des formations offertes afin de les adapter aux nouvelles réalités de la profession enseignante. Les formations doivent comporter une plus grande part d'expérience pratique qui permette aux enseignants de se familiariser avec les compétences nécessaires à l'exercice de leur profession.

Les cours ayant pour objet la découverte de l'ensemble des ressources éducatives culturelles disponibles pour les enseignants sont presque inexistantes (Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, 2000, p. 8) et, quand ils existent, ceux-ci sont très peu prisés.

« Dans la formation des maîtres, il existe certains modules optionnels qui permettent aux futurs enseignants de se familiariser avec les institutions culturelles et avec l'organisation des sorties scolaires. Malheureusement, les statistiques démontrent que seuls

7 % des étudiants de l'Université de Montréal⁴ choisissent cette option [...]. » (Cohen, 2000c, p. 229).

De plus, l'utilisation des musées à des fins éducatives est actuellement quasi inexistante des programmes de formation initiale ou continue offerts par les universités québécoises.

« Une enquête, réalisée par Meunier (2000) auprès des facultés et des départements d'éducation des universités québécoises, révèle qu'aucun ne dispense, à l'intention des futurs enseignants ou des enseignants en exercice, de cours ayant pour objet l'utilisation des musées à des fins éducatives. Certes, dans quelques cours de didactique (ex. le cours de didactique des sciences humaines dispensé à l'UQAM), on aborde cette question, mais cet enseignement est occasionnel et, surtout, laissé à la discrétion du professeur. » (GREM, 2000, p. 8).

À l'Université du Québec à Montréal

Le programme de formation initiale en enseignement préscolaire et primaire forme chaque année 30 % de tous les nouveaux enseignants du Québec et 70 % de Montréal⁵. L'analyse du contenu du programme révèle qu'aucun cours, sur le total des quatre années de formation, n'aborde spécifiquement les questions de l'utilisation des musées à des fins éducatives ou de l'approche culturelle de l'enseignement.

Trois cours obligatoires de 4 ou 3 crédits (au moins dans une certaine portion du cours) abordent les questions relatives à la perspective culturelle de l'enseignement⁶.

⁴ Ici, nous faisons référence au cours optionnel intitulé *Musée et didactique des arts et des sciences humaines* offert en session d'été dans le cadre du programme de maîtrise en enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

⁵ <http://www.fse.uqam.ca/motdoyen.htm> (28 mai 2008)

⁶ <http://www.programmes.uqam.ca/7693> (2008)

DID1210	Didactique générale et modèles d'enseignement du primaire
DID3410	Didactique de l'univers social au préscolaire et au primaire
FPE2250	Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation

Finalement, un seul cours à option présente une certaine facette de la pédagogie culturelle. Il s'agit du cours HAR4050 - Histoire de l'art et pédagogie culturelle, dans le 4^e bloc de cours optionnels en didactique des arts. Cependant, ce cours est plutôt orienté comme un éveil disciplinaire à l'histoire de l'art. Il ne s'agit pas ici pour les enseignants de développer des méthodes d'enseignement dans une perspective culturelle, mais plutôt de développer une sensibilité artistique.

Ainsi, on peut estimer que, sur un total de 120 crédits de formation, environ 8 crédits sont consacrés à des questions qui touchent de près (et surtout de loin) à la perspective culturelle de l'enseignement (soit moins de 7 %).

Cette faible proportion de l'approche culturelle dans le programme de formation est surprenante compte tenu du fait que ce programme est issu de la réforme des programmes de formation de 1995 et 1996 (telle que discutée aux sections précédentes).

Des expériences inspirantes, des recherches nécessaires

Malgré la faible présence des musées dans les programmes de formation initiale et continue au Québec, il existe tout de même quelques expériences intéressantes réalisées à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal. Ces expériences, rapportées dans l'ouvrage *Musée, culture et éducation* publié par le GREM, ont permis à quelques dizaines d'enseignants (futurs enseignants ou en poste) de se familiariser avec le musée et

d'apprendre à utiliser les ressources fournies par les services pédagogiques⁷ (Lefebvre et Lefebvre, 2000).

Il s'avère nécessaire aujourd'hui de mener des recherches sur la formation des enseignants afin de trouver les meilleures formules à adopter. Le musée peut certainement jouer un rôle important à cet égard. Nous croyons que le partenariat entre les universités et les musées est prometteur, en ce sens qu'il permettrait la mise en relation de l'expertise de recherche des universités et l'application concrète du développement professionnel des enseignants sur le terrain.

⁷ Ces quelques exemples sont présentés plus en détails à la section 4.3.

3. La mission éducative des musées

Premier directeur de l'Organisation mondiale des musées (ICOM)⁸ de 1948 à 1965, George-Henri Rivière considérait que le musée devait poursuivre **trois fonctions complémentaires, la recherche, la conservation et la présentation**, qui justifient son existence en tant qu'institution sociale. Pour lui, l'interdépendance des trois fonctions du musée renforce cette nécessité d'équilibre :

« Les conservatoires et les dépôts assurent la préservation des objets, les universités font de la recherche, les centres culturels excellent dans l'animation et montent des expositions. Seul le musée assure simultanément ces différentes fonctions et enrichit ses activités de leurs relations mutuelles. » (Gob et Drouet, 2004, p. 52-53).

Cette pensée transparaît nettement dans la première définition des musées adoptée par l'ICOM en 1951, puis modifiée à quelques reprises pour finalement adopter, en 2007, lors de la 21^e Conférence générale à Vienne en Autriche, la forme qu'elle conserve encore aujourd'hui :

« Un musée est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation. »⁹

Cette définition montre que les musées partagent quelques fonctions particulières, qui les définissent en tant qu'institutions.

⁸ L'ICOM a été fondée au lendemain de la deuxième Guerre mondiale. Elle constitue une branche de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), qui elle-même est rattachée à l'Organisation des Nations unies (ONU).

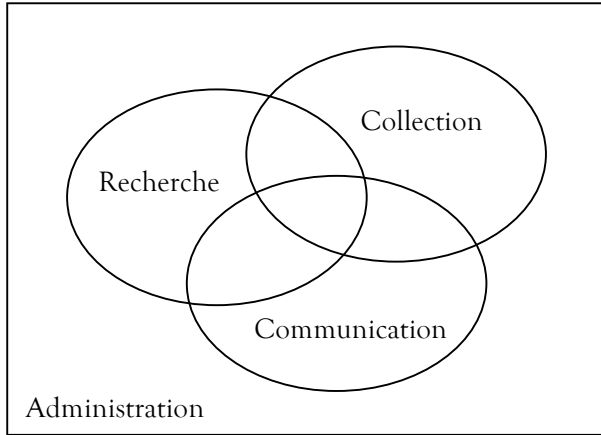
⁹ Site Internet de l'ICOM :

http://icom.museophile.org/definition_fr.html

Selon les auteurs, celles-ci peuvent être regroupées sous trois, quatre ou cinq grandes fonctions.

Ci-dessous, nous présentons le modèle de répartition des fonctions muséales sous quatre fonctions principales, adapté de Mairesse (2002).

MODÈLE DE RÉPARTITION DES FONCTIONS MUSÉALES



Composantes des fonctions muséales

Collection	Communication	Recherche	Administration
Acquisition	Exposition	Fondamentale	Planification
Aliénation	Éducation	Appliquée	Finances
Conservation	Interprétation	Sur les publics	Développement
Préservation	Animation et action culturelle		Ressources humaines et matérielles
Restauration	Diffusion		Relations avec les partenaires
Archivage			Publicité et promotion

La fonction éducative est apparue un peu plus tard dans l'histoire des musées. Pour certains, l'**éducation** constitue une des fonctions pilier du musée, pour d'autres, il s'agit d'une sous-catégorie de la fonction **communication** du musée, au même titre que l'**exposition**, l'**animation** et l'**action culturelle**, l'**interprétation** et la **diffusion**.

Plusieurs auteurs ont tenté de définir la fonction éducative des musées. Les définitions obtenues dépendent du type de musée (art, histoire, science), de la mission particulière du musée, de l'histoire du musée, ainsi que des publics visés par les activités éducatives des musées étudiés. Bien que dans ce travail nous nous intéressions particulièrement aux relations entre l'école et le musée, la mission éducative des musées est beaucoup plus vaste et ne se limite pas à l'accueil des groupes scolaires.

Au cours des dernières décennies, la plupart des musées se sont dotés d'un service éducatif. La nature des activités et l'organisation du service éducatif diffèrent d'un musée à l'autre. Parfois composés d'une seule personne, certains services éducatifs emploient plus de 40 éducateurs et animateurs. Ceux-ci créent des activités éducatives à l'intention de plusieurs catégories de publics : enfants, familles, adultes, aînés, enseignants, visiteurs individuels ou en groupes. Ils proposent une multiplicité d'approches, d'outils et d'activités : animations, visites guidées, outils d'interprétation à l'intérieur des expositions, guides pédagogiques, débats publics, conférences, ateliers éducatifs, jeux éducatifs, etc. (Allard, 2002).

On décrit souvent l'éducation muséale comme étant non formelle par opposition avec l'éducation formelle dispensée par l'école. « *La présence des élèves au musée est facultative alors qu'elle est obligatoire à l'école. De plus, le musée s'adresse à différents groupes d'âge dont le séjour varie d'une ou de quelques heures à une journée, tandis que l'école s'adresse à une clientèle structurée en fonction de l'âge et qu'elle la reçoit pour au moins un an.* » (Paquin, 1998, p. 41).

Cependant, la fonction éducative du musée est plus difficile à définir lorsque celle-ci aborde la question de la relation école-

musée. Quelle est la fonction éducative du musée lorsque celui-ci accueille les groupes scolaires? Offre-t-il des activités éducatives dans un contexte d'éducation non formelle? Ou devient-il plutôt un lieu d'éducation formelle durant le temps particulier de la visite scolaire au musée?

Il semble que la visite scolaire au musée puisse être une occasion pour les musées de devenir de véritables acteurs de l'éducation formelle, en tant que partenaires des projets éducatifs des écoles. Néanmoins, il demeure que l'enseignement donné au musée n'est pas de même nature que celui offert en classe. Une des particularités de l'éducation muséale est que celle-ci s'appuie sur les objets de la collection du musée et qu'elle favorise la rencontre du visiteur avec ces objets. « *En classe, les enseignants peuvent expliquer comment est fabriqué un canot d'écorce ou montrer une illustration aux élèves. Mais au musée, ils peuvent le voir, l'observer et parfois même le toucher. Le musée ajoute à leur compréhension de la réalité.* » (Allard, 1986, cité dans Paquin, 1998, p. 32). De ce point de vue, l'éducation muséale ne s'inscrit pas en opposition avec l'éducation scolaire, mais elle lui est complémentaire.

3.1 Types d'activités et d'outils pédagogiques offerts aux classes

Les musées développent plusieurs types d'activités et d'outils en direction des classes et des enseignants. À titre d'illustration, cette section présente une liste non exhaustive de quelques activités et outils qui peuvent être conçus et développés à l'intention des enseignants et de leurs élèves. Les catégories proposées sont tirées de nos propres observations et expériences des musées.

Animations

Séances d'animation données par un animateur, un éducateur ou un bénévole formé à l'accueil des groupes scolaires. D'une durée variant de

quelques minutes à deux heures, ces animations dynamisent la visite du musée et lui donnent un visage humain.

Exemples : Animations en salle d'exposition, Démonstrations, Conférences, Débats, Animations en atelier (Atelier d'observation, Atelier de manipulations, Salles de découverte, Atelier d'expérimentation, Atelier de productions artistiques (arts plastiques, cinéma, radio), Atelier de théâtre, etc.

Visites d'exposition

En grands groupes ou en petits sous-groupes, les élèves sont invités à visiter les salles d'exposition. Ces visites sont réalisées avec ou sans animateur.

Exemples : Visites guidées, Visites libres, Visites accompagnées d'un support audio, Baladodiffusion, Audioguide, etc.

Outils pédagogiques à l'intention des enseignants

Se présentant sous différentes formes, certains outils pédagogiques servent à accompagner le travail de l'enseignant durant la visite du musée, d'autres sont plutôt destinés à soutenir l'enseignant en classe, avant ou après la visite du musée.

Exemples : Trousses pédagogiques, Capsules éducatives, Guides pédagogiques, Grilles d'observation, Fiches enquête à remplir durant la visite, Plans de visite, Feuilles d'exercices pour la classe (à réaliser avant et après), etc.

Formations à l'intention des enseignants¹⁰

Plusieurs services éducatifs offrent des formations, données par des éducateurs muséaux, des chercheurs ou des spécialistes de l'éducation, de durée variable, soit de 1 heure à quelques jours. Ces formations permettent aux enseignants de mettre à jour leurs connaissances disciplinaires, de préparer une visite de groupe au musée, de se familiariser avec le musée ou, par exemple, d'expérimenter de nouvelles manières d'enseigner.

Exemples : Formations disciplinaires, Formations didactiques, Formations méthodologiques, Formations muséologiques, etc.

Au sein des salles du musée

Au sein même des salles du musée, des outils pédagogiques peuvent être rendus disponibles aux enseignants et aux élèves. Ceux-ci se présentent souvent sous forme d'aides à l'interprétation. « On définit les aides à l'interprétation comme étant toute forme d'élaboration, de production et de diffusion de documents, au sens large, destinés à accueillir les visiteurs et à structurer leur visite [...] l'interprétation a pour projet de faciliter le travail d'appropriation du discours de l'exposition. » (Meunier, 2002, p. 31).

Exemples : Signalétique, Plans, Dépliants, Petits journaux, Étiquettes, Cartels, Textes d'introduction, Notices, Feuilles mobiles, Bornes interactives, Audioguides et podcasts, Expositions didactiques/salles didactiques, etc.

Fichiers électroniques et outils informatiques

Les services éducatifs rendent accessibles sur leur site Internet ou sur tout autre support informatique des documents produits à l'intention des classes (par ex. les carnets de route des élèves ou les guides pédagogiques pour les

¹⁰ Ces formations feront l'objet d'un traitement plus important à la section 4.1.

enseignants). Ces documents, offerts en format électronique et téléchargeable, deviennent ainsi accessibles à un plus grand nombre d'enseignants et d'élèves, puisque même les non-visiteurs du musée peuvent les consulter ou les télécharger. De plus, la mise en ligne des catalogues ou des bases de données des collections du musée peut servir lors de recherches ou d'activités thématiques. Finalement, certains jeux éducatifs et interactifs mis en ligne peuvent être réalisés en classe ou à la maison, pour préparer ou compléter une visite, ou encore pour piquer la curiosité et servir d'outil de référence pour mener des recherches en classe ou à la maison.

Exemples : Sites internet, Collections numérisées, Logiciels éducatifs, Jeux interactifs, Musées virtuels, Catalogues d'exposition numérisés, CD-Rom, DVD, Documentaires (pédagogiques ou thématiques), Carnets de route des élèves numérisés, Guides pédagogiques numérisés, Compléments de visite (ex. Visite+)¹¹, etc.

Publications

Les services éducatifs produisent des imprimés à l'intention des classes. Ces imprimés peuvent être envoyés par la poste ou remis aux enseignants et aux élèves lors de la visite au musée. Ils sont destinés à soutenir les classes durant la réalisation de situations d'apprentissage ou de projets particuliers. Ils sont parfois vendus en librairie ou rendus disponibles dans les bibliothèques publiques. D'autres imprimés, comme les dépliants, servent à faire la promotion du musée et de ses activités ou à faire connaître les informations nécessaires à l'organisation d'une visite de classe au musée.

Exemples : Catalogues d'exposition, Guides pédagogiques, Fiches enquête, Documentaires thématiques, Plans du musée et des expositions, Dépliants promotionnels ou informatifs, etc.

¹¹ Le projet Visite+ a été mis en place à la Cité des enfants de la Cité des sciences et de l'industrie de Paris. À l'aide d'un bracelet comportant un code-barre, les visiteurs de l'exposition peuvent enregistrer leur performance aux interactifs ou accumuler des informations en relation avec les éléments de l'exposition. De retour à la maison, les visiteurs peuvent avoir accès aux informations stockées en utilisant le code-barre et le mot de passe qui leur aura été remis au musée.

3.2 Typologie des relations établies entre l'école et le musée

L'analyse des types d'outils, d'animations ou des formations offerts aux enseignants ou aux classes permet d'établir une typologie des relations entre l'école et le musée. Dans son ouvrage *La visite scolaire au musée*, publié en 1990, M. Paquin distingue trois types de relation pouvant être établie entre l'école et le musée : **l'harmonisation du musée et de l'école, la parascolarisation du musée et la déscolarisation du musée**. Par la suite, deux autres types de relations ont été décrits en 2000 et en 2005 par l'équipe du Museum national d'histoire naturelle de Paris : il s'agit de la **scolarisation du musée** (Cohen, 2000c) et de la **prise en charge des missions de l'école par le musée** (Orellana Rivera, 2005).

Harmonisation du musée et de l'école

Dans le meilleur des mondes, la relation qui s'établit entre l'école et le musée doit être une relation de partenariat qui respecte les missions, les rôles, les méthodes, les stratégies et les contenus d'apprentissage de chaque partenaire. « *Lorsqu'elles s'adressent à la clientèle d'âge scolaire, il convient non seulement qu'elles établissent les bases d'un partenariat respectant le fonctionnement, mais également les finalités propres à chacune.* » (Cohen, 2000b, p. 31). Les musées qui travaillent dans une relation de partenariat favorisant l'harmonisation de l'école et du musée « *tentent d'harmoniser leurs ressources avec celles de l'école. Pour atteindre leurs objectifs en matière d'éducation, ils élaborent des programmes destinés aux élèves, en tenant compte du contenu des collections du musée et en relation notamment avec les programmes scolaires.* » (Paquin, 1998, p. 33). De plus, dans ce type de partenariat, les classes qui visitent le musée le font dans un objectif à la fois pédagogique et culturel. La visite du musée porte une valeur en soi. Dans ce type de partenariat qui respecte à la fois les besoins de l'école et les finalités du musée, la visite scolaire permet la découverte de l'espace muséale par les élèves, qui apprennent ainsi à l'appivoiser et à le visiter. La plupart des projets qui sont conçus en ce sens découlent des convictions pédagogiques

et des affinités personnelles de l'enseignant envers le musée ou les activités culturelles (Gajardo, 2005).

Scolarisation du musée

L'analyse des relations entre l'école et le musée montre que les partenariats établis entre les deux institutions ont, historiquement, mené à la **scolarisation** du musée, plutôt qu'à une réelle harmonisation des deux institutions.

« Pour certains enseignants, ce sont avant tout les objectifs de l'activité et du projet scolaire qui déterminent le rapport de complémentarité, dans la mesure où le sens de la visite est exclusivement orienté et défini en fonction de ces objectifs. Dans ce cas de figure, le musée est instrumentalisé, il est au service de l'école, une institution qui justifie, guide et définit le sens de la sortie scolaire. » (Gajardo, 2005).

Le sens de la visite est défini par son seul rapport à une activité pédagogique réalisée en classe et la spécificité du musée est secondaire. Dans ce type de relation, le musée se place en situation de fournisseur de services ou d'outils pédagogiques en réponse aux demandes de leur clientèle scolaire. « Cette tendance à la scolarisation de l'espace muséal présente notamment les désavantages de ne pas considérer les particularités propres au monde du musée et de ne favoriser que des apprentissages de type cognitif et/ou directement exploitables scolairement. » (Conclusion tirée des recherches menées par Cora Cohen, rapportée dans Gajardo, 2005, p. 237).

En France, la plupart des grands musées comptent dans leur équipe un ou plusieurs *enseignants mis à disposition* ou *enseignants détachés* par l'Éducation nationale. Ceux-ci consacrent quelques heures ou quelques jours par semaine à la conception et à la production d'outils et d'animations à l'intention de leurs collègues enseignants. Ils sont responsables de les accueillir au musée et de leur offrir une relation privilégiée avec le musée. Quand on demande aux

enseignants détachés qui travaillent dans les services éducatifs des musées français d'identifier les besoins en formation, les réponses sont : 1. chercher des éclairages sur les savoirs scientifiques, 2. acquérir une base scientifique pour savoir répondre aux questions des élèves, 3. obtenir une formation méthodologique sur l'utilisation des musées à des fins pédagogiques et 4. découvrir des moyens d'utiliser les expositions (Cohen, 2000c). On remarque que les enseignants (qui ne sont pas très familiers avec la nature spécifique du musée) répondent spontanément aux besoins scolaires.

La relation qui s'établit entre l'école et le musée dans ces conditions ne constitue pas un véritable partenariat d'échange entre les deux institutions, mais place plutôt le musée au service de l'école. Celui-ci perd sa spécificité et est considéré comme un réservoir de matériel pédagogique par le milieu scolaire (Cohen, 2000a).

Prise en charge des missions de l'école par le musée

L'expression la plus extrême de la scolarisation du musée survient lorsque la relation école-musée devient la ***prise en charge des missions de l'école***. Dans une recherche sur les relations entre l'école et le musée en Amérique latine, Orellana et de la Jara montrent dans ce cas que « *les établissements de culture scientifique et technique sont bâtis pour compenser le désengagement de l'école publique dans le domaine de la formation scientifique et technique.* » (Girault et Clement, 2000, p. 265).

Cette prise en charge des missions de l'école par les musées est très fréquente dans le contexte des musées et des centres de sciences, non seulement en Amérique latine, mais également en Amérique du Nord et en Europe. En effet, les nouveaux programmes scolaires de la plupart des pays occidentaux demandent aujourd'hui aux enseignants d'enseigner les sciences et la technologie de manière obligatoire à tous les niveaux de l'école primaire. Les enseignants sont démunis face à cette nouvelle demande des autorités scolaires et ils se tournent vers les ressources externes pour obtenir des outils

et des idées d'activités éducatives pour les soutenir dans leur tâche. Plusieurs enseignants choisissent même d'organiser des sorties scolaires au musée de sciences dans l'espoir que le musée pourra couvrir certains éléments du programme annuel et les décharger d'une partie de leur programme de sciences.

Poursuivant le même objectif, le Centre des sciences de Montréal a développé des ateliers pédagogiques qui touchent des sujets directement en lien avec les programmes scolaires, mais difficilement abordables en classe par manque de matériel adéquat, comme les ondes sonores, la physiologie du cœur ou encore les poulies, les engrenages et les leviers¹². Ces ateliers ont lieu dans des salles (qui ressemblent à des salles de classe) et durent normalement 1 h et 1 h 30. Les enseignants n'ont pas de rôles précis à jouer durant ces ateliers, ils observent leurs élèves et soutiennent l'éducateur au niveau de la discipline de groupe. Dans cet exemple, nous constatons que le musée se substitue à l'enseignant dans sa tâche d'enseigner les sciences et la technologie aux élèves de sa classe, et cela constitue donc une « prise en charge des missions de l'école par le musée ».

Parascolarisation du musée

D'autres musées préfèrent plutôt travailler dans une optique de **parascolarisation** du musée. Même s'ils considèrent que l'accueil des groupes scolaires doit être une priorité, ces musées font le choix d'offrir des activités éducatives, qui ne sont pas nécessairement en lien avec les programmes scolaires. Ces visites sont souvent considérées par les enseignants comme des sorties de récompense à la fin des étapes ou de l'année scolaire (Cohen, 2000b, p. 31).

« Ces musées adoptent une conception dite de parascolarisation en concevant des programmes éducatifs en fonction de leurs collections et dont les retombées ne

¹² http://www.centredessciencesdemontreal.com/fr/enseignants/enseignants_prog.htm

constituent pas nécessairement un complément à l'enseignement dispensé à l'école. [...] La plupart du temps, ces activités prennent la forme de documents écrits, de présentations audiovisuelles, de démonstrations de spécialistes, d'activités d'observation, de simulations, et parfois, d'atelier de manipulation. » (Paquin, 1998, p. 33).

Ce type d'offre convient parfaitement à certains enseignants ou écoles qui utilisent la sortie scolaire au musée pour rencontrer d'autres objectifs que ceux purement pédagogiques. Par exemple, une école proposera une sortie scolaire au musée ethnographique afin de favoriser l'intégration d'une élève africaine dans sa classe. Ou encore, la visite au musée fera partie d'un programme mensuel de sortie scolaire qui vise la socialisation des élèves et leur ouverture au monde extérieur (Gajardo, 2005). Dans ce cas, l'objectif de la visite scolaire au musée n'a pas un objectif de découverte de l'espace muséal en tant que telle, mais le musée occupe tout de même une place importante dans le projet de classe.

Déscolarisation du musée

Certains musées refusent de considérer le public scolaire comme un public spécifique et réduisent les arrangements institutionnels avec l'école. « Ils affichent une particularité propre et ne conçoivent aucun programme destiné spécifiquement à l'intention de la clientèle scolaire. » (Paquin, 1998, p. 32). Les groupes scolaires participent aux mêmes activités éducatives que les autres publics du musée. Ces activités se présentent généralement sous la forme de visites guidées ou de visites libres des expositions. Ils établissent une relation de **déscolarisation** vis-à-vis des groupes scolaires (Paquin, 1998).

Notre proposition vise à renverser cette tendance historique qui a favorisé la scolarisation du musée et à contribuer à un meilleur équilibre dans le partenariat école-musée, en donnant une place au musée dans la formation initiale des enseignants. Dans la section suivante, nous montrons comment les représentations des

4. Quand le musée s'engage dans la formation des enseignants

Afin d'optimiser la rencontre entre l'école et le musée, dans une relation de collaboration harmonieuse, les musées ont développé depuis le début des années 1980 plusieurs types de formation à l'intention des enseignants du primaire. La nature des formations offertes varie grandement d'un musée à l'autre, selon la mission spécifique du musée, selon les vues du service pédagogique qui les conçoit ou selon les liens qu'il entretient avec les systèmes scolaires locaux. Elle varie également selon les disciplines ou les thèmes abordés par le musée. Les formations relèvent soit de la formation initiale des maîtres, soit de la formation continue des enseignants, mais demeurent ponctuelles et non généralisées ni uniformisées au sein d'un programme de formation des maîtres. Certaines formations visent simplement à donner des pistes pour faciliter l'organisation logistique des sorties scolaires au musée et l'utilisation du musée à des fins pédagogiques. D'autres concernent plutôt la spécificité propre au langage du musée et tentent de transmettre des clefs de lecture des expositions aux enseignants, pour que ceux-ci puissent mieux se les approprier.

4.1 Typologie des formations offertes aux enseignants par les musées

À partir de nos recherches et observations personnelles, nous proposons aujourd'hui de regrouper les formations offertes aux enseignants par les musées selon quatre types : **disciplinaire, didactique, méthodologique ou muséologique**. Dans les sections suivantes, nous présentons chacun des types de formation, en proposant quelques exemples.

4.1.1 Formations disciplinaires

Les formations disciplinaires se présentent le plus souvent sous la forme de conférences données par des spécialistes sur des sujets

d'intérêt pour les enseignants. Les musées font appel à des scientifiques reconnus dans leur domaine qui viennent rafraîchir la formation disciplinaire des enseignants en les mettant au parfum des plus récentes recherches dans leur domaine. Par exemple, le Museum national d'histoire naturelle et le Palais de la découverte offrent des séries de conférences thématiques aux enseignants du secondaire. Pour sa part, le Collège de la Cité des sciences et de l'industrie de Paris offre des cycles de conférences-débats (qui visent à donner un aperçu des plus récentes données relatives à un sujet et ensuite à en débattre avec un ou plusieurs scientifiques). Ouvertes au grand public, ces conférences constituent également des occasions de formation continue pour les enseignants qui y assistent.

De plus, au-delà des conférences, plusieurs musées produisent des documents ou des cahiers pédagogiques dans lesquels les enseignants peuvent trouver des informations scientifiques sur des thèmes en lien avec les programmes. D'autres musées encouragent la visite d'exposition thématique d'intérêt pour la spécialité des enseignants. Finalement, par le biais de leur site Internet, plusieurs musées mettent à la disposition des enseignants des dossiers thématiques ainsi que des listes de liens Internet présélectionnés pour les aider à trouver des informations scientifiques justes, vérifiées et actualisées.

4.1.2 Formations didactiques

D'autres musées offrent des formations qui visent à mieux outiller les enseignants au point de vue de leurs méthodes d'enseignement. Ces formations sont particulièrement populaires dans les musées et les centres de sciences, parce que les enseignants (surtout du primaire) éprouvent des difficultés dans ces disciplines. Les nouveaux programmes scolaires français, belges, suisses et québécois comportent un volet d'enseignement obligatoire qui touche aux sciences et à la technologie. Malheureusement, les principaux programmes de formation initiale au Québec, comme celui de l'Université de Montréal et celui de l'Université du Québec à

Montréal, n'abordent la question de l'enseignement des sciences au primaire et de la culture scientifique que dans deux cours pour un total de 4 crédits (pour l'UQAM) ou de 6 crédits (pour l'UdeM) et les enseignants se disent mal formés pour remplir leur tâche^{13,14}.

Un exemple de formation didactique offerte par un musée se trouve au Centre des sciences de Montréal, qui a développé un partenariat avec l'UQAM afin de mettre sur pied un laboratoire d'enseignement pratique des sciences et de la technologie. Le Lab-UQAM accueille des étudiants en formation initiale, des étudiants de niveau maîtrise ainsi que des enseignants en formation continue. Les formations offertes au Lab-UQAM permettent aux étudiants d'expérimenter concrètement différentes approches d'enseignement des sciences. Ils développent des projets pratiques qui peuvent ensuite être réinvestis en classe avec des élèves.

Un deuxième projet coordonné par le Centre des sciences de Montréal montre comment le musée peut s'engager de manière novatrice dans des activités de formation didactique. Le projet Éclairs de sciences¹⁵ met à la disposition des enseignants des écoles primaires de Montréal une équipe d'accompagnateurs scientifiques bénévoles, une série de guides pédagogiques et des ressources Internet afin de soutenir l'enseignement des sciences en classe. **Le musée joue ici le rôle de médiateur entre le monde scolaire et le monde scientifique et contribue directement à la transformation des pratiques d'enseignement.** Pendant toute une année, les enseignants entrent en contact avec le monde des sciences et se familiarisent avec la démarche scientifique et l'enseignement des sciences par une méthode apparentée à celle-ci. Leurs représentations sur la science, sur les scientifiques et sur les savoirs

¹³ Université du Québec à Montréal, Programme de Baccalauréat en Éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale) <http://www.programmes.uqam.ca/7693>

¹⁴ Université de Montréal, Programme de Baccalauréat en Education préscolaire et enseignement primaire (1-820-1-0) http://www.etudes.umontreal.ca/index_fiche_prog/182010_desc.htm
1

¹⁵ www.eclairsdessciences.qc.ca

scientifiques sont transformées. Ils se familiarisent avec la démarche scientifique, avec le langage propre à ces disciplines et avec l'expérimentation. Finalement, ils acquièrent des compétences liées au domaine scientifique et à l'enseignement des sciences dans une démarche inspirée de la découverte active.

4.1.3 Formations à l'utilisation pédagogique du musée

Dans l'objectif de répondre aux besoins spécifiques des publics scolaires qui visitent leur musée, les services éducatifs conçoivent et produisent des formations qui visent essentiellement à faire découvrir aux enseignants les différentes manières d'utiliser les musées comme outil pédagogique. Les responsables des services éducatifs rivalisent d'imagination pour établir des liens entre les programmes scolaires et les thèmes traités dans les expositions du musée. Ils conçoivent des guides pédagogiques, des documentaires, des plans d'activités, des séquences éducatives qui incluent la visite du musée dans des situations ou des projets pédagogiques plus vastes, qui répondent aux exigences scolaires. Le musée se met ainsi au service des besoins particuliers des enseignants.

En France, les services éducatifs des musées conçoivent et produisent des écrits, des fiches, des questionnaires. L'objectif est de rendre l'enseignant le plus autonome possible et capable de faire seul la visite avec ses élèves. Les responsables des services éducatifs constatent avec regret que, la plupart du temps, les enseignants ne se réapproprient pas les fiches, ne les modifient pas. On voudrait que les fiches servent de base de travail, mais beaucoup l'utilisent comme des activités clés en main. Ils regrettent également de manquer de temps pour faire des évaluations et des réflexions sur les pratiques et les offres (Cohen, 2000c).

Par exemple, le Conservatoire des Arts et Métiers de Paris organise des formations à l'intention des enseignants qui viennent y chercher des idées d'activités pédagogiques à mener en classe et peuvent être complétées par une visite au musée. Le Museum national d'histoire naturelle et la Cité des sciences et de l'industrie

de Paris organisent pour leur part des accueils-découverte les mercredis après-midi à l'intention des enseignants en poste. Ces accueils-découverte comportent une partie de découverte du musée (plan, organisation spatiale, thèmes des expositions) et une partie de familiarisation avec les outils pédagogiques disponibles (guides pédagogiques, sites Internet, animations, ateliers, malles, vidéos, etc.).

L'impact réel de ces formations à l'utilisation pédagogique du musée et des accueils-découverte offerts dans les musées parisiens est difficile à connaître. Il n'existe pas actuellement de données démontrant que ces formations transforment concrètement les pratiques des enseignants vis-à-vis des musées.

4.1.4 Formations muséologiques

Les formations muséologiques poursuivent l'objectif de mieux faire connaître le musée et à sensibiliser les enseignants au langage particulier du musée et des expositions.

Selon les auteurs, ce type de formation peut également être appelé : formations à la connaissance du musée, sensibilisation à l'espace muséal ou formation à l'approche culturelle du musée. Dans le présent travail, ce qu'on entend par *formation muséologique* comprend deux volets distincts, mais complémentaires : 1. la familiarisation avec l'institution muséale, 2. la familiarisation avec le média exposition et le langage des objets.

La première partie de la formation muséologique vise à faire connaître le musée dans toute sa complexité, et non pas comme seul fournisseur d'outils pédagogiques au service de l'école. Il consiste à faire découvrir les raisons d'être des différents types de musées, et d'en démontrer les fonctions sociales de conservation et de préservation de la mémoire commune. Il s'agit également de faire découvrir les différentes fonctions internes du musée, pour démontrer que l'accueil des groupes scolaires ne constitue pas la finalité des musées, mais bien une des nombreuses activités

poursuivies par celui-ci. Par exemple, cela pourrait se traduire par une visite des coulisses du musée et la rencontre des personnes qui y travaillent : visite des réserves, visite des salles de conception des expositions, visite des ateliers de restauration, rencontre des responsables des collections, etc. Ce type de formation nécessite une bonne connaissance des représentations préalables des enseignants sur le musée, afin de les transformer et de leur donner une connaissance plus fine de l'institution.

La deuxième partie de la formation poursuit l'objectif de familiariser les enseignants avec le média exposition et avec le langage particulier des objets. Plusieurs auteurs considèrent que le musée peut être étudié comme un système de communication complexe qui comprend « *une grande variété d'émetteurs, de multiples médias et plusieurs catégories de receveurs.* » (Cameron, 1968, p. 262). Dans ce modèle, le musée communique exclusivement par la présentation d'objets. C'est ce qui fait sa spécificité (Cameron, 1968). L'efficacité de la relation de communication qui s'établit entre les concepteurs de l'exposition et les visiteurs ne repose pas seulement sur le travail de mise en espace des concepteurs, elle est aussi tributaire de la capacité des visiteurs à décoder les messages portés par l'exposition. Les visiteurs ont un rôle actif à jouer dans l'appréhension de l'exposition (Guichard, 1998).

Les « objets » présentés dans les expositions peuvent être de diverses natures. D. Cameron les classe en deux catégories : il y a les *artefacts* (objets d'art, objets historiques ou spécimens d'histoire naturelle) et les *kinetifacts* (des dispositifs qui visent à démontrer une idée ou à illustrer un phénomène dans les centres de sciences, par exemple). Ceci implique que les *artefacts* et *kinetifacts* sont considérés comme des médias, qui codifient les messages prévus par les réalisateurs, dans une forme de langage non verbal propre aux objets. Ils constituent les « médias primaires » de l'exposition (Cameron, 1968).

Savoir visiter un musée et une exposition ne va pas de soi. C'est une activité qui s'apprend. Comme on doit apprendre à lire ou à compter, on doit apprendre à visiter un musée. Même les adultes ne

détiennent pas spontanément les codes de lecture nécessaires à l'appréhension des expositions. Selon Pierre Bourdieu, la compétence du visiteur dans un musée renvoie à un comportement appris culturellement, et non à une sensibilité ou à une inclination naturelle¹⁶. À cet égard, une étude réalisée par Colette Dufresne-Tassé en 1997 à l'Université de Montréal montre que la capacité à interroger les objets n'est pas proportionnelle à la capacité intellectuelle ou au niveau de scolarité du visiteur. C'est plutôt l'expérience de visite qui permet d'acquérir les codes de lecture et de comportement qui permettent d'apprécier une exposition (C.Dufresne-Tassé, 1997, cité dans Cohen, 2000c, p. 349).

Ainsi, selon Duncan Cameron, les formations offertes par les services éducatifs des musées devraient s'intéresser avant tout à transmettre les clefs du langage spécifique au musée : lequel passe par le décodage des objets et des spécimens (Cameron, 1968).

Certains muséologues américains vont encore plus loin à cet égard, en affirmant que les musées, en tant qu'institutions sociales, ont le devoir de fournir au grand public un accès aux savoirs, aux compétences et aux attitudes nécessaires à l'appropriation du savoir muséal. Selon eux, les musées ne doivent pas se contenter d'ouvrir leurs portes aux visiteurs pour leur donner un accès physique au lieu. De même que chaque individu a droit d'apprendre à lire et à écrire, chacun devrait aussi avoir la chance d'acquérir une formation muséologique de base¹⁷ (Stapp, 1992).

Les formations de type muséologique s'inscrivent donc dans cette veine, en permettant la pleine appréhension du musée par les enseignants et, par ricochet, par les élèves de ces enseignants.

¹⁶ P. Bourdieu (1968), cité dans C.B. Stapp (1992), p. 113 (traduction libre de l'auteure)

¹⁷ Nous faisons référence ici au concept anglais de *Museum Literacy*, lequel renvoie à une initiation complète du public à la chose muséale (connaissance de l'institution, de ses missions sociales, de son fonctionnement interne, des services offerts aux publics, du langage des objets, du langage des expositions, du comportement à adopter dans les salles, etc.).

4.2 L'impact des représentations des enseignants sur le musée

Les enseignants et les directeurs d'établissement sont les principaux prescripteurs des sorties scolaires. Pour que l'école puisse familiariser les élèves avec l'institution muséale, il faut d'abord que les enseignants eux-mêmes soient convaincus de l'importance du musée dans le parcours de leurs élèves.

« La décision de se rendre ou non dans ce genre d'institutions avec sa classe dépend généralement soit d'une volonté et d'une démarche personnelle de l'enseignant soit, plus rarement, d'une décision prise collectivement par un établissement scolaire. De même, le choix de préparer une visite et/ou de lui donner une continuité dans la classe incombe à l'enseignant. » (Gajardo, 2005, p. 243).

Dans le choix d'amener une classe au musée, la motivation personnelle de l'enseignant est un des facteurs les plus importants, avec la distance, le coût, l'âge des élèves et le thème du projet d'école (étude de Poirey, 1998 citée dans Gajardo, 2005, p. 96).

« En tant que responsables de la décision de sortir leurs élèves au musée et d'intégrer (ou pas) la visite à leur pratique pédagogique en classe, les enseignants sont les médiateurs privilégiés entre les élèves et les institutions muséales. » (Sepulveda-Köptcke, 1998 cité dans Gajardo, 2005, p. 244).

Bien que la majorité des enseignants se dit convaincue « *de l'importance et de l'intérêt de sortir les enfants hors les murs de l'école et de les initier à la culture en les amenant dans les musées, les théâtres, les expositions* » (Gajardo, 2005, p. 248), de manière générale ils éprouvent des difficultés à donner un sens à la visite scolaire au musée. « ***La plupart des enseignants peinent à donner une signification à cette expérience, qui demeure en marge de la vie scolaire.*** » (Gajardo, 2005, p. 249). Les formations initiales ou

continues qui sont actuellement offertes aux enseignants ne leur permettent pas de cerner le sens et la portée des visites au musée.

En France, la population enseignante française nourrit des représentations divergentes sur le musée. Une étude réalisée en 1995 en France révèle que, si une portion marginale des enseignants aborde le musée avec des préjugés négatifs, près du quart des répondants décrivent le musée comme un lieu de vie, de rencontre, d'ouverture, d'émerveillement, de plaisir, etc. (Gajardo, 2005). « *Dans la majorité des cas, les enseignants définissent le musée comme un conservatoire de l'histoire, du patrimoine, des racines et de l'identité culturelle et, deuxièmement, comme un lieu de culture et de connaissance.* » (Poirey, 1998 rapporté dans Gajardo, 2005, p. 96). Au contraire, une étude plus récente (2003) révèle que la majorité des enseignants interrogés considèrent les musées encore aujourd'hui comme de vieilles institutions poussiéreuses et ankylosées (Cohen, 2003).

En formation initiale, les futurs maîtres français pensent que la préparation à la visite scolaire est primordiale. Lorsqu'on les interroge sur leurs futures pratiques, ceux-ci affirment qu'ils demanderont l'aide des services éducatifs pour préparer la visite de leurs élèves et qu'ils réaliseront toujours une prévisite avant la sortie scolaire. Pour eux, la préparation à la visite est importante et elle doit comprendre une partie de travail à réaliser par les élèves durant la visite et après la visite (compte-rendu). Le fil conducteur de la visite doit être le contenu de savoir à apprendre pendant la visite (Cohen, 2000c, p. 264). Lorsque les pratiques anticipées (ou espérées) des futurs enseignants français sont mises en comparaison avec les pratiques réelles d'enseignants nouvellement en poste, on découvre que, dans la réalité, les enseignants ne visitent presque jamais le musée avant d'y venir avec leurs élèves et qu'ils prennent rarement le temps, en classe, de préparer les élèves à la visite. S'ils le font, c'est surtout pour aborder des questions d'ordre disciplinaire et présenter l'horaire de la journée.

Pour leur part, les responsables des services éducatifs préparent des fiches et des parcours pédagogiques (qui constituent à leurs yeux

des squelettes d'activités éducatives) et ils s'attendent à ce que les enseignants en poste les modifient et les enrichissent selon leurs propres intérêts (Cohen, 2000c). Au contraire, les enseignants s'attendent souvent à ce que les services éducatifs des musées préparent des animations et des activités clés en main qui les déchargent de leur tâche lorsqu'ils visitent le musée avec leur classe. **À cet égard, une recherche réalisée en France en 1995 a montré que, dans près de 50 % des cas des visites scolaires au musée, les enseignants ne formulaient aucun objectif précis et qu'un nombre restreint d'enseignants prépare la visite au musée ou l'exploite au retour en classe** (Poirey, 1998). Par conséquent, *« la majorité des enseignants demande un intervenant du musée, dont ils apprécient les compétences au niveau de la connaissance des lieux et des objets. Il est donc rare qu'ils préfèrent assurer eux-mêmes l'encadrement de la visite. »* (Poirey, 1998 cité dans Gajardo, 2005, p. 95). Les termes du contrat de partenariat entre l'école et le musée ne sont pas compris de la même manière par les deux partenaires. En découle donc un décalage entre les attentes de part et d'autre de la relation école-musée.

Au Québec, les étudiants en formation initiale ont une perception positive des relations entre l'école et le musée. Ils reconnaissent les compétences des médiateurs-éducateurs des musées (Cohen, 2000c). L'offre éducative et l'encadrement offerts par les musées leur semblent adéquats. Pour eux, la préparation des élèves et des enseignants n'est pas importante, puisque la responsabilité des objectifs et des contenus de la visite au musée incombe à l'éducateur muséal qui les accueillera (Cohen, 2000c). Les activités éducatives offertes aux groupes scolaires sont souvent « clés en main » au Québec. Un animateur ou un éducateur accueille le groupe d'élèves à son arrivée au musée. Les enseignants sont heureux d'être reçus par des spécialistes du musée et de pouvoir compter sur eux pour encadrer la visite de leurs élèves. Toutefois, cette manière de faire a une conséquence négative sur la relation entre l'école et le musée, puisque l'enseignant aborde de manière passive la visite au musée avec les élèves.

Le rôle des enseignants consiste à prendre la décision de sortir les élèves au musée et à organiser la sortie scolaire (Gajardo, 2005). Lorsqu'on les interroge « *sur les raisons pour lesquelles, à leur avis, les musées accueillent les écoles, cette étude constate qu'aucun enseignant ne cite la complémentarité école-musée.* » (Faisant référence ici à l'étude de Poirey, 1998, citée dans Gajardo, 2005, p. 95). Cela est un signe que le musée est considéré comme un monde à part par l'école, et non comme un véritable partenaire (Poirey, 1998).

Il existe une corrélation claire entre l'habitude de fréquenter les lieux muséaux et le type de visite scolaire qui est mis en place par l'enseignant (Gajardo, 2005). On observe également que, plus les enseignants acquièrent une expérience de visites des musées, plus l'objectif de faire découvrir le musée aux élèves prend d'importance dans leurs intentions (Cohen, 2000c).

« L'habitude de fréquenter le MEG¹⁸ et/ou les musées et institutions culturelles semble avoir une influence sur la conception de la complémentarité école-musée et sur l'usage de l'institution. Plus la pratique de visite est régulière et fréquente, plus l'enseignante semble être à même d'avoir un usage intégré de l'institution muséale qui prend en considération la dimension culturelle du musée. Inversement, plus l'enseignante est novice dans son approche du musée, moins elle a la capacité d'intégrer la sortie scolaire à des objectifs pédagogiques non strictement définis par les impératifs scolaires. [...] Cette observation rejoint la remarque de D. Jacobi et O. Copey (1996) qui notent une différence importante entre les primovisiteurs et les usagers réguliers des musées dans leur capacité à utiliser ce média. Selon ces auteurs, cette capacité s'acquiert à travers l'habitude de fréquenter ces lieux. » (Gajardo, 2005, p. 237-238).

On conclut de ces observations qu'il est possible de transformer la vision négative et figée qu'ont les enseignants des musées en une

¹⁸ MEG : Musée d'ethnographie de Genève

vision plus positive et dynamique. La familiarisation avec les coulisses du musée et les codes de langage de l'exposition constituent une découverte essentielle pour tous les enseignants, si on veut leur faire apprécier le musée. La découverte des réflexions muséologiques qui sont menées en amont des expositions est un facteur de changement important des représentations (Cohen, 2000c). Cela induit également une meilleure connaissance de ce qu'un musée peut apporter aux élèves. Cette connaissance du quotidien des musées provoque aussi des changements dans l'exploitation des expositions et dans l'action pédagogique des enseignants sensibilisés à la réalité des musées (Cohen, 2000c).

Ainsi, nous croyons qu'une formation à l'intention des futurs enseignants, laquelle aurait comme objectif de les familiariser avec le musée, ses missions et ses fonctions, ainsi qu'avec le langage particulier des objets et des expositions contribueraient à encourager un type de visites scolaires au musée qui encourage la découverte de l'espace muséal et qui favorise une véritable harmonisation de la relation école-musée.

4.3 Quelques exemples inspirants de formation muséologique

Voici quelques exemples de formation muséologique, lesquels ont inspiré la formation muséologique présentée dans la prochaine section.

Exemple 1 - Cours universitaires en formation initiale et continue

Au cours des vingt dernières années, quelques expériences de formation à l'utilisation des musées à des fins pédagogiques ont été menées à l'Université de Montréal, à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université d'Ottawa. Quatre cas sont rapportés par le GREM dans *Musée, culture et éducation* (Lefebvre et Lefebvre, 2000).

Dans le premier cas présenté, le cours *Didactique des sciences humaines au préscolaire et au primaire* de l'Université du Québec à Montréal, une latitude est donnée au chargé de cours dans la définition des contenus visant à familiariser les étudiants avec « *la démarche d'apprentissage et l'emploi d'approches et de moyens didactiques* ». Dans le cours donné à l'automne 1998, la chargée de cours avait choisi d'inclure la visite du Vieux-Montréal, ainsi que la visite du Musée Stewart dans le cours. Les étudiants devaient concevoir une séquence pédagogique intégrant la visite du musée. Une méthodologie de planification didactique était proposée (lien avec les contenus du programme, habiletés nécessaires pour comprendre et interpréter ce qui sera vu pendant la visite, connaissance du vécu de l'élève et identification de ses connaissances préalables, préparation matérielle et technique).

Le deuxième cas présenté s'est inséré dans le cadre du stage de fin de formation des étudiants de l'Université du Québec à Montréal. Quelques étudiants ont choisi de réaliser un projet de stage École-Musée. D'une durée de huit semaines, le stage était précédé de cinq cours préparatoires. Dans une approche réflexive, les étudiants devaient mener une recherche-action sur l'éducation muséale. L'objectif pratique était de préparer et de mener une visite dans un musée avec leur groupe-classe d'accueil, en respectant le modèle didactique d'utilisation des musées développé par le GREM. Les stagiaires ont ainsi pu mettre en pratique la visite scolaire au musée et l'insérer dans une séquence didactique de leur choix. Par la rédaction d'un rapport de stage et de recherche-action, les stagiaires ont développé leur connaissance du musée et de son potentiel éducatif.

Le troisième cas réfère au Programme de formation initiale en didactique des arts de l'Université d'Ottawa. Selon le paradigme réflexif, les étudiants ont été amenés à se questionner et à explorer la signification personnelle de ce qu'est l'acte d'enseigner un savoir artistique en partenariat avec un musée. La démarche de l'expression esthétique mise en place comprenait sept étapes, dont une visite orientée des sections d'art moderne et contemporain du Musée des Beaux-Arts du Canada. Des échanges de groupe et une

autoréflexion dans un dossier personnel ont permis aux étudiants de faire la synthèse sur leur appréciation artistique et de leur réflexion sur l'apprentissage. À la suite de l'expérience de cette formation, incluant la visite du musée, les étudiants ont fait montre d'une grande ouverture d'esprit à l'égard du musée et d'une bonne compréhension du sens esthétique, en dépit d'une certaine appréhension et même d'une incompréhension de départ.

Le quatrième, et dernier, cas rapporté fait référence au cours *Musée et didactique des arts et des sciences humaines*, qui est offert chaque été en option aux étudiants inscrits à la maîtrise en éducation de l'Université de Montréal. Les objectifs poursuivis par ce cours sont de : s'approprier à l'aide de quelques visites les éléments du patrimoine culturel québécois, analyser quelques recherches pertinentes permettant le transfert didactique, élaborer un devis didactique simple (permettant un transfert dans sa classe). Le cours emprunte la formule mixte de séminaires et de visites occupant respectivement la moitié du temps. Les séminaires alternent avec la visite de musées d'arts, d'histoire, de sciences naturelles et d'un lieu historique. Les étudiants consignent leurs expériences de visite dans un journal de bord personnel (bénéfices de la visite, accès aux lieux physiques, appréciation du guide, potentiel de transposition pédagogique, liens avec les lectures faites en séminaire, analyse critique, appréciation personnelle de l'expérience).

Les auteurs concluent du survol des quatre cas de formation :

« Pour que les ressources muséales soient utilisées dans l'enseignement, les maîtres doivent les connaître et savoir comment s'en servir. [...] Il est illusoire de penser que seule l'existence des programmes éducatifs dans les musées suffit pour que les enseignants les utilisent. Cette préoccupation doit être cultivée au stade de leur formation initiale et apparaître dans des activités de perfectionnement et de mise à jour. » (Lefebvre et Lefebvre, 2000, p. 196).

Exemple 2 – Cité des sciences et de l'industrie, France

À la Cité des sciences et de l'industrie de Paris, un *enseignant mis à disposition* par l'Éducation nationale a développé des formations à la connaissance du musée et des expositions à l'intention des étudiants stagiaires des IUFM de la région parisienne (futurs enseignants en dernière année de formation). Partant de son intérêt personnel pour l'institution du musée, il a souhaité faire découvrir le musée et ses particularités à ses futurs collègues enseignants. Dans ces formations, d'une durée d'une journée chacune, il proposait une série d'activités (visite, discussion, analyse, observation) ayant comme objectifs de : faire découvrir la structure des espaces d'exposition, la division des espaces en zones thématiques, les scénarios de quelques interactifs, de faire apprendre aux enseignants à observer les visiteurs dans la salle d'exposition et à porter un jugement critique sur les interactions entre eux (parents-enfants, enseignants-enfants, enfants-enfants et enfants-dispositifs d'exposition). La visite de plusieurs espaces et des discussions autour de la définition du musée, de ses fonctions, de la structure des expositions, du langage des interactifs et du comportement attendu des visiteurs complétaient le programme de ces formations.

Exemple 3 – The Inspectorate, Angleterre

En Angleterre, depuis les années 1980, « *The Inspectorate* » encourage l'utilisation des objets et des musées dans l'enseignement au cours de la formation initiale des maîtres.

« Des cours ont été mis en place à l'échelle nationale afin d'encourager l'utilisation des musées à travers le curriculum et à tous les âges d'enseignement. Les bonnes pratiques relatives au développement d'une connaissance du musée chez les enfants se présentent comme suit : à l'âge de sept ans, les enfants devraient connaître l'existence des musées, en avoir visité au moins un et avoir manipulé quelques artefacts; à l'âge de 11 ans, les

enfants devraient avoir visité une variété de musées, avoir compris leur raison d'être et avoir développé un regard critique vis-à-vis des musées, avoir manipulé des artefacts et avoir réalisé des observations soutenues; à l'âge de 16 ans, les élèves devraient avoir compris les diverses fonctions des musées, être habiles à utiliser les compétences spécifiques au travail avec les artefacts et les spécimens, savoir ce qui peut (ou ne peut pas) s'apprendre dans les musées et à partir de leurs objets, et être familiers avec les techniques propres à l'archivage. » (Moffat 1988, cité dans Hooper-Grennhill, 1994, p. 239)¹⁹.

Cette manière de décortiquer la connaissance des musées en paliers d'apprentissages à réaliser selon l'âge des élèves peut donner une bonne idée de la progression à suivre dans une formation qui serait pensée à l'intention des enseignants. L'« Inspectorate » anglais a encouragé les écoles de formation des enseignants à offrir des activités à cet effet, mais ces cours n'ont pas été généralisés dans tous les programmes (Hooper-Greenhill, 1994, p. 243).

¹⁹ Traduction libre de l'auteure. Texte original : « Courses have been organized on a nationwide basis to encourage the permeation of the use of museums across the curriculum, and across school-age range. Good practice in relation to the knowledge children should have of museums is described as follows : by the age of seven years children should be aware of museums, have visited at least one, and have handled artefacts; by the age of eleven children should have visited a variety of museums, understood their purposes, and have developed critical and discriminatory skills in relation to museums, have handled artefacts, and have undertaken sustained observation; by the age of sixteen pupils should understand all the services of museums, be fluent in the skills required to work with artefacts and specimens, know what can and cannot be learnt from museums and their objects, and be familiar with the appropriate recording techniques. »

Exemple 4 – Museum National d'histoire naturelle de Paris

Réalisé en collaboration avec l'Éducation nationale et le groupe de recherche en muséologie du Museum national d'histoire naturelle de Paris, le projet a permis à des groupes d'élèves, qui ont visité le Museum à plusieurs reprises dans une année, d'entrer en contact avec le musée et de se familiariser avec l'institution. Dans une séquence de plusieurs visites du musée et d'activités en classe réparties tout au long de l'année, les élèves de quelques classes de zones défavorisées de la région parisienne ont pu découvrir les coulisses du Museum, rencontrer certains employés, se familiariser avec l'exposition et la scénographie, puis avec le langage particulier des objets.

L'analyse des résultats de l'année scolaire 1996-1997 montre que l'expérience a eu un impact affectif fort sur les élèves et sur leur enseignante. Il ressort également de l'analyse que le rapport au musée et aux savoirs des élèves a été transformé de façon évidente, que cet effet perdurait encore un an après le projet et qu'ils avaient été capables de réinvestir ces nouveaux acquis dans d'autres musées. Il semble que les rencontres avec le taxidermiste, l'éclairagiste, les gardiens et les animateurs aient été les plus génératrices d'intérêt et d'enthousiasme chez les élèves. Par contre, la rencontre avec les scientifiques et l'une des conceptrices de l'exposition a eu moins d'impact, probablement par le fait que les thèmes abordés étaient trop abstraits pour les élèves.

L'expérience a permis de démontrer une transformation des représentations sur le musée et sur ceux qui y travaillent, une familiarisation avec la muséographie, la mise en espace des objets, le langage complexe des objets et les supports à l'interprétation. Au terme du projet, les élèves ont acquis des compétences liées à la visite de musée. Cette séquence de visites au musée contribue à former des *élèves-visiteurs*, par opposition avec les visites scolaires « plus classiques » durant lesquelles les élèves continuent d'être des *élèves de l'école* à qui l'on souhaite faire apprendre des notions scolaires.

La recherche-action a également eu des impacts positifs sur les enseignants. L'expérience a modifié leur façon d'appréhender la visite scolaire au musée. Elle a transformé leurs représentations de la visite scolaire : de la vision utilitariste et scolaire, ils ont développé une vision culturelle (ou muséologique) de celle-ci. « *C'est intéressant, car cela permet de voir le musée d'une autre manière.* » (Cohen, 2000c, p. 468). On constate toutefois que les représentations négatives des enseignants sur le musée sont tenaces et que les transformations des nouvelles représentations sur les sorties scolaires développées par les enseignantes sont difficiles à transposer aux autres musées. Si les enseignantes admettent que les animateurs du Museum sont dynamiques, ils gardent en tête que les autres musées sont plus poussiéreux et plus monotones. Un travail à plus long terme est donc nécessaire afin de favoriser une transformation des représentations (on pourrait prévoir, par exemple, un projet par année dans un musée différent chaque année afin de lutter contre ces préjugés) (Cohen, 2000c, p. 439).

Le travail de Cora Cohen montre que l'école contribue à ouvrir les portes du musée aux élèves en les transportant « physiquement » au musée dans le cadre des sorties scolaires, mais que ces visites de musée ne forment pas les élèves à l'utilisation ou à la connaissance du musée. La formation offerte à l'enfant lors des sorties scolaires est donc une formation *vers l'élève* et non pas *vers le visiteur* de musée (Cohen, 2000c, p. 277). De son point de vue de muséologue, l'auteure est d'accord pour que l'école utilise ponctuellement le musée à des fins scolaires (dans des activités pédagogiques de type disciplinaire), mais elle croit que l'école devrait aussi travailler à l'ouverture du musée par la formation de l'élève à devenir un visiteur de musée.

Pour devenir un visiteur de musée, l'élève doit d'abord prendre conscience des spécificités du musée et ensuite se familiariser avec la lecture de l'exposition. Cela constitue un élément fort et indispensable de l'expérience muséale (Cohen, 2000c, p. 314). **L'auteure conclut de ces résultats que la prise de conscience du**

quotidien des musées favorise une approche culturelle²⁰ du musée (par opposition à une approche scolaire). Cette prise de conscience doit être encouragée dans les formations des enseignants et aussi des élèves (Cohen, 2000c, p. 326).

Pour conclure cette section à propos de la formation des enseignants et compte tenu de ce qui précède, nous croyons que les musées peuvent devenir d'excellents partenaires des universités dans la formation initiale des enseignants. Les musées et leurs services éducatifs détiennent une expérience de terrain et une expertise pratique extrêmement riche. Ils peuvent accompagner les futurs enseignants dans le développement de compétences professionnelles qui leur seront utiles dans leur pratique future.

²⁰ Cora Cohen utilise l'expression « approche culturelle » pour faire référence aux animations et aux formations qui visent la familiarisation avec l'espace muséal et avec le langage de l'exposition. Dans ce travail, nous privilégions l'utilisation de l'expression « **approche muséologique ou formation muséologique** » pour éviter la confusion avec la perspective culturelle de l'enseignement dont il a été question à la section 2.3.

5. Une proposition de formation initiale

Dans les sections précédentes, nous avons décrit les divers types de relation qui peuvent s'établir entre l'école et le musée. Nous avons montré que, historiquement, les relations qui se sont développées entre le musée et l'école ont engendré une scolarisation du musée et une perte de reconnaissance des spécificités du musée.

Nous avons également vu que la majorité des acteurs du monde scolaire, peu familiers avec l'institution muséale, perçoit le musée comme un réservoir d'outils et d'animations pédagogiques, au service des besoins de l'école. Cette représentation du musée, qui serait notamment engendrée par une méconnaissance de l'institution muséale, génère l'instrumentalisation du musée (Gajardo, 2005; Cohen, 2000c).

La proposition de formation qui est explicitée dans cette section poursuit l'objectif de faire contrepoids à la tendance historique de scolarisation du musée. En devenant de véritables partenaires de la formation, les musées peuvent ici ouvrir leurs portes aux futurs enseignants, pour leur apprendre à le connaître, à l'apprécier, dans toute la complexité de ses réalités, de ses coulisses, de son quotidien. Voici ici le détail et la structure du projet.

5.1 Objectifs et moyens

Objectif général du projet

Favoriser une meilleure harmonisation de la relation école-musée.

Objectifs spécifiques de la formation

1. **Transformer les représentations du musée chez les enseignants** (Transmettre une vision plus ouverte et complexe du musée)

2. **Transformer le rapport personnel des enseignants au musée** (Encourager les enseignants à devenir eux-mêmes des visiteurs de musées)
3. **Faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants vis-à-vis des musées** (Considérer la visite au musée comme une expérience éducative valable en elle-même)

Moyen

Offrir une formation sur une période de sept cours de trois heures chacun, en partenariat avec les musées participants, qui comprend la visite de six musées différents et la découverte de divers aspects et fonctions internes de l'institution muséale.

Contenus abordés

- Les musées et leurs missions sociales
- L'organisation et les diverses fonctions internes des musées
- Le média exposition et le langage particulier des objets
- Les visiteurs des musées
- Les services éducatifs et les outils développés à l'intention des écoles

Le contenu sera abordé en demandant aux participants de répondre aux questions suivantes :

1. Qu'est-ce qu'un musée?
2. Quelles sont les fonctions sociales du musée?
3. Quelles sont les fonctions internes du musée?
4. Qui travaille au musée?
5. Comment le musée communique-t-il?
6. Qu'est-ce qu'une exposition?
7. Quels sont les moyens muséographiques utilisés par le musée?
8. Comment parlent les objets?

9. Comment conçoit-on une exposition?
10. Qui sont les visiteurs de musée?
11. Comment sont-ils accueillis par le musée?
12. Comment se comportent les visiteurs de musée dans les salles d'exposition?
13. Pourquoi le musée accueille-t-il les groupes scolaires?
14. Quelle est la mission éducative du musée?
15. Quelle place occupe la fonction éducative du musée en regard de ses autres fonctions?
16. Quels sont les outils spécifiquement développés à l'intention des enseignants?
17. Quels sont les divers types de musées sur l'île de Montréal?

5.2 Les prémisses du projet

Respecter les spécificités du musée

Comme nous l'avons déjà exposé dans l'introduction de cette section, les quatre objectifs principaux de cette formation sont de familiariser les enseignants avec les musées et leurs missions sociales, avec l'organisation et les diverses fonctions internes des musées, avec le média exposition et le langage particulier des objets, avec les diverses tranches de visiteurs (leurs attentes, leurs comportements) et, finalement, avec les services éducatifs et les outils développés à l'intention des écoles.

Respecter les besoins du milieu de l'éducation

La formation tient compte des besoins de l'école et des structures mises en place par le milieu de l'éducation. Elle explique les liens entre cette formation et le programme de formation initiale, elle montre quelles sont les compétences professionnelles qui sont développées au cours de la formation, elle expose comment la visite au musée peut servir à ajouter une perspective culturelle à son enseignement, comment elle peut être liée au *Programme de*

formation de l'école québécoise et, finalement, comment la visite scolaire au musée peut avoir de la valeur en elle-même.

Représenter le milieu des musées montréalais

Il existe des dizaines de musées sur l'île de Montréal. La formation proposée tente d'être la plus représentative possible de cette réalité en proposant la visite de six musées différents dans diverses disciplines (arts, sciences naturelles, archéologie, histoire, sciences et technologie, etc.) et relevant de divers secteurs administratifs (Gouvernement fédéral, Gouvernement du Québec, Ville de Montréal, Arrondissement, Fondation privée, etc.).

Prendre appui sur les expériences passées

Finalement, la proposition s'inspire d'expériences menées par d'autres acteurs des milieux universitaires et muséaux. D'abord, des quatre cas d'expériences en formation des maîtres qui ont eu lieu dans les universités canadiennes (voir section 4.3). Ensuite, de la recherche de Cora Cohen au Museum National d'histoire naturelle de Paris. Puis finalement, de l'exemple de la formation à la connaissance du musée offerte par David Arzailler à la Cité des sciences et de l'industrie de Paris à l'intention des stagiaires des IUFM de la région parisienne.

Prendre en compte les représentations des futurs enseignants

La formation est centrée sur les futurs enseignants et vise à transformer leurs représentations du musée et leurs attitudes et comportements en tant que visiteurs de musée. Aux fins de l'analyse de l'impact de cette recherche, l'expérience répondra aux questions suivantes :

1. Quelles sont leurs représentations initiales sur le musée?

2. Quelles sont leurs représentations initiales sur la visite scolaire au musée?
3. Comment ces représentations sont-elles transformées suite à la formation?
4. Quels sont leurs attitudes et comportements dans un musée, dans une exposition?
5. Se sont-elles transformées au terme de la formation?

5.3 Proposition de formation

Le plan de formation proposé ici comprend sept séances de trois heures chacune. Cette séquence pourrait être incluse dans un cours universitaire faisant partie de la formation initiale des maîtres et représenterait la moitié des 45 crédits octroyés aux étudiants à la fin du cours (cours normal de 45 crédits, pour 15 cours de 3 heures).

Puisque la formation est pensée comme un partenariat entre les universités et les musées. Le scénario détaillé (à la fois pratique et théorique) de chaque séance de la formation devra être réfléchi et produit de concert par le responsable universitaire du cours et l'acteur muséal impliqué. Chaque séance aura donc sa propre couleur, sa propre approche et permettra l'exploration d'avenues diverses.

Dans cette formation, la visite de chaque musée **ne se déroulera pas sous la forme d'une visite libre du lieu, ni une visite guidée** normalement offerte par les musées. La visite de chaque musée sera réfléchie, conçue et mise en place par le musée en collaboration avec les responsables du cours, en mettant de l'avant les objectifs particuliers du cours. La visite permettra notamment la découverte du lieu et des gens qui y travaillent, la visite des coulisses, la rencontre des diverses fonctions muséales, une meilleure connaissance des publics des musées, de leurs attitudes et de leurs comportements. Les étudiants (futurs enseignants) devront développer un regard critique sur les pratiques muséales et expérimenter eux-mêmes certains aspects de celles-ci.

Séance I. Introduction / Qu'est-ce qu'un musée?

Lieu. Université.

Questions abordées :

1. Qu'est-ce qu'un musée?

Représentations sur le musée. Questionnaires de début de projet. Discussions, débats, opinions, expériences, souvenirs, etc. Définitions personnelles du musée.

Présentation du plan de formation aux étudiants. Liens de la formation avec le programme de formation initiale. Compétences professionnelles développées durant la formation. Lien entre cette approche de la visite scolaire avec le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Séance II. Le média exposition

Exemple de lieu. Musée d'art.

Questions abordées :

6. Qu'est-ce qu'une exposition?
7. Quels sont les moyens muséographiques utilisés par le musée?
9. Comment conçoit-on une exposition?
4. Qui travaille au musée?
3. Quelles sont les fonctions internes du musée?

Pour cette première visite de musée, choisir un musée ayant une collection d'objets présentée dans une exposition organisée selon une structure thématique, incluant une certaine part de scénographie, pour susciter la sensibilisation à l'impact de la muséographie.

Première partie. Contact exploratoire avec l'exposition. Visite semi-dirigée en groupe de 3 ou 4. Instruction de se poser des questions entre eux à propos de ce qu'ils voient et sur ce qui est exposé.

Deuxième partie. Rencontre avec un spécialiste de la discipline du musée (conservateur ou scientifique). Discussion au sujet du travail et, surtout, sur son rôle dans le musée. **Fonction scientifique et fonction animation.**

Troisième partie. Rencontre d'un **concepteur d'exposition (chargé de projet ou rédacteur)**. Discussion au sujet du travail de conception en prenant pour exemple l'exposition qui a été visitée par les étudiants. Découverte de la structure thématique de l'exposition. Exploration des moyens muséographiques utilisés pour créer une ambiance. Analyser la structure des textes, la mise en espace des objets, les couleurs, les éclairages. Dessiner le plan de l'exposition.

Séance III. Communiquer avec des objets

Exemple de lieu. Musée d'archéologie.

Questions abordées :

8. Comment parlent les objets?
4. Qui travaille au musée?
3. Quelles sont les fonctions internes du musée?

Première partie. Visite semi-dirigée de l'exposition avec la consigne de noter ce qu'on observe au niveau de la muséographie. Critiquer ce qui a été fait.

Deuxième partie. Poser son regard sur les objets. Découvrir la nature polysémique de l'objet et l'effet de sa mise en exposition, en analysant certains objets.

Troisième partie. Rencontrer un **conservateur de collection** pour discuter du langage particulier des objets. IncurSION dans le travail du conservateur (collection, conservation, réserves, restauration).

Séance IV. Atelier de conception d'une exposition

Exemple de lieu. Musée d'architecture.

Questions abordées :

9. Comment conçoit-on une exposition?
4. Qui travaille au musée?
3. Quelles sont les fonctions internes du musée?

Atelier de conception d'une exposition.

À partir d'une collection d'objets présentée aux étudiants, ceux-ci sont invités à concevoir une exposition thématique et à produire une maquette de leur projet d'exposition (maquette construite ou dessin à l'échelle). Réalisation sous la supervision d'un **designer d'exposition ou d'un architecte** expérimenté dans le domaine de la muséologie.

Séance V. Les visiteurs de musée : portrait et comportements

Exemple de lieu. Musée d'histoire.

Questions abordées :

10. Qui sont les visiteurs du musée?
11. Comment sont-ils accueillis par le musée?
12. Comment se comportent les visiteurs de musée dans les salles d'exposition?
4. Qui travaille au musée?
3. Quelles sont les fonctions internes du musée?

Première partie. Visite des salles d'exposition avec une grille d'observation des visiteurs. Nombre, âge, petits ou gros groupes, vitesse de circulation dans la salle, espaces les plus populaires, commentaires et discussions entre les visiteurs. Comportements. Attitudes. Interaction parents-enfants. Interaction enseignants-enfants.

Deuxième partie. Rencontre d'une personne travaillant au **département des publics**. Retour sur les observations. Statistiques de fréquentation. Connaissances des comportements et des attitudes des visiteurs. Particularités des divers publics : visiteurs individuels, familles, groupes touristiques, groupes scolaires, etc.

Séance VI. L'accueil des groupes scolaires

Exemple de lieu. Musées de sciences.

Questions abordées :

13. Pourquoi les musées accueillent-ils les groupes scolaires?
14. Quelle est la mission éducative des musées?
15. Quelle place occupe la fonction éducative du musée en regard de ses autres fonctions?
16. Quels sont les outils spécifiquement développés à l'intention des enseignants?
4. Qui travaille au musée?
3. Quelles sont les fonctions internes du musée?

Première partie. Observation d'un groupe scolaire durant un atelier.

Deuxième partie. Observation d'un groupe scolaire dans les salles d'exposition.

Troisième partie. Rencontre d'un **responsable du service éducatif**. Le rôle du service éducatif. L'accueil des groupes

scolaires. La place du service éducatif dans le musée. Les autres fonctions internes du musée. Poids de l'accueil des groupes scolaires comparativement aux autres fonctions du musée. Difficultés liées à la visite d'une exposition en grand groupe. Rôle attendu de l'enseignant durant la visite au musée.

Séance VII. Le Jardin botanique est-il un musée?

Exemple de lieu. Jardin botanique (ou centre d'interprétation, ou zoologique, ou aquarium)

Questions abordées :

1. Qu'est-ce qu'un musée?
2. Quelles sont les fonctions sociales du musée?
3. Quelles sont les fonctions internes du musée?
4. Qui travaille au musée?
5. Comment le musée communique-t-il?
16. Quels sont les outils développés à l'intention des enseignants?
17. Quels sont les divers types de musées sur l'île de Montréal?

Première partie. Visite d'une collection vivante (jardins botaniques, parcs zoologiques, aquarium, etc.) et discussion sur les différences entre les musées aux collections vivantes et les autres types de musées. Reconstitution d'écosystèmes. Salle-découverte. Salle-atelier. Animations. Autres moyens de communication. Sites Internet. Formations à l'intention des enseignants offertes par les musées montréalais. Outils pédagogiques. Services de soutien aux enseignants.

Deuxième partie. Questionnaire de fin de projet sur les représentations sur le musée.

Troisième partie. Récapitulation et conclusion.

5.4 Résultats attendus

Comme suite à la formation proposée, nous attendons que les étudiants auront trouvé leurs propres réponses aux 17 questions posées dans les prémisses de cette formation. Par l'expérience concrète de la visite au musée, par la rencontre des objets, par les discussions avec les divers acteurs muséaux, ils auront transformé leurs représentations du musée. Nous croyons que, de leurs premières représentations *éminemment scolaires* sur le musée, ils acquerront une vision plus *muséologique* du musée. Le musée ne sera plus à leurs yeux une réserve d'outils pédagogiques développés pour répondre à leurs propres besoins d'enseignement, mais il sera aussi un lieu complexe accueillant plusieurs types de visiteurs et offrant plusieurs moyens de communication, dont le moyen privilégié est celui des objets et des expositions. Ils auront découvert que l'accueil des groupes scolaires est une partie de la mission éducative plus globale du musée.

Par la visite des divers types de musées, les futurs enseignants auront transformé leurs attitudes, leurs comportements, leurs opinions et leurs manières d'aborder le musée. Nous souhaitons que cette formation permette aux futurs enseignants de développer leur autonomie vis-à-vis du musée et de savoir y recourir dans le futur. Finalement, nous espérons que cette expérience augmentera la confiance en soi des futurs enseignants dans leur capacité à aborder le musée, dans leur envie d'innover et d'essayer la visite scolaire au musée, différemment.

6. Conclusion

Les universités portent la responsabilité de former les futurs enseignants. Elles doivent sans cesse repenser les contenus des formations offertes afin de les adapter aux réalités nouvelles et changeantes de la profession enseignante. Les formations doivent comporter une plus grande part d'expérience pratique et permettre aux futurs enseignants de se familiariser avec les compétences nécessaires à l'exercice de leur profession. À cet effet, des stages dans les écoles sont notamment proposés à même la formation et contribuent à développer leur pratique professionnelle.

La première compétence énoncée dans le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* produite par le ministère de l'Éducation du Québec concerne la culture de l'enseignant et sa capacité à utiliser les objets de culture dans sa pratique professionnelle (in Martinet, *et al*, 2001, p. 60).

Ainsi, notre pari est de proposer une formation visant la familiarisation des futurs enseignants avec l'institution muséale, planifiée et offerte en partenariat avec le musée lui-même. Dans une *approche muséologique* de la visite du musée, les futurs enseignants découvriront le musée dans toute sa complexité : mission, fonction, organisation interne, personnes qui y travaillent, portrait des visiteurs de musée, langage de l'exposition et des objets et offre éducative développée par les musées à l'intention des visiteurs et des écoles.

Notre proposition vise à transformer le rapport personnel des futurs enseignants aux musées, et plus largement aux ressources culturelles disponibles dans l'environnement extérieur de l'école. Elle vise à les familiariser avec le musée et à ce qu'ils découvrent la richesse des collections et le potentiel éducatif des objets, des expositions, des autres ressources développées par le musée. Elle vise également à permettre aux futurs enseignants de développer des attitudes et des comportements qui favorisent une meilleure appréhension de la chose muséale. Notre souhait est que, devenus enseignants, ils reproduiront ensuite cette même séquence (ou à

tout le moins, une partie de celle-ci) avec leurs élèves lors de futures visites scolaires et qu'ils auront envie de leur faire découvrir le musée.

L'expérience de formation proposée vient mettre les universités et les musées au défi de développer des partenariats fructueux et enrichissants. Puisque chaque séance est préparée en collaboration avec chaque musée impliqué, la formation est susceptible de démontrer que les collaborations sont possibles et souhaitables, car elles favorisent la créativité et la diversité dans les propositions de formation. Ce sera l'occasion de tester les formules de collaboration entre le musée et l'université en vue d'identifier les plus prometteuses.

Bibliographie

- Allard, Michel (2002). La Situation des services éducatifs des institutions muséales québécoises. In T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers and V. Matias (Eds.) *Courants contemporains de recherche en éducation muséale* (pp. 29-48). Montréal : Les Éditions Multimondes.
- Ansart, Pierre (1997). La Culture muséale est-elle postmoderne? In Michel Allard et Bernard Lefebvre (Eds.) *Le Musée, un lieu éducatif* (pp. 28-41). Montréal : Musée d'art contemporain de Montréal.
- Arpin, Roland (2001). Adapter la vie à l'école ou adapter l'école à la vie? *Vie pédagogique*, Vol. 118, pp. 49-50.
- Cameron, Duncan (1968). Un point de vue : le musée considéré comme système de communication et les implications de ce système dans les programmes éducatifs muséaux. In Desvallées, André (Ed.) *Vagues : une anthologie de la nouvelle muséologie* (Vol. 1, pp. 259-270). Collection Museologia / Muséologie nouvelle et expérimentation sociale. Mâcon : Editions W & Savigny-le-Temple.
- Cohen, Cora (2000a). Quelques repères historiques sur le partenariat école musée, ou quarante ans de prémisses tombées dans l'oubli. In Yves Girault (Ed.) *Prise en compte des intérêts des élèves dans le cadre de l'appropriation des savoirs scientifiques dans les espaces muséaux* (pp. 12-28). Paris : Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation.
- Cohen, Cora (2000b). École et musée : types de relations et spécificités des deux institutions. In Yves Girault (Ed.) *Prise en compte des intérêts des élèves dans le cadre de l'appropriation des savoirs scientifiques dans les espaces muséaux* (pp. 29-39). Paris : Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation.
- Cohen, Cora (2000c). *Contribution à l'étude des relations entre l'École et le Musée – Vers une formation de l'enfant visiteur* (Thèse de

- doctorat). Museum National d'Histoire Naturelle, Muséologie des sciences de la nature et de l'homme. Paris, 555 p.
- Cohen, Cora (2003). Visite scolaire au musée : représentations d'enseignants en formation initiale en France et au Québec. In Yves Girault (Ed.) *L'accueil des groupes scolaires dans les Museums, Aquariums, Jardins botaniques, Parcs zoologiques* (pp. 195-225). Paris : L'Harmattan.
- Drucker, Peter (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*. New York : Harper & Row.
- Falk, Jonh Howard and Lynn Diane Dierking (2000). *Learning from Museums - Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham : AltaMira Press. 272 p.
- Gajardo, Anahy (2005). *Entre école et musée : les visites scolaires*. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education – Pratiques Théorie. Genève : Université de Genève, 272 p.
- Girault, Yves et Pierre Clement (2000). Prise en compte des intérêts des élèves dans le cadre de l'appropriation des savoirs scientifiques dans les espaces muséaux – Bilan et perspectives. In Yves Girault (Ed.) *Prise en compte des intérêts des élèves dans le cadre de l'appropriation des savoirs scientifiques dans les espaces muséaux*. Paris.
- Gob, André et Naomi Drouet (2004). Des Musées pour quoi? Rôles et fonctions des musées. In *La muséologie – Histoire, développements, enjeux actuels* (pp. 49-62). Paris : Armand Colin.
- Gohier, Christiane (2002). La Polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, No. 1, pp. 215-236.
- Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (2000). *Prolégomènes à l'élaboration d'un programme de formation des futurs enseignants à l'utilisation des musées à des fins éducatives*. Montreal : Université du Québec à Montréal, 36 p.
- Guichard, Jack (1998). Adapter la muséologie aux enfants. In Bernard Schiele et Emlyn H. Koster (Eds.) *La Révolution de la*

-
- muséologie des sciences* (pp. 207-247). Collection Muséologies. Sainte-Foy et Lyon : Les Éditions MultiMondes et Presses universitaires de Lyon.
- Hooper-Greenhill, Eilean (1994). *Museum Education*. In *The Educational Role of the Museum* (pp. 229-257). Londres : Routledge.
- Lefebvre, Bernard et Hélène Lefebvre (2000). Quatre études de cas en éducation muséale dans la formation des maîtres. In Michel Allard et Bernard Lefebvre (Eds.) *Musée, culture et éducation* (pp. 187-197). Montréal : Les Éditions MultiMondes.
- Lessard, Claude (1997). Continuités et ruptures en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre. In Maurice Tardif et Hélène Ziarko (Eds.) *Continuités et ruptures en formation des maîtres au Québec* (pp. 253-299). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, Claude (1999). La Rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas. In *Le Renouveau du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*. Conseil supérieur de l'éducation. Montréal, Gouvernement du Québec, pp. 35-76.
- Mairesse, François (2002). *Le musée, temple spectaculaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. 215 p.
- Martinet, M.A., D. Raymond, et al. (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. 253 p.
- Matias, Vitor, Tamara Lemerise et Dany Lussier-Desrochers (2001). Le partenariat entre les écoles secondaires et les musées : points de vue d'enseignants de la région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, No. 1, pp. 85-104.
- Meunier, Anik (2002). *La mise en scène d'objets ethnographiques : analyse de l'influence éducative de différentes mises en exposition (Thèse de doctorat)*. Montréal et Avignon. Université du Québec à Montréal et Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, 428 p.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. 367 p.
- Mellouki, M'hammed et Maurice Tardif (1995). *Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec : un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980*. Québec : Université Laval. 100 p.
- Mellouki, M'hammed et Clermont Gauthier (2003). *Éducation et culture – Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Collection Éducation et culture. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 172 p.
- Mellouki, M'hammed et Clermont Gauthier (2006). La Recherche en formation à l'enseignement : état des lieux. In Mellouki M'hammed et Clermont Gauthier (Eds.) *La Formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Les Presses de l'université Laval. pp. 3-46.
- Orellana Rivera, Maria Isabel (2005). *La relation école-musée au Chili : le nouveau rôle des musées scientifiques dans le contexte de la réforme éducative chilienne (Thèse de doctorat)*. Paris : Museum national d'histoire naturelle, 399 p.
- Paquin, Maryse (1998). *La visite scolaire au musée*. Cap Rouge : Les Presses Interuniversitaires. 126 p.
- Parent, Alphonse-Marie (1965-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec. 3 tomes en 5 volumes.
- Poirey, Jean-Louis (1998). Quelles sont les modalités de fréquentation des musées par les écoles. In *Entre école et musée. Le partenariat culturel en éducation*. Lyon : Presses de l'université de Lyon.
- Simard, Denis (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, Vol. 118, No. février-mars, pp. 19-23.
- Sorin, Noëlle et Louise Lafortune (2006). La Perspective culturelle en formation à l'enseignement – Compétence culturelle et

-
- culture pédagogique, In Jean Loisel, Louise Lafortune et Nadia Rousseau (Eds.) *L'innovation en formation à l'enseignement – Pistes de réflexion et d'action* (pp. 225-238). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stapp, C. B. (1992). Defining Museum Literacy. In *Patterns in Practice - Selections from the Journal of Museum Education* (pp. 112-117). Washington : Museum Education Roundtable Inc.
- UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial de l'UNESCO*. Paris : UNESCO. 232 p.
- Zakhartchouk, Jean-Michel (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF Editeur. 126 p.

Dans la même collection

- No 1 Ébauche de politique pédagogique pour le projet du musée de la Nouvelle-France (1991)
- No 2 Les aînés et la fréquentation des musées (1991)
- No 3 Étude au lieu historique national du Parc-de l'Artillerie (1994)
- No 4 Étude au lieu historique national des Forges-du-Saint-Maurice (1995)
- No 5 Étude au lieu historique national de Sir-George-Étienne-Cartier (1996)
- No 6 Évaluation du programme pour la famille relié à l'exposition *Maisons de rêve, maisons jouets* présentée au Centre Canadien d'Architecture (1995)
- No 7 Avis présenté au ministère de la Culture à propos du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum intitulé : *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès* (1997)
- No 8 Évaluation d'une exposition du musée de Paléontologie et d'évolution (1997)
- No 9 Évaluation préalable du concept d'exposition de la salle *Visions de la Biosphère* (1997)
- No 10 Nova Francia, guide pédagogique (1991)
- No 11 Le musée au service de la personne/ The museum as service to people (1999)
- No 12 L'école et le musée : Un rapprochement nécessaire (1999)
- No 13 Les services éducatifs et/ou d'action culturelle des institutions muséales québécoises (1998)
- No 14 Prolégomènes à l'élaboration d'un programme de formation des futurs enseignants à l'utilisation des musées à des fins éducatives (2000)
- No 15 L'exposition et ses suites : élaboration d'un modèle générique pour le développement d'un outil technologique applicable à l'enseignement de l'histoire. Phase I. (2000)
- No 16 Les musées et leurs publics : diagnostic d'une non-rencontre entre l'institution muséale et les adolescents (2002)
- No 17 Lire, toute une aventure... quand le musée va à l'école : guide pédagogique (2005)
- No 18 Évaluation de l'activité éducative muséale pour adolescents - *À part être... Laisser des traces* (2008)

À propos du GREM

Fondé en 1978, par le professeur Michel Allard, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) est dirigé depuis 2009 par la professeure Anik Meunier du département de didactique et du programme d'études supérieures en muséologie. Il compte parmi les groupes de recherche reconnus par la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) et regroupe des professeurs, des chercheurs, des muséologues et des étudiants.

Le GREM s'est imposé, au fil des ans, parmi les leaders mondiaux de la recherche en éducation muséale. Les recherches conduites au GREM originent de l'observation du milieu et corollairement du diagnostic de ses besoins, de ses carences et de ses forces et, de l'intérêt des chercheurs pour des problématiques spécifiques. Les travaux entrepris ont menés à l'élaboration de modèles théoriques qui contribuent à décrire, comprendre et expliquer différentes situations éducatives en particulier les relations qui se tissent entre les institutions scolaires et culturelles.

Le GREM a mis en œuvre un programme de recherche soutenu, à différentes périodes de son développement, par les principaux organismes subventionnaires en sciences humaines et sociales, tant au Québec qu'au Canada, tels le FRQSC, le CRSH ainsi que par d'autres commanditaires tels le ministère de l'éducation des loisirs et du sport (MELS). L'objectif général de ce programme de recherche consiste à élaborer, expérimenter, évaluer et valider des modèles didactiques propres aux musées.

Anik Meunier est professeure-chercheure au département de didactique et au programme d'études supérieures en muséologie. Elle dirige le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) depuis 2009. Anik Meunier s'intéresse à la muséologie et au champ des médiations mises en œuvre dans le patrimoine et les musées, aussi connues sous le nom d'éducation muséale.



Anik Meunier