

Les Cahiers du GREM

no. 1

Collection dirigée par Michel Allard

**ÉBAUCHE DE POLITIQUE PÉDAGOGIQUE
POUR LE PROJET
DU MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE**

ÉTUDE RÉALISÉE EN 1991

par

**Michel Allard, Suzanne Boucher, Lina Forest, Christine Gauthier
avec la collaboration de Suzanne Lavoie et Guylaine Vallée**

**Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Université du Québec à Montréal**

Mai 1998

À propos du GREM...

Le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) a été créé en 1981 et il est dirigé par monsieur Michel Allard, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Il a pour objet le développement d'un nouveau domaine de recherche, l'éducation muséale.

Même si on reconnaît au musée une fonction éducative, même si la visite au musée compte parmi les stratégies d'enseignement proposées par les programmes, depuis 1923 au Québec, peu de recherches scientifiques ont été entreprises sur ce sujet. Nous avons mis en œuvre, en collaboration avec des musées et des commissions scolaires, un programme de recherche dont l'objectif général consiste à élaborer, expérimenter, évaluer et valider des modèles didactiques propres aux musées.

4 sous-objectifs sont visés:

1. pour l'école, développer des instruments didactiques qui permettront aux musées de participer à l'apprentissage des élèves;
2. pour les curricula, développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage propres au couple école-musée;
3. pour les musées, développer des approches pédagogiques aptes à favoriser la participation active des élèves;
4. pour les musées, déterminer l'environnement propice à stimuler l'apprentissage des élèves.

À cet effet, nous étudions les interactions entre les diverses composantes d'une situation pédagogique se déroulant au musée, à savoir le sujet (l'élève-visiteur), l'objet (la thématique), l'agent (l'ensemble des ressources humaines et matérielles) et le milieu (l'environnement interne et externe). De l'analyse de ces interactions, nous dégageons des modèles didactiques propres et pertinents au musée. C'est dans cette veine, que quelques thèses de doctorat et quelques mémoires de maîtrise ont été déposés et soutenus. D'ailleurs, quelques ouvrages et articles publiés présentent les recherches du GREM.

Tous droits réservés

© Groupe de recherche sur l'éducation et les musées

Dépôt légal- Bibliothèque nationale du Québec, 1998

Dépôt légal- Bibliothèque nationale du Canada, 1998

ISBN 2-922411-00-1

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

Politique pédagogique; Musée de la Nouvelle-France

(Les cahiers du GREM; no.1)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-922411-00-1

1. Musées - Aspect éducatif - Québec (Province). 2. Histoire - Musées - Aspect éducatif. 3. Musées et écoles. 4. Musée de la Nouvelle-France. 5. Canada - Histoire - Musées. I. Allard, Michel, 1940- . II Université du Québec à Montréal. Groupe de recherche sur l'éducation et les musées. III Collection.

AM7.P64 1998

069'.15'0974

C98-940298-3

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 la création, en 1981, du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), ses membres ont réalisé plusieurs recherches et ont conduit plusieurs études. Les données recueillies ont servi à l'élaboration de nombreux mémoires ou thèses, et à la rédaction de plusieurs articles et de quelques ouvrages. Elles ont ainsi contribué à l'analyse et à la synthèse de questions propres à l'éducation muséale.

Toutefois, plusieurs travaux de recherche menés par les membres de GREM n'ont jamais été publiés intégralement. C'est pour pallier cette carence que nous avons décidé de les réunir dans une collection intitulée «Les Cahiers du GREM». Les chercheurs pourront ainsi avoir accès à des données inédites qui pourraient leur être utiles dans la poursuite de leurs propres travaux. Chaque cahier sera publié à un nombre limité d'exemplaires et sera vendu au prix coûtant. On pourra se les procurer sur demande à l'adresse suivante:

*Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888
Succ. Centre Ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8
Télécopieur: (514) 987-4608*

*Michel Allard, Directeur du GREM
Mai 1998*

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Section A: Les fondements didactiques	3
1. Le contexte pédagogique-muséal	3
1.1. Situation des musées au Québec	3
1.2. Absence de modèle	4
1.3. Principales tendances en éducation muséale	5
2. Les recherches du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées	8
3. Caractéristiques des programmes éducatifs	11
3.1. La démarche d'apprentissage	11
3.2. Les activités des programmes	14
3.3. La thématique	17
3.4. Les objectifs	17
Conclusion	18
Références Section A	19
Annexe I	20
Section B: Relation avec les programmes scolaires	22
1. Primaire	23
1.1. Sciences humaines - 1er cycle	23
1.2. Sciences humaines - 2e cycle	24
2. Secondaire	26
2.1. Histoire du Canada et du Québec - 4e secondaire	26
2.2. Arts plastiques - 2e et 3e secondaire	27
2.3. Histoire générale - 2e secondaire	28
2.4. Géographie générale - 1er secondaire	29
2.5. Géographie du Québec et du Canada - 3e secondaire	29
2.6. Français - 4e et 5e secondaire	30
3. Collégial	30
Conclusion	31
Références Section B	33
Section C: Une proposition de pédagogie muséale (Le musée à l'école)	35
1. Le musée et l'école	35
1.1. Le milieu	36
1.2. Le musée et l'école	36
1.3. La pédagogie	37
1.4. Le milieu muséal	39

2. Le musée à l'école	41
2.1. Le musée scolaire	41
2.2. Le musée ambulant	42
2.3. La trousse pédagogique	42
2.4. Le logiciel	43
2.5. Le film	44
2.6. Le guide pédagogique	44
2.7. L'éducateur de musée à l'école	45
2.8. Les activités destinées aux intervenants en milieu scolaire	46
Références Section C	47
Section D: Une proposition de pédagogie muséale (L'école au musée)	49
1. La préparation à l'école de la visite	51
1.1. La préparation matérielle	51
1.2. La préparation intellectuelle	55
1.3. Conclusion à la préparation	65
2. La visite au musée	65
2.1. La visite guidée	66
2.2. Les guides personnels	69
2.3. Les ateliers	72
2.4. Autres moyens	73
3. Le prolongement à l'école de la visite	74
3.1. L'analyse	75
3.2. La synthèse	76
Références Section D	78
Section E: Quelques exemples concluants de programmes éducatifs muséaux	80
1. Musée David M. Stewart	82
2. Musée d'histoire régionale du Lac Saint-Jean	85
3. Musée J.-Armand Bombardier	87
4. Musée canadien des civilisations	88
5. Vers l'élaboration de programmes éducatifs muséaux pour le Musée de la Nouvelle-France	89
Références Section E	91
Section F: Le Musée de la Nouvelle-France et la consultation des intervenants en milieu scolaire	93
1. Le rôle des intervenants du milieu scolaire	93
1.1. La programmation	93
1.2. La publicité	95
1.3. Propositions	96

2. La rencontre de consultation	96
2.1. Considérations d'ordre didactique	97
2.2. Considérations relatives à la thématique	98
2.3. Propositions	100
Conclusion	102
Bibliographie sommaire	103

MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Introduction

Vous trouverez ci-joint une esquisse de la politique pédagogique qui pourrait être mise en oeuvre dans le futur Musée de la Nouvelle-France. Nous disons bien une esquisse car trop d'éléments (en particulier le choix du site, la spécification de la thématique) demeurent trop imprécis pour permettre de mieux préciser la politique pédagogique et d'exposer comment elle devrait se concrétiser.

Nonobstant ces remarques, le présent document ne pose pas moins les assises d'une politique pédagogique offrant toutes les meilleures garanties et toutes les meilleures chances de succès.

Nous souhaitons qu'au fur et à mesure que le projet du musée s'élaborera, les concepteurs, les architectes, les conservateurs et les éducateurs travailleront en étroite collaboration afin que tous les aspects du futur Musée de la Nouvelle-France s'intègrent harmonieusement l'un dans l'autre.

Pour rédiger ce rapport, nous avons largement puisé dans les travaux que nous avons réalisés au musée David M. Stewart ainsi que dans plusieurs autres musées du Québec (Alma, Bombardier, UQTR, Delson, etc.). Nous avons aussi dépouillé la littérature la plus récente. Nous avons consulté plusieurs muséologues et plusieurs intervenants en milieu scolaire. Notons, en particulier, que nous avons réuni à Québec une dizaine de conseillers pédagogiques. Enfin, nous avons rencontré des directeurs ou des conservateurs d'une quinzaine de musées sis à Québec ou aux environs.

Ces démarches ont permis de réunir des données qui témoignent des théories avancées et des expériences réalisées.

Déjà, nous sommes en mesure de formuler quelques lignes directrices:

1. La politique pédagogique du futur Musée de la Nouvelle-France doit s'appuyer à la fois sur les programmes scolaires et sur la thématique du musée.
2. La politique pédagogique du futur Musée de la Nouvelle-France doit être élaborée en collaboration avec des intervenants en milieu scolaire.

3. La politique pédagogique du futur Musée de la Nouvelle-France doit tenir compte du site même de Québec et des musées déjà existants.
4. La politique pédagogique du futur Musée de la Nouvelle-France doit privilégier une éducation par l'objet.
5. La politique pédagogique du futur Musée de la Nouvelle-France doit favoriser la participation active de l'élève-visiteur.
6. Les responsables de la politique pédagogique doivent participer avec les architectes, les designers, les concepteurs et les conservateurs à toutes les phases de la mise en place du musée.

MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Section A: Les fondements didactiques

1. LE CONTEXTE PÉDAGOGICO-MUSÉAL

1.1 Situation des musées au Québec

Au Québec, l'univers des musées est en effervescence. De nouveaux musées ont été fondés. Plusieurs ont été aménagés dans de nouvelles bâtisses. Quelques autres sont en voie de construction ou de rénovation. Notons, parmi d'autres, à Hull, le Musée des civilisations; à Québec, le Musée de la civilisation; à Montréal, l'Insectarium et le Biodôme, le Musée des beaux-arts et le Musée Mc Cord, etc. On assiste à une véritable explosion. Le mouvement ne se limite pas aux grands centres urbains. Plusieurs villes rénovent leurs musées ou, encore se dotent d'une institution muséale.

Autre fait à signaler; le financement provient de plusieurs sources. Certes, les pouvoirs publics (fédéral, provincial ou municipal) comptent pour beaucoup, mais des fondations philanthropiques (Bronfman ou Stewart), des entreprises (Bombardier), des sociétés historiques (Lac Saint-Jean), voire des organismes communautaires (Hochelaga-Maisonneuve) s'impliquent dans la collecte de fonds.

En même temps, les universités de Montréal et du Québec à Montréal, unissant leurs ressources, offrent une maîtrise en muséologie. L'Université Laval, quant à elle, a créé un certificat de second cycle en études muséales. Enfin, le Collège d'enseignement général et professionnel Montmorency a mis sur pied un programme de formation de technicien en muséologie.

L'implication des universités dans des programmes d'études en muséologie a contribué à la formation, au Québec, d'une dizaine de groupes de recherche formés d'universitaires, d'étudiants et de muséologues. Les recherches en cours se diversifient tant au niveau de leur objet: l'impact économique des musées, l'histoire des musées, les attentes des visiteurs, les relations du musée avec l'école; que des instruments de cueillette des données: observations formelles, entrevues, enquêtes, etc. Plusieurs des concepts, des instruments de recherche ou des grilles d'analyse sont empruntés aux sciences sociales, en particulier à la sociologie, à la psychologie, à la pédagogie¹.

C'est dans ce contexte qu'il faut situer la fondation du Musée de la Nouvelle-France. Le futur musée devra cotoyer voire concurrencer plusieurs autres institutions muséales. Mais la multiplication des musées, au Québec, laisse soupçonner leur importance grandissante.

1.2 Absence de modèle

Il y a quelques années, Hélène Lamarche, chef du service éducatif au Musée des beaux-arts de Montréal, notait: "... les éducateurs de musée en sont toujours à déplorer le manque d'une pédagogie spécifiquement muséale"². À l'occasion du même colloque, Pierre Ansart avait signalé "... l'urgence de modèles didactiques hautement élaborés, vérifiés et sans cesse modifiés, tant les obstacles sont nombreux qu'ils viennent des contraintes économiques, des pressions culturelles contraires ou du système scolaire lui-même"³. La situation n'est pas propre au Québec. Récemment encore (1989), Terry Zeller, professeur à l'Université "Northern Illinois", écrivait "The absence of clearly articulated theoretical base still haunts museum educators"⁴. Il ne faisait, somme toute, que reprendre un jugement déjà énoncé en 1932 par Paul Marshall Rea, auteur d'une recherche financée par la fondation Carnegie "... few methods of juvenile museum education have become universal. There seems to be more interest in devising new small experiments than in the more prosaic work of extending to the whole field such methods as been found most generally effective"⁵. Certes, il faut reconnaître qu'au Québec tout comme aux États-Unis ou en Europe (signalons entre autres les travaux d'Hooper-Greenhill à Leicester, de Cordier et d'Eildeman à Paris V, d'Housen à Boston, de Caston à Greag, de Dufresne-Tassé et de Lefebvre à Montréal) plusieurs chercheurs s'efforcent d'élaborer, d'expérimenter, d'évaluer des modèles propres au musée ou d'établir les fondements épistémologiques de la fonction éducative du musée. Mais les travaux en cours demeurent à l'état fort embryonnaire. Aussi, ne faut-il pas s'étonner que les propositions avancées ne reposent très souvent que sur des énoncés empiriques non probants et sur des concepts parfois flous et mal définis. Par contre, elles génèrent des problématiques novatrices, des hypothèses fécondes et des pratiques originales.

Dans ce contexte, la pédagogie muséale mise en oeuvre au Musée de la Nouvelle-France peut se risquer hors des sentiers battus. Certes, une opposition se manifesterait dans le monde de la muséologie québécoise quelquefois empreint d'un esprit conservateur, mais, par contre, le Musée de la Nouvelle-France, par des pratiques novatrices, contribuera au développement de la pédagogie muséale.

1.3 Principales tendances en éducation muséale

De toute Antiquité, on a donné du musée plusieurs définitions qui ont engendré moult discussions, suscité moult controverses, encouragé moult oppositions. Point n'est notre propos de nous engager dans une polémique encore actuelle, en particulier au Québec. Cependant, de nos jours, les différentes définitions confèrent habituellement au musée les fonctions de recherche, de collection, de conservation, de diffusion et/ou d'éducation⁶. Certes, tous les muséologues n'accordent pas ni le même poids, ni la même valeur à chaque fonction, mais tous les insèrent explicitement ou implicitement dans presque toutes leurs définitions. Ajoutons, en outre, que chaque fonction, considérée isolément, réunit à son tour plusieurs définitions fort variées les unes par rapport aux autres. Enfin, notons que l'on peut retrouver, dans un même musée, un écart considérable entre la définition retenue et celle mise en oeuvre. Nonobstant ces quelques remarques, nous limiterons notre propos à la fonction éducative du musée. Nous retracerons les différentes tendances qui ont cours et les illustrerons, si possible, par des exemples tirés de la région de Québec.

Historiquement, les théories et les pratiques d'éducation muséale ayant cours en Amérique, se regroupent en trois principales tendances.

Une première tendance réunit les tenants de l'éducation à l'objet. Pour eux, le musée existe d'abord et avant tout pour réunir une collection, la perpétuer et l'enrichir au fil des ans, voire des siècles. Le musée, témoin et gardien de la civilisation, doit demeurer toujours à l'affût pour dénicher, recueillir et conserver tout objet qui autrement sombrerait dans l'oubli. Ce n'est pas par hasard que le chef d'une telle entreprise s'appelle "conservateur". Selon les partisans de cette école de pensée, la fonction première du musée se centre sur l'objet de collection. L'objet, considéré comme unique, existe par lui-même. Il se suffit par lui-même. Il peut déclencher une réaction plus ou moins positive, plus ou moins dynamique chez le visiteur (le sujet). Idéalement, il ne faut rien faire pour distraire ou orienter l'éventuelle et désirable relation entre l'objet et le visiteur. Tout au plus, doit-on créer un cadre favorable qui facilitera le contact et induira le visiteur, par la contemplation, à l'intériorisation de l'oeuvre. La présentation de l'oeuvre sera la plus dépouillée possible. La pédagogie silencieuse sera à l'honneur. Cependant, il arrive que, pour plusieurs visiteurs, l'oeuvre ne s'exprime pas assez explicitement. On ajoutera quelques éléments contextuels d'ordre biographique, historique ou esthétique qui par le moyen de cartons, de dépliants, ou sous forme de visite commentée (guidée ou audio-guidée) faciliteront le rapport du sujet à l'objet, la relation entre l'objet et le sujet. En somme, on ne refuse pas l'éducation au musée, on ne nie pas qu'elle puisse prendre différentes formes, mais elle doit mettre l'accent sur

l'objet. C'est la théorie de l'art pour l'art synthétisée par Benjamin Ives Gillman du "Boston Museum of Fine Arts" qui, en 1918, écrivait "a museum of art is primarily an institution of culture and only secondary a seat of learning"⁷. Gillman aura plusieurs disciples. Le Musée du Québec illustre bien cette conception de l'éducation au musée où l'objet prédomine et influence la pédagogie et les approches pédagogiques mises en oeuvre⁸.

Cette conception de la fonction éducative du musée est l'héritage des pays européens de vieille souche à une époque où les cabinets d'estampes abondaient chez les nobles, puis chez les notables. Quand les révolutions du XVIII^e siècle, puis du XIX^e ont démocratisé le spectacle de telles splendeurs, les musées sont apparus comme des cabinets élargis, enrichis, ouverts à un public averti. Ce changement culturel s'est réalisé avant la révolution industrielle qui a presque causé la mort de l'objet par la multiplication de l'objet lui-même. L'idée de conservation se justifie très bien quand l'objet est unique. Son unicité et son authenticité importent. Mais qu'arrive-t-il lorsqu'on peut le produire et le reproduire presque à l'infini? On conserve jalousement et précieusement la Joconde, mais non ses reproductions.

Une deuxième tendance ne confère une valeur à l'objet que dans la mesure où il concourt à l'apprentissage partiel ou global du visiteur (sujet). Le musée justifie son existence par le public qui le fréquente et non par les pièces qu'il accumule, conserve, étudie et expose. Le musée doit se préoccuper, avant toutes choses, d'enrichir son public, ses publics et non sa collection. C'est l'éducation par l'objet. Ce dernier est considéré comme un moyen pour mieux comprendre ou mieux apprécier un événement, une technique, un concept, un trait de civilisation, voire une thématique. L'objet devient un document, au même titre qu'un traité ou qu'un inventaire, après décès, témoignant de l'activité de l'homme dans son milieu et selon son époque. Le visiteur, par l'intermédiaire de l'objet, accède à un autre niveau de connaissance voire d'émotion. Cette conception majore la fonction éducative "the great task of the museum was to educate the public"⁹ proclame Arthur Parker du "Rochester Museum of Arts". La compréhension et la critique de l'objet, à titre de document, doivent primer. L'objet doit être replacé dans un contexte susceptible de déclencher une implication active, voire interactive du visiteur.

Cette conception apparaît surtout dans des pays à jeune histoire, des pays bâtis de toutes pièces, n'ayant pas connu d'Antiquité ou de Moyen-Âge, du moins au sens commun des expressions; des anciennes colonies qui ne possédaient pas de riches collections, témoins des oeuvres de leurs artistes ou fruits de pillages de leurs soldats; des contrées apparues à l'ère industrielle où l'objet multiple était valorisé. Il faut se demander si ces pays ont vraiment volontairement opté pour favoriser la fonction "diffusion" de leurs musées ou si cette orientation ne

s'est pas imposée par la force des choses: en l'absence de l'objet, on se tourne vers le public. Et dans les faits, l'objet de collection n'existant pas, on peut fabriquer des fac-similés pour les besoins de compréhension du public. Le Musée de la civilisation, à Québec, privilégie cette approche éducative.

À la rigueur, on peut même concevoir un musée sans collection. C'est la troisième tendance que nous observons en éducation muséale. Impliqué dans une communauté, le musée joue un rôle social important. Il doit devenir un catalyseur. À ce titre, c'est le visiteur qui emporte ses objets, son souvenir, son vécu. À la limite, on pourrait même concevoir un musée sans objet. Le visiteur peut lui-même devenir à la fois objet et sujet. C'est l'écomusée¹⁰.

Pratiquement, cette conception de la fonction éducative se traduit par une volonté de faire du musée un moyen de transformation et d'évolution sociale. Le musée contribue à l'éducation non seulement des visiteurs, mais aussi de tous les membres de la communauté. Impliqué dans le milieu, il participe par sa présence et par son action au développement de l'autonomie, de la prise en charge de tous les membres. La fonction éducative du musée devient animation dans le but de transformer et de changer la société.

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, plusieurs musées américains se définissaient comme des agents capables de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants ou encore d'améliorer la qualité de vie des citoyens. Aussi, plusieurs musées ont mis l'accent sur différents types d'activités susceptibles d'attirer le visiteur¹¹. Certes, ces musées n'ont pas abandonné le concept de la collection, ni de l'exposition. L'objet ne prend plus valeur de document, mais devient prétexte à la promotion d'une action sociale dans le milieu. On est loin de l'art pour l'art.

Au Québec, un grand nombre de musées s'inscrit dans la tendance de l'éducation par l'objet. C'est le cas, en particulier, des musées historiques qui considèrent l'objet d'abord et avant tout comme un document témoin du passé et, à ce titre, source d'informations et porteur de diverses interprétations. Certes, l'objet-document peut révéler une valeur esthétique et peut engendrer tant la contemplation que la réflexion, mais dans les musées historiques, sa signification, du moins dans l'intention des muséologues, prime et subordonne les autres facettes. À notre avis, le Musée de la Nouvelle-France devrait publiquement favoriser cette approche. Les objets exposés devraient viser d'abord l'éducation du public afin qu'il puisse mieux comprendre et mieux apprécier l'importance en soi de l'histoire de la Nouvelle-France et son influence qui, à travers les années, s'exerce encore sur la société actuelle.

D'autant que, la Nouvelle-France désigne un territoire, c'est-à-dire l'espace géographique occupé par les Français en Amérique du Nord et correspond à une époque de l'histoire canadienne. Les conséquences de cette occupation territoriale et les traces de cette société demeurent encore tangibles et visibles de nos jours. Pour appréhender cette dimension spatio-temporelle du Canada et du Québec, il faut nécessairement utiliser le document écrit ou matériel. Cependant, le document ne suffit pas. Il doit être choisi, présenté, critiqué et interprété. Cette tâche revient l'historien qu'il soit professionnel ou amateur. Le document et l'historien s'influencent mutuellement. Ils tissent entre eux une relation qui conduit à l'élaboration de l'histoire.

Les objets exposés au musée prendront pour le visiteur forment valeur de document (écrit ou matériel). Ils témoigneront d'une époque révolue. L'objet, à titre de document, ne révèle rien s'il n'est pas contextualisé et interprété. En somme, il faut présenter l'objet dans son contexte pour que le visiteur puisse le situer, l'interpréter, lui donner sens et compréhension. En outre, le visiteur, par l'objet, pourra mieux comprendre la période historique à laquelle il se réfère. Le visiteur pourra devenir son propre historien. Il convient pour atteindre ces objectifs que le Musée de la Nouvelle-France s'inscrive dans la tendance privilégiant l'éducation par l'objet. Certes, certains visiteurs pourront examiner l'objet en lui-même mais les muséologues, compte tenu de la thématique, devront majorer une conception sans que les stratégies et les moyens en découlant axée sur l'éducation par l'objet.

2. LES RECHERCHES DU GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION ET LES MUSÉES

C'est dans un musée favorisant la mise sur pied d'un programme éducatif, en étroite collaboration avec le milieu scolaire, que nous avons pu, au cours des dernières années, mener à bien un intensif projet de recherche ayant pour objet l'élaboration d'un modèle didactique d'utilisation des musées à des fins éducatives. Nous avons oeuvré au Musée David M. Stewart qui se consacre à l'histoire coloniale du Canada et du Québec. Sis dans l'Île Sainte-Hélène qui s'étend, au milieu du fleuve Saint-Laurent, entre Montréal et Longueuil, le musée occupe un bâtiment qui, érigé par l'armée anglaise en 1824, a servi tour à tour de fortin, de baraque et de prison. C'est sur l'Île Sainte-Hélène qu'en 1760, rapporte l'histoire, le général français Lévis brûla ses drapeaux plutôt que de les rendre à l'envahisseur anglais. Le musée a été fondé en 1955, par un riche philanthrope de descendance écossaise, David M. Stewart, qui l'a axé principalement sur la colonisation française puis anglaise des XVII^{ème}, XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles. Le musée est demeuré fidèle à l'orientation que lui a imprimé son défunt fondateur.

En collaboration avec la direction du musée et de quelques commissions scolaires, en particulier la Commission des écoles catholiques de Montréal, nous avons pu, au cours des dernières années, élaborer, expérimenter et évaluer des programmes éducatifs à l'intention d'enfants du deuxième cycle du primaire (9-11 ans). Les programmes avaient pour thème la traversée et l'installation des colons français dans la vallée du Saint-Laurent aux XVIII^{ème} et XVIII^{ème} siècles¹². Ils comportaient une activité au musée d'une durée d'une journée. Elle était précédée par une phase de préparation qui se déroulait dans la salle de classe au cours des quinze jours antérieurs à la visite au musée et suivie d'un prolongement qui avait lieu dans la salle de classe au cours des quinze jours postérieurs à l'activité au musée. L'objet de nos recherches a porté sur l'analyse des quatre composantes d'une situation pédagogique, à savoir: l'objet, le sujet, l'agent et le milieu, considérées en elles-mêmes et en interaction. Plus spécifiquement, nous nous sommes penchés sur la nature des visites au musée (la visite guidée traditionnelle, la visite guidée interactive, la visite à l'aide d'un guide personnel, la visite libre), sur les stratégies d'apprentissage privilégiées (écoute, observation, exposé, manipulation, jeu de rôles), sur la phase de la préparation (préparation intensive, préparation sommaire) et celle du prolongement (prolongement intensif, prolongement sommaire et absence de prolongement), sur la durée de l'activité tenue au musée (une journée ou deux) et sur les habiletés intellectuelles exercées par le visiteur-élève.

Pour appréhender la réalité dans ses particularités et dans sa globalité, différents instruments de cueillette de données d'ordre qualitatif ou quantitatif ont été élaborés, validés et utilisés. Plus particulièrement, l'observation informelle et formelle, les discussions informelles et formelles, le questionnaire d'ordre cognitif ou affectif composé de questions fermées ou ouvertes comptent parmi les instruments de cueillette. Sans entrer dans les moindres détails, signalons que nous avons dû élaborer et valider une grille d'observation des habiletés intellectuelles, un questionnaire d'ordre cognitif ayant trait aux faits et aux événements, à certains concepts (siècle et migration) et à quelques habiletés intellectuelles et techniques et, enfin, un questionnaire d'ordre affectif portant sur les attitudes envers le musée et envers les sciences humaines. C'est avec l'aide de ces instruments variés et complémentaires que nous avons pu observer le déroulement du programme éducatif. Les données recueillies ont permis d'analyser différents facteurs et de procéder à une première synthèse¹³.

Enfin, signalons que nos travaux ont suscité des études similaires dans d'autres musées avec des élèves de niveaux différents. Les résultats obtenus jusqu'à maintenant valident et renforcent nos avancées et nos propositions.

Point n'est notre intention de détailler toutes les expérimentations, tous leurs aléas et toutes leurs difficultés d'ordre épistémologique, méthodologique ou opérationnel. On pourra retrouver ces informations dans des travaux dont une liste partielle est annexée¹⁴. Nous nous limiterons à dégager les similarités et les disparités les plus évidentes entre les études conduites jusqu'à ce jour. Par la suite, quelques propositions susceptibles de prendre valeur de principes directeurs ou d'hypothèses fondées seront émises d'autant qu'elles s'appuient sur des comparaisons entre des résultats obtenus par les élèves à des prétests et à des post-tests d'ordre affectif et cognitif et sont confirmés par des données obtenues lors d'entrevues formelles et informelles, tenues avec les différents intervenants et par des observations formelles ou informelles formulées par les chercheurs impliqués.

Tous les groupes scolaires qui ont participé à nos programmes éducatifs ou à des programmes similaires ont significativement progressé aux plans cognitif (faits, concepts, habiletés) et affectif (attitudes à l'égard du musée). Voilà la première généralisation que nous pouvons déduire des données colligées et soumises, selon le cas, à des traitements statistiques ou à une analyse qualitative. En d'autres termes, le musée peut être lieu d'apprentissage et de développement.

L'analyse des résultats obtenus par la mise en oeuvre de différents types de visites réalisées au musée révèle aussi que, pour la grande majorité des groupes impliqués dans nos recherches, plus les activités exigent des élèves-visiteurs une participation active, plus grand est le progrès observé tant au niveau cognitif qu'à celui des attitudes envers le musée. Certes, comme nous l'avons remarqué, tous les élèves-visiteurs progressent, mais ceux qui ont participé à une activité utilisant un guide personnel où l'élève doit répondre seul ou en équipe à des questions dont les réponses se trouvent dans le musée obtiennent de meilleurs résultats que ceux soumis à une visite guidée traditionnelle. Plus l'élève s'implique, plus important est le progrès réalisé. On comprend alors pourquoi le musée apparaît plus intéressant. Mais attention, le guide personnel ne doit pas devenir la recette miracle, le gage de succès à coup sûr, il n'existe pas en pédagogie muséale, pas plus qu'en pédagogie tout court, d'activité-type dont on pourrait garantir la réussite. En matière d'éducation, le déterminisme absolu n'existe pas, l'expérience nous l'apprend que trop bien. Cependant, à défaut de loi, il faut reconnaître l'existence de tendances susceptibles d'orienter la réflexion et d'organiser l'action. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre qu'une participation plus active de l'élève entraîne de meilleurs résultats. Le type de visite choisi, les stratégies d'apprentissage privilégiées et les moyens d'enseignement utilisés doivent certes tenir compte de cette tendance, mais aussi des conditions particulières dans lesquelles ils s'exercent. La configuration d'un musée, l'âge des élèves, ou la compétence des éducateurs demeurent autant de

facteurs qui influenceront le choix. En somme, certaines activités peuvent favoriser l'implication des élèves, mais il faut aussi tenir compte de leurs conditions d'exercice.

Dans la même veine, nous avons noté que les élèves ayant participé à des programmes éducatifs comportant un prolongement à la visite au musée ont réalisé tant au niveau cognitif qu'à celui des attitudes envers le musée de meilleures performances que ceux ayant pris part à des programmes ne comportant aucun prolongement. Est-ce le signe d'une symbiose ou d'une complémentarité de l'école et du musée? On ne saurait répondre avec précision à cette interrogation.

Enfin, un fait demeure, la plupart, pour ne pas dire la grande majorité des groupes observés, ne modifie pas d'une manière significative leur attitude envers la discipline scolaire peu importe la nature de la visite réalisée et le type de préparation ou de prolongement reçu.

3. CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES ÉDUCATIFS

L'analyse des divers programmes éducatifs que nous avons élaborés, expérimentés et évalués, dévoile des résultats positifs si l'accent est mis sur l'élève-visiteur. Examinons quelques propositions que nous pouvons dégager.

3.1 La démarche d'apprentissage

Les résultats de nos recherches révèlent que la visite au musée doit, pour l'élève, être plus qu'un moment de récréation ou une récompense de fin d'année. Elle doit offrir plus qu'une diffusion de connaissances livresques. Elle doit permettre à l'élève d'apprendre à apprendre dans ce lieu nouveau d'apprentissage qu'est pour lui le musée. Apprendre à apprendre signifie: permettre à l'élève de se construire une démarche personnelle d'apprentissage. En lui fournissant les outils nécessaires pour utiliser les différents moyens didactiques disponibles (i.e. exhibits, étiquettes, panneaux, etc.) et en l'habilitant à "traiter" intellectuellement les différentes données qui lui sont présentées, on favorise la compréhension des objets exposés.

La visite au musée doit inciter l'élève à mettre en oeuvre une démarche d'apprentissage semblable à celle menée naturellement par une personne en processus de recherche, c'est-à-dire en quête de réponses à ses propres interrogations. C'est d'ailleurs la démarche d'apprentissage privilégiée dans les "curricula", en particulier de sciences humaines. Cette démarche s'adapte à des élèves d'âge différent.

Cette démarche d'apprentissage, s'inspirant d'un cheminement inductif, évolue dans un cadre souple et dynamique faisant appel à la participation des élèves. Elle suppose quatre étapes: la formulation de questions, la cueillette d'informations, l'analyse des données et la synthèse.

La formulation de questions, c'est l'étape de mise en branle de l'activité d'apprentissage. Au cours de cette phase, l'élève est essentiellement invité à observer le réel, à se questionner, à exprimer ses perceptions initiales, à poser des questions et, dans la mesure du possible, à émettre des hypothèses. L'activité débute par une mise en situation intimement liée aux intérêts et aux préoccupations de l'élève. Elle débouche sur un questionnement. Puisque l'élève doit entreprendre la démarche du chercheur, il doit commencer par définir un problème, une question. L'étape de la formulation de questions se déroule à l'école. C'est en classe que l'élève identifie les questions auxquelles il tentera de répondre au musée. C'est aussi en classe qu'il prépare sa cueillette de données.

La deuxième étape de la démarche proposée, la cueillette d'informations, se déroule au musée. Lors de cette étape, l'élève s'informe et cherche des réponses à ses questions. Au musée, il peut voir et parfois toucher à des objets qui témoignent des réalités d'un autre milieu ou d'une autre époque. Cet aspect concret est susceptible de favoriser chez lui la compréhension du monde qui l'entoure. Au musée, on habilitera l'élève à utiliser les ressources humaines et matérielles disponibles et utiles pour réaliser sa collecte de données.

Une fois sa recherche au musée terminée, il devra trier et analyser les informations recueillies afin d'en tirer des conclusions. C'est la troisième étape de la démarche et le début des activités de prolongement en classe. Faisant suite à la cueillette de données, des activités de décodage, de classification et de comparaison incitent l'élève à interpréter et à mettre en relation les données recueillies. Il peut répondre à ses questions, vérifier ses hypothèses et élaborer de nouvelles conclusions.

Ces nouvelles conclusions font l'objet de la quatrième et dernière étape de la démarche d'apprentissage et clôturent les activités du projet éducatif. Lors de la synthèse, l'élève réorganise ses informations et présente les conclusions de sa recherche à autrui.

Le processus que nous proposons intègre synchroniquement et diachroniquement quatre séries de facteurs interagissant les uns par rapport aux autres. Il est axé sur une démarche intellectuelle (formulation de questions, cueillette de données, analyse et synthèse) correspondant à trois étapes (préparation, réalisation et prolongement), à trois moments (avant la visite au musée, pendant, et après la visite) et à deux espaces (école et musée). Il se schématise de la façon suivante:

Avant	-	École	-	Préparation	-	Formulation de questions
						↓
Pendant	-	Musée	-	Réalisation	-	Cueillette de données et analyse
						↓
Après	-	École	-	Prolongement	-	Analyse et synthèse

Bien sûr, il arrive que, dans les faits, la formulation de questions déborde l'étape de la réalisation et se poursuive au musée, que l'analyse s'affine après la visite, et que la synthèse débute au musée. Ce tableau statique ne saurait enfermer le dynamisme de la réalité. Mais, il a l'avantage de visualiser un processus qui s'amorce et se déroule à plusieurs niveaux. Il réunit en un tout cohérent différents éléments contenus dans une situation d'apprentissage débordant le cadre étroit de l'école ou du musée. Il apparaît que la démarche intellectuelle spécifique au sujet devient le pivot d'un tel processus. C'est dans ce sens qu'il diffère des approches traditionnelles basées sur l'objet et non sur ses relations avec l'élève-visiteur.

3.2 Les activités des programmes

3.2.1 Les activités avant la visite au musée

Nous avons expérimenté diverses formes d'activités de préparation des élèves à une visite au musée. Ces expérimentations ont conduit à favoriser trois catégories d'activités de préparation. Elles ont respectivement trait aux préalables, au thème étudié et à la sortie au musée proprement dite.

La première catégorie d'activités a trait aux préalables, c'est-à-dire aux connaissances nécessaires à l'élève pour qu'il puisse profiter le plus possible de sa visite au musée. D'une part, l'élève doit maîtriser les préalables relatifs à l'activité scolaire, c'est-à-dire les connaissances du programme scolaire qui doivent être assimilées avant d'aborder la thématique proposée par le programme éducatif. D'autre part, l'élève doit maîtriser les préalables à l'activité muséale, c'est-à-dire les connaissances et habiletés qui lui permettront d'interpréter et de comprendre ce qu'il verra au musée. Par exemple, pour effectuer une visite au musée, il faut être capable de lire et de comprendre des étiquettes, d'interpréter un plan, voire d'analyser un objet sous différents angles. À la limite, les préalables peuvent être clairement énoncés sous forme de remarque préliminaire et ne pas faire l'objet d'activités spécifiques.

La catégorie d'activités ayant pour objet l'introduction au thème fait ressortir les lignes directives de l'objet d'étude. Elle relie les objectifs poursuivis par le programme scolaire et ceux de l'activité au musée. Elle justifie aussi aux yeux de l'élève la nécessité d'une visite au musée afin de poursuivre ses apprentissages. Cette catégorie d'activités correspond à une étape d'exploration. Les élèves entreprennent en classe une première recherche sur des questions relatives au thème. L'activité doit susciter la curiosité et l'intérêt de l'élève pour qu'il ait le goût de poursuivre sa cueillette d'informations au musée.

La dernière catégorie d'activités qu'il faut prévoir avant la visite au musée porte plus spécifiquement sur l'organisation technique de la sortie au musée. Elle vise à préparer les élèves à la cueillette des données. Cette préparation à la sortie peut être amorcée par une discussion sur la définition d'un musée et sur ses principales fonctions. Elle peut se poursuivre avec une présentation du musée et de ses collections.

3.2.2 La visite au musée

La visite au musée peut prendre différentes formes. On choisira la stratégie la plus appropriée en tenant compte du groupe d'âge des élèves, du thème abordé et des ressources humaines et matérielles disponibles. Il existe une multitude de stratégies qui peuvent être utilisées avec succès avec les groupes scolaires. Elles doivent toutefois, d'après notre expérience, tenir compte de quelques principes pédagogiques.

Prévoir des activités propres au musée

Lorsqu'un groupe scolaire se déplace pour aller au musée, il faut prévoir des activités inédites, des activités propres au musée. Il faut éviter de répéter au musée des activités qui peuvent être réalisées dans le local de classe. Mais cela ne veut pas dire qu'il faut bannir du musée toutes les stratégies didactiques que l'on retrouve à l'école. Il existe des stratégies qui ne sont propres ni au musée, ni à l'école. Il s'agit plutôt de les adapter en utilisant les ressources propres au musée sans chercher à substituer le musée à l'école ou l'inverse.

Favoriser la cueillette d'informations

La visite au musée s'inscrit dans la phase de cueillette d'informations. Si l'on conçoit la visite au musée comme partie intégrante d'une démarche qui comporte une préparation et un prolongement, les données recueillies au musées pourraient être exploitées et utilisées par les élèves lors du retour en classe.

Inciter l'élève à une participation active

Des études, comme celle de "Audio-Visual Association"¹⁵, ont démontré qu'un individu ne retiendrait que 20% de ce qu'il entend par rapport à 90% de ce qu'il dit en faisant quelque chose. Pour la visite au musée, il faut trouver des stratégies impliquant les élèves dans la totalité de leur être. Ils doivent participer le plus activement possible si l'on veut qu'ils retirent des bénéfices.

Conférer un aspect ludique aux activités

Le jeu est la principale activité de la première enfance et il conserve son importance chez l'enfant d'âge scolaire. Une visite au musée possédant un caractère ludique suscite l'intérêt et stimule la motivation de l'élève.

Prévoir des moments libres

Les activités au musée sont souvent comprimées dans le temps et, croit-on, il faut toujours occuper les élèves. C'est en partie vrai, mais il faut aussi prévoir des moments où laissés à eux-mêmes les élèves peuvent circuler librement dans le musée. Il faut leur fournir l'occasion de s'approprier le musée, le découvrir par eux-mêmes et le faire leur. C'est ainsi, par exemple, qu'ils s'attarderont devant des objets qui n'avaient pas été inclus dans les activités du programme éducatif.

3.2.3 Les activités après la visite au musée

Une fois la visite au musée effectuée, l'élève a terminé l'étape de cueillette des informations. Pour compléter sa démarche d'apprentissage et retirer ainsi tous les bénéfices de sa visite au musée, l'élève doit, lors du retour en classe, procéder à l'analyse et à la synthèse des données recueillies. Il peut ainsi intégrer les connaissances acquises. La visite au musée s'insère alors dans une démarche continue et permanente d'apprentissage et de formation.

L'activité d'analyse doit fournir l'opportunité à l'élève de comparer et de classer ses données. Elle débute par un bref retour sur les activités. Elle se poursuit par un tri des informations, c'est-à-dire par une mise de côté de toutes les informations incertaines ou sans relation avec les questions de la recherche. Elle compare les données recueillies en identifiant les ressemblances et les différences qui caractérisent les divers éléments. Elle se finalise par des associations qui regroupent et catégorisent les éléments semblables.

Les données analysées s'intègrent par la suite en un ensemble cohérent qui permet de dégager les réponses aux questions de recherche et de formuler les conclusions de la recherche. C'est l'étape de la synthèse. Lors de l'activité de synthèse, l'élève formule les conclusions de sa recherche, prépare la communication des résultats et finalement les communique. La synthèse et la communication des résultats, en plus de faciliter l'intégration des connaissances acquises au musée,

peuvent susciter à leur tour de nouvelles interrogations et engager l'élève sur des nouvelles pistes de recherche et de nouvelles voies de réflexion.

3.3 La thématique

Les programmes éducatifs élaborés, dans le cadre de nos recherches, ne se limitent pas à l'intégration d'une démarche dans un processus de type holistique. Ils s'appuient aussi sur une thématique (vg. La découverte du chemin qui marche) induite à partir d'une adéquation entre la collection du musée concerné et le curriculum. Il en résulte un programme conçu non pas en fonction de tous les groupes scolaires, mais d'un groupe spécifique. À titre d'exemples, la thématique du programme éducatif mis en oeuvre au Musée David M. Stewart a été élaborée en fonction de l'enfant de dix ans parce que le contenu de la collection correspond au programme scolaire. Le programme éducatif au musée ferroviaire a été conçu pour des enfants de cinq ans parce que la collection du musée (moyen de transport sur rail) est en parfaite adéquation avec le "curriculum" spécifique à ce groupe d'âge. Somme toute, c'est le "curriculum" qui oriente le choix de la thématique compte tenu du contenu de la collection du musée.

3.4 Les objectifs

Nos programmes éducatifs visent l'atteinte d'objectifs à la fois variés mais limités. Expliquons-nous. On réduit trop souvent l'apprentissage à la simple connaissance de faits évaluée par la capacité de mémorisation. Mais le savoir englobe tout aussi bien le développement de concepts et le développement d'habiletés. Traditionnellement, les programmes éducatifs mis en oeuvre au musée se résumaient à la simple transmission de faits, d'événements et de dates. Les programmes éducatifs de notre projet élargissent à toutes fins pratiques le spectre des objectifs visés. Ainsi, dans le programme la "Découverte du chemin qui marche" mis en oeuvre au Musée David M. Stewart, on vise l'acquisition de quelques faits relatifs à l'implantation des premiers colons dans la vallée du Saint-Laurent. Mais on veut aussi développer chez l'élève certains concepts comme ceux de migration et de siècle et certaines habiletés comme celles à lire une ligne du temps ou une carte géographique. Dans cette optique, le programme éducatif s'adresse à tout l'intellect et ne s'évalue pas seulement par la somme des informations transmises par le guide ou l'éducateur de musée et par la capacité de mémorisation de l'élève-visiteur.

Au surplus, nos programmes éducatifs visent d'autres objectifs que ceux relevant de l'ordre cognitif. On cherche à atteindre des objectifs d'ordre affectif plus particulièrement au niveau des attitudes. Par exemple, dans le programme réalisé au Musée David M. Stewart, on tente d'améliorer l'attitude des élèves envers le musée et envers la discipline enseignée. À ce titre, il s'adresse à l'élève considéré dans son entier et non comme un être séparé et divisé. Cette conception ouverte de l'apprentissage libère les forces créatrices de tous les intervenants et majore l'influence de l'élève-visiteur sur l'élaboration du programme éducatif.

La multiplication des objectifs ne doit pas conduire à un accroissement immodéré des contenus notionnels. Au contraire, ils doivent être restreints. L'expérience enseigne qu'un guide tente habituellement de transmettre au visiteur le maximum d'informations dans un minimum de temps. L'expérience a aussi clairement démontré que le taux de rétention était très faible, sinon nul. Au surplus, le caractère anecdotique et accidentel des informations relatives à une oeuvre détourne l'attention du visiteur. Aussi, il apparaît essentiel de diminuer le contenu notionnel des informations transmises afin de faciliter l'apprentissage. En somme, c'est la capacité de compréhension de l'élève-visiteur qui détermine la nature et la qualité des informations transmises et enseignées.

CONCLUSION

Nous avons exposé, dans les pages précédentes, les fondements didactiques sur lesquels le Musée de la Nouvelle-France devrait s'appuyer pour élaborer sa propre pédagogie muséale. En optant pour une conception axée sur l'éducation par l'objet, le Musée de la Nouvelle-France s'inscrira dans un courant qui a cours dans le milieu. En s'appuyant sur les travaux du GREM, le Musée de la Nouvelle-France s'inspira de recherches novatrices et de pratiques avant-gardistes. Le Musée de la Nouvelle-France s'assurera des assises solides capables de supporter son développement ultérieur.

RÉFÉRENCES SECTION A

- 1 On consultera à ce sujet L. Lacroix (dir.) (1990), *La recherche subventionnée en muséologie. Inventaire descriptif des projets*, Montréal: Programme de maîtrise en muséologie (sous presse).
- 2 H. Lamarche (1986), "Le potentiel éducatif des musées. Détermination d'un modèle approprié aux musées d'art", dans Société des musées québécois (éd.), *Actes du colloque Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées*, 30, 31 octobre et 1er novembre 1985, p. 64.
- 3 P. Ansart (1986), "L'utilisation des musées; pour quelles finalités?", dans *Ibidem*, p. 20.
- 4 T. Zeller (1989), "The historical and philosophical foundations of art museum education in America", *Museum Education, History, Theory and Practice*, Reston: The National Art Education Association, p. 38.
- 5 P. M. Rea (1932), *The Museum and the Community: A Study of Social Laws and Consequences*, Lancaster: The Science Press, p. 25.
- 6 E. P. Alexander (1982), *Museums in motion. An introduction to the history and function of museums*, Nashville: American Association for State and Local History, 308 pages.
- 7 B. I. Gillman (1981), *Museum ideals of purpose and method*, 2nd ed., Cambridge: Harvard University Press, 1923, p. 81, cité dans T. Zeller (1989), "The historical and philosophical foundations of art museum education in America", *Museum Education, History, Theory and Practice*, p. 29.
- 8 S. Pelletier (1990), *Le rôle éducatif des musées d'art: de la pratique à la réflexion. Rapport de stage*, Maîtrise en muséologie, Université du Québec à Montréal, 55 pages.
- 9 A. Parker (1934), "Museum do thing", *Museum service*, 7 juin, cité par T. Zeller, *op. cit.*, p. 37.
- 10 "Déclaration de Paris" (1985), dans *Museum*, Paris: Unesco, vol. 37, no 148, p. 201.
- 11 T. Zeller, *op. cit.*, p. 28.
- 12 M. Allard et S. Boucher (1988), *La découverte du chemin qui marche*, Montréal: Noir sur Blanc, 136 pages.
- 13 M. Allard et S. Boucher (1991), *Le musée et l'école*, Montréal: H.M.H., 156 pages.
- 14 Voir l'annexe I.
- 15 J. Cloutier (1974), "La pédagogie audio-visuelle", dans *L'audio-visuel*, Paris: C.E.P.L., p. 293-317.

ANNEXE I

Depuis ses origines, le programme de recherche a permis directement la rédaction de quatre mémoires de maîtrise en éducation, de trois travaux terminaux de maîtrise en muséologie et d'un mémoire de maîtrise en art. Tous ces travaux sont directement liés aux recherches de l'équipe.

Maîtrise en éducation: BOUCHER, Suzanne, Influence de deux types de visite au musée sur la réalisation d'apprentissages en sciences humaines et sur le développement d'attitudes chez des élèves de 2e cycle du primaire, Université du Québec à Montréal, 1986.

DAUPHIN, Sylvie, L'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes chez des élèves de 5e année en regard d'une visite guidée au musée, Université du Québec à Montréal, 1985.

DU SABLON, Céline, Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de préparation et de prolongement en classe sur la réalisation d'apprentissages en sciences humaines et sur le développement d'attitudes positives à l'égard du musée et des sciences humaines chez des élèves de cinquième année primaire, Université du Québec à Montréal, 1989.

LAUZON, Anne, Biographie pédagogique du Frère Jérôme Paradis, Université du Québec à Montréal, 1989.

Maîtrise en muséologie: BLAIS, J.M., L'éducation dans un musée d'histoire (musée des civilisations, Hull) Université de Montréal, 1990.

PAQUIN, Maryse, Le modèle mis en oeuvre au musée d'archéologie, Université du Québec à Montréal, 1988.

SUICH, Carlos, Projet de programme éducatif pour des élèves de niveau secondaire au futur centre d'interprétation des sites d'archéologie pré-historique de Grande Bergeronnes, Université du Québec à Montréal, 1990.

Maîtrise en art: PHILIBERT, Johane, À la recherche d'indices de performance pour l'évaluation d'un programme éducatif de musée et de son environnement physique, Université de Montréal, 1986.

Actuellement, cinq thèses de doctorat et quatre mémoires de maîtrise se rattachant aux travaux du programme sont en voie d'être complétées.

Développement de modèles didactiques: BOUCHER, Suzanne, Essai sur l'applicabilité de modèles pédagogiques en milieu muséal, Thèse de doctorat.
DU SABLON, Céline, Analyse des interactions entre des agents et des élèves du secondaire impliqués dans une activité éducative au musée, Thèse de doctorat.
FOREST, Lina, Habiletés intellectuelles mises en oeuvre au musée, mémoire de maîtrise.

Validation dans d'autres musées: FILIATRAULT, Lise, Comparaison de deux stratégies d'enseignement de concepts en sciences humaines auprès d'enfants d'âge préscolaire: l'approche inductive et l'approche déductive avec sorties éducatives dans le milieu, Thèse de doctorat.

MICHAUD, Marie-Martine, Création d'un guide d'outils pédagogiques et didactiques pour une mise en valeur du patrimoine (Centre d'histoire de Montréal), Mémoire de maîtrise.

PAQUIN, Maryse, Le rôle de l'agent au musée, Thèse de doctorat.

TOUSIGNANT, Daniel, L'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes chez des élèves de première secondaire en regard d'une visite au Planétarium Dow de Montréal, Mémoire de maîtrise.

Fondements des modèles: GAUTHIER, Christine, Le musée comme moyen d'enseignement dans les écoles francophones du Québec, mémoire de maîtrise.
WELTZL-FAIRCHILD, Andréa, Is aesthetic development influenced by teaching intervention?, Thèse de doctorat.

LE MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Section B: Relation avec les programmes scolaires

Nous avons systématiquement procédé au dépouillement de tous les programmes scolaires officiels qui, au Québec, ont cours au primaire et au secondaire. Nous avons aussi dépouillé, lorsqu'ils existent, les guides pédagogiques conçus par le ministère de l'Éducation à l'usage des enseignants. Ces guides précisent, complètent et, parfois, interprètent les programmes scolaires. Ils présentent habituellement des activités d'apprentissage et d'enseignement liées à des objectifs et au contenu notionnel.

Il faut comprendre, rappelons-le, qu'au Québec, les programmes ne se limitent plus à une simple énumération d'un contenu notionnel ou à l'énoncé de quelques paramètres généraux. Le contenu notionnel ou les éléments notionnels "figurent à titre indicatif comme autant de pistes ou de jalons recommandés aux enseignants pour bien couvrir les champs rattachés aux objectifs"¹. Les programmes comportent, en outre, des objectifs (généraux, terminaux et intermédiaires) d'ordre cognitif (faits, concepts, habiletés intellectuelles et techniques) et d'ordre affectif (comportements et attitudes). Ils proposent des démarches d'apprentissage. Ils privilégient des stratégies et des moyens d'enseignement. Somme toute, les programmes scolaires sont devenus de véritables outils didactiques qui encadrent et déterminent l'enseignement. Mais, paradoxalement, les programmes scolaires confèrent aux directions d'école ainsi qu'aux enseignants une grande liberté quant à la planification du contenu, quant au choix des méthodes d'enseignement. Le projet pédagogique diffère d'une école à l'autre. C'est pourquoi nous nous proposons de rencontrer des conseillers pédagogiques et des enseignants de la région de Québec afin d'établir avec eux comment, sur le plan pratique, le programme officiel se traduit et se vit.

À ce stade-ci de notre étude, nous présentons tous les programmes d'études qui ont un ou plusieurs liens avec la thématique proposée pour le Musée de la Nouvelle-France. Ces liens peuvent se situer à plusieurs niveaux:

- à celui des objectifs visés, c'est-à-dire des intentions des concepteurs;
- à celui du contenu, c'est-à-dire à celui des notions, des faits, des événements, des concepts, des habiletés;
- à celui des démarches d'apprentissage, c'est-à-dire comment les élèves apprennent;

- à celui des stratégies (cours, exposés, discussions, visites, etc.) et des moyens (manuels, cartes, documents, etc.).

Il peut arriver, comme nous le verrons plus loin, que nous puissions établir une adéquation à plusieurs niveaux entre un programme d'études et le Musée de la Nouvelle-France. À titre d'exemple, le programme de sciences humaines proposé pour la 5^e année du primaire correspond à la fois au niveau des objectifs, du contenu, de la démarche, des stratégies et des moyens à la thématique du Musée de la Nouvelle-France. Par contre, il arrive que l'adéquation ne s'établisse qu'à un seul niveau (v.g. programme de français, 4^e et 5^e secondaire²: adéquation au niveau de la démarche) ou à deux niveaux (v.g. programme d'histoire générale, 2^e secondaire³: adéquation au niveau de la démarche et moyens).

À l'aide de cette grille comportant plusieurs niveaux d'analyse, nous avons été en mesure de déterminer les programmes éducatifs que le Musée de la Nouvelle-France *devrait ou pourrait* organiser à l'intention des groupes scolaires.

1. PRIMAIRE

1.1. Sciences humaines⁴ (premier cycle)⁵

Globalement tout le programme de sciences humaines du premier cycle s'adapte aux niveaux suivants: les objectifs, la démarche, les stratégies et les moyens. Cependant, au premier cycle du primaire, on vise surtout le développement chez l'enfant des concepts de temps, d'espace et de vie en société. Le contenu s'inspire du milieu de chaque école (famille, quartier, localité, région). Par conséquent, il n'est pas un programme uniforme. Il diffère selon les écoles voire les classes.

Le Musée de la Nouvelle-France pourrait élaborer un programme éducatif destiné au premier cycle du primaire. Mais il faudrait mettre l'accent sur la démarche d'apprentissage, le contenu ne servant que de prétexte.

1.2. Sciences humaines (second cycle)⁶

Spécifiquement le programme proposé pour les élèves de dix ans (5^e année) qui a pour objet "L'initiation à l'histoire du Québec et du Canada (objectif 5.00) convient à la thématique proposée sous plusieurs aspects:

les objectifs:

- 5.1 À l'aide de cartes, de représentations et de témoignages de diverses époques de l'histoire du pays, décrire en ses propres mots différents changements survenus dans les paysages, les modes de reproduction et les conditions de vie.
- 5.2 À l'aide d'une ligne du temps, situer les principales étapes de l'histoire du pays, les unes par rapport aux autres, et par rapport à aujourd'hui.
- 5.3 À l'aide de cartes géographiques et de représentations diverses, décrire en ses propres mots l'origine et le mode de vie des populations qui habitaient le Québec avant l'arrivée des premiers Européens.
- 5.4 À l'aide de cartes géographiques et de représentations diverses, raconter en ses propres mots l'exploration et l'établissement français dans la vallée du St-Laurent au 16^e et 17^e siècles.
- 5.5 À l'aide de représentations diverses, décrire en ses propres mots comment vivaient les Français canadiens établis en Nouvelle-France au 18^e siècle.
- 5.6 À l'aide de cartes, de représentations et de graphiques divers, décrire en ses propres mots quelques circonstances de l'établissement des Britanniques en terre canadienne aux 18^e et 19^e siècles.

le contenu:

Le programme propose nommément l'étude de la Nouvelle-France. Une bonne partie du programme est conforme à la thématique proposée par le Musée de la Nouvelle-France plus particulièrement en ce qui a trait au mode de vie des habitants.

Les thèmes et sous-thèmes suivants se conforment au programme de 5^e année:

- A1: Les mythes à l'origine du mouvements des grandes découvertes (en partie);
- A2: Le mouvement des grandes découvertes (en partie);
- A4: La carte du continent nord-américain;
- B1: Les nations autochtones (en partie);
- B2: L'immigration (en partie);
- B3: L'accroissement naturel (en partie);
- B4: Lieu d'établissement (en partie);
- C7: Le cadre religieux;
- D: La géopolitique coloniale (indirectement);
- E: Catégories de la société (en totalité);
- F: Des personnages types (en totalité);
- G: Les besoins fondamentaux (en totalité);
- H1: Déplacements (en partie);
- J: Les rapports entre les personnes et entre les groupes (en partie).

Le guide pédagogique lié à ce programme propose au moins quatre thèmes qui s'intègrent facilement dans la thématique suggérée soit: Les premier occupants, les explorateurs, les pionniers, les peuples fondateurs. De plus, il suggère spécifiquement le musée comme lieu de sortie éducative.

la démarche:

Le programme fondé sur une demande axée sur le milieu et similaire à celle de l'historien et du géographe s'accorde bien sur le Musée de la Nouvelle-France.

les stratégies et les moyens:

Le programme prévoit l'utilisation de cartes, de représentations, de témoignages, de ligne du temps. Le Musée de la Nouvelle-France répond fort bien à ces directives.

Le Musée de la Nouvelle-France devrait préparer un programme éducatif destiné aux classes de 5^e année primaire qui aurait pour thème général "Le mode de vie" (sciences humaines).

2. SECONDAIRE

2.1. Histoire du Canada et du Québec (4^e secondaire)^{7 8}

les objectifs:

Il existe une adéquations presque parfaite entre le programme et la thématique.

le contenu:

Presque toute la thématique proposée (soit 80%) s'adapte au contenu notionnel du programme.

la démarche:

Le programme suggère l'utilisation de la méthode historique (documents, divergence d'interprétation, relativité de la connaissance historique).

les stratégies et les moyens:

Le programme propose l'utilisation de cartes, de documents écrits, de documents audiovisuels, pour chaque catégorie. De plus, le programme propose des sujets de recherche, des listes à confectionner, des jeux de rôle à réaliser et énumère plusieurs autres moyens.

Enfin, le programme propose une planification autour des cinq thèmes suivants:

1. Histoire du travail et des travailleurs;
2. Histoire de la condition féminine;
3. Histoire des groupes culturels;
4. Histoire des autochtones;
5. Histoire locale.

Le Musée de la Nouvelle-France devrait préparer un programme éducatif destiné aux classes de 4^e secondaire (histoire). L'objet reste à déterminer compte tenu du nombre de thèmes possibles.

2.2. Arts plastiques (2e et 3e secondaire)^{9 10 11}

Le programme d'arts plastiques du secondaire convient au Musée de la Nouvelle-France sous les aspects suivants:

les objectifs:

- 2 Amener l'élève à se familiariser avec certains aspects du patrimoine québécois.
- 3 Amener l'élève à se familiariser avec certains aspects des cultures autochtones.

le contenu:

Le contenu spécifie l'étude de l'environnement et de l'évolution des maisons, des églises ainsi que des objets de la vie quotidienne depuis l'époque de la Nouvelle-France.

Le contenu insiste beaucoup sur l'étude des principales cultures autochtones (6).

Les thèmes et sous-thèmes suivants du Musée de la Nouvelle-France pourraient s'adapter au programme:

- A3: Ressources physiques du territoire (en totalité);
- B1: Les notions autochtones (en totalité);
- B4: Les lieux d'établissement (en partie);
- C: Les institutions (en partie);
- E: Catégories de la société (en totalité);
- F: Des personnages types (en totalité);
- G: Les besoins fondamentaux (en totalité);
- H1: Les déplacements (en partie);
- J2: Les relations Européens-Amérindiens (en totalité);
- L: Forme expressive de la culture (en totalité).

la démarche:

On insiste sur la nécessité d'utiliser une approche visuelle.

les stratégies et les moyens:

On recommande l'utilisation d'illustrations de toutes sortes (photos, dessins, peintures) l'observation d'objets, la visite d'édifices, les entrevues avec les personnes ressources et *la visite au musée*.

Le Musée de la Nouvelle-France devrait préparer un programme éducatif destiné aux classes de deuxième et troisième secondaire (arts plastiques). Il porterait sur le patrimoine et les cultures autochtones.

2.3. Histoire générale (2^e secondaire)^{12 13}

les objectifs:

Parmi les unités d'enseignement proposées, la seconde vise *l'utilisation des moyens permettant de retracer l'évolution des sociétés*.

le contenu:

Le programme ne suggère aucun contenu spécifique.

la démarche:

Il propose la mise en oeuvre de *la démarche historique*.

les stratégies et les moyens:

Il suggère l'utilisation comme moyens d'enseignement des documents matériels (objets, vestiges humains et édifices) et figurés (dessins, peintures) et parmi les activités d'enseignement une *visite au musée*.

Le Musée de la Nouvelle-France pourrait préparer un programme éducatif destiné aux classe de 2^e secondaire (histoire générale) à condition de mettre l'accent sur la démarche de l'historien et sur l'utilisation de documents matériels et non sur le contenu notionnel lui-même.

2.4. Géographie générale (1^e secondaire)^{14 15}

les objectifs:

L'un des objectifs intermédiaires visés par ce programme propose l'étude des causes historiques expliquant la forte densité de population dans la vallée du Saint-Laurent. À notre avis, il n'y a pas assez de matière pour préparer un programme éducatif spécifique.

2.5. Géographie du Québec et du Canada (3^e secondaire)^{16 17}

les objectifs:

Quelques objectifs se rapportant aux modes d'utilisation de l'eau, aux zones de peuplement et aux modes de division des terres proposent une approche historique.

le contenu:

On peut de la sorte établir une adéquation avec certains sous-thèmes du Musée de la Nouvelle-France:

- A1: Ressources physiques du territoire;
- A4: La carte du continent américain;
- B2: Immigration;
- C9: Le système seigneurial.

les stratégies et les moyens:

Au niveau des moyens proposés, la lecture de carte peut s'intégrer.

Le Musée de la Nouvelle-France pourrait proposer un programme éducatif axé sur l'utilisation des cartes et basé sur le thème "Le territoire et les modes de peuplement".

2.6. Français (4^e et 5^e secondaire)¹⁸

la démarche:

Le programme de français propose, au niveau de la démarche, que les élèves s'initient au récit historique par la recherche des sources d'information.

NOTE:

Nous avons synthétisé sous forme de tableau (voir le document complémentaire) les éléments des programmes du primaire et du secondaire qui se rattachent aux sous-thèmes proposés dans la thématique du Musée de la Nouvelle-France.

3. COLLÉGIAL¹⁹

Les *Cahiers de l'enseignement collégial* ne présentent aucun cours en adéquation avec la thématique du Musée de la Nouvelle-France. Cependant, plusieurs cours s'y rapportent partiellement, soit de façon explicite ou implicite. Nous remarquons que les cours d'histoire traitent davantage des thèmes du Musée de la Nouvelle-France que les autres cours qui, en général, traitent un ou deux de ces thèmes. Toutefois, pour connaître dans les faits ce qui est réellement enseigné au collégial, une rencontre avec les responsables des cours serait recommandée.

Nous avons synthétisé sous forme de tableau (voir le document complémentaire) les éléments du programme qui se rattachent à un ou l'autre des sous-thèmes proposés dans la thématique préliminaire. Ce tableau n'a pas la prétention d'être exhaustif compte tenu du peu d'informations spécifiques contenues dans Les *Cahiers de l'enseignement collégial* et des nombreuses interprétations auxquelles elles pourraient se prêter. Il a plutôt une valeur indicative susceptible de proposer quelque concordance entre la thématique du Musée de la Nouvelle-France et les programmes du collégial.

CONCLUSION

Au terme de cette brève et incomplète étude des programmes scolaires du Québec, il apparaît clairement qu'il existe une adéquation entre la thématique proposée par le Musée de la Nouvelle-France et quelques programmes d'études. Au moins trois d'entre eux, sciences humaines (primaire), histoire générale (2^e secondaire), arts plastiques (2^e secondaire) recommandent l'utilisation du musée à titre de source d'informations ou de lieux de contacts avec les objets.

Le Musée de la Nouvelle-France devrait élaborer les programmes éducatifs pour les matières scolaires qui, au quadruple niveau des objectifs, du contenu, de la démarche, des stratégies et des moyens, s'harmonisent avec la thématique déjà élaborée.

- *Sciences humaines* (5^e année du primaire)
Ce programme devrait mettre l'accent sur le mode de vie.
- *Histoire du Canada et du Québec* (4^e année du secondaire)
La thématique précise du programme éducatif reste à déterminer.
- *Arts plastiques* (2^e et 3^e année du secondaire)
Le programme éducatif devrait traiter du patrimoine et des cultures autochtones.

Certains programmes scolaires ne s'accordent que partiellement (un ou deux niveaux) avec la thématique proposée. On pourrait élaborer des programmes éducatifs qui les concernent.

Ce sont:

- Sciences humaines (1^{er} cycle du primaire);
- Histoire générale (2^e secondaire);
- Géographie générale (1^{er} secondaire);
- Géographie du Québec et du Canada (3^e secondaire).

Les programmes du collégial ne s'accordent également que partiellement à la thématique du musée. Toutefois, pour en connaître davantage sur la pertinence de mettre sur pied un programme éducatif pour les groupes du collégial, une rencontre avec les responsables des cours serait nécessaire.

RÉFÉRENCES SECTION B

- 1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1981), *Programme d'études, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturel*, Québec: Gouvernement du Québec, p.17.
- 2 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Programme d'études, secondaire, option 4e et 5e année, français, Les projets de communication*, Québec: Gouvernement du Québec, 132 pages.
- 3 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Programme d'études, 2ème secondaire, histoire générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 67 pages.
- 4 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1981), *Programme d'études, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle*, Québec: Gouvernement du Québec, 62pages.
- 5 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle, premier cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 70 pages.
- 6 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle, second cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 89 pages.
- 7 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, 4ème secondaire, histoire du Québec et du Canada, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 67 pages.
- 8 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, 4ème secondaire, histoire du Québec et du Canada, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 281 pages.
- 9 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, secondaire, arts plastiques*, Québec: Gouvernement du Québec, 18 pages.
- 10 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1984), *Guide pédagogique, secondaire, arts plastiques, tome I*, Québec: Gouvernement du Québec, 143 pages.
- 11 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1985), *Guide pédagogique, secondaire, arts plastiques, tome II*, Québec: Gouvernement du Québec, 168 pages.
- 12 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Programme d'études, 2ème secondaire, histoire générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 67 pages.
- 13 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, 2ème secondaire, histoire générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 275 pages.
- 14 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, 1er secondaire, géographie générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 63 pages.

-
- 15 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, 1er secondaire, géographie générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 293 pages.
 - 16 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, 3ème secondaire, géographie du Québec et du Canada, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 67 pages.
 - 17 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1984), *Guide pédagogique, 3ème secondaire, géographie du Québec et du Canada, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 273 pages.
 - 18 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Programme d'études, secondaire, option 4e et 5e année, français, Les projets de communication*, Québec: Gouvernement du Québec, 132 pages.
 - 19 MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1989), *Cahiers de l'enseignement collégial*, Québec: Gouvernement du Québec.

LE MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Section C: Une proposition de pédagogie muséale (Le musée à l'école)

1. LE MUSÉE ET L'ÉCOLE

Le musée, en particulier celui d'histoire, peut être compté parmi les moyens d'enseignement au même titre que le manuel, l'ouvrage, la carte ou le document. Mais, il peut aussi être considéré comme un *lieu d'apprentissage possédant sa cohérence et sa dynamique propre*.

On a souvent reproché à l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines de ne pas tenir compte du degré du développement cognitif et affectif de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Enseigner, dès la première année du cours primaire, la découverte du Canada par Cartier, Verrazanno, Corte Real ou Cabot, ou encore, dès la première année du cours secondaire, le système politique de l'Égypte sous Ramsès apparaît encore, à plusieurs, à la fois utopique et impertinent. Les histoires, genre celles de *Foire aux Cancres*, peuvent délecter quelques journalistes en mal de copie ou quelques hommes politiques, heureux de mettre à jour les prétendues failles du système d'enseignement ou de dénoncer la supposée incompétence des enseignants mais confirment aussi l'inadaptation de l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines.

Le musée d'histoire, parce qu'il expose des objets de la vie quotidienne, permet, conformément aux travaux conduits par le professeur André Lefebvre, d'ancrer l'étude de la société à partir d'un milieu familier à l'apprenant et de l'étendre, par la suite, au passé et à l'ailleurs¹. Présent dans le milieu, le musée peut être considéré comme un lieu d'enseignement facilement accessible. Axé sur l'objet, il concrétise un enseignement souvent trop abstrait. Enfin, le musée, parce qu'il présente des objets, témoins d'une époque révolue, permet non seulement de remonter le cours du temps mais de respecter la démarche méthodologique de l'histoire. Si l'enfant se penche sur les moyens de transport, il pourra au musée observer des objets comme une locomotive, une carriole ou, encore, un canot d'écorce qui l'aideront dans sa démarche. L'objet ancien parce qu'il tombe sous les sens et parce qu'il est document-témoin du passé favorise une didactique respectant à la fois les fondements de l'histoire, la psychologie de l'apprenant et les principes de la pédagogie.

Le Musée de la Nouvelle-France se définissant comme un musée qui vise l'apprentissage de ses visiteurs et plus particulièrement des groupes scolaires, c'est dans cette optique qu'il faut

envisager l'élaboration d'une politique d'activités pédagogiques. Avant de la détailler, il s'avère utile de mettre en relief quelques données préliminaires.

1.1. Le milieu

La société canadienne ou québécoise, ou du moins un certain nombre de décideurs, n'entretient pas des préjugés favorables à l'égard des sciences humaines et des sciences sociales. Le discours officiel majore l'importance des sciences exactes et naturelles et met en relief l'influence de la technologie sur l'économie en général et sur le niveau de vie en particulier. L'éducation et la recherche en sciences physiques et naturelles attirent les faveurs des différents paliers de gouvernement. On pourrait citer en exemple l'importance du budget alloué au Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie par rapport à celui du Conseil de recherches en sciences humaines. En outre, sous l'influence d'un mouvement d'origine américaine, on insiste sur la nécessité d'accorder aux ordres primaire et secondaire d'enseignement plus de temps et plus d'importance aux matières de base (basic) comme les mathématiques et la langue maternelle.

Dans ce contexte, il ne faut pas se surprendre qu'au Québec, les sciences humaines n'occupent, au primaire, qu'une ou deux périodes/semaine dans la plage horaire, qu'au secondaire peu de cours de sciences humaines soit obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études terminales et qu'à peu ou pas de programme de niveau universitaire n'exige comme condition d'admission d'avoir réussi un cours particulier de sciences humaines.

Mais, paradoxalement, il arrive que des téléromans à saveur historique - songeons aux *Filles de Caleb* ou au *Temps d'une paix* - remportent la faveur populaire. Comment expliquer un tel engouement? Est-ce une façon d'assurer l'identité et l'authenticité de nos racines francophones dans une Amérique anglophone? Si tel était le cas, un musée consacré à la Nouvelle-France pourrait profiter de cette conjoncture. Mais point là ne réside notre intérêt. Contentons-nous de signaler qu'un musée consacré à la Nouvelle-France pourrait, à certaines conditions, susciter et captiver l'intérêt de la population en général et de celle d'âge scolaire en particulier.

1.2. Le musée et l'école

L'école et le musée comptent parmi les institutions culturelles les plus anciennes et les plus répandues. L'une et l'autre concourent à la conservation et à la transmission du substrat culturel d'un peuple, d'une civilisation, voire de l'humanité. Même si elles partagent plusieurs fonctions, on ne saurait ni les confondre, ni les assimiler. L'école a pour objet premier d'instruire. Le musée

a pour objet de recueillir, de conserver, d'étudier et d'exposer des témoins matériels de l'homme et de son environnement. L'école est obligatoire. Elle compte sur une clientèle captive et stable. La clientèle du musée est libre d'y aller ou non. Elle est plus ou moins passagère. L'école s'adresse à une clientèle structurée en fonction de l'âge. Le musée s'adresse à tous les groupes d'âge. L'école est conçue pour des activités de groupe (la classe). Le musée est organisé pour des activités qui, habituellement, se déroulent individuellement ou par petits groupes. L'école reçoit sa clientèle pour une période d'au moins un an. Le visiteur ne séjournera au musée qu'une heure ou deux. L'école demeure avant tout lieu d'enseignement et d'apprentissage. Le musée est à la fois lieu d'apprentissage, de contemplation, de délectation et de loisir. La diversité des fonctions dévolues au musée explique, sans doute, la difficulté pour cette institution de se doter d'une pédagogie propre, tant dans ses fondements que dans sa pratique journalière. Cette situation perdure. Mais l'une et l'autre de ces institutions doivent demeurer des partenaires d'autant que "l'école est souvent le seul lieu où le jeune peut développer, par exemple, l'intérêt pour les sites historiques et les musées..."²

1.3. La pédagogie

La pédagogie qui actuellement a cours au Québec, plus particulièrement en sciences humaines et en histoire, comporte quelques caractéristiques générales sous-tendant l'organisation curriculaire. Il faut dans l'organisation d'un musée historique tenir compte de ces particularités:

1. Au niveau de l'apprentissage, *l'atteinte d'objectifs variés* est privilégiée.

Traditionnellement, les programmes d'histoire étaient axés sur l'acquisition de contenus composés de dates et d'événements interprétés à des fins patriotiques et religieuses. Aujourd'hui, l'enseignement des sciences humaines et d'histoire vise des objectifs *au niveau du savoir, du savoir être et du savoir faire*.

Le niveau du savoir, inclut non seulement l'acquisition de notions (faits, dates) mais aussi le développement de concepts (ex. temps, espace, société).

Le niveau de savoir-être s'inscrit dans l'ordre affectif en particulier celui des attitudes et des comportements.

Enfin, le niveau du savoir-faire comprend à la fois le développement d'habiletés intellectuelles (ex. observation, analyse, démarche) et d'habiletés techniques (ex. lecture de carte, d'une ligne du temps).

Les objectifs d'un programme éducatif organisé par un musée doivent s'inspirer de ces trois niveaux.

2. *La variété des objectifs proposés limite le caractère encyclopédiste des programmes en particulier ceux d'histoire et de sciences humaines. Il ne s'agit pas de vouloir tout faire apprendre aux élèves mais de leur donner les outils pour apprendre.*

3. *À cet effet, on insiste beaucoup sur la nécessité, pour les élèves, d'acquérir et de développer une démarche d'apprentissage.*

En sciences humaines, elle se présente de la manière suivante:

- questionnement;
- cueillette des données;
- analyse;
- synthèse;
- communication.

4. L'enseignement des sciences humaines doit s'appuyer sur le vécu et le milieu de l'enfant (en particulier au niveau primaire).

5. *Au niveau secondaire, l'histoire est considérée comme un récit explicatif (interprétatif) appuyé sur des documents de source première ou de source seconde.*

6. L'utilisation des documents de source première (écrit, oral ou matériel) est conseillé comme moyen d'apprentissage à l'histoire plus particulièrement à celle du Québec et du Canada. Si les écoles possèdent des collections imprimées de documents écrits, elles ne conservent pas des objets ayant valeur de document historique.

7. Le guide pédagogique publié en 1983, à titre de complément au programme des sciences humaines de niveau primaire de la province de Québec, insère la visite au musée dans la section relative aux sorties éducatives. Le guide reconnaît que ce type d'activité comporte

une "richesse d'apprentissage" mais stipule aussi l'importance de préparer la sortie en classe et de la prolonger au retour³. La visite doit s'insérer dans le programme.

8. Enfin, notons le peu d'importance relative accordé en terme de périodes à l'enseignement des sciences humaines et de l'histoire.

1.4. Le milieu muséal

Même si le musée doit tenir compte de l'école, il ne doit surtout pas copier l'école tant au niveau des objectifs, des stratégies et des moyens mis en oeuvre. Le musée et l'école peuvent et doivent devenir des partenaires mais non des reproductions en tous points conformes et identiques. Vaut mieux ne pas aller au musée si c'est pour refaire l'école. Car, les seules conditions matérielles ne lui permettent pas de bien le faire.

Cependant, "on peut très bien imaginer que toutes les activités éducatives ou culturelles, quels qu'en soient la forme, l'endroit ou le support, peuvent être considérées comme un lieu de coexistence, d'alternance et d'échange entre des objectifs spécifiques tantôt à la culture, tantôt à l'éducation: détente et effort, divertissement et animation, création et formation"⁴.

Examinons quelques caractéristiques du musées, plus particulièrement d'un musée d'histoire, susceptibles d'influencer l'élaboration d'une politique pédagogique.

1. Le musée consiste d'abord en la réunion dans un même lieu d'objets "The stored knowledge of a museum, avance la néo-Zéerlandaise Constance Hall, unlike that of the library, archives or pictorial records is in the form of solid, tangible, objects from which information is obtained by direct sensory examination"⁵.
2. Dans un musée d'histoire, l'objet doit être considéré comme un document, témoin d'une période passée. Il n'est pas exposé uniquement pour sa valeur esthétique mais surtout pour sa valeur à titre de source d'informations.
3. L'objet en lui-même, tout comme le document écrit, ne dit rien ou peu de choses. Il doit être replacé dans un contexte particulier. Certes, comme le signale à juste titre Estelle Chamberland dans une thèse de doctorat déposée à l'Université de Montréal, souvent le visiteur resitue l'objet dans un contexte qui lui est propre mais il faut, malgré tout, lui fournir quelques éléments de contextualisation qu'il pourra accepter, refuser, critiquer ou intégrer⁶.

Dans un musée d'histoire, cet aspect apparaît important. L'objet n'acquiert une valeur historique que dans la mesure où le visiteur, tout comme l'historien, lui donne un sens en d'autres mots l'interprète.

4. Le musée met le visiteur directement en contact avec l'objet alors que l'école le présente sous forme de concept ou au mieux sous celle d'une représentation. Le maître peut, en classe, parler du canot d'écorce ou faire regarder une représentation, mais au musée l'élève est au contact de l'objet et même le toucher et le manipuler. Il faut tirer profit de cette situation propre au musée en favorisant la mise en oeuvre d'habiletés intellectuelles comme l'observation ou certaines stratégies comme la manipulation. À ce titre, le musée peut devenir un véritable laboratoire d'histoire qui permet de concrétiser, de faire revivre, jusqu'à un certain point, un passé trop abstrait. Le musée, et plus particulièrement celui d'histoire, peut à ce titre faciliter une meilleure compréhension du passé et susciter un plus grand intérêt envers la discipline historique à la fois pour elle-même et pour sa capacité à faire mieux comprendre le présent.
5. Une étude conduite récemment au Musée des beaux-arts de Montréal révèle que la grande majorité des visiteurs du musée, soit environ plus de 80%, procède par petits groupes de deux à quatre ou cinq personnes⁷. Cette étude confirme ce que nous avons observé au Musée David M. Stewart; les élèves laissés libre de réaliser au musée une activité se regroupent naturellement en équipe. Rares sont ceux qui procèdent individuellement. On comprend alors qu'il faut favoriser au musée des activités en petits groupes. Bien entendu, le groupe favorisant la discussion, l'échange, le musée cesse d'être un temple du silence.
6. Il arrive très souvent que les muséologues, à titre de conservateur, directeur ou animateur, veuillent transmettre au visiteur beaucoup d'informations quelquefois même une multitude d'informations à preuve la quantité de données réunies sur des panneaux d'informations ou transmises lors de visites guidées. Ce procédé découle sans doute d'une bonne intention, transmettre au visiteur qui peut-être, ne rendra qu'une seule fois au musée, le maximum d'informations nécessaires pour comprendre, voir et apprécier les objets exposés. Or, il arrive qu'un visiteur ne puisse absorber toutes les informations. L'apprentissage habituellement se fait lentement. Le visiteur ne peut assimiler qu'une petite dose d'informations. Aussi, faut-il privilégier une visite de type thématique qui limite les informations et surtout favorise une synthèse. On peut fournir au visiteur un fil conducteur qui le guide et l'oriente dans sa démarche. De plus, le visiteur non enterré sous une masse

énorme d'informations se sentira à la hauteur et aura le goût sinon de revenir au musée du moins de poursuivre la démarche entreprise.

7. Le rôle des agents (personnel des écoles et des musées) doit s'exercer de façon à la fois discrète et entière. L'accent doit être mis non sur leur performance, mais sur leur capacité d'écoute et d'ouverture aux questions et aux interrogations de l'élève-visiteur. Ainsi, dans les activités organisées tant en classe qu'au musée, il leur appartient de déclencher l'activité puis de laisser cheminer les élèves tout en leur fournissant l'aide nécessaire. Voilà le rôle confié aux différents agents dans la pratique des programmes éducatifs. A cet effet, nous recommandons que:

Le Musée de la Nouvelle-France organise des séances de formation destinées au personnel qui sera engagé pour oeuvrer au sein du service éducatif.

2. LE MUSÉE À L'ÉCOLE

Si le musée désire attirer une clientèle scolaire, il convient d'organiser des activités qui ne se découleront pas au musée. Idéalement, ces activités pourront être conçues d'abord comme une préparation à une visite au Musée de la Nouvelle-France et, à ce titre, s'insérer dans un processus pédagogique. Cependant, elles peuvent être élaborées de telle sorte qu'elles puissent avoir un sens même si elles ne sont pas immédiatement suivies d'une visite au musée. De plus, certaines d'entre elles peuvent servir de moyen de promotion du Musée de la Nouvelle-France. Enfin, l'organisation d'activités à des fins pédagogiques n'exclut pas l'organisation de manifestations ou d'activités visant des objectifs plus larges comme la reconstitution de la rencontre entre Frontenac et l'émissaire de Phipps.

2.1. Le musée scolaire

Il existe au Québec, une longue tradition pédagogique prônant la mise sur pied de musées scolaires. En 1924, le programme des écoles publiques du Québec recommandait l'organisation de musées à l'école afin de faciliter par l'objet le contact avec la réalité et développer chez l'élève, le sens et l'esprit d'observation. Beaucoup de collèges classiques possédaient des musées en particulier d'histoire naturelle⁸. Malheureusement, de nos jours, peu d'écoles possède leur propre musée. À long terme, le Musée de la Nouvelle-France pourrait envisager de collaborer à la mise sur pied de musées scolaires. De même qu'il est accepté que chaque institution scolaire possède sa

propre bibliothèque, même s'il existe des bibliothèques municipales, pourquoi chacune ne mettrait-elle pas sur pied son propre musée?

2.2. Le musée ambulant

Plusieurs tentatives ont été faites pour amener le musée à l'école. Signalons, entre autres initiatives, le Muséobus (Musée des Beaux-Arts), l'Archibus (Rive-Sud de Montréal) et l'Archibus (Québec)⁹ qui transportent, au sens littéral du terme, une partie de la collection du musée dans des quartiers de Montréal, de Québec ou dans des localités environnantes. Pratiquement, l'autobus aménagé à des fins muséales, s'installe dans une localité (ex.: cour d'école) et ouvre ses portes au public. Une ou deux animatrices assurent la bonne marche des activités qui se déroulent dans l'autobus ou dans la classe. Idéalement, le Musée de la Nouvelle-France devrait posséder son propre musée ambulant qui sillonnerait les routes du Québec, des provinces Maritimes et de l'Ontario. Peut-être même un jour, pourrait-il refaire le voyage de Louis Joliet ou de La Salle jusqu'aux bouches du Mississippi. Outre que ce musée ambulant pourrait devenir un excellent moyen de promotion pour le musée, il permettrait d'initier, surtout en régions éloignées, les jeunes et les moins jeunes à la chose muséale. Pédagogiquement, les animateurs pourraient tirer profit des ressources locales et des sites visités pour établir des liens avec le contenu de la collection du Musée de la Nouvelle-France. À titre d'exemple on pourrait, à Gaspé, axer les activités sur Cartier et les découvertes, à Sept-Iles sur les activités reliées de pêche. On pourrait illustrer et démontrer comment les événements qui se sont déroulés sur ces territoires s'intègrent dans un ensemble beaucoup plus vaste.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France envisage l'organisation d'un musée ambulant d'autant qu'au moins trois groupes québécois possèdent l'expertise requise pour mener à bien une telle activité.

2.3. La trousse pédagogique

Un autre moyen de faire pénétrer le musée à l'école passe par le biais de la trousse pédagogique. On réunit, dans une même valise, des objets (facsimilés), des diapositives, des fiches techniques, des reproductions de document. Un guide d'accompagnement décrit les objets et propose des activités d'apprentissage. L'utilisation de la trousse suscite des controverses. À notre avis, elles demeurent un excellent moyen d'initier les jeunes et les moins jeunes à une discipline par

le biais de l'objet. On sait fort bien que ce ne sont pas toutes les classes qui possèdent une peau de castor, des ustensiles d'époque. À notre avis, le Musée de la Nouvelle-France devrait réunir de telles trousse. Le musée pourrait concevoir trois trousse, soit une correspondant à chaque grand thème: les éléments constitutifs, les statuts, la vie de relations et la vie de l'esprit. Cependant, il faudrait tenir compte des remarques suivantes:

1. Organiser pour les conseillers pédagogiques et, au mieux, pour les enseignants des séances de formation et d'information. C'est la condition essentielle pour assurer le succès.
2. Prévoir des matériaux légers et facilement reproductibles. On doit pouvoir transporter aisément les trousse tout en s'assurant que les objets utilisés peuvent être facilement reproduits et à peu de frais.
3. Viser des objectifs précis en adéquation avec le contenu de la collection et des programmes scolaires.
4. S'assurer, lors de l'élaboration, la participation d'enseignants et/ou de conseillers pédagogiques.
5. Procéder à une expérimentation avec le public visé avant de la fabriquer en grande quantité et de les dissiminer.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France élabore trois trousse pédagogiques destinées aux élèves du primaire et du secondaire.

2.4. Le logiciel

Le Musée de la Nouvelle-France pourrait concevoir un ou plusieurs logiciels qui seraient distribués dans les écoles. Ces logiciels contiendrait des activités similaires ou non à celles contenues dans le guide pédagogique. Ce logiciel pourrait, à cause de sa flexibilité, proposer des activités (vg. jeu de rôle ou de décision) impossibles ou difficiles à insérer dans un guide imprimé. Il y a là des voies à explorer. À notre connaissance, si quelques musées, plus particulièrement les musées de science, utilisent les micro-ordinateurs pour susciter l'activité du visiteur à l'intérieur même du musée, peu s'en sont servis, pour faire réaliser par les élèves des activités de préparation. Il y a là une voie prometteuse à explorer.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France fasse élaborer à titre de démonstrateur un court logiciel.

2.5. Le film

Le Musée de la Nouvelle-France pourrait, à l'instar de la maison Saint-Gabriel¹⁰, réaliser un court métrage d'une durée d'une vingtaine de minutes qui pourrait servir à la fois de moyen de promotion du musée et d'instrument de préparation pour des groupes scolaires. Le film permet de visualiser et de rendre vivant un musée qui par le biais des autres moyens proposés, demeure statique et stationnaire. Un court métrage permettrait une meilleure sensibilisation.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France fasse réaliser un court métrage axé sur ce qui nous reste de la Nouvelle-France.

2.6. Le guide pédagogique

Destiné aux enseignants qui ont manifesté le désir d'amener leurs élèves au Musée de la Nouvelle-France, le guide pédagogique comprend des activités de préparation et des informations relatives à l'organisation matérielle et pédagogique de la visite. Les recherches empiriques confirmées par des observations formelles ou informelles convainquent de préparer les groupes scolaires à leur visite au musée. Leurs comportements témoignent, les résultats obtenus le confirment. Mais comment doit-on procéder? Dans une autre section, nous illustrerons par des exemples le contenu du guide. Contentons-nous ici de fournir quelques indications quant à sa structure.

Les activités didactiques proposées doivent viser l'un des objectifs généraux suivants:

- rappeler les préalables à la thématique;
- introduire la thématique;
- préparer la sortie.

En d'autres termes, elles doivent s'insérer dans une démarche d'apprentissage qui, originant de la classe, se poursuivra au musée.

Chaque activité doit viser un objectif spécifique précis (ex.: situer des événements sur une ligne du temps), requérir du matériel facilement accessible à l'enseignant et contenir sous forme de fiches toutes les notions nécessaires à l'enseignant pour réaliser les activités. Enfin, elles doivent être élaborées selon un cadre structurel précis (ex.: déclencheur, mise en situation, collecte de données, traitement des données, échange). Somme toute, elles doivent fournir aux enseignants l'instrumentation requise.

Mais, pourquoi doit-on tenir compte de ces indications qui peuvent apparaître par trop directives? Il faut souligner que nous fournissons à l'enseignement un guide destiné à assurer la préparation des élèves à la visite au musée. Libre à lui de respecter le cheminement prévu par le guide ou de réaliser d'autres activités. Cependant, il apparaît qu'un enseignant d'ordre primaire responsable, sauf exception, de toutes les matières au programme ne dispose pas du temps requis pour concevoir et préparer des activités destinées à une visite à un musée qui ne durera, au maximum, qu'une journée. Quant à l'enseignant d'ordre secondaire qui doit rencontrer plusieurs groupes dans une semaine, il ne dispose ni le temps, ni les ressources requises pour élaborer des activités de préparation au musée. En définitive, c'est au personnel du musée qu'il incombe de préparer différents guides compte tenu des différents groupes scolaires qui participeront à une activité tenue au musée.

Nous recommandons que des guides pédagogiques soient rédigés à l'intention des enseignants en tenant compte de l'ordre d'enseignement et de la matière enseignée (voir section B).

2.7. L'éducateur de musée à l'école

Lorsque l'éducateur du musée peut se rendre lui-même à l'école, rencontrer les élèves et conduire avec eux une ou deux activités de préparation à une activité tenue au musée, cela apparaît comme une situation presque idéale. L'éducateur peut mieux connaître les élèves et vice-versa. Lors de l'arrivée au musée, les élèves ne seront pas complètement dépaysés puisqu'ils auront déjà rencontré un représentant du musée, sinon le musée lui-même. Pour que ce type de préparation soit pleinement efficace, il faut, l'expérience nous l'a prouvé, que l'éducateur qui s'est rendu dans une classe soit l'hôte des élèves. Autrement, les élèves sont déçus et prennent quelques minutes à

s'adapter. Économiquement ce mode de fonctionnement exige des préparatifs quelquefois assez complexes et coûte très cher. On peut difficilement, à moins d'utiliser des guides bénévoles, offrir ce service à toutes les écoles ayant manifesté le désir de venir au musée. À notre avis, il faudrait faire bénéficier surtout les écoles qui ne sont jamais venues au musée. Car, la première visite effectuée, elles sauront bien revenir au musée si elles s'y ont plu.

Nous recommandons que lorsqu'une classe manifeste le désir de se rendre au musée pour la première fois un éducateur la rencontre.

Mais cette recommandation aussi pertinente soit-elle risque de demeurer lettre morte faute de moyens pour l'appliquer. Aussi conviendrait-il de confier le travail de préparation aux enseignants et enseignantes eux-mêmes. Mais des questions se posent: Ont-ils la formation nécessaire? Ont-ils suffisamment d'intérêts?

2.8. Les activités destinées aux intervenants en milieu scolaire

Toutes les activités de préparation que nous venons de décrire et toutes celles que subséquemment nous décrirons et expliciterons demeureront lettre morte ou remporteront peu de succès si les intervenants en milieu scolaire, en particulier les conseillers pédagogiques et les enseignants ne sont pas impliqués. C'est là la condition essentielle à la réussite de toute activité organisée pour le milieu scolaire. *On devrait dire que toute activité organisée par le musée dans le milieu scolaire devrait être organisée avec le milieu scolaire.*

Souventes fois, nous avons entendu les intervenants en milieu muséologique déplorer le peu d'intérêt manifesté par les enseignants envers les activités organisées par un musée, critiquer leur manque de connaissance, ou relever le manque de préparation des élèves. À l'inverse, nous avons entendu plusieurs enseignants reprocher au musée de ne pas leur fournir le matériel de préparation requis ou encore de ne pas livrer la marchandise annoncée, c'est-à-dire que les activités réalisées au musée ne correspondaient pas à ce qui avait été annoncée. À notre avis, tant que le fossé entre les intervenants en milieu scolaire et ceux en milieu muséologique n'aura pas été comblé, tous les efforts faits par le musée pour attirer des clientèles scolaires risquent fort d'être compromis. Les rencontres tenues avec des représentants du milieu scolaire renforcent nos convictions à cet effet. Il conviendrait que le Musée de la Nouvelle-France mette au point un plan de communication avec le milieu scolaire afin d'associer étroitement les différents intervenants à toutes les étapes de développement du musée et, par la suite, à son organisation, à sa programmation tant au niveau de

la thématique, des expositions que des activités éducatives. En outre, il serait nécessaire que ce plan de communication comporte un volet d'animation et un autre de formation destinés aux directeurs d'école, aux conseillers pédagogiques et aux enseignants. Certes, à court terme, ce plan pourrait entraîner quelques déboursés, mais à long terme sa mise en oeuvre assurerait au Musée de la Nouvelle-France de solides assises dans le milieu scolaire.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France élabore un plan de communication avec le milieu scolaire comportant nécessairement, outre la mise en place de structure, un volet d'animation dans le milieu et un autre de formation des intervenants.

RÉFÉRENCES SECTION C

- 1 On ne saurait trop insister sur l'importance de l'oeuvre théorique et appliquée du professeur André Lefebvre. On pourrait consulter la collection "Le jeu de la vie" publiée aux Editions Guérin (1968-1972) et en particulier l'*Initiation aux sciences humaines* (1972).
- 2 Conseil supérieur de l'éducation (1988), *Les activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec: Gouvernement du Québec, p.33.
- 3 Ministère de l'Éducation (1983), *Guide pédagogique, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle, second cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, p.33.
- 4 Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre ...*, p.250, cité dans Conseil supérieur de l'éducation (1986), *Les nouveaux lieux éducatifs*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec: Gouvernement du Québec, p.7.
- 5 C. Hall (1982), *Grandma's Attic or Aladdin's Cave, Museum Education Services for Children*, Wellington: New Zealand Council for Educational Research, p. 30.
- 6 E. Chamberland (1990), *La démarche de contextualisation chez le visiteur de musée*, Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, 270 pages.
- 7 H. Lamarche, "Le visiteur seul, situation et approches", Exposé tenu lors du colloque *A propos des approches didactiques tenues au musée*, Montréal, octobre 1990.
- 8 M. Allard, C. Gauthier (1990), "Le musée dans les programmes scolaires (1861-1989)", dans *Traces*, vol.28, no2, pp.34-35.

-
- ⁹ A cet effet, on pourra consulter Mme Dominique Labelle au Centre d'interprétation de la vie urbaine de la ville de Québec.
- ¹⁰ La maison Saint-Gabriel, *Un présent du passé*, Lambert Multimédia, version 22 minutes (document audio-visuel).

LE MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Section D: Une proposition de pédagogie muséale (L'école au musée)

Ce n'est pas d'aujourd'hui que les sorties hors de l'école existent. Les programmes scolaires du Québec prônent, depuis 1901, les sorties éducatives à titre de moyen pédagogique formateur et pertinent. Depuis 1924, le musée est spécifiquement mentionné comme lieu à visiter¹.

Plusieurs programmes qui ont actuellement cours dans les écoles primaire et secondaire proposent les sorties à titre de stratégie d'enseignement à mettre en oeuvre. Elles précisent aussi qu'elles doivent s'intégrer dans un processus d'apprentissage. À cet effet, elles doivent être préparées et prolongées en classe².

Cependant, dans les faits, deux types de sorties existent: la sortie "récompense" et la sortie éducative.

1. Notons, tout d'abord, la sortie que l'on pourrait qualifier de «récompense». Plusieurs écoles organisent en cours d'année scolaire mais, le plus souvent au cours des mois de mai et juin, des sorties afin de récompenser les élèves. Le programme type est le suivant: peu ou pas de préparation, soixante élèves montent dans un autobus, on choisit une ville ou une région et, au cours de la journée, deux ou trois endroits sont visités. À titre d'exemple, une journée peut inclure un arrêt aux Écluses de Saint-Lambert, la visite au Musée David M. Stewart, la visite de l'Aquarium, et quelquefois la visite du Fort Chambly. Les élèves qui prennent part à ce type de visite sont nombreux, habituellement peu préparés, excités, pressés. Les enseignants se contentent d'assurer une discipline minimale.
2. Il existe un autre type de visite. C'est la véritable sortie éducative. Celle-ci est organisée en tenant compte du programme scolaire. Les enseignants contactent le musée. Ils prennent charge de la préparation et du prolongement. Certes, il arrive que les élèves visitent deux endroits au cours de la même journée mais il s'agit, dans chaque cas, d'activités organisées et planifiées en fonction d'objectifs pédagogiques et non touristiques.

Le choix du Musée de la Nouvelle-France

Les musées sont tentés d'accueillir les groupes scolaires participant à des sorties dites de "récompense". C'est un public nombreux qui permet de hausser rapidement la clientèle des musées et de démontrer leur popularité. Mais nous nous interrogeons sur la rentabilité à moyen terme d'une telle pratique. Des éducateurs de musée et des conseillers pédagogiques ont signalé que plusieurs enseignants et plusieurs élèves ayant visité de cette manière un musée refusent de participer à d'autres types de visite parce que, prétendent-ils, ils connaissent déjà le musée. On peut s'interroger aussi sur la perception du musée qui perdure chez les élèves. Enfin, le personnel de musée ne suffit pas à la tâche pour accueillir ce type de clientèle. Les éducateurs de musée et les animateurs plus particulièrement font fonction de gendarmes. Ces visites épuisent le personnel et le démotivent.

Au surplus, depuis quelques années, on a observé dans les musées une diminution de ce type de visiteurs. Déjà en 1986, le Conseil supérieur de l'éducation souhaitait "Que les visites de groupes d'élèves soient mieux structurées, et en particulier qu'elles deviennent autre chose qu'une sortie de fin d'année scolaire à la faveur du retour des beaux jours"³. Certaines commissions scolaires, en particulier la C.E.C.M., exigent que toute sortie soit "éducative", c'est-à-dire s'inscrit dans un processus d'apprentissage et non dans un circuit touristique. À cet effet, des procédures d'approbation ont été mises en place. D'autres commissions scolaires, en particulier dans la région de Kamouraska, ne financent que les sorties se rapportant directement au programme scolaire. À cet effet, une liste des lieux à visiter a été établie pour chaque degré d'enseignement. Enfin, il faut signaler que le ministère de l'Éducation, lui-même, a récemment émis une directive à l'adresse des ministères et organismes gouvernementaux stipulant "qu'il n'est guère loisible aux écoles d'accueillir des démarches, même éducatives, proposées de l'extérieur, qui ne s'intègrent pas dans les programmes scolaires"⁴.

Pour toutes ces raisons, il convient que le Musée de la Nouvelle-France privilégie la visite dite "éducative".

Certes, ce type de visite limite le nombre de groupes reçus au cours de la même journée mais il favorise un apprentissage, s'inscrit dans un programme, suscite l'intérêt des participants et recueille la faveur des enseignants. À moyen et à long terme, le Musée de la Nouvelle-France sortira gagnant. Il établira sa réputation et satisfera aux exigences du monde scolaire. À cet effet, il faut tenir compte, dans l'élaboration d'un programme éducatif, de la pédagogie générale et plus particulièrement de celle relative aux sciences humaines et à l'histoire.

Nous formulons la proposition suivante:

Le Musée de la Nouvelle-France devra privilégier la visite éducative reliée au programme scolaire.

Une sortie éducative comporte, rappelons-le, trois étapes: la préparation, la réalisation et le prolongement. Chacune de ces étapes vise un objectif particulier tout en s'insérant dans une démarche pédagogique globale et continue. Nous tenterons dans les pages qui suivent de les décrire et de les illustrer tout en formulant quelques recommandations pratiques applicables au Musée de la Nouvelle-France.

1. LA PRÉPARATION À L'ÉCOLE DE LA VISITE

La préparation d'une sortie éducative comportant une visite au musée comporte deux aspects différents mais complémentaires l'un à l'autre: la préparation matérielle et la préparation intellectuelle. Nous traiterons à tour de rôle de ces deux types de préparation qui, quoique séparées à des fins analytiques, s'intègrent, dans les faits, l'une à l'autre.

1.1. La préparation matérielle

1.1.1. Le repérage des lieux

Lorsqu'un enseignant ou une enseignante désire organiser une sortie éducative, il-elle doit d'abord repérer un lieu convenable, susceptible d'accueillir les élèves. Comment procède-t-il? Les enseignants, les conseillers pédagogiques déplorent qu'il n'existe pas de liste régionale ou nationale de lieux à visiter et encore moins d'inventaire descriptif comportant des renseignements quant aux heures d'ouverture, aux conditions d'admission, au service d'animation, etc. Souvent, c'est par le bouche à l'oreille ou par l'expérience acquise durant leurs propres vacances, que les enseignants recueillent des informations relatives aux endroits à visiter. Quelques commissions scolaires ont établi, pour leur territoire, une liste de lieux à visiter, mais cela demeure l'exception. En somme, il faut d'abord faciliter la tâche de repérage des lieux par l'enseignant. Cependant, il faut ajouter que la Société des musées québécois (SMQ) publie régulièrement dans sa revue *Musée*⁵ une liste des activités organisées par les musées membres. Dans cet inventaire, les musées sont regroupés par région. Mais l'accès à ces informations brèves et temporaires demeure limité même si l'SMQ les

diffuse auprès des différents journaux. Le Musée de la Nouvelle-France aurait intérêt à collaborer avec l'SMQ dans le but d'établir un inventaire des lieux, musées et sites qui ont trait à l'histoire de la Nouvelle-France. Éventuellement, ce répertoire pourrait déborder les limites géographiques du Québec.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France établisse, en collaboration avec la Société des musées québécois, un répertoire analytique des lieux, musées et sites relatifs à l'histoire de la Nouvelle-France.

Plusieurs intervenants en milieu scolaire ont signalé que de nombreuses écoles ne choisissent pas un seul musée à visiter mais un lieux, comme Québec, qui comprend plusieurs sites à visiter. Mais, à ce moment-là, les difficultés s'accumulent. La visite est prévue pour durer au moins une journée. Les enseignants doivent trouver des aires de repos, de repas, de récréations, Il serait souhaitable que le Musée de la Nouvelle-France envisage de mettre sur pied avec les autres musées de la région de Québec un centre d'information et d'organisation de sorties éducatives. Ce centre pourrait étendre son action aux différents groupes comme ceux du troisième âge ou les associations de famille ou de généalogie ou encore les touristes américains d'origine française et canadienne susceptibles d'être intéressés par un musée consacré à la Nouvelle-France. Le Musée de la Nouvelle-France pourrait devenir une véritable plaque tournante pour les visiteurs d'âge scolaire ou de tout autre âge. Les possibilités semblent illimitées ou presque.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France organise, en collaboration avec les musées de la région de Québec et avec la Société des musées québécois, un centre d'information et d'organisation de sorties éducatives.

1.1.2. Les critères de choix

Lorsqu'un lieu susceptible d'accueillir des élèves a été repéré, il doit, d'après les informations que nous avons recueillies, répondre aux critères suivants:

1. Susciter l'intérêt des élèves.
2. S'intégrer dans le programme scolaire à titre de complément ou d'addition.
3. Être facilement accessible (c'est-à-dire qu'une classe puisse y aller par autobus et revenir habituellement dans la même journée).

Enfin, une quatrième série de critères relatives à l'accueil, à l'animation, aux conditions d'admission, de restauration et de récréation sera aussi considérée. C'est cette dernière série de critères qui, en bout de piste, influence le choix final, toutes choses étant, par ailleurs, égales.

Dans cette perspective, nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France prenne les dispositions nécessaires tant au niveau matériel qu'organisationnel pour assurer l'accueil, l'animation, la restauration des groupes scolaires. Il est impossible, dans cette étude, de détailler cette politique qui devrait faire l'objet d'études approfondies et d'une attention particulière.

1.1.3. Les autorisations requises

Lorsqu'un enseignant a repéré et choisi un lieu à visiter, il doit demander des autorisations auprès des autorités scolaires et des parents. La plupart des commissions scolaires ont édicté des directives à cet effet.

1.1.4. Le choix d'une date

L'enseignant devra, après avoir repéré et choisi un lieu éducatif, procéder au choix d'une date. Au primaire, comme les classes sont confiées à un titulaire, le choix de la date ne cause aucun problème majeur. Quelquefois, il faut déplacer une ou deux périodes dispensées par des spécialistes, et le tour est joué. Cependant, c'est au niveau secondaire que la situation se complique. Outre que les groupes-classes ne sont pas établis mais changent d'une matière à l'autre, les élèves d'un degré spécifique reçoivent habituellement quatre ou cinq enseignants au cours d'une même journée. On peut imaginer le nombre d'élèves et le nombre de professeurs qui sont directement ou indirectement impliqués dans une telle opération. Certaines écoles prévoient, au début de l'année scolaire, un certain nombre de jours réservés à l'organisation, pour toute l'école,

de différentes activités. Aucune flexibilité n'est alors possible. Mais, cette pratique demeure relativement peu répandue. On comprend alors les difficultés pour les enseignants du secondaire d'organiser des sorties éducatives. Nous n'avons pas de solution précise à cette situation problématique. Tout au mieux, le Musée de la Nouvelle-France pourrait-il, en collaboration avec les autorités scolaires et en collaboration avec d'autres musées, entreprendre une étude plus approfondie à ce sujet⁶, car la question en définitive importe à tous les musées.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France entreprenne, avec les autorités scolaires et d'autres musées, une étude sur les sorties éducatives au secondaire.

1.1.5. Le financement des activités

Lorsqu'un enseignant organise une sortie éducative, il est convenu que tous les élèves doivent participer. Le manque d'argent ne doit pas être un obstacle. On comprend alors pourquoi les écoles cherchent à diminuer le plus possible le coût d'une sortie et essaient de demander directement le moins possible d'argent aux parents. Outre que chaque école possède un petit fonds à des fins pédagogiques, plusieurs organisent des activités pour financer les activités éducatives. Quelquefois même, lorsqu'une activité requiert des sciences considérables (vg. un voyage en Europe) une activité spécifique est organisée.

Les conditions générales que nous venons de décrire ont plusieurs conséquences pratiques dont le Musée de la Nouvelle-France devra tenir compte de:

1. Deux classes (environ 60 élèves) monteront par autobus;
2. Chaque élève apporte son dîner;
3. Le coût d'entrée à un site doit être réduit au minimum.

Il faudra donc prévoir qu'un groupe scolaire venant de l'extérieur compte environ 60 élèves. Il faudrait aussi aménager une salle où les groupes scolaires pourraient s'installer et même manger.

1.1.6. Les parents

Les écoles qui organisent une sortie éducative envoient généralement un formulaire à signer accompagné quelquefois de quelques informations relatives aux lieux qui seront visités. Voilà, un excellent moyen de pénétrer des milliers de foyers. Le Musée de la Nouvelle-France devrait publier un court dépliant qui pourrait être distribué aux parents par le biais des écoles qui ont manifesté le désir de visiter le Musée de la Nouvelle-France.

Lorsqu'un groupe réalise une sortie, on demande habituellement à quelques parents de les accompagner. Le nombre de parents accompagnateurs est inversement proportionnel au degré. Il convient, pour le musée, de n'exiger aucun frais d'admission aux parents accompagnateurs.

1.1.7. Une activité de préparation matérielle

Afin que les élèves se préparent d'une manière convenable à leur visite au musée, il convient, croyons-nous, d'organiser une activité de préparation ayant pour objet le musée lui-même. Cette activité peut porter sur plusieurs objets:

- l'histoire du musée;
- sa situation géographique (localisation);
- son éloignement par rapport à l'école (distance);
- les règlements appliqués.

L'activité proposée peut aussi être élargie et englobée d'autres aspects comme l'heure et le lieu de départ, l'itinéraire suivi, le matériel à apporter.

En somme, cette activité vise à préparer matériellement leur visite au musée et s'insère dans un processus continu d'apprentissage. On pourra trouver dans l'ouvrage *La découverte du chemin qui marche*⁷ un exemple qui illustre fort bien notre propos.

1.2. La préparation intellectuelle

À notre avis, il ne saurait exister de sortie éducative qui ne comporterait une préparation minimale ne serait-ce qu'au niveau de la communication aux élèves de simples informations quant au lieu visité et à la date de la sortie. Cependant, l'expérience prouve, et les témoignages recueillis auprès des conseillers pédagogiques et d'enseignants, corroborent que mieux une sortie est préparée

plus les bénéfices retirés par les élèves sont importants. Ils manifestent un plus grand intérêt, démontrent un plus grand calme, apprennent plus de choses et, enfin, sont beaucoup moins indisciplinés. Une sortie préparée produit des effets à moyen et à long terme et contribue significativement à l'apprentissage des élèves. En somme, la sortie éducative devient un moyen pédagogique fort apprécié, fort pertinent et fort significatif.

Mais les activités de préparation ne doivent pas, à l'inverse, prendre toute la place et exiger, pour leur réalisation, de longues heures de travail de la part des enseignants et des élèves. Tout est relatif et tout est question de dosage. Aussi, dans les pages qui suivent, nous proposons une structure d'élaboration d'activité de préparation. Elle pourrait, à certains, paraître pas trop directive. Mais, il faut comprendre qu'elle a été conçue en fonction de la majorité des enseignants. Libre aux concepteurs d'une activité spécifique de l'adopter intégralement et libre aux enseignants de la respecter entièrement. Elle doit être considérée comme indicative mais non directive. Mais, il importe, l'expérience nous le prouve, de la proposer. Plusieurs raisons incitent à le faire:

1. La majorité des enseignants n'a pas le temps à consacrer, à préparer, dans ses moindres détails, une activité.
2. Plusieurs enseignants ne possèdent pas toutes les connaissances spécifiques pour préparer une activité convenant à la thématique propre du musée.
3. Le musée doit s'assurer que l'activité convienne à la thématique.
4. Les éducateurs et les animateurs rencontrant quotidiennement plusieurs groupes différents doivent compter sur une connaissance minimale commune.

C'est dans cette perspective que nous proposerons un cadre susceptible de guider les membres du personnel du Musée de la Nouvelle-France lors de l'élaboration d'activités de préparation destinés aux enseignants. Il pourrait même servir pour concevoir des activités distinctes à d'autres groupes que scolaires à condition toutefois de procéder à des ajustements tenant compte des caractéristiques propres à chaque clientèle particulière.

Enfin, signalons qu'en raison de considérations d'ordre économique et d'ordre organisationnel, les activités de préparation doivent être conçues en fonction sinon de la collection permanente du moins de la thématique générale. Elles pourront s'adapter à des clientèles provenant de milieux différents et, surtout, ne deviendront pas périmées à court terme.

1.2.1. Les types d'activités de préparation

Règle générale, les activités de préparation doivent assurer le lien entre le programme scolaire et le programme éducatif du musée. On distingue trois types d'activités de préparation à la visite au musée. Un premier type réunit des activités ayant pour objet les préalables requis pour comprendre la thématique du programme éducatif. Ces préalables font habituellement partie du programme scolaire. Dans le cas du Musée de la Nouvelle-France, il convient que les élèves maîtrisent certains concepts en particulier ceux de siècle et de mode de vie. Il serait aussi préférable qu'il puisse décrire en quoi consiste la Nouvelle-France et puisse la situer dans l'espace et dans le temps. Enfin, à l'ordre secondaire, les concepts de colonisation, de métropole et de colonie devraient être compris des élèves.

D'autres préalables, sans nécessairement être intégrés dans le programme scolaire, sont presque indispensables à une compréhension du musée lui-même. Il serait souhaitable que les élèves qui visiteront le Musée de la Nouvelle-France puisse sinon défricher du moins connaître les particularités du vieux français. Ils devraient aussi pouvoir illustrer et comprendre le terme *artifact*. On pourrait compléter cette liste.

Un deuxième type d'activités de préparation se rapporte directement à la thématique. Actuellement, la thématique s'axant autour de la notion de monde nouveau, il conviendrait qu'une ou plusieurs activités aient pour objet le mouvement général des grandes découvertes à la fin du XVe siècle et au début de XVIe siècle. Le concept de migration devrait aussi être étudié. Et à l'inverse, il serait important de montrer comment l'expression "monde nouveau" prend un tout autre sens si nous adoptons le point de vue de *amérindiens*. Voilà quelques exemples qui se rattachent directement à la problématique générale. Bien entendu, il faudrait aussi élaborer d'autres activités de préparation qui se rapporteraient à un sous-thème spécifique exploité par un groupe scolaire.

Enfin, comme nous l'avons précédemment signifié, un troisième type d'activités s'axe autour de la préparation matérielle de la visite au musée.

Voilà, les trois types d'activités que nous proposons. Le Musée de la Nouvelle-France devrait faire en sorte que ces activités soient élaborées et incluses dans un guide pédagogique destiné aux enseignants et aux élèves. Bien entendu, sauf exception, ces activités différeront selon l'ordre d'enseignement et selon le programme scolaire particulier à chaque matière scolaire.

Le guide pédagogique, rappelons-le, doit servir de lien entre l'école et le musée. Dans cette perspective, les activités de préparation ne s'adresseront pas à toute la population scolaire mais à un groupe spécifique.

1.2.2. La structure de l'activité de préparation

Dans les pages qui suivront, nous proposeront un modèle structurel d'une activité de préparation d'une visite au musée. Ce modèle a fait ses preuves. Il s'inspire d'une démarche propre aux sciences sociales et à été expérimenté, affiné et raffiné auprès d'élèves qui ont effectué une visite à un musée historique, soit le Musée David M. Stewart. Ce modèle a été, par la suite, validé dans des musées historiques (Lac Saint-Jean ou Trois-Rivières) ou historico-techniques (Delson, Valcourt). Plusieurs étudiants en muséologie et plusieurs muséologues l'ont utilisé et adapté à des situations et des circonstances particulières.

Notons qu'il ne faut surtout pas considérer ce modèle structurel d'une activité de préparation comme statique, immuable et inchangeable. Au contraire, c'est un modèle dont la principale qualité est précisément de pouvoir s'adapter à la fois à des musées de type différent et à des clientèles de tout âge. Enfin, signalons que l'on pourra retrouver des illustrations de nos avancés en se référant à l'ouvrage intitulé *La découverte du chemin qui marche*⁸. Plusieurs activités de préparation sont présentées avec moult détails et force explications.

L'activité de préparation se divise en deux grandes parties. Une première générale et descriptive comprend le titre, le résumé, l'énoncé des objectifs visés ainsi que la liste du matériel nécessaire. Une seconde pédagogique et organisationnelle explique les étapes de la mise en oeuvre de la situation d'apprentissage soit, le déclencheur, la mise en situation, le déroulement et la synthèse.

Partie I: généralités

Le titre de l'activité

Le titre reflète le contenu de l'activité. Il est simple et explicite.

Exemple: *"On se questionne sur nos origines".*

Le résumé

Il convient d'abord de résumer en quelques phrases le contenu et le déroulement de l'activité. Cette synthèse brève et succincte permet à l'enseignant de comprendre l'activité dans son ensemble avant de l'aborder dans ses moindres détails et ses multiples méandres. De plus, ce résumé dissipe les appréhensions de l'enseignant, le sécurise et le guide dans son appropriation de l'activité. Enfin, la synthèse, fruit de l'analyse, la précède lors de l'exposé.

Exemple: *"Dans la première partie de cette activité, l'élève s'interroge sur la venue d'immigrants au Canada et effectue une courte enquête auprès d'une personne immigrée. Dans la deuxième partie, l'élève est amené à poser comme hypothèse qu'à l'origine presque tous les ancêtres des canadiens et des québécois étaient eux aussi des immigrants. Ceci débouche sur un questionnement quant à la venue au Québec des premiers colons, leur établissement et leur mode de vie"⁹.*

Les objectifs pédagogiques

Il convient, par la suite, de préciser les objectifs visés. Chaque activité ne doit comporter qu'un petit nombre restreint d'objectifs (un ou deux) autrement grand est le risque de ne pas les atteindre. "Qui trop embrasse, mal étreint", dit le proverbe. Hélas, dans l'enseignement et dans les musées, on oublie souvent ce postulat pédagogique fondamental.

Les objectifs doivent correspondre à la fois au contenu de la collection du musée et au contenu du programme scolaire. Ils doivent tenir compte de la durée de l'activité sachant que le groupe scolaire séjournera au maximum une journée au musée. Ces objectifs doivent être le plus précis possible. Trop souvent, les objectifs définis sont beaucoup trop vastes. Ex.: Faire connaître l'histoire de la Nouvelle-France. D'autres sont beaucoup trop vagues. Ex.: Faire aimer l'art ancien. Dans ce cas, ils ne pourront être pleinement atteints. De plus, on pourra difficilement

évaluer s'ils sont atteints ou non. Des objectifs clairs, précis et modestes permettent de bien orienter le programme.

En voici quelques exemples:

Au niveau des faits: *L'élève devra être capable d'identifier les moyens d'éclairage utilisés au XVIIIe siècle.*

Au niveau des concepts: *L'élève devra être capable d'expliquer dans ses propres mots la signification du concept de migration.*

Au niveau des habiletés: *L'élève devra être capable de lire et d'utiliser une carte géographique.*

Les objectifs pédagogiques peuvent être d'ordre cognitif et d'ordre affectif. Un objectif d'ordre cognitif peut porter sur l'acquisition de connaissances, la compréhension de concepts ou la maîtrise d'habiletés intellectuelles ou techniques. Un objectif d'ordre affectif peut porter sur le développement d'une attitude positive, un sentiment ou une valeur. Pour élaborer des objectifs explicites, on peut se référer au niveau cognitif, à la taxonomie de Bloom (1969) et au niveau affectif et à celle de Krathwohl (1976).

Exemple: *L'objectif principal de l'activité est d'amener l'élève à formuler des hypothèses sur les moyens de chauffage et d'éclairage et les ustensiles de cuisine utilisés en Nouvelle-France au XVIIIe siècle.*

L'activité permet aussi à l'élève d'identifier des ressemblances et des différences entre le contexte de vie des français canadiens du XVIIIe siècle et celui des québécois d'aujourd'hui.

Le matériel

L'expérience prouve qu'il faut respecter quelques règles fondamentales lorsqu'on suggère à l'enseignant d'utiliser du matériel lors d'une activité de préparation. Le matériel doit être facile d'accès. Le matériel doit être disponible dans toutes les écoles où l'activité sera mise en oeuvre. Enfin, il ne doit requérir aucune fabrication ou élaboration de l'enseignant.

On divise en deux grandes catégories le matériel nécessaire pour la réalisation d'une activité de préparation le matériel requis et le matériel fourni. Par l'expression matériel requis, nous entendons tout ce que l'enseignant doit se procurer pour réaliser une activité à titre d'exemples, mentionnons: une photographie de l'enseignant étant enfant, des photographies des élèves à différents moments de leur vie, une carte de la ville de Montréal distribué dans tous les foyers par la S.T.C.U.M. Il faut que ce matériel soit facilement accessible. Il ne doit pas exiger de longues recherches de la part de l'enseignant. Autrement, grand est le risque que l'activité ne soit pas réalisée. Il faut se limiter à du matériel que l'on peut retrouver soit à la maison, soit à la bibliothèque de l'école, soit dans le manuel en usagé. L'enseignant désireux de retracer d'autre type de matériel pourra le faire.

Quant au matériel fourni, il consiste habituellement en une documentation difficilement accessible à l'enseignant par exemple, un texte expliquant l'origine du Musée de la Nouvelle-France ou encore en des outils pédagogiques qui doivent être fabriqués. Ex.: une ligne du temps. Le matériel fourni peut être présenté sous forme de fiches que l'enseignant pourra reproduire selon le nombre d'élèves.

Exemple de fiche: Le Musée David M. Stewart ouvre ses portes pour la première fois en 1955. Il est situé dans le Vieux Fort de l'Île Sainte-Hélène. Ce fort fut construit en 1824. Les objets des collections du musée évoquent le passé des colonies canadiennes depuis l'arrivée des premiers français jusqu'à la confédération en 1867.

La visite au musée a pour thème "La découverte du chemin qui marche". Découverte est un vieux mot qui signifie découverte. Le chemin qui marche, c'est l'ancienne appellation du fleuve Saint-Laurent par les amérindiens.

L'activité que tu vivras au musée porte sur les premiers immigrants de France venus s'installer en Nouvelle-France au XVII^e siècle. Tu y verras comment ces gens faisaient la traversée de l'Atlantique, puis une fois arrivés en Nouvelle-France, comment ils vivaient.

Le musée contient des objets qui illustrent le mode de vie des habitants à cette époque¹⁰.

Partie II: les situations d'apprentissage

Il existe différents modèles de design pédagogique. Nous reprenons au niveau des situations d'apprentissage les étapes de la démarche d'apprentissage expliquée précédemment à savoir, les phases d'exploration, de cueillette d'informations, d'analyse de données et de synthèse (voir section A). Afin d'éviter toute confusion, nous utilisons au niveau de la situation d'apprentissage les rubriques suivantes: le déclencheur, la mise en situation, le déroulement et la synthèse.

Le déclencheur

La situation d'apprentissage débute par un déclencheur, c'est-à-dire un élément qui stimule l'apprentissage, pique la curiosité, éveille l'intérêt et introduit l'objet d'étude. Le déclencheur peut prendre diverses formes: illustrations, objets, jeu de rôle, film, démonstration, etc.

Exemple: S'asseoir en rond autour d'une chandelle allumée, les lumières de la classe étant éteintes et se raconter des moments où l'on se souvient de s'être éclairé à la chandelle.

S'éclaire-t-on souvent à la chandelle?

Et autrefois?

Comment ça se passait au juste autrefois?

La mise en situation

Le déclencheur est suivi d'une mise en situation. À cette étape on explicite l'objet d'étude et on situe les élèves face à leurs apprentissages. La phase d'exploration est entreprise lors de cette mise en situation.

Exemple: Amorcer une discussion: "D'après ce que nous venons de discuter, il y a plusieurs choses que nous connaissons déjà sur les moyens de chauffage et d'éclairage et les ustensiles de cuisine d'aujourd'hui et d'hier. Voyons si nous sommes en mesure de les organiser".

Dresser la liste des acquis et des opinions des élèves sur les trois catégories d'objets. Questionner les élèves: "Ces données sont-elles suffisantes? Êtes-vous certains de ces informations? Comment les vérifier et les compléter?"

Faire constater que les informations sur le XXe siècle sont suffisantes mais qu'une recherche sur le mode de vie d'il y a 100 ans et au XVIIIe siècle est nécessaire. Faire identifier les questions de la recherche:

Comment vivaient nos ancêtres il y a environ 100 ans? Au XVIIIe siècle?

Comment s'éclairaient-ils?

Comment se chauffaient-ils?

Avec quoi cuisinaient-ils?

Le déroulement

Le déroulement de l'activité décrit toutes les étapes que l'enseignant doit suivre pour que les élèves recueillent des données et les analysent.

Exemple: Faire dresser une liste des moyens permettant de répondre aux questions. Retenir les trois pistes de recherche suivantes.

- a) *une recherche dans un manuel de sciences humaines;*
- b) *le visionnement d'un film (Les films de la série "Un pays, un goût, une manière" sont recommandés pour cette activité;*
- c) *une recherche dans les documents fournis par le musée.*

Faire identifier les critères d'observation et présenter un tableau de compilation des observations.

Former six équipes de travail: deux équipes sur l'éclairage; deux équipes sur le chauffage; deux équipes sur les ustensiles de cuisine.

Distribuer un tableau des compilations des données. Informer les élèves des pages à lire dans leur manuel de sciences humaines. Distribuer les documents informatifs. Réserver le ou les films choisis auprès de votre distributeur habituel et fixer avec les élèves une période de visionnement.

Laisser quelques jours aux élèves pour effectuer leur collecte de données.

Lorsque la recherche est terminée, chaque équipe se réunit et discute des données recueillies. On doit exclure du tableau de compilation de données toutes informations incertaines, imprécises et sans rapport avec le sujet de recherche.

La synthèse

L'activité se termine par une synthèse qui dégage de nouvelles conclusions. La synthèse revêt la forme d'une discussion ou d'une production.

Exemple: À l'aide du tableau de compilation, un représentant de l'équipe décrit à la classe les données recueillies sur son sujet de recherche.

Lorsque toutes les équipes se sont exprimées, faire ressortir les principales caractéristiques du mode de vie il y a cent ans. Faire remarquer aux élèves le peu de données sur le XVIIIe siècle.

Voilà une façon d'organiser une activité de préparation. A l'usage, elle s'est avérée efficace.

1.3. Conclusion à la préparation

Nous avons, dans les pages précédentes, tenté de décrire en quoi doivent consister des activités de préparation à une visite au Musée de la Nouvelle-France.

Nous recommandons que le Musée de la Nouvelle-France élabore des activités de préparation conformes aux différents programmes d'étude et à la thématique proposée.

2. LA VISITE AU MUSEE

Nous avons déjà, dans la section A du présent rapport exposé et développé les principes généraux de l'organisation de la visite au musée. Nous tenterons, dans les pages qui suivent, de les actualiser, c'est-à-dire d'indiquer comment on pourrait les mettre en pratique dans le futur Musée de la Nouvelle-France. Cependant, la thématique du musée n'ayant pas encore été définitivement arrêtée et les moyens de la concrétiser n'ayant pas encore été choisis, nous ne pourrions préciser pour chaque sous-thème quel moyen pédagogique pourrait être mis en oeuvre. Nous devrons, à ce stade-ci, nous contenter et nous satisfaire d'exposer quelles sont les grandes stratégies éducatives que le Musée de la Nouvelle-France devrait favoriser la mise en application. Dans un deuxième temps, nous pourrions, en travaillant en étroite collaboration avec les concepteurs, les designers et les conservateurs, établir pour chaque sous-thème les moyens et les stratégies qui devraient être implantés au Musée de la Nouvelle-France.

Le présent texte se veut avant tout un premier déblaiement parmi tous les moyens pédagogiques et toutes les stratégies éducatives qui pourraient être adoptés par le musée. Il permettra d'orienter la réflexion future et de préciser quelques pistes nous apparaissant prometteuses pour le futur Musée de la Nouvelle-France.

Les programmes éducatifs mis en oeuvre au Musée de la Nouvelle-France à l'intention des groupes scolaires peuvent comprendre différents moyens pédagogiques et différentes stratégies éducatives pour la visite au musée. Selon la clientèle visée et selon les objectifs poursuivis, la visite au musée peut prendre la forme d'une visite guidée, d'une visite à l'aide de guides personnels ou d'ateliers. La compréhension de la visite peut également être facilitée à l'aide de moyens pédagogiques secondaires tels la ligne du temps, la carte géographique, le logiciel, etc.

2.1. La visite guidée

La visite guidée, aussi appelée visite commentée, s'avère la forme la plus commune des activités éducatives mises en oeuvre au musée. Ce type de visite, très populaire auprès des clientèles adultes, peut s'avérer une stratégie éducative efficace lorsqu'elle permet au visiteur de vivre une démarche d'apprentissage.

Ce type de visite consiste en un tour du musée où l'animateur transmet verbalement des informations axées généralement sur la description, l'historique ou la valeur esthétique des objets exposés. D'une part, cette visite implique qu'un guide du musée dirige les élèves parmi les différentes vitrines d'exposition et leur fournit les informations nécessaires à la compréhension des objets. D'autre part, il exige des enfants une écoute attentive, une lecture des étiquettes et des réponses verbales aux questions posées à propos d'un objet spécifique¹¹. Des études^{12 13} démontrent que la visite guidée permet la réalisation d'apprentissage en sciences humaines, mais qu'elle s'avère peu significative sur le plan des attitudes à l'égard du musée. Par ailleurs, la visite guidée thématique et interactive, plutôt que la visite guidée traditionnelle, semble plus prometteuse avec des groupes scolaires.

2.1.1. La visite guidée traditionnelle

La visite guidée traditionnelle c'est la visite de groupe que tout le monde connaît, celle que l'adulte choisi pour obtenir plus d'informations sur une exposition. Pour ce type de visite, le guide a préalablement reçu une formation sur le contenu de la collection qu'il a à présenter. Ce contenu est habituellement déterminé par le conservateur de l'exposition et porte généralement sur l'exposition toute entière. Le guide mémorise habituellement toutes les informations que le conservateur aura jugées importantes concernant les objets exposés.

Lors de la visite, le guide livre à un groupe de visiteurs, plus ou moins nombreux, les connaissances qu'il a nouvellement apprises. À la fin de sa présentation, il tente de répondre du mieux qu'il le peut aux questions de son auditoire. Bien entendu, il existe d'excellents guides, enjoués, qui connaissent bien leur contenu, qui aiment ce qu'ils font et qui laissent beaucoup de place aux interventions des visiteurs. Malheureusement, il en existe aussi des moins bons dont le discours est monotone et s'apparente à celui d'une cassette de magnétophone qui ne s'arrête d'elle-même qu'à la fin.

Si ce type de visite est apprécié des visiteurs adultes, cela semble moins évident chez les groupes scolaires. Le visiteur adulte qui choisit ce type de séance d'informations a non seulement la motivation pour la suivre, mais également les préalables qui facilitent chez lui la compréhension des nouvelles données reçues. L'élève, quant à lui, s'il a la motivation, ne possède pas nécessairement les préalables.

2.1.2. La visite guidée thématique

La visite guidée thématique, contrairement à la visite guidée traditionnelle, porte sur une sélection de vitrines et d'objets du musée. Le guide livre strictement les informations pertinentes au thème à l'étude. Selon l'organisation du musée et selon le thème étudié, la visite peut se limiter à une salle particulière du musée ou à certaines vitrines à travers tout le musée.

Lorsqu'il existe un programme éducatif muséal abordant un thème particulier, la visite guidée thématique est conçue de manière à informer l'élève sur ce thème. Les thèmes particulièrement techniques et moins près des réalités connues des élèves ont avantage à être abordés par le biais de la visite guidée thématique. En effet, ce type de visite sélectionne l'information en regard de l'objet d'étude, et par le fait même diminue la charge de données que l'élève aura à assimiler. L'information qui est livrée correspond exactement au besoin d'apprentissage de l'élève.

Il faut d'ailleurs prendre note que la visite au musée organisée dans un cadre scolaire diffère nécessairement de la visite dite touristique. La visite guidée offerte au groupe de touristes portera probablement sur tous les trésors du musée, les touristes voulant en voir le plus possible. La visite effectuée par un groupe scolaire, rappelons-le, poursuit un tout autre but. Elle se situe au sein d'une démarche d'apprentissage initiée en classe et elle doit inciter l'élève à recueillir des données devant lui permettre de répondre à des questions identifiées auparavant en classe. Comme elle poursuit un but précis, il est normal qu'elle se limite à des informations précises.

Avec des groupes scolaires, la visite guidée devrait toujours être thématique. Il est préférable que les élèves reviennent en d'autres occasions au musée pour étudier d'autres thèmes et découvrir à chaque fois de nouveaux objets muséaux.

2.1.3. La visite guidée interactive

La visite guidée interactive, contrairement à la visite guidée traditionnelle, est basée sur l'implication des élèves et sur de continuelles interactions entre le guide et les élèves. La visite

guidée traditionnelle s'apparente souvent au cours magistral où l'orateur procède à un exposé oral sans interruption. La visite guidée interactive s'apparente quant à elle davantage à l'exposé informel. Dans un exposé informel, le discours de l'orateur est continuellement interrompu par des interventions spontanées, des questions et des commentaires des élèves. Ces interventions sont suscitées par l'orateur par le biais de questions préparées à l'avance ou non, adressées à l'ensemble du groupe ou à certains individus et orientées vers la découverte d'une solution ou vers l'exploration d'un sujet. La visite guidée interactive est donc une forme de visite dynamique basée sur le questionnement et les perceptions des élèves.

En ce qui concerne les ressources humaines, la visite guidée interactive requiert au moins un animateur par groupe de 12 à 15 élèves. Avec des groupes plus nombreux, l'interaction est largement diminuée et seul les élèves près de l'animateur ont l'avantage de bien voir la vitrine dont il est question dans l'exposé. Ainsi, pour un groupe-classe, au moins deux guides devront être prévus pour animer ce type de visite guidée.

La visite guidée traditionnelle, nous l'avons déjà dit, s'adresse davantage à des adultes qu'à des élèves du primaire ou du secondaire. D'ailleurs, des études^{14 15} ont déjà démontré que la visite guidée n'était pas la stratégie la plus efficace à mettre en oeuvre auprès d'élèves du primaire. Toutefois, pour des élèves du secondaire, la visite guidée interactive peut s'avérer stimulante et très enrichissante. Il existe des thèmes plus difficilement exploitables de manière inductive parce que les élèves n'ont qu'une très mince idée de leur contenu (nous pensons entre autres aux thèmes plus particulièrement axés sur des données factuelles comme le déroulement d'un événement). Devant de tels thèmes, il peut s'avérer préférable de les aborder d'une manière déductive, en fournissant aux élèves l'information et en conservant une alternance souple entre le déroulement de l'exposé du guide et les interventions des élèves.

En ce qui concerne les programmes éducatifs qui seront mis en oeuvre au Musée de la Nouvelle-France, nous recommandons l'utilisation de la visite guidée thématique et interactive de préférence auprès des élèves du secondaire et pour des thèmes plus difficiles à aborder de manière inductive.

2.2. Les guides personnels

De plus en plus de musées utilisent le guide personnel avec les jeunes comme alternative à la visite guidée. Swan Jones et Ott¹⁶ ont décrit le guide personnel comme étant un livret, une brochure ou des feuilles imprimées, conçus pour amener individuellement chaque visiteur à dépasser sa perception première des objets. Les contenus sont essentiellement basés sur des questions, et le livret peut foisonner d'informations, d'illustrations ou de photographies, de dessins à compléter ou encore de mots croisés.

Les questions que l'on retrouve dans les guides personnels sont, d'après Swan Jones et Ott, de trois types: factuel, conceptuel et contextuel. Ces trois types de questions facilitent l'étude des vitrines et des objets sélectionnés pour les activités de manipulation.

Les questions factuelles sont fermées et n'exigent qu'une seule réponse. Essentiellement, elles demandent à l'élève de repérer et d'identifier un objet, de lire les étiquettes d'identification et de fournir une information.

Exemple:

La maison de l'habitant de la Nouvelle-France était chauffée par le feu de foyer. L'hiver, lorsqu'il faisait très froid, il arrivait que le foyer ne suffisait pas. Avant le coucher, on devait réchauffer les lits à l'aide d'une bassinoire. On remplissait la bassinoire de braises et on la promenait dans le lit, sous les couvertures, pour le réchauffer.

Tu peux voir des bassinoires à la vitrine 45.

Regarde bien. Dans cette vitrine tu trouveras des bassinoires, mais aussi une bouillote de lit, un porte-braises et une chaufferette à mains.

* *Associe le mot à son illustration.*

Les questions conceptuelles se basent sur les acquis de l'élève afin de l'aider à élaborer de nouvelles idées. L'élève doit effectuer des associations, des comparaisons, des analyses et des généralisations.

Exemple:

Au 18^e siècle, les appareils électriques comme le robot-culinaire, le malaxeur et le mélangeur n'existaient pas. Toutefois, un bon nombre d'ustensiles utilisés pour la préparation des aliments étaient semblables à ceux d'aujourd'hui.

Bien entendu, leur forme et les matériaux de fabrication étaient différents. Tu peux voir des ustensiles pour préparer les aliments aux vitrines 49, 50 et 52.

Observe les hâchoirs, le couteau de cuisine, le coupe-pain, le rouleau à pâtisserie, etc.

* *Selon toi, quel est l'objet le plus semblable à celui qu'on utilise aujourd'hui?*

* *Selon toi, quel est l'objet le plus différent de celui qu'on utilise aujourd'hui?*

Les questions contextuelles suscitent la synthèse et l'évaluation des concepts. Ces questions ouvertes font appel à la création et visent le développement de la pensée dite divergente.

Exemple:

Sur la table, tu peux voir un moulin à manivelle en bois.

Ce moulin était utilisé pour réduire le sel en poudre.

Le sel était utilisé pour agrémenter le goût des aliments et pour la conservation des aliments.

* *Selon toi, pourquoi le moulin est-il fabriqué en bois et non en fer?*

Les questions incluses dans ces cahiers encouragent l'élève à observer une sélection de vitrines et à manipuler une sélection d'objets. Vitrines et objets ont été choisis pour permettre à l'élève de répondre aux diverses questions posées. Les guides personnels favorisent aussi une participation active de la part des élèves. Que ce soit devant les vitrines ou devant les objets à manipuler, l'élève doit lire, observer, toucher, dessiner, écrire, etc. Ils confèrent aussi un aspect ludique à la visite et permettent à l'élève de découvrir le musée tout en s'amusant.

Bien que les guides personnels s'avèrent le principal support pour la visite, les animateurs ont un rôle important à jouer, tant au niveau des vitrines qu'au niveau des objets de manipulation. Ce

sont des personnes ressources. Ils interviennent lorsque les élèves en expriment le besoin ou pour les aider à approfondir leurs réflexions.

Au moins deux animateurs sont requis pour ce type de visite. L'un oeuvrant autour des objets de manipulation et l'autre autour des vitrines. Dans les deux cas, l'animation se fait en relation avec la thématique. Elle a pour but de provoquer des interactions avec les élèves et de susciter leurs réflexions. De préférence, l'animateur questionne les élèves plutôt que de fournir toutes les informations. Les questions réfèrent aux expériences vécues par l'élève, aux éléments connus ou à son quotidien.

L'animateur ne doit pas répondre aux questions posées dans les guides personnels, mais il fournit à l'élève les pistes susceptibles de l'orienter vers les réponses. Dans ce sens, il aide l'élève à faire une démarche personnelle.

Une autre particularité de ce type de visite est liée au fait que l'étude des vitrines ou des objets de manipulation ne suit pas nécessairement l'ordre de présentation prévu par le musée. Lors d'une visite guidée, on ne saurait imaginer pour un groupe d'élèves une circulation autre que celle prévue et planifiée. Les guides personnels atténuent cette contrainte, l'élève peut facilement se rendre à la vitrine Y avant la vitrine X. Les guides personnels offrent ainsi un plus large éventail de possibilités d'utilisation du musée.

La visite réalisée à l'aide de guides personnels a d'abord été conçue pour des élèves du primaire comme alternative à la visite guidée. Il a d'ailleurs été démontré que ce type de visite favorisait l'apprentissage et le développement d'attitudes positives à l'égard du musée chez des élèves du primaire¹⁷. Si, de prime abord, la formule de ce type de visite peut nous paraître un peu enfantine avec des élèves du secondaire, les guides personnels peuvent facilement prendre une allure "plus sérieuse", présenter des contenus plus élaborés et poser des questions qui sont adaptées à des élèves du secondaire. Une expérience menée au Musée canadien des civilisations à Hull¹⁸ démontre qu'une visite au musée réalisée à l'aide de guides personnels par des élèves de 4e secondaire fut grandement appréciée, tant par les élèves que par les enseignants impliqués. Il semble donc possible d'utiliser le guide personnel au niveau secondaire, en particulier lorsque le thème se prête bien à une approche inductive.

En ce qui concerne les programmes éducatifs qui seront mis en oeuvre au Musée de la Nouvelle-France, nous recommandons fortement l'utilisation de guides personnels avec des élèves du primaire et suggérons le recours aux guides personnels auprès d'élèves du secondaire lorsque le thème à l'étude s'exploite bien d'une manière inductive.

Deux formes de guides personnels pourraient être utilisées avec des groupes scolaires au Musée de la Nouvelle-France. L'une présente des questions relatives à des vitrines clairement identifiées. L'élève se dirige vers la vitrine suggérée et y cherche les réponses aux questions. L'autre suppose que les élèves connaissent déjà le musée. Les élèves doivent chercher leurs réponses non pas auprès d'une seule vitrine, mais bien d'un ensemble de vitrines. Cela implique de la part de l'élève de mettre en oeuvre des habiletés intellectuelles telles l'observation, la discrimination, la comparaison et l'établissement de relations. Le guide personnel peut, dans un cas ou dans l'autre prendre la forme d'un cahier ou d'une scène à compléter. Deux guides personnels sont présentés à titre d'exemple, aux annexes III et IV de cette section. Ces deux types de guide ont été expérimentés au Musée David M. Stewart et évalués avec succès.

2.3. Les ateliers

Un atelier est une séance de travail en petit groupe (6 à 8) dans le but de réaliser une tâche particulière ou de résoudre un problème particulier. Au musée, l'atelier devrait comprendre une séance d'information dispensée par l'animateur suivi de consignes pour la réalisation de l'activité. Etant donné le petit groupe, c'est l'occasion pour l'animateur de faire manipuler des objets et d'utiliser des supports didactiques qui peuvent difficilement être reproduits en plusieurs exemplaires (par exemple, une trousse éducative, une maquette, etc.).

L'atelier incite la participation de l'élève, la discussion et la réflexion à la condition qu'il ne devienne pas un exposé magistral offert en petit groupe. Il importe que l'élève y réalise quelque chose. L'atelier est souvent utilisé dans les musées d'art pour la réalisation d'une oeuvre créative. Dans les musées d'histoire, il pourrait aisément s'utiliser pour la résolution de problèmes. Par exemple, un problème pourrait être donné aux élèves qui tenteraient de résoudre l'énigme avec le matériel mis à leur disposition.

Ce type de stratégie éducative peut être mis en oeuvre tant auprès d'élèves du primaire que du secondaire, selon la difficulté du problème à résoudre.

Il importe toutefois que les petits groupes de travail ne dépassent pas 8 élèves. Cela implique au moins 4 animateurs par groupe-classe si l'atelier constitue la seule stratégie du programme de visite et si toute la classe participe en même temps aux ateliers.

Toutefois, l'atelier peut s'avérer une activité complémentaire au programme de visite. Des ateliers peuvent se dérouler pendant qu'une partie du groupe complète des guides personnels ou encore participe à une visite guidée. Les possibilités d'agencement des diverses stratégies éducatives sont grandes et ouvrent la porte à des programmes novateurs et diversifiés.

En ce qui concerne les programmes éducatifs qui seront mis en oeuvre au Musée de la Nouvelle-France, nous recommandons l'utilisation d'ateliers comme activité complémentaire au programme de visite.

2.4. Autres moyens

Il existe d'autres moyens pédagogiques que l'on pourrait qualifier de statiques et qui ne requiert pas de ressource humaine. Ces moyens sont mis en place dans les aires d'expositions afin de compléter l'information fournie par les vitrines et soutenir le visiteur dans sa démarche. Parmi ces moyens, il y a, entre autres, la carte géographique, la ligne du temps et le logiciel. Si le musée prévoit recevoir des groupes scolaires, ces moyens devront être adaptés à l'âge de cette clientèle.

2.4.1. La ligne du temps et la carte géographique

Les programmes d'histoire au secondaire et de sciences humaines au primaire recommandent le recours à la carte géographique et à la ligne du temps.

Ces dernières fournissent d'importants points de repère aux élèves. Elles doivent être claires et faciles à lire par des élèves du primaire. On devra prévoir, au sein du programme éducatif muséal, des moments d'utilisation de la carte et de la ligne du temps.

Nous recommandons la mise en place de lignes du temps et de cartes géographiques accessibles à des élèves de niveau primaire.

2.4.2. Le logiciel

L'utilisation du logiciel comme support didactique à une visite au musée se retrouve surtout dans les musées de science même si l'on observe également quelques tentatives dans les musées

d'art. Jusqu'à maintenant, le logiciel a tenté, tant bien que mal, de suppléer à la présence d'une ressource humaine. Les concepteurs de logiciels ont cru que ce dernier pouvait peut-être fournir au visiteur le même type d'informations que le guide aurait pu fournir. Encore mieux, les concepteurs ont tenté, par le biais de l'approche question-réponse, de simuler les questions posées par les guides pour soutenir l'apprentissage du visiteur.

Le logiciel est-il un moyen pédagogique efficace? L'état actuel de la recherche en pédagogie muséale ne permet pas de répondre à cette question. Toutefois, nous constatons que l'implantation du logiciel au musée s'est effectuée d'une manière très traditionnelle et il y aurait lieu de s'interroger s'il n'y a pas là place à l'innovation.

Jusqu'à maintenant, on observe surtout des logiciels utilisant la forme interrogative. Nous croyons intéressant que le musée d'histoire utilise le logiciel plutôt pour présenter des simulations qui sont construites au fur et à mesure par le visiteur, à partir de données qui lui sont fournies ou encore qu'ils peut retrouver dans le musée. Mais nous ne pouvons affirmer à ce stade-ci si cela est possible. Il faut poursuivre des recherches dans ce sens.

Nous recommandons la poursuite de recherches sur la conception de logiciels novateurs pour le musée d'histoire, logiciels qui utiliseraient la simulation plutôt que la stricte interrogation.

3. LE PROLONGEMENT À L'ÉCOLE DE LA VISITE

La visite au Musée de la Nouvelle-France doit faire l'objet d'activités de prolongement en classe. Cependant, peu de musées proposent des activités prolongeant la visite au musée. Seule une minorité d'enseignants effectue en classe des activités après la visite au musée. Somme toute, la visite au musée apparaît comme un ensemble fermé qui n'a pas de suite.

Lorsqu'un prolongement de la visite existe, il émane généralement d'une initiative de l'enseignant. Et, dans plusieurs cas, nous avons observé qu'il se traduit par une brève discussion, laquelle s'apparente bien plus à une évaluation d'ordre affectif qu'à une véritable activité d'apprentissage.

Toutefois, nous avons noté, à plusieurs reprises que, lorsque le musée propose des activités de prolongement, les enseignants se font presque un devoir de les réaliser avec leurs élèves. Comme si, sans elles, les élèves ne pouvaient retirer tous les bénéfices de leur visite au musée.

Une fois la visite au musée effectuée, l'élève a terminé l'étape de cueillette des informations. Pour compléter sa démarche d'apprentissage et retirer ainsi tous les bénéfices de sa visite au musée, l'élève doit, lors du retour en classe, procéder à l'analyse et à la synthèse de ses nouvelles données. Il peut ainsi intégrer les connaissances acquises. La visite au musée s'insère alors dans une démarche continue et permanente d'apprentissage et de formation. Le musée et l'école n'apparaissent plus comme des institutions culturelles parallèles mais comme des institutions complémentaires l'une par rapport à l'autre. On peut dans cette optique faire fructifier les données recueillies au musée et les insérer dans un processus de formation.

Ainsi, il importe dans le programme éducatif qui sera mis en oeuvre au Musée de la Nouvelle-France de prévoir des activités de prolongement en classe. Ces activités peuvent être de deux types à savoir, des activités dites d'analyse et des activités dites de synthèse.

3.1. L'analyse

L'analyse doit permettre à l'élève de décomposer les informations recueillies au musées, de les ordonner, de répondre aux questions initiales posées en classe avant la visite, et, peut-être, de dégager quelques conclusions et de nouvelles interrogations.

L'activité d'analyse doit fournir l'opportunité à l'élève de comparer et classer ses données. Elle débute par un bref retour sur les activités lors d'une discussion avec le groupe-classe. Elle se poursuit par un tri des informations, c'est-à-dire par une mise de côté de toutes les informations incertaines ou sans relation avec les questions de la recherche. Elle compare les données recueillies en identifiant les ressemblances et les différences qui caractérisent les divers éléments d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'autrefois. Elle se finalise par des associations qui regroupent et catégorisent les éléments semblables. Somme toute, elle suscite la mise en ordre et la mise en forme des données recueillies au cours de la visite au musée.

Prenons pour exemple un programme ayant pour thème les moyens de chauffage et d'éclairage et les ustensiles de cuisine utilisés en Nouvelle-France. L'activité de prolongement relative à l'analyse des données recueillies au Musée de la Nouvelle-France pourrait prendre la forme suivante:

Exemple:

Faire un bref retour sur les activités au musée. Amorcer une discussion avec le groupe-classe:

“Sur quoi portaient les activités?”

Que retenez-vous de cette visite au musée?

Qu’avez-vous le plus aimé, le moins aimé?

Les activités vous ont-elles permis de recueillir des informations pertinentes pour répondre à vos questions?”

En équipe, discuter des données recueillies au musée à l’aide des guides personnels de visite et du carnet de recherche. Compléter le tableau de compilation des données.

Trier les informations: mettre en doute les informations recueillies, être critique et ne conserver que les informations sûres.

En regard du sujet de recherche, identifier les ressemblances et les différences entre aujourd’hui et autrefois. Identifier les conséquences des moyens d’éclairage, de chauffage ou des ustensiles de cuisine sur le mode de vie. Compléter des fiches de travail prévues à cet effet.

Habiller la ligne du temps de la classe avec des objets d’éclairage, de chauffage et des ustensiles de cuisine de façon à bien représenter les deux époques: aujourd’hui et au 18^e siècle.

3.2. La synthèse

Les données analysées (comparées et classifiées) s’intègrent par la suite en un ensemble cohérent permettant de dégager les réponses aux questions de recherche. C’est là l’étape de la formulation des conclusions de la recherche, c’est l’étape de la synthèse.

Lors de l’activité de synthèse, l’élève formule les conclusions de sa recherche, prépare la communication des résultats de sa recherche, et finalement les communique.

L'élève réorganise ses informations dans une "production" qu'il pourra conserver en tout ou en partie, que ce soit à titre de souvenir de sa visite au musée ou comme source de référence pour d'éventuelles recherches. Cette production facilite la communication des résultats de sa recherche.

La synthèse et la communication des résultats, en plus de faciliter l'intégration des connaissances acquises au musée, peuvent susciter à leur tour de nouvelles interrogations et engagent l'élève sur de nouvelles pistes de recherche et de nouvelles voies de réflexion.

Prenons par exemple un programme ayant pour thème les moyens de chauffage et d'éclairage et les ustensiles de cuisine d'aujourd'hui et d'hier. L'activité de prolongement relative à la synthèse pourrait prendre la forme suivante:

Exemple:

Exposer les tableaux de comparaisons complétés par les élèves. Inviter un représentant par équipe à venir décrire à la classe les résultats de ses recherches.

Lorsque toutes les équipes se sont exprimées, faire ressortir les principales caractéristiques du mode de vie au 18e siècle. Entreprendre une discussion sur les résultats: "Si l'on compare l'époque de la Nouvelle-France à celle d'aujourd'hui, qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est demeuré pareil? au niveau technologique? au niveau du mode vie?"

Dégager quelques conséquences humaines reliées au chauffage, à l'éclairage et aux ustensiles de cuisine au 18e siècle. Ex: la corvée du bois de chauffage, l'entretien du feu par la femme, les habitudes alimentaires, etc.

Faire remarquer les rythmes de vie lents d'autrefois, comparativement aux rythmes accélérés d'aujourd'hui.

Faire rédiger trois courts textes sur l'utilisation d'un objet d'éclairage, d'un objet de chauffage et d'ustensiles de cuisine dans une activité quotidienne au 18e siècle. Faire illustrer chacun des textes.

Organiser une exposition sur la vie autour du foyer au 18e siècle. Toutes les équipes préparent un kiosque d'informations en relation avec leur sujet de recherche. Le kiosque devra présenter des textes illustrés produits par les élèves et le tableau de comparaison de

l'équipe. Inviter les classes d l'école à visiter l'exposition. Durant l'exposition, les élèves informent et répondent aux questions des visiteurs.

Voilà quelques activités de prolongement qui pourraient être réalisées en classe au retour d'une visite au Musée de la Nouvelle-France. Elles doivent être considérées comme des suggestions susceptibles d'orienter les enseignants et de leur fournir quelques pistes. Elles complètent une démarche d'apprentissage commencée en classe avant la visite au musée et qui s'est poursuivie lors de la visite. La visite du musée devient partie intégrante d'un processus axé sur une démarche d'apprentissage formelle et continue. A cet effet, la visite au musée se conforme à une approche encouragée par l'école. L'une et l'autre des ces institutions apparaissent comme complémentaires et non opposées l'une à l'autre.

RÉFÉRENCES SECTION D

- 1 M. Allard et C. Gauthier (1990), "Le musée dans les programmes scolaires (1861-1989)", dans *Traces*, vol. 28, no 2, pp.34-35.
- 2 À ce sujet, voir la section B du présent rapport, page 9.
- 3 Conseil supérieur de l'éducation (1986), *Les nouveaux lieux éducatifs*, Avis au ministre de l'éducation et de la Science, Québec: Gouvernement du Québec, p. 21.
- 4 Ministère de l'Éducation (1990), *Intervention dans les écoles*, Renseignements à l'adresse des ministères et organismes gouvernementaux du Québec, Québec: Gouvernement du Québec, p. 2.
- 5 Voir en particulier le volume 12, numéro 4 de la revue *Musées* publiée par la Société des musées québécois.
- 6 Voir à cet effet le compte rendu de la réunion tenue à Québec, le 8 février 1991, avec des intervenants en milieu scolaire.
- 7 M. Allard et S. Boucher (1988), *La découverte du chemin qui marche*, Montréal: Les éditions Noir sur Blanc, p. 22 à 26.
- 8 *Ibidem.*
- 9 *Ibidem*, page 17.

-
- ¹⁰ *Ibidem*, page 24.
- ¹¹ B.R. Reque (1978), *The guided tours as mediation between museums and schools: Current practices and a proposed alternative*. Thèse de doctorat, University of Chicago, 309p.
- ¹² S.Dauphin (1985), *L'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes chez des élèves de 5e année en regard d'une visite guidée au musée*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 115p.
- ¹³ S. Boucher (1986), *Influence de deux types de visite au musée sur la réalisation d'apprentissage en sciences humaines et sur le développement d'attitudes chez des élèves de 2e cycle du primaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 225p.
- ¹⁴ S. Dauphin (1985), *op.cit.*
- ¹⁵ S. Boucher (1986), *op.cit.*
- ¹⁶ L. Swan Jones, R. Ott (1983), "Self study guides for school-age students", *Museum Studies Journal*, vol.1, no 1, pp.36, 38-42.
- ¹⁷ S. Boucher (1986), *op.cit.*
- ¹⁸ J.-M. Blais (1990), *Rapport de stage au Musée canadien des civilisations*, Maîtrise en muséologie, Université de Montréal.

MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Section E: Quelques exemples concluants de programmes éducatifs muséaux

En 1987, Margaret Stott réunissait des éducateurs de musée de partout au pays afin d'identifier les objectifs et les formes les plus communes d'activités composant les programmes éducatifs muséaux destinés aux groupes scolaires. Selon Stott, les objectifs visés par ces programmes se regroupent sous trois énoncés généraux. Premièrement, développer chez l'enfant des habiletés de communication et approfondir chez lui la compréhension de phénomènes historiques, sociaux, culturels ou scientifiques. Deuxièmement, aider l'enfant à établir un contact avec l'objet, à prendre conscience d'un phénomène muséal et à dégager sa pertinence. Et troisièmement, éveiller la curiosité de l'enfant sur un sujet, sur les musées et sur les objets muséaux¹.

Ces programmes proposent principalement quatre types d'activités qui se déroulent à l'école ou au musée: une présentation audio-visuelle (film ou diapositives); une exploration visuelle des salles d'exposition et de leur contenu; une exploration tactile d'artefacts, de spécimens ou autre matériel de manipulation, et finalement, des exercices spécifiques sur des fiches de travail à réaliser seul ou en équipe nécessitant quelquefois la manipulation d'objets.

Nous avons relevé trois catégories de programmes éducatifs mis en oeuvre à l'intention des écoles par les musées et qui utilisent, à différents niveaux, les stratégies éducatives mentionnées ci-dessus:

1. Certains musées élaborent, à partir de la collection du musée, un programme éducatif axé habituellement autour d'un thème particulier. Ce programme est offert presque sans changement à tous les groupes (Musée d'art de Saint-Laurent).
2. D'autres musées mettent en place, autour d'une exposition, un programme éducatif aux multiples options. Chacune d'elles se particularise en fonction d'un public différent et de leurs besoins propres. Les stratégies et les moyens diffèrent selon les groupes, mais les objets ne changent pas (Musée des beaux-arts de Montréal).
3. Certains musées élaborent leur programme éducatif en collaborant étroitement avec d'autres institutions (v.g. l'école). Le programme éducatif se conforme à la fois au contenu de la collection ou de l'exposition et à celui du curriculum. L'objet muséal retenu doit satisfaire à

l'un et à l'autre. Il en résulte que la visite au musée ne constitue pas un événement isolé, mais s'intègre dans une démarche d'apprentissage (Musée A. Bombardier, Valcourt).

Pour des raisons d'ordre pédagogique, nous privilégions la troisième catégorie de programme éducatif pour le musée d'histoire. La compréhension du concept de temps diffère tellement d'un groupe d'âge à l'autre, que l'on ne peut imposer à tous les élèves, quelque soit leur niveau scolaire, les mêmes stratégies et les mêmes thèmes à explorer (première catégorie). Il est aussi inconcevable, selon nous, d'utiliser les mêmes objets muséaux pour expliquer une même réalité à des élèves du primaire et à des élèves du second cycle du secondaire (deuxième catégorie). Par ailleurs, les thèmes abordés dans les curricula diffèrent d'un niveau scolaire à l'autre. La troisième catégorie, par contre, est axée sur l'apprenant. Les objets et les stratégies utilisés sont perçus comme des accessoires favorisant l'apprentissage de l'élève. Il importe davantage de faire vivre à l'élève une démarche d'apprentissage (les spécialistes de l'apprentissage s'entendent pour affirmer que l'apprentissage d'ordre cognitif nécessite un processus interne de traitement de l'information) plutôt que de lui imposer un contenu à apprendre. Le contenu sera maîtrisé beaucoup plus facilement si l'élève est impliqué dans une démarche d'apprentissage.

Nous constatons toutefois, à l'instar de Reque², de Herbert³ et de Rayner⁴, que les activités éducatives des musées ont, pour la plupart, été élaborées d'une manière intuitive, sans référence à des théories pédagogiques. Aussi, très peu d'entre elles proposent une démarche d'apprentissage au visiteur. Rayner affirme, suite à des entrevues menées auprès de professionnels de musée, l'absence de cadre théorique pour les activités éducatives mises en oeuvre au musée d'histoire. Selon la chercheuse, les programmes éducatifs muséaux ne tiennent pas compte des théories de l'apprentissage et des stades de développement de l'enfant. Très peu de gens de musée ont une idée claire de comment l'enfant apprend.

C'est pour combler cette lacune que le GREM a élaboré un modèle didactique d'utilisation des musées à des fins éducatives. Ce modèle met en oeuvre une démarche d'apprentissage comportant trois moments: la préparation hors du musée, la visite au musée et le prolongement hors du musée. Il permet, par ailleurs de diversifier l'utilisation des stratégies éducatives. Ce modèle, répétons-le, a été expérimenté et validé auprès de milliers d'élèves effectuant une visite au Musée David M. Stewart. Mais ce modèle a également permis d'élaborer des programmes éducatifs rigoureux qui ont obtenu un succès certain dans de nombreux musées. Nous présentons ici quatre expériences concluantes:

- *La découverte du chemin qui marche*, sciences humaines, 5e année, Musée David M. Stewart, Montréal;
- *Un voyage dans notre passé régional*, sciences humaines, 5e année, Musée d'histoire régional du Lac Saint-Jean, Alma;
- *Programme de visite au Musée J.-Armand Bombardier pour les classes de 4e année primaire*, sciences humaines, Musée J.-Armand Bombardier, Valcourt;
- *Vivre en Nouvelle-France*, histoire, 4e secondaire, Musée canadien des civilisations, Hull.

1. *La découverte du chemin qui marche*
Musée David M. Stewart

Le programme éducatif *La découverte du chemin qui marche*⁵ a été conçu pour des élèves de 5e année primaire participant à une visite au Musée David M. Stewart dans le cadre de leur cours de sciences humaines. Le thème a pour objet l'exploration et l'établissement français dans la vallée du fleuve Saint-Laurent aux 16e et 17e siècles. Il permet la poursuite de l'objectif 5.4 du programme de sciences humaines:

A l'aide de cartes géographiques et de représentations diverses, raconter en ses propres mots l'exploration et l'établissement français dans la vallée du Saint-Laurent aux 16e et 17e siècles⁶.

Ce programme a été élaboré conjointement par des didacticiens de l'UQAM, un conseiller pédagogique en sciences humaines et le conservateur du musée. Il se présente sous la forme d'un guide pédagogique destiné à l'enseignant.

Le guide fournit à l'enseignant un aperçu global du thème abordé, des objectifs poursuivis et du déroulement des activités. Il comprend des activités de préparation à la visite, le déroulement de la visite au musée et des activités de prolongement en classe. Les activités sont construites d'après le modèle structurel présenté à la section D.

Le programme éducatif du Musée David M. Stewart comporte quatre activités de préparation: Ma vie, Des objets qui ont une histoire, On se questionne sur nos origines et Le Musée David M. Stewart.

La première activité intitulée Ma vie a pour but de vérifier l'acquisition de préalables en regard des autres activités à venir. Ici, les préalables identifiés ont trait au recul, à la chronologie et à l'utilisation d'une ligne du temps. Lors de cette activité, l'élève doit effectuer un recul dans son passé et identifier certains événements de sa vie. Ces événements sont ensuite classés en ordre chronologique et placés sur une ligne du temps.

La deuxième activité, Des objets qui ont une histoire, a trait aux préalables en regard à la visite au musée. Elle poursuit l'objectif de faire prendre conscience à l'élève qu'un document historique est une trace du passé. À partir de vieux objets ou de représentations de ceux-ci, l'élève procède à une description détaillée de l'objet et des divers événements s'y rattachant. Ces données sont ensuite utilisées pour habiller une ligne du temps.

L'activité On se questionne sur nos origines introduit le thème à l'étude. Son objectif est d'initier l'élève à formuler des hypothèses sur la venue, l'établissement et le mode de vie des premiers immigrants. Dans la première partie de cette activité, l'élève s'interroge sur la venue d'immigrants au Canada et effectue une courte enquête auprès d'une personne immigrée. Dans la deuxième partie, l'élève est amené à poser comme hypothèse qu'à l'origine presque tous les ancêtres des Canadiens et des Québécois étaient eux aussi des immigrants. Ceci débouche sur un questionnement quant à la venue au Québec des premiers colons, leur établissement et leur mode de vie.

Le Musée David M. Stewart, la quatrième et dernière activité de préparation, a pour but de préparer l'élève à sa sortie au musée. Après s'être interrogé sur ce qu'est un musée et sur sa fonction, l'élève repère le Musée David M. Stewart sur un plan de la ville et prépare l'itinéraire qu'il devra suivre depuis l'école.

Le guide pédagogique *La découverte du chemin qui marche* fournit à l'enseignant quatre catégories d'informations concernant la visite au musée, à savoir, le déroulement des activités au musée, l'horaire de ces activités, les informations relatives à l'organisation matérielle de la visite et les guides personnels, c'est-à-dire les documents qui seront remis aux élèves afin qu'ils puissent réaliser leur visite.

La visite au musée de ce programme éducatif se déroule habituellement sur une journée. Toutefois, une version écourtée d'une demi-journée est offerte aux enseignants qui le désirent.

Le programme *La découverte du chemin qui marche* prévoit une visite au musée s'effectuant à l'aide de guides personnels. Le programme comporte quatre guides personnels relatant le voyage d'un premier arrivant personnifié par un personnage du nom d'Alexis et d'une première arrivante prénommée Rosalie:

- Alexis Hébert vient en Nouvelle-France;
- Alexis Hébert en Nouvelle-France;
- Rosalie Fontaine vient en Nouvelle-France;
- Rosalie Fontaine en Nouvelle-France.

Pourquoi quatre guides personnels? Afin de diviser le temps et le groupe. Comme la visite se déroule sur une journée, il fallait prévoir des moments d'arrêt. Chacun de ces moments correspond à la fin d'un cahier complété. Il fallait également éviter qu'une trentaine d'élèves se retrouvent au même instant autour d'une même vitrine. Ainsi, une moitié du groupe réalise, durant la matinée, les cahiers de Alexis et l'autre moitié ceux de Rosalie. L'après-midi, les rôles sont inversés.

Le troisième et dernier volet des activités du programme éducatif propose, comme activités de prolongement en classe, une mise en situation, trois activités d'analyse et une activité de synthèse et d'échange. Ces activités ont pour but de permettre aux élèves de faire le bilan des données qu'ils ont recueillies au musée.

La mise en situation se réalise sous la forme d'une discussion. Les élèves sont invités à faire la synthèse de leurs données et à revoir leurs perceptions initiales en regard du thème, perceptions qui ont été exprimées lors de l'activité de préparation "On se questionne sur nos origines". Les trois activités suggérées pour l'analyse des données recueillies au musée sont étroitement liées au thème du programme et au contenu des guides personnels. Ces activités s'intitulent respectivement: La traversée de France en Nouvelle-France; Les métiers en Nouvelle-France et Autour du foyer. L'activité de synthèse et d'échange propose aux élèves d'élaborer un recueil d'objets vus au musée qui illustrerait le mode de vie en Nouvelle-France.

Voilà les activités de prolongement en classe qui clôturent le programme éducatif *La découverte du chemin qui marche*.

Pour évaluer les activités du programme éducatif, nous avons, en outre, fait passer différents tests aux élèves afin de vérifier la réalisation des apprentissages. Les résultats aux tests furent concluants: le programme *La découverte du chemin qui marche* favorise non seulement

l'apprentissage en sciences humaines, mais permet également le développement d'attitudes positives à l'égard du musée.

Il nous importait également de savoir ce que les enseignants pensaient de ce programme éducatif muséal. A cet effet, nous avons soumis les enseignants impliqués dans le projet à une grille d'appréciation. Pour chacune des activités, les enseignants devaient exprimer leur degré d'appréciation des activités et suggérer des moyens pour améliorer ces dernières. Il ressort de cette évaluation que la très grande majorité des enseignants ont beaucoup apprécié les activités. Ils mentionnent qu'ils préfèrent largement les guides personnels à la traditionnelle visite guidée et que les activités proposées dans le guide pédagogique leur ont permis de bien préparer leurs élèves à la visite et de faire un retour adéquat. Plusieurs d'entre eux nous ont avoué avoir largement débordé le cadre des activités proposées. Ces dernières ont débouché sur un projet d'études en sciences humaines beaucoup plus vaste. D'autres n'ont réalisé que quelques unes des activités proposées préférant en introduire de nouvelles beaucoup plus près des réalités vécues dans leur classe. Mais tous nous ont confirmé que le guide pédagogique s'est avéré pour eux un support didactique important, d'autant plus qu'auparavant ils ne se sentaient pas à l'aise envers l'idée d'une utilisation éducative du musée.

2. *Un voyage dans notre passé régional*

Musée d'histoire régionale du Lac Saint-Jean

Le programme éducatif *Un voyage dans notre passé régional* a été conçu dans le but de permettre aux élèves de 5e année de la région d'Alma d'explorer diverses facettes de l'histoire régionale par le biais du musée de la Société d'histoire du Lac Saint-Jean. Le musée devient ainsi un milieu d'éducation qui offre des moyens pédagogiques supplémentaires aux institutions scolaires de la région.

Ce programme éducatif muséal s'avère, en fait, un bel exemple d'applicabilité du modèle didactique du GREM dans un musée régional.

Un voyage dans notre passé régional exploite les deux thèmes suivants: Les Amérindiens, premiers habitants de la région⁷ et Nos ancêtres pionniers, défricheurs et villageois⁸. Chacun des thèmes présente une démarche d'apprentissage pour laquelle on retrouve une série d'activités pédagogiques (activités de préparation, visite au musée, activités de prolongement). Les deux thèmes sont présentés sous la forme de deux guides pédagogiques distincts et supposent deux

visites d'une journée au musée. Bien entendu, les enseignants peuvent n'effectuer qu'une seule visite et se limiter aux activités d'un seul des guides.

Les guides pédagogiques empruntent l'allure du guide *La découverte du chemin qui marche*. On y retrouve une présentation semblable et à peu près les mêmes divisions. Compte tenu que les deux guides s'avèrent similaires, nous ne décrirons qu'un seul de ces guides soit *Les Amérindiens, premiers habitants de la région, guide pédagogique 1*.

L'exploration du premier thème sur les Amérindiens permet à l'élève de mieux connaître les modes de vie traditionnel et actuel des premiers habitants de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Il permet la poursuite de l'objectif 5.3 du programme de sciences humaines au primaire:

A l'aide de cartes géographiques et de représentations diverses, décrire dans ses propres mots l'origine et le mode de vie des populations qui habitaient le Québec, avant l'arrivée des premiers Européens⁹

Le guide pédagogique *Les Amérindiens, premiers habitants de la région* propose trois activités de préparation à réaliser en classe avant la visite au musée. Les deux premières activités, respectivement intitulées Concept de temps et Mes souvenirs, sont dites de préalables au thème étudié. Elles ont pour but de s'assurer que tous les élèves ont à peu près les mêmes acquis en ce qui concerne le concept de temps historique. La troisième activité, intitulée Les Amérindiens aujourd'hui, est essentielle à la compréhension de la visite au musée. Elle informe les élèves de la présence des autochtones dans leur région et les invite à mieux connaître comment ils vivent. Un dossier comprenant des cartes, des photographies et des illustrations est étudié avec les élèves. Cette exploration, première étape de la démarche d'apprentissage, débouche sur une piste de questionnement quant au mode de vie des amérindiens aujourd'hui et autrefois. Les élèves trouveront des réponses à leurs questions lors de leur visite au Musée d'histoire régionale du Lac Saint-Jean.

Les activités au musée débutent par une mise en situation devant permettre à l'élève de faire le lien entre les activités de préparation vécues en classe et le thème étudié au musée. En premier lieu, une série d'illustrations décrivant les modes de vie actuel et traditionnel des Amérindiens est présentée aux élèves. Tout au long de la présentation par l'animateur, les élèves sont invités à intervenir par des questions et des commentaires. En deuxième lieu, les élèves visionnent un diaporama présentant un grand-père montagnais qui raconte à ses deux petits-enfants comment

vivait son propre grand-père dans les années 1870. Il est à noter que cette mise en situation ne s'avère pas une activité propre au musée. Si le Musée d'histoire régional avait eu les ressources financières et matérielles, il aurait très bien pu, et cela aurait même été préférable, faire vivre cette mise en situation en classe lors des activités de préparation.

Suite à la mise en situation, les élèves sont invités à visiter le musée et à y recueillir des informations en regard du thème étudié. La visite se réalise à l'aide de guides personnels. Les élèves doivent observer des pièces et des photos et manipuler certains objets. Un premier cahier les incite à recueillir des informations sur le mode de vie traditionnel des Amérindiens. Un second cahier permet l'exploration de leur mode de vie actuel. Les activités au musée se déroulent sur une journée et requiert la présence d'un animateur qui agit comme personne-ressource.

Les activités de prolongement à réaliser en classe amènent les élèves à analyser les données recueillies au musée et à les comparer à leurs perceptions initiales. Le guide pédagogique propose trois exercices portant sur les sous-thèmes abordés lors de la visite au musée: Comparaison entre les nomades et les sédentaires, L'utilisation des matériaux par les Amérindiens et Les Amérindiens d'hier et d'aujourd'hui. Après avoir réalisé ces exercices, les élèves sont invités à compléter un tableau-synthèse qui regroupe leurs connaissances sur les Amérindiens.

3. *Programme de visite au Musée J.-Armand Bombardier pour les classes de 4e année primaire*

Musée J.-Armand Bombardier

Le programme éducatif du Musée J. - Armand Bombardier à Valcourt¹⁰ a pour but de faire découvrir aux élèves de 4e année une industrie importante de leur région et de mieux connaître son fondateur. Le programme éducatif permet la poursuite des objectifs suivants du programme de sciences humaines:

2.3. Décrire en ses propres mots un élément du patrimoine régional et quelques traits de la culture québécoise¹¹.

3.2. A l'aide de tableaux, de graphiques et de cartes, décrire une activité de production et de commerce importante dans sa région¹².

Encore une fois, le programme du musée de Valcourt se présente sous la forme d'un guide pédagogique, lequel s'apparente à celui de *La découverte du chemin qui marche*. A cet égard, il a été démontré que le modèle didactique du GREM s'applique très bien au musée technologique et à une clientèle de 4^e année.

Les activités de préparation ont pour but de faire exprimer les élèves sur ce qu'ils connaissent déjà de la vie et de l'oeuvre de Joseph-Armand Bombardier. Ces perceptions initiales seront ensuite confrontées à des nouvelles informations que les élèves recevront au musée.

La visite au musée occupe toute la journée. Les activités portent précisément sur l'oeuvre de Bombardier et sur le processus de fabrication d'une production régionale. La visite du musée s'effectue à l'aide de guides personnels. Quatre cahiers ont été conçus à l'intention des élèves de 4^e année: "L'histoire de Joseph-Armand Bombardier", "La motoneige dans la région", "La motoneige ... où et pourquoi" et "Pas juste des Ski-doo". Les activités demandent aux élèves d'observer des exhibits dans les deux salles d'expositions permanentes du musée et de manipuler certains objets. Des membres du personnel du musée assurent l'animation et sont disponibles pour répondre aux questions des élèves.

Lors des activités de prolongement, les élèves sont invités à raconter dans leurs mots les principales caractéristiques de la vie et de l'oeuvre de Joseph-Armand Bombardier, ainsi qu'à décrire une activité de production et de commerce de leur région, d'expliquer dans leurs mots les circonstances ayant favorisé le développement de l'industrie de la motoneige dans leur région et de trouver des ressemblances entre leur région et d'autres régions du globe à propos de l'industrie de la motoneige. Ces activités de synthèse permettent aux élèves de faire le point sur les apprentissages réalisés au musée.

Ce programme éducatif est le fruit d'un travail de collaboration entre la Commission scolaire des Cantons et le Musée J.-Armand Bombardier. Il répond de façon adéquate aux besoins de formation en sciences humaines des élèves de la région.

4. *Vivre en Nouvelle-France*

Musée canadien des civilisations

Le Musée canadien des civilisations offre également un programme éducatif élaboré d'après le modèle didactique du GREM. Ce programme intitulé *Vivre en Nouvelle-France* ¹³ s'adresse à des

élèves du 4e secondaire. Etant encore au stade expérimental, aucun guide pédagogique n'a jusqu'à maintenant été produit. Les enseignants participant au projet se contentent pour l'instant d'un document-maison photocopié. Cette initiative ambitieuse que de construire un programme pour les adolescents émane d'un travail de stage réalisé par un étudiant à la maîtrise en muséologie de l'Université de Montréal (Blais, 1990a). Le programme prévoit une démarche complète d'apprentissage basée sur l'induction. Comme les autres programmes issus du modèle du GREM, il comprend des activités de préparation et de prolongement à la visite à réaliser en classe, ainsi qu'une visite au musée s'effectuant à l'aide de guides personnels. La visite au musée est d'une durée de 1 h 30. L'animation est assurée par deux guides bénévoles formés à cet effet. Le programme poursuit des objectifs du programme d'histoire du 4e secondaire et répond à des besoins de formation exprimés par des enseignants de la région. A cet effet, l'auteur a consulté le milieu enseignant avant la conception du programme afin que celui-ci réponde à leurs attentes et après l'expérimentation du programme afin de vérifier si les objectifs ont été atteints et les attentes effectivement comblées. L'expérience s'est avérée suffisamment positive pour que le service d'éducation du Musée de la Civilisation décide d'offrir ce programme aux enseignants qui en font la demande (Blais, 1990b).

5. Vers l'élaboration de programmes éducatifs muséaux pour le Musée de la Nouvelle-France

Les quatre programmes éducatifs muséaux décrits précédemment témoignent de l'applicabilité du modèle didactique du GREM en divers milieux, auprès de diverses clientèles et autour de divers thèmes. Toutefois, ces exemples ne s'avèrent pas les seules expériences concluantes de l'application du modèle du GREM. Nous aurions pu tout aussi bien décrire le programme mis en oeuvre au Musée d'archéologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, programme grâce auquel le musée a augmenté de 300% sa fréquentation par des groupes scolaires¹⁴. Nous aurions pu mentionner le programme du Parc archéologique de la Pointe-du-Buisson où la visite du musée est guidée plutôt qu'effectuée à l'aide de guides personnels et où le programme connaît un franc succès malgré nombre d'embûches liées au milieu¹⁵. Enfin, nous aurions pu choisir certains programmes parmi les nombreuses applications du modèle du GREM réalisées par des étudiants inscrits à la maîtrise en muséologie à l'Université du Québec à Montréal ou à l'Université de Montréal. En réalité, l'applicabilité et l'universalité du modèle didactique du GREM ont largement été démontrées.

Tous ces programmes relevant du modèle du GREM, que ce soit les quatre décrits précédemment ou les autres qui existent, possèdent des traits communs sur les plans de l'organisation, des ressources matérielles et des ressources humaines.

Voici les principaux traits communs relatifs à l'organisation:

- le programme est souvent issu d'une collaboration entre le musée et le milieu scolaire;
- les activités de préparation et de prolongement sont conçues d'une telle manière que l'enseignant peut facilement les réaliser sans aide;
- les activités de préparation se réalisent sur une ou deux périodes d'enseignement;
- les activités de prolongement se réalisent également sur une ou deux périodes d'enseignement;
- la visite au musée se déroule sur une journée ou sur une demi-journée.

Voici les principaux traits communs relatifs aux ressources matérielles:

- le programme se présente habituellement sous la forme d'un guide pédagogique;
- la visite au musée comporte des activités de manipulation;
- la visite porte sur une sélection de vitrines;
- la visite au musée peut nécessiter la préparation de guides personnels, de cartes spécifiques, de lignes du temps ou autres supports visuels.

Voici les principaux traits communs relatifs aux ressources humaines:

- l'animation des activités de préparation et de prolongement ne nécessite pas la présence de membres du personnel du musée, l'animation étant assurée par l'enseignant;
- la visite au musée requiert au moins deux animateurs, et cela, que la visite se réalise à l'aide de guides personnel ou qu'elle soit guidée

(La visite à l'aide de guides personnels nécessite un animateur assigné à la manipulation et un autre devant circuler dans le musée afin de répondre aux questions des élèves.

La visite guidée exige, au minimum, que le groupe soit divisé en deux, donc deux personnes sont requises pour animer chacun des deux sous-groupes.);

- selon les musées, l'animation est assurée par des membres du personnel du service d'éducation ou par des guides bénévoles. Dans les deux cas, les animateurs doivent avoir reçu la formation adéquate devant leur permettre de faire vivre une démarche significative d'apprentissage aux élèves auxquels ils s'adressent.

Compte tenu de la validité et de l'applicabilité du modèle didactique du GREM, nous recommandons que ce modèle soit à la base de l'élaboration des programmes éducatifs du Musée de la Nouvelle-France. Pour s'assurer de la mise en place de programmes pédagogiquement rigoureux, le musée devra tenir compte des composantes du modèle et garder en tête les traits communs relevés parmi les expériences concluantes décrites dans cette partie.

Bien entendu, les programmes éducatifs muséaux issus du modèle du GREM ne sont sûrement pas les seuls valables. De nombreux musées possèdent des programmes qui, à première vue, nous apparaissent forts bien conçus. Cependant, très peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse. C'est pourquoi, des analyses plus approfondies de ces programmes s'avèrent nécessaires dans le cas où le Musée de la Nouvelle-France désirerait s'en inspirer lors de l'élaboration de ses propres programmes éducatifs muséaux.

RÉFÉRENCES SECTION E

- ¹ M.A. Stott (1987), *Schools programs in seven canadian museums: A study of formats*, Vancouver: UBC Museum of Anthropology, 45p.
- ² B.R. Reque (1978), *The guided tours as mediation between museums and schools: Current practices and a proposed alternative*, Thèse de doctorat, University of Chicago, 309p.
- ³ M. Herbert (1981), *A report on canadian school-related museum education*, (s.l.), (s.e.), 138p.
- ⁴ S.S. Rayner (1987), *The application of developmental learning theories to local history museums*, Thèse de doctorat, University of Massachusetts, 206p.

-
- 5 M. Allard, S. Boucher(1988), *La découverte du chemin qui marche*, Montréal: Noir sur Blanc, 138p.
 - 6 Ministère de l'Éducation (MEQ) (1981), *Programme d'études, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle*, Québec: Gouvernement du Québec, p.45.
 - 7 A. Harvey, D.Larouche (1990), *Un voyage dans notre passé régional, Guide pédagogique 1: Les Amérindiens, premiers habitants de la région*, Alma: Les Editions de la Société d'histoire du Lac Saint-Jean..
 - 8 A. Harvey, D.Larouche (1990), *Un voyage dans notre passé régional, Guide pédagogique 2: Nos ancêtres pionniers, défricheurs et villageois*, Alma: Les Editions de la Société d'histoire du Lac Saint-Jean.
 - 9 MEQ (1981), *op.cit.*.
 - 10 Musée J.-Armand Bombardier (éd.) (1990), *Programme de visite au Musée pour les classes de 4e année*, Valcourt.
 - 11 MEQ (1981), *op.cit.*, p.25.
 - 12 MEQ (1981), *op.cit.*, p.28.
 - 13 J.-M. Blais (1991), *Rapport de stage au Musée canadien des civilisations*, Maîtrise en muséologie, Université de Montréal.
 - 14 M. Paquin (1990), "Apprendre et s'amuser au Musée d'archéologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières", *Vie pédagogique*, no 64, pp.11-12.
 - 15 G. Racette (1990), "Applicabilité et universalité d'un modèle didactique muséal" dans A.I.P.E.L.F. (éd.), *Les modèles en éducation*, Montréal: Noir sur Blanc, pp.307-317.

LE MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Section F: Le Musée de la Nouvelle-France et la consultation des intervenants en milieu scolaire

Dans cette section, nous examinerons d'abord, d'un point de vue théorique, le rôle qu'il convient d'attribuer aux différents groupes d'intervenants du milieu scolaire, plus spécifiquement en ce qui concerne la programmation et la publicité mises en oeuvre au musée. Dans un deuxième temps, nous montrerons comment les intervenants du milieu scolaire peuvent aider le musée dans l'élaboration de sa programmation. À cet effet, nous relaterons une rencontre de consultation tenue auprès d'un groupe d'intervenants scolaires de la région de Québec, à propos de la thématique du futur Musée de la Nouvelle-France et des différents services qu'il devrait offrir à sa clientèle scolaire.

1. LE RÔLE DES INTERVENANTS DU MILIEU SCOLAIRE

Notons tout d'abord que les instituteurs-professeurs ne constituent qu'un des groupes d'intervenants en milieu scolaire avec lesquels le musée doit tisser des liens et entretenir des relations suivies. À celui des instituteurs-professeurs, il faut ajouter le groupe des conseillers pédagogiques (primaire et secondaire), celui des chefs de département (collégial) ainsi que celui des directeurs d'école (primaire et secondaire) et des directeurs des études (collégial).

Ces intervenants en milieu scolaire peuvent intervenir à deux niveaux: celui de la programmation (l'élaboration, la réalisation et l'évaluation) et celui de la publicité. Examinons plus en détail le rôle qu'il convient d'attribuer aux différents groupes d'intervenants.

1.1. La programmation

Il convient, afin de s'assurer que la programmation convienne aux groupes scolaires, d'impliquer les intervenants du milieu, en particulier les conseillers pédagogiques et les enseignants.

L'élaboration

Afin de s'assurer que les activités proposées soient conformes aux programmes officiels, tant au niveau du contenu qu'à celui des stratégies et des moyens, il est nécessaire d'impliquer les conseillers pédagogiques ou chefs de département, ainsi que les enseignants. À cette fin, nous proposons que le musée organise, *pour chaque ordre d'enseignement*, en collaboration avec les commissions scolaires et les CEGEP de la région de Québec, un comité composé:

- d'un conservateur;
- d'un éducateur de musée;
- d'un ou deux conseillers pédagogiques;
- d'un ou deux enseignants.

Ces comités pourraient s'appeler "comités consultatifs à la programmation". Ils se réuniraient périodiquement pour élaborer les différentes activités qui seraient mises en oeuvre au musée.

La réalisation d'une activité

Une activité comporte trois moments: la préparation en classe, la visite au musée, le prolongement en classe.

La préparation et le prolongement en classe relèvent, il va sans dire, de la responsabilité de l'enseignant, même si le musée peut lui fournir du matériel didactique approprié sous forme de cahier, de didacticiel ou de film.

La préparation et le prolongement à la visite au musée s'avèrent des étapes importantes pour déterminer la qualité au double plan cognitif et affectif de la visite au musée. Ainsi croyons-nous que le musée devrait organiser des ateliers à l'intention des enseignants. Ces ateliers pourraient être planifiés par les comités consultatifs ci-devant mentionnés et pourraient se tenir à l'école ou, préférablement, au musée lui-même. Ces ateliers deviennent presque indispensables lorsque les enseignants ne connaissent pas le musée. Ils traiteraient de l'activité en général, mais porteraient plus particulièrement sur les activités de préparation et de prolongement.

L'organisation de la visite au musée nécessite la collaboration des directeurs d'école, ainsi que des enseignants. Ce sont les directeurs d'écoles qui, en premier lieu, autorisent la tenue d'une sortie éducative. Sur le plan matériel, ce sont habituellement eux qui s'occupent des locations

d'autobus et de l'organisation générale de la sortie. Aussi convient-il d'entretenir avec eux des relations fréquentes et suivies, soit sous forme de lettre, de téléphone ou de visite. S'ils sont convaincus de la qualité et du sérieux de l'activité prévue, ils deviennent des diffuseurs et des multiplicateurs.

Lors de la visite même au musée, il ne faut pas, règle générale, confier des responsabilités particulières aux enseignants, si ce n'est celle de veiller sur leurs élèves. Le musée doit prévoir un nombre adéquat d'animateurs pour encadrer les activités des différents groupes.

L'évaluation

Souvent, les activités organisées par les musées ne sont soumises à aucune évaluation précise. Pourtant, si l'on désire améliorer la qualité des activités offertes, il faut procéder à une évaluation plus formelle. Pour réaliser cette évaluation, il faut, outre la qualité des instruments utilisés, obtenir la collaboration des intervenants à tous les niveaux. Il faut les convaincre que l'évaluation porte sur le programme et non sur la qualité de leur intervention. À cet effet, les comités consultatifs à la programmation ainsi que les membres du personnel du musée en contact avec les intervenants du milieu scolaire pourront être associés au processus de l'évaluation.

Il faut cependant éviter que les intervenants scolaires ne se servent des résultats des évaluations à des fins d'évaluation scolaire. Les résultats de chaque élève doivent demeurer confidentiels et seuls les résultats globaux pourront être dévoilés aux enseignants.

1.2. La publicité

Bien entendu, pour faire connaître le musée et sa programmation, il faudra mettre en oeuvre un programme de publicité. Mais attention, la publicité doit être adéquate. Trop de musées, suite à des campagnes de publicité vigoureuses, ont attiré dans un premier temps beaucoup de groupes scolaires, mais ont rapidement perdu la ferveur du milieu. La publicité doit correspondre à la réalité. Lors de la première année d'activités, il vaut mieux attirer un petit nombre de groupes scolaires et procéder à une évaluation pertinente permettant de raffiner les activités proposées. Trop souvent, hélas, on juge de la qualité d'un musée, surtout à ses débuts, par le nombre de visiteurs. Il faut éviter ce piège. À long terme, c'est la qualité de la programmation qui prime.

Aussi, à court terme, nous proposons de recruter des groupes scolaires par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques membres des comités consultatifs à la programmation. Par la suite,

les membres du personnel du musée, en particulier ceux du service éducatif, pourront animer des ateliers, soit lors de la tenue de journées pédagogiques ou à l'occasion de congrès de regroupements disciplinaires d'enseignants comme celui de la Société des professeurs d'histoire du Québec pour faire connaître la programmation du musée. Le musée pourra de la sorte rejoindre des enseignants disséminés aux quatre coins de la province.

1.3. Propositions

Pour conclure à propos du rôle que les intervenants peuvent jouer en ce qui concerne la programmation et la publicité à mettre en oeuvre au musée, nous formulons trois propositions:

1. Que le Musée de la Nouvelle-France entretienne des relations avec trois groupes d'intervenants en milieu scolaire; soit les conseillers pédagogiques, les directeurs d'école et les enseignants.
2. Que, pour chaque ordre d'enseignement, le Musée de la Nouvelle-France mette sur pied un comité consultatif à la programmation composé de membres du personnel du musée, de conseillers pédagogiques et d'enseignants.
3. Que la publicité dans le milieu scolaire se fasse graduellement en s'assurant de la qualité des activités offertes.

2. LA RENCONTRE DE CONSULTATION

La rencontre de consultation auprès des intervenants du milieu scolaire a eu lieu à Québec, le 8 février dernier.

Étaient présents:

Suzanne Aubé, conseillère et consultante pédagogique; Jean-Pierre Audet, conseiller pédagogique en sciences humaines au primaire, Commission scolaire Ancienne Lorette; Marcelle

Desrochers, professeure en didactique des sciences humaines, Université Laval; Lucie Jutras, conseillère pédagogique en sciences humaines au primaire, Commission scolaire de Lotbinière; Colette Lapointe, directrice, école Marguerite Bourgeois, Saint-Pascal (Kamouraska); Jean Thibault, conseiller pédagogique en sciences humaines et professeur d'histoire au secondaire, Commission scolaire Les Découvreurs, Sainte-Foy.

De l'équipe du GREM: Michel Allard, Lina Forest, Bernard Lefebvre.

Cette rencontre a permis de discuter du futur Musée de la Nouvelle-France. Après une brève présentation du projet du musée, la discussion s'est engagée. Les participants se sont d'abord interrogés sur l'opportunité de la création d'un Musée de la Nouvelle-France, puis ils se sont penchés sur la pédagogie à mettre en oeuvre, ainsi que sur la thématique. Nous avons regroupé en deux grandes catégories, soit les considérations d'ordre didactique et les considérations relatives à la thématique, les remarques, les observations, ainsi que les réflexions de participants.

2.1. Considérations d'ordre didactique

Les types d'activités

- La visite au musée peut, selon les participants, s'intégrer de trois différentes façons à la planification de l'enseignement. Elle peut ainsi servir de déclencheur à un scénario d'apprentissage, ou bien être utilisé pour la cueillette d'informations à propos du sujet à explorer, ou bien encore s'intégrer dans la phase de synthèse nécessaire à tout scénario d'apprentissage.
- Le contexte des visites au musée doit tenir compte des objectifs indiqués dans chacun des programmes et de l'âge des élèves.
- Il y a risque que les activités organisées au musée perdent l'intérêt des élèves, s'ils y sont amenés année après année, lors de visites routinières, organisées par l'école ou par des groupes de loisirs. Il apparaît nécessaire de planifier au niveau de la commission scolaire les lieux à visiter ainsi que le type d'activités à y réaliser. Notons que certaines commissions scolaires ne financent que les visites à des lieux prédéterminés.

La préparation des enseignants

Il faut prévoir des mises à jour pour les enseignants afin de les motiver à l'utilisation du musée comme moyen pédagogique. Il est aussi recommandé de leur faire expérimenter la visite du musée. Des comités consultatifs pourraient avoir pour tâche de préparer la publicité et de rencontrer des enseignants au cours des journées pédagogiques.

L'école secondaire et le musée

On constate que les élèves du secondaire ne fréquentent pas les musées. Les causes en sont nombreuses et variées. A titre d'exemples, l'horaire découpé en périodes et les professeurs qui se succèdent à chaque heure de cours ne favorisent pas l'organisation de sorties éducatives. Certains croient que c'est du temps perdu, d'autres manquent de courage pour le faire, d'autres encore l'attribuent aux budgets qui font défaut.

Voici certaines voies de solution apportées par les participants. On prévoit régulièrement une demie-journée libre pour des activités parascolaires. Que le Musée de la Nouvelle-France organise des expositions itinérantes, qu'il fournisse des trousseaux aux écoles ou qu'il mette à leur disposition un autobus pour le transport des élèves.

Les conditions d'ordre matériel

Le Musée de la Nouvelle-France doit faciliter la visite des classes venant de l'extérieur de la région de Québec. À cet effet, il devrait établir des ententes avec des organismes qui offriraient le gîte et les repas à des groupes scolaires. Le musée devrait prévoir l'aménagement d'une salle modulaire destinée à l'accueil, à la récréation et à l'heure du lunch.

Pour que le musée ait une vocation d'envergure nationale et non strictement régionale, il est nécessaire de créer un cadre facilitant et sécurisant, et ce, autant pour les élèves que pour les enseignants.

2.2. Considérations relatives à la thématique

Les participants et participantes ont discuté, durant plus d'une heure, de la proposition de thématique préliminaire du futur Musée de la Nouvelle-France. Ils avaient tous reçu, quelques

jours avant la réunion, un exemplaire du document. Ils l'avaient lu et analysé. La discussion a surtout porté sur l'ensemble du document et non sur les détails. Nous avons retenu les commentaires qui, d'après nous, reflètent le contenu de la discussion et un certain consensus.

Remarques générales

La totalité des participants et des participantes a noté le caractère encyclopédiste de la thématique. C'est un excellent tableau synoptique. Il faudrait, d'après eux, nécessairement choisir parmi la liste des thèmes et des sous-thèmes; liste qui prend l'allure d'un catalogue ou d'un inventaire certes complet, mais impossible à traduire sous forme muséologique sans risquer d'étourdir le visiteur et de traiter superficiellement du contenu. Mais au-delà d'une énumération qualifiée de quasi-totale, les participants ont surtout déploré le traditionnalisme statique de l'approche choisie. Selon l'expression formulée par l'un d'eux, on a l'impression d'être devant un ensemble de tiroirs que le visiteur devra tirer l'un après l'autre s'il veut reconstituer le tout qu'est la Nouvelle-France. C'est, d'après eux, une approche linéaire, nécessairement analytique, qui obligera le visiteur à induire la totalité de la réalité à partir d'une série d'indices dont les liens ne semblent pas apparents. De plus, on remarque que l'approche retenue, reposant sur une étude des structures et de l'élite, se situe dans une conception qualifiée d'universitaire de l'histoire qui risque fort sinon d'indisposer le visiteur, du moins de ne pas susciter son intérêt. Pour remédier à cette situation, il faudrait, d'après les participants, adapter une approche globalisante qui, à partir de la vie des gens ordinaires, permettrait de reconstituer sous toutes ses formes et sous toutes ses dimensions le dynamisme de la réalité. Par exemple, à partir de la vie d'une famille de Beauport ou Beupré au milieu du XVII^e siècle, on pourrait illustrer les angles plus ou moins plaisants de la réalité et créer un réseau significatif. Ou encore le déplacement de la population pourrait être reconstitué à partir de lettres d'habitants. Ou encore, on pourrait appuyer la thématique sur la façon de satisfaire les besoins ordinaires de la vie quotidienne. Ou encore, on pourrait insister sur les traces qui, de nos jours, subsistent de la Nouvelle-France. En somme, il importe d'adapter une interprétation d'abord globale et synthétique de l'histoire de la Nouvelle-France, quitte à montrer comment différents facteurs interagissent les uns par rapport aux autres et les uns sur les autres.

Le thème central et unificateur

Les avis sont partagés relativement au thème central. Les participants se sont interrogés quant à la pertinence du thème central retenu. Peut-on, d'après eux, concevoir un monde "nouveau" qui se termine au milieu du XVIII^e siècle? N'y a-t-il pas là un anachronisme flagrant? Mais, plus encore, le concept "d'ajout à la population" (p. 7) ne comporte-t-il pas une négation des nations

autochtones? Le thème central, d'après un autre participant, ne consiste-t-il pas surtout à démontrer, coûte que coûte, l'efficacité de la colonisation française? Voilà quelques-unes des remarques formulées ayant pour objet la nature du thème central qui, malgré tout, pourrait agréer les participants.

Cependant, ils ont tous remarqué que le thème central n'apparaît pas, du moins à ce stade-ci, comme unificateur des divers éléments de la thématique. Il n'existe pas de congruence entre le thème central et les sous-thèmes, si bien que le tout semble désarticulé.

Un principe d'organisation

C'est, à ce niveau, que les critiques deviennent plus acerbes. On a l'impression, d'après les participants, que chaque état se juxtapose par rapport aux autres. On ne retrouve pas de fil conducteur. Tout est séparé et divisé sans être réuni. Il faudrait assurer une synthèse dans chaque îlot avant de tenter une synthèse d'ensemble que le visiteur devra inférer à partir des différents états.

Le contenu spécifique de la thématique

Aux questions que faut-il retrancher ou que faut-il conserver, les participants reconnaissent que la thématique est complète, mais qu'il faudrait effectuer une sélection. On a noté la quasi-absence de l'Amérindien et l'absence presque totale de la femme.

Somme toute, il faudrait s'interroger sinon sur la thématique retenue du moins sur l'approche segmentaire qui semble soudre de l'état actuel de la présentation.

2.3. Propositions

Cette première rencontre de consultation, à propos des considérations d'ordre didactique et de la thématique, a permis de constater combien ces différentes expertises peuvent contribuer à consolider la programmation à mettre en oeuvre au futur Musée de la Nouvelle-France. Suite à cette rencontre, nous formulons les deux recommandations suivantes:

1. Le Musée de la Nouvelle-France devrait organiser des rencontres similaires avec des intervenants en milieu scolaire d'autres régions du Québec.
2. Le Musée de la Nouvelle-France devrait élaborer un plan de consultation avec le milieu scolaire.

LE MUSÉE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Conclusion

Nous avons, dans les pages précédentes, exposé, le plus clairement possible, les fondements pédagogiques à mettre en oeuvre au futur Musée de la Nouvelle-France. Nous avons, par la suite, montré comment ils pouvaient concrètement s'appliquer dans le futur musée. Nos propositions demeurent à l'état embryonnaire. Elles pourraient toutefois être développées. Il nous apparaît essentiel que les concepteurs, les historiens, les architectes et les éducateurs travaillent en collaboration à toutes les étapes du développement du Musée de la Nouvelle-France. C'est là, à notre avis, la condition essentielle pour que le Musée de la Nouvelle-France devienne un musée original, intéressant, populaire et formateur.

Au cours de nos travaux, nous avons noté, tant dans le milieu scolaire que dans le milieu muséologique, que le Musée de la Nouvelle-France suscitait à la fois intérêt et interrogation. Nos interlocuteurs, après une présentation du projet, en particulier de la thématique, ont manifestement exprimé leur volonté de collaborer avec le Musée de la Nouvelle-France. Il conviendrait de continuer à tisser des liens étroits avec les intervenants en milieu scolaire et muséologique et de les associer à toutes les phases du développement du Musée de la Nouvelle-France. Car, il existe quelque méfiance et quelque doute quant à la place d'un tel musée.

Somme toute, le Musée de la Nouvelle-France, s'il veut devenir un projet collectif, doit réunir des collaborateurs de formation différente et associer le milieu à son élaboration.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ALEXANDER, E.P. (1982), *Museums and motion: An introduction to history and function of museums*, Nashville, T.N.: American Association for State and Local History.
- ALLARD, M., BOUCHER, S. (1991), *L'école et le musée*, Montréal: H.M.H.
- ALLARD, M. (1990), "Essai d'élaboration d'un modèle didactique en éducation muséale" dans *Les modèles en éducation*, Montréal: Noir sur Blanc, pp. 366-372.
- ALLARD, M., GAUTHIER, C. (1990), "Le musée dans les programmes scolaires (1861-1989)" dans *Traces*, vol.28, no 2, pp.34-35.
- ALLARD, M., BOUCHER, S. (1989), "Le musée comme moyen d'apprentissage" dans *Place publique*, vol. 5, no 1, pp.17-19.
- ALLARD, M., BOUCHER, S. (1988), *La découverte du chemin qui marche*, Montréal, Noir sur Blanc.
- ALLARD, M., BOUCHER, S. (1987), "Influence de deux types de visite au musée sur les apprentissages et les attitudes d'élèves du primaire", dans *Revue canadienne de l'éducation*, vol.12, no 2, pp.316-329.
- ALLARD, M., BOUCHER, S., DU SABLON, C., RACETTE, G., "Développement de modèles d'élaboration de programmes éducatifs muséaux", dans *Contenu et impact de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation, tome 1: Éducation et travail*, Actes du colloque du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, Université de Sherbrooke. Éditions C.R.P., pp. 255-260.
- BLAIS, J.-M. (1991), Rapport de stage au Musée canadien des civilisations, Maîtrise en muséologie, Université de Montréal.
- BOUCHER, S. (1986), *Influence de deux types de visite au musée sur la réalisation d'apprentissage en sciences humaines et sur le développement d'attitudes chez des élèves de 2e cycle du primaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- CHAMBERLAND, E. (1990), La démarche de contextualisation chez le visiteur de musée, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- CLOUTIER, J. (1974), "La pédagogie audio-visuelle", dans *L'audio-visuel*, Paris: C.E.P.L., pp.293-317.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988), *Les activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1986), *Les nouveaux lieux éducatifs*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec: Gouvernement du Québec.

- DAUPHIN, S. (1985), *L'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes chez des élèves de 5e année en regard d'une visite guidée au musée*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- DU SABLON, C. (1989), *Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de préparation et de prolongement en classe sur la réalisation d'apprentissages en sciences humaines et sur le développement d'attitudes positives à l'égard du musée et des sciences humaines chez des élèves de cinquième année primaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- HALL, C. (1982), *Grandma's Attic or Aladdin's Cave, Museum Education Services for Children*, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- HARVEY, A., LAROUCHE, D. (1990), *Un voyage dans notre passé régional, Guide pédagogique 1: Les Amérindiens, premiers habitants de la région*, Alma, Les Editions de la Société d'histoire du Lac Saint-Jean.
- HARVEY, A., LAROUCHE, D. (1990), *Un voyage dans notre passé régional, Guide pédagogique 2: Nos ancêtres pionniers, défricheurs et villageois*, Alma, Les Editions de la Société d'histoire du Lac Saint-Jean.
- HERBERT, M. (1981), *A report on canadian school-related museum education*, (s.l.), (s.e.).
- HERBERT, M. (1981), *The structure of school-related museum education at the Nova-Scotia Museum*, Mémoire de maîtrise, Atlantic Institute of Education.
- HERBERT, M. (1982), "The museum educator and school-related museum education" in *Ontario Museum Quarterly*, vol.11, no 4, pp.15-24.
- LACROIX, L. (dir.) (1990), *La recherche subventionnée en muséologie: inventaire descriptif des projets*, Montréal: Programme de maîtrise en muséologie (sous-presses).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle, premier cycle*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle, second cycle*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1984), *Guide pédagogique, secondaire, arts plastiques, tome I*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1985), *Guide pédagogique, secondaire, arts plastiques, tome II*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, 1er secondaire, géographie générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1984), *Guide pédagogique, 3ème secondaire, géographie du Québec et du Canada, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, 2ème secondaire, histoire générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Guide pédagogique, 4ème secondaire, histoire du Québec et du Canada, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1990), *Intervention dans les écoles*, Renseignements à l'adresse des ministères et organismes gouvernementaux du Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1981), *Programme d'études, primaire, sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturel*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, secondaire, arts plastiques*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1983), *Programme d'études, secondaire, option 4e et 5e année, français, Les projets de communication*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, 1er secondaire, géographie générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, 3ème secondaire, géographie du Québec et du Canada, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, 2ème secondaire, histoire générale, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1982), *Programme d'études, 4ème secondaire, histoire du Québec et du Canada, formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1989), *Cahiers de l'enseignement collégial*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MUSÉE J.-ARMAND BOMBARDIER (éd.) (1990), *Programme de visite au Musée J.-A. Bombardier pour les classes de 4e année*. Valcourt.
- PAQUIN, M. (1990), "Apprendre et s'amuser au Musée d'archéologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières", *Vie pédagogique*, no 64, pp.11-12.
- PELLETIER, S. (1990), *Le rôle éducatif des musées d'art: de la pratique à la réflexion*, Rapport de stage, Maîtrise en muséologie, Université du Québec à Montréal.
- RACETTE, G. (1990), "Applicabilité et universalité d'un modèle didactique muséal" dans A.I.P.E.L.F. (éd.), *Les modèles en éducation*, Montréal, Noir sur Blanc, pp.307-317.
- RAYNER, S.S. (1987), *The application of developmental learning theories to local history museums*, Thèse de doctorat, University of Massachusetts.
- REA, P.M. (1932), *The museum and the Community: A study of Social Laws and Consequences*, Lancaster: The Science Press.
- REQUE, B.R. (1978), *The guided tours as mediation between museums and schools: Current practices and a proposed alternative*, Thèse de doctorat, University of Chicago.

- SOCIÉTÉ DES MUSÉES QUÉBÉCOIS (éd.) (1986) *Actes du colloque Musée et éducation: Modèle didactiques d'utilisation des musées*, Montréal.
- STOTT, M.A. (1987), *Schools programs in seven canadian museums: A study of formats*, Vancouver, UBC Museum of Anthropology.
- SWAN JONES, L., OTT, R. (1983), "Self study guides for school-age students", *Museum Studies Journal*, vol.1, no 1, pp.36, 38-42.
- UNESCO (1985), "Déclaration de Paris", dans *Museums*, vol.37, no 148.
- ZELLER, T. (1989), "The historical and philosophical foundations of art museum education an America", dans *Museum Education, History, Theory and Practice*, Reston, The National and Education Association.