

Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de prolongement en classe*

Michel Allard
université du québec à montréal

Suzanne Boucher
régie du bâtiment du québec

Lina Forest
commission des écoles catholiques de montréal

Guy Vadeboncoeur
musée david m. stewart

Depuis 1980, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) a conduit, en collaboration avec plusieurs écoles et quelques musées, des travaux ayant pour objet l'élaboration d'un modèle didactique d'utilisation des musées à des fins éducatives. Après avoir mené plusieurs expérimentations, un premier modèle inspiré de théories propres au curriculum des sciences humaines a été construit. Il comporte une visite au musée précédée et suivie d'activités se déroulant en salle de classe. La présente étude a pour objet l'étude des effets, au double plan cognitif et affectif, d'activités de prolongement considérées comme faisant partie intégrante d'une démarche globale d'apprentissage. Un plan de recherche de type quasi-expérimental a été utilisé.

Since 1980, the Research Group on Education and Museums has collaborated with schools and museums to construct a pedagogical model for education in museums. Its researches led the Group to adopt a model drawn from the social studies curriculum. The model calls for museum visits preceded and followed by classroom activities. The present quasi-experimental study considers the affective and cognitive effects of follow-up activities that form an integral part of an overall teaching plan.

INTRODUCTION

Depuis le début des années 20, les programmes d'études des ordres primaire et du secondaire, en vigueur dans les écoles publiques catholiques francophones de la province de Québec, à l'instar de ceux de plusieurs pays de l'hémisphère

* Cette recherche a été subventionnée par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche et par le Conseil de recherches en sciences humaines et sociales du Canada.

occidental (Alexander, 1982), proposent d'utiliser le musée à titre d'institution éducative susceptible de contribuer à l'apprentissage des élèves. On suggère d'établir des musées dans chaque école voire dans chaque classe ou encore d'amener les élèves visiter les musées environnants. Le musée peut, affirme-t-on, contribuer à développer chez l'élève des habilités intellectuelles particulières dont l'esprit d'observation. Les objets exposés dans les musées peuvent aussi enrichir l'enseignement parfois fort livresque dispensé par le maître. En somme, l'école et le musée sont deux institutions complémentaires l'une à l'autre (Allard et Gauthier, 1990). Cette conception pour ne pas dire cette vision très ambitieuse du couple école-musée ne s'est que partiellement concrétisée. Si, au Québec, les anciens collèges classiques et les anciens couvents ont mis sur pied et entretenu des musées scolaires, ils ont, de nos jours, disparu. Toutefois, les écoles n'ont pas perdu le chemin du musée. Une récente enquête conduite auprès de musées de la région de Québec révèle que les groupes scolaires comptent, pour certains musées, jusqu'à 70% de leur clientèle (Lavoie, 1991). Communications Canada (1988) a établi que les groupes scolaires constituent environ dix pour cent de la clientèle des musées canadiens. Au surplus, une enquête, récemment conduite aux États-Unis (Schlerk et Sharon, 1991), révèle que l'éducation figure, après le développement d'exhibits, parmi les préoccupations majeures des musées.

Dans ce contexte, nous avons cru que les musées auraient développé une pédagogie particulière et, surtout, auraient élaboré leurs propres modèles didactiques. Pourtant, point n'est le cas. Les musées ne sont point encore parvenus à développer des modèles éducatifs généralisables sinon à tous les musées et à toutes les clientèles, du moins à des types de musée ou à des publics spécifiques. Hélène Lamarche, chef du service éducatif au Musée des beaux-arts de Montréal, notait à l'occasion d'un colloque ayant pour objet le musée et l'éducation: "les éducateurs de musée en sont toujours à déplorer le manque d'une pédagogie spécifiquement muséale" (1986, p. 64). Récemment encore, Terry Zeller, professeur à l'Université Northern Illinois, écrivait "The absence of clearly articulated theoretical base still haunts museum educators" (1989, p. 38).

Depuis 1981, nous avons entrepris, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, au sein du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), rassemblant des professeurs, des étudiants, des conseillers pédagogiques ainsi que des intervenants en milieu muséologique, des études ayant pour objet les relations entre l'école et le musée et pour objectif ultime l'élaboration de modèles didactiques d'utilisation des musées à des fins éducatives.

Nous avons oeuvré principalement dans un musée d'histoire soit le musée Musée David M. Stewart. Fondé en 1955 par un riche philanthrope de descendance écossaise, David M. Stewart, ce musée se voue à l'histoire des colonisations française et anglaise de la vallée du Saint-Laurent aux XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. Sis dans l'île Sainte-Hélène, le musée occupe un bâtiment érigé par l'armée anglaise en 1824. Il a servi tour à tour de fortin, de baraque et de prison.

C'est sur l'île Sainte-Hélène qu'en 1760, selon la tradition, le général français Lévis brûla ses drapeaux plutôt que de les rendre à l'envahisseur anglais.

En étroite collaboration avec le conservateur du musée et des conseillers pédagogiques en sciences humaines à la Commission des écoles catholiques de Montréal, nous avons élaboré, expérimenté et évalué des activités éducatives conçues à l'intention des élèves du deuxième cycle du primaire (9–11 ans).

Les activités avaient pour thème général la traversée et l'implantation des colons français dans la vallée du Saint-Laurent aux XVII^e et XVIII^e siècles (Allard et Boucher, 1988). Ce thème correspond, dans la province de Québec, au programme d'études de sciences humaines de la cinquième année de l'ordre primaire. Les activités comportaient une visite au musée d'une durée d'une journée, précédée d'une phase de préparation en classe qui se déroulait au cours des quinze jours antérieurs à la visite au musée et suivie d'un prolongement en classe qui prenait place au cours des quinze jours postérieurs aux activités tenues au musée.

Jusqu'à ce jour, nos recherches ont porté sur l'analyse des quatre composantes d'une situation pédagogique, telles que définies par Legendre (1988) à savoir: l'objet, le sujet, l'agent et le milieu. Nous avons étudié ces composantes dans leur interaction. Plus spécifiquement, nous avons successivement étudié 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), les stratégies d'apprentissage privilégiées (écoute, observation, exposé, manipulation, jeu de rôle), et la phase de la préparation (préparation intensive, préparation sommaire).

Au surplus, des recherches similaires ont été conduites dans d'autres musées. Notons en particulier des études menées au Musée Bombardier à Valcourt (Létourneau et Standish, 1991), au Musée de la Société d'Histoire du Lac-Saint-Jean à Alma (Harvey, Larouche et Lauzon, 1993), au futur Musée de la Nouvelle-France (Allard, Boucher, Forest et Gauthier, 1991), au Centre d'histoire de Montréal (Michaud, 1992), au Musée de Lachine (Larouche, 1993).

La présente recherche s'inscrit dans cette problématique d'ensemble. Elle porte sur la phase dite de prolongement et se veut une contribution à l'élaboration de modèles théoriques d'utilisation des musées à des fins éducatives.

PROBLÉMATIQUE

Le développement d'un modèle didactique repose sur une théorie de l'apprentissage susceptible de le justifier. Au Québec, les curricula de sciences humaines appuient leurs assises sur une théorie de type inductif où l'on décèle les influences du modèle éducatif d'Hilda Taba, du modèle de méthodologie historique de Maurice Séguin ainsi que du modèle pédagogique d'André Lefebvre.

Taba (Desrosiers-Sabbath, 1984) s'appuie sur le singulier pour ensuite remonter au général. À cet effet, elle propose une démarche prenant source d'abord

dans l'expérience et les connaissances de l'enfant pour ensuite dégager des concepts qui englobent et expliquent la réalité.

Selon Séguin (Comeau, 1987), la pratique du métier d'historien repose sur l'analyse minutieuse des documents de source première pour dégager un système de normes et d'élaborer une synthèse explicative. Le document témoin de l'activité passée de l'homme doit être interrogé par l'historien.

Quant à Lefebvre (1969), il propose un enseignement des sciences humaines appuyé sur l'observation et le questionnement du réel par l'élève. Il appartient à ce dernier de construire sa propre histoire à partir des documents de source première, témoins d'un passé actualisé par le présent.

Le curriculum de sciences humaines au primaire, inspiré des modèles de Taba, de Séguin et de Lefebvre, se traduit en une démarche d'apprentissage divisée en quatre étapes qui se schématisent de la façon suivante.

L'exploration → La cueillette d'informations → L'analyse de données → La synthèse

À l'étape d'exploration, la démarche d'apprentissage est mise en branle. Au cours de cette phase, l'enseignant convie l'élève à observer le réel, à l'interroger, à exprimer ses perceptions initiales et, dans la mesure du possible, à émettre des hypothèses. En fait, l'élève s'engage dans la démarche du chercheur, c'est-à-dire qu'il commence par circonscrire une question en formulant ses propres interrogations. Au cours de la deuxième étape de la démarche d'apprentissage, l'élève recueille des informations pour répondre aux questions posées lors de l'étape d'exploration.

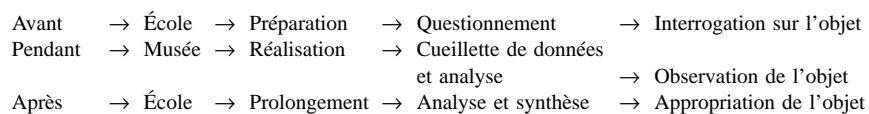
Une fois les données recueillies, l'élève les classifie, les décode, les compare. C'est l'étape d'analyse des données. Il pourra alors répondre aux questions posées, vérifier les hypothèses énoncées et émettre ses propres conclusions. Organisées en un tout, celles-ci font l'objet de la quatrième étape, c'est-à-dire la synthèse, qui pourra prendre forme d'une production écrite, orale ou audiovisuelle. Voilà la démarche privilégiée par le curriculum de sciences humaines. En fait, elle synthétise un processus d'apprentissage pratiqué par plusieurs chercheurs oeuvrant dans le secteur des sciences humaines et sociales.

Dès l'origine de nos recherches sur les relations entre l'école et le musée, nous nous sommes demandé comment intégrer, lors d'une visite à un musée d'histoire, la démarche d'apprentissage privilégiée dans le programme de sciences humaines. Il importait d'autant plus de répondre de façon satisfaisante à cette question que, d'une part, plusieurs éducateurs de musées déploraient le manque de culture des élèves et que, d'autre part, les autorités scolaires, sous la pression de l'opinion publique, voulaient bannir de l'école toute activité, aussi éducative soit-elle, non reliée au programme scolaire (Racette, 1986). Dans ce contexte, il apparaissait important de mettre en oeuvre, au musée, la démarche d'apprentissage proposée dans le programme (Allard et Boucher, 1991).

Cependant, quelques obstacles devaient être surmontés. Les visites au musée réalisées par des groupes scolaires durent environ d'une à cinq heures. Comment pouvait-on compléter, en un laps de temps aussi court, une activité comportant les quatre étapes de la démarche d'apprentissage prévue par le programme? Au surplus, comment pouvait-on mettre sur pied une visite au musée qui ne fut pas une simple répétition d'une activité tenue en classe et qui fit appel à d'autres moyens d'enseignement?

Nous avons trouvé une réponse partielle à nos interrogations dans les programmes éducatifs des musées et dans les curricula scolaires. En effet, plusieurs musées proposent aux élèves des activités de préparation à la visite. Celles-ci sont très diverses. Certaines ne consistent qu'en de simples informations transmises aux élèves quant à l'emplacement du musée, au prix d'entrée, aux heures d'ouverture ou à la vocation du musée. D'autres se complexifient et prennent la forme de véritables exercices que les élèves doivent compléter avant leur visite au musée. Quelques musées fournissent même des trousseaux d'apprentissage ou délèguent, dans les écoles, des animateurs afin de sensibiliser les élèves à leur prochaine venue au musée (Lavoie, 1991). Les programmes scolaires, plus particulièrement ceux des sciences humaines, suggèrent fortement que toute visite au musée soit précédée d'activités de préparation et suivie d'activités de prolongement (Allard, Boucher, Forest et Gauthier, 1991).

Toutes ces informations éparses ont été synthétisées sous la forme du modèle suivant:



Par la suite, nous avons, en collaboration avec le conservateur du musée d'histoire David M. Stewart et les conseillers pédagogiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), conçu, à l'intention des élèves de 5e année, un programme éducatif comportant à la fois des activités de préparation, des activités au musée et des activités de prolongement (Allard et Boucher, 1988). Afin de vérifier la pertinence et préciser l'acuité du modèle proposé, nous nous sommes livrés à plusieurs expérimentations. Des études conduites par Dauphin (1985) et Boucher (1986) ont démontré que tous les élèves engagés dans un programme muséal, organisé en fonction du modèle proposé, progressaient significativement au plan cognitif et développaient des attitudes positives envers le musée. Les études subséquentes de Blais (1990) au Musée des civilisations à Hull, de Paquin et Ribes (1991) au Musée d'archéologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de Michaud (1992) au Centre d'histoire de Montréal ont corroboré les résultats obtenus, tant et si bien que nous sommes en mesure

d'affirmer que tout programme éducatif organisé dans un musée d'histoire, selon le modèle proposé, stimule l'apprentissage et l'intérêt des élèves participants.

Du Sablon (1989) a voulu vérifier l'influence des activités de préparation et de prolongement. Tous les élèves participaient à une visite au musée. Dans le cas du groupe expérimental, la visite au musée était précédée et suivie d'activités en classe. Quant aux groupes dits de contrôle, la visite n'était pas, selon le cas, précédée ou suivie d'activités en classe. Cependant, le contenu et la forme des activités tenues au musée étaient identiques pour tous les groupes. En somme, la démarche amputée, soit de l'étape de préparation, soit de l'étape du prolongement, demeurait la même pour tous les participants.

Les résultats obtenus par Du Sablon furent à la fois convaincants et décevants. Convaincants parce que tous les élèves ayant participé au projet ont progressé significativement tant au plan cognitif qu'à celui des attitudes positives développées envers le musée. Décevant parce qu'aucune différence significative (au niveau de 0,05) n'a été notée entre les différents groupes, qu'ils aient ou non complété toutes les étapes du programme éducatif. Comment peut-on expliquer ces résultats? Outre le fait que toute activité comprenant une visite au musée exige un minimum de préparation, ne serait-ce qu'au plan matériel, outre la difficulté de contrôler l'action des enseignants en classe, outre l'impossibilité d'empêcher les élèves de se préparer en questionnant leurs parents, leurs amis ou leur enseignante, Du Sablon, à notre avis, a tenté de vérifier l'influence d'un trop grand nombre de variables. Pour pallier ces difficultés, nous avons décidé de reprendre l'expérience de Du Sablon en n'isolant, cette fois, qu'une seule variable, soit les activités de prolongement.

Peu d'études ayant pour objet les activités de prolongement en classe, suite à une visite au musée, ont été conduites jusqu'à maintenant. Du Terroil (1975) affirme que les activités de prolongement améliorent la qualité des apprentissages. Younger (1985) a démontré que des élèves du second cycle du primaire font plus d'apprentissages lorsque la visite au musée est prolongée par des activités tenues en classe. Enfin, une enquête de Gottfried (1980) a établi que seule une minorité d'enseignants font réaliser à leurs élèves des activités de prolongement suite à une visite au musée. Voilà, notre connaissance, les seules études, outre celle de Du Sablon, portant spécifiquement sur les activités de prolongement à la visite au musée.

HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

C'est dans ce contexte qu'il s'avérait important d'approfondir l'étude des effets d'une visite au musée suivie d'activités de prolongement en classe. Les hypothèses suivantes ont été retenues: un programme de visite au musée comprenant des activités de préparation et de prolongement en classe, comparativement à un programme de visite au musée comprenant seulement des activités de préparation, favorise davantage chez l'élève 1° le développement d'attitudes positives à

l'égard des sciences humaines, 2° le développement d'attitudes positives à l'égard du musée et 3° la réalisation de nouveaux apprentissages en sciences humaines.

MÉTHODOLOGIE

Pour vérifier les hypothèses, nous avons observé 19 classes de 5e année, provenant d'écoles de la Région nord de la Commission des écoles catholiques de Montréal, qui ont participé, en tout ou en partie, au programme éducatif muséal *La découverte du chemin qui marche* (Allard et Boucher, 1988). Les classes retenues ont été choisies aléatoirement par le conseiller pédagogique de la région parmi celles dont les titulaires avaient manifesté l'intention de participer au projet. À l'origine, dix-sept classes ont été sélectionnées. Cependant, dans une école où une seule classe avait été retenue, les titulaires des deux autres classes de cinquième année ont demandé subséquemment d'y participer.

Dix classes, regroupant deux cent vingt-huit (228) sujets, ont constitué le groupe témoin. Elles ont effectué une visite d'une durée d'une journée au Musée David M. Stewart, précédée des activités de préparation décrites dans le guide pédagogique *La découverte du chemin qui marche*.

Neuf classes, comptant cent quatre-vingt dix-sept (197) sujets, ont formé le groupe expérimental. Elles ont effectué une visite d'une durée d'une journée au Musée David M. Stewart, précédée et suivie des activités de préparation et de prolongement présentées dans le guide pédagogique *La découverte du chemin qui marche*. Les activités de préparation ainsi que celles réalisées au musée étaient identiques pour les deux groupes.

Deux instruments de mesure déjà validés ont servi de prétest et de post-test (Boucher, 1986). Ils ont été administrés avant la tenue des activités de préparation et, selon le cas, après la visite au musée ou après la réalisation des activités de prolongement.

L'instrument utilisé pour mesurer les attitudes à l'égard des sciences humaines et du musée est une échelle de type Likert comprenant deux sous-tests totalisant quarante-cinq énoncés. Le sous-test AH est composé de 23 énoncés d'attitudes à l'égard des sciences humaines. Le sous-test AM est composé de 22 énoncés portant sur les attitudes à l'égard des musées. L'élève doit indiquer son opinion sur une échelle de cinq catégories présumées à intervalles égaux. Lors d'une analyse de fidélité, le sous-test AH a obtenu un coefficient alpha de Cronbach de 0,94; le sous-test AM a obtenu un coefficient de 0,93.

L'instrument d'ordre cognitif nommé HFC consiste en un questionnaire de 37 questions composé de 42 items. Quinze questions (20 items) portent sur des habiletés techniques. Dix questions ont trait à des faits d'ordre historique et géographique, dont trois à des objets exposés au musée. Douze questions ont pour objet la compréhension des concepts de migration et de siècle. Lors d'une analyse de fidélité, cet instrument a obtenu un coefficient *alpha* de Cronbach de 0,85.

Les données pertinentes à la vérification des hypothèses ont été traitées au moyen de tests t pour groupes dépendants ou pour groupes indépendants, selon le cas. En premier lieu, nous avons analysé les différences entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test, afin d'examiner la signification statistique des progrès réalisés par les groupes expérimental (préparation et prolongement) et témoin (préparation seulement). En second lieu, nous avons comparé les scores obtenus par ces deux mêmes groupes. Les moyennes au post-test ont été comparées en vue de vérifier les résultats positifs de la préparation et du prolongement. Les moyennes au prétest ont été comparées afin de s'assurer de l'équivalence des groupes avant les traitements. Lorsque les groupes se sont révélés différents au prétest, nous avons utilisé un test t comparant les pentes de progrès (voir Boucher, 1986, p. 69). Nous avons considéré comme significatif le seuil de $>0,05$.

Enfin, nous avons rencontré individuellement, avant le début de l'expérimentation, chacune des enseignantes impliquées pour les informer du projet et leur transmettre nos consignes. Nous avons aussi conduit auprès de chacune d'entre elles, à la fin de l'expérimentation, des entrevues: nous voulions vérifier, conformément aux observations formulées par Du Sablon (1989), si elles avaient observé la consigne à l'effet que les titulaires des classes faisant partie du groupe expérimental devaient réaliser en classe les activités de prolongement contenues dans le guide pédagogique *La découverte du chemin qui marche*, tandis que celles dont la classe faisait partie du groupe témoin devaient s'en abstenir. Signalons que la consigne a été intégralement respectée. Aussi sommes-nous en mesure d'affirmer que les élèves faisant partie du groupe expérimental ont complété les activités de préparation et de prolongement, tandis que ceux du groupe témoin ont été limités aux seules activités de préparation.

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les attitudes à l'égard des sciences humaines

Les attitudes à l'égard des sciences humaines ont été mesurées à l'aide du sous-test AH de l'instrument d'ordre affectif. L'analyse des progrès et les comparaisons des groupes apparaissent respectivement aux tableaux 1 et 2.

Statistiquement, aucun changement significatif d'attitudes à l'égard des sciences humaines ne fut observé chez le groupe témoin. Le groupe expérimental a développé, au seuil de 0,05, des attitudes positives à l'égard des sciences humaines. Toutefois le développement observé demeure somme toute faible. Aussi, nous ne considérons pas que les résultats des élèves soumis à une préparation et un prolongement s'avèrent significativement supérieurs aux résultats des élèves ayant reçu seulement une préparation. Les résultats infirment notre première hypothèse de recherche qui anticipait, à ce niveau, une différence significative au seuil de 0,05 entre les groupes expérimental et témoin.

TABLEAU 1

Analyse des progrès des groupes expérimental et témoin sur le sous-test d'attitudes à l'égard des sciences humaines: moyennes (\bar{X}) et écarts types (s) au prétest et au post-test et valeurs de "t" comparant les moyennes

<i>Groupe (n)</i>	<i>Temps</i>	\bar{X}	s	$t (p)$
Expérimental (197)	pré	87,53	13,62	-2,40
	post	89,53	14,09	(0,017)
Témoin (228)	pré	87,87	13,84	0,59
	post	87,36	15,19	(0,554)

TABLEAU 2

Comparaisons des groupes expérimental et témoin sur le sous-test d'attitudes à l'égard des sciences humaines: moyennes (\bar{X}) et écarts types (s) au prétest et au post-test et valeurs de "t" comparant les moyennes

<i>Temps</i>	<i>Groupe (n)</i>	\bar{X}	s	$t (p)$
Pré	expérimental	87,53	13,62	-0,25
	témoin	87,87	13,84	(0,802)
Post	expérimental	89,53	14,09	-1,53
	témoin	87,36	15,18	(0,127)

Il faut noter que Du Sablon (1989) avait observé que les élèves ayant participé à des activités qui précédaient et suivaient des activités au musée développaient davantage d'attitudes positives à l'égard des sciences humaines que ceux n'ayant participé qu'à des activités de préparation. À cet égard, le mince progrès observé dénote une tendance. D'autant que Dauphin (1985) et Boucher (1986), ayant limité leur évaluation aux seules activités mises en oeuvre au musée non précédées et non suivies d'activités spécifiques, n'avaient noté aucun changement d'attitudes envers les sciences humaines. À cet effet, Boucher (1986) posait l'hypothèse qu'il faudrait allonger la durée des activités consacrées aux sciences humaines pour noter un changement d'attitudes à leur égard. Or, la présente recherche ainsi que celle de Du Sablon (1989) incluent l'étude de l'impact des

activités de préparation et de prolongement. Leur réalisation oblige l'enseignant à consacrer plus de temps aux sciences humaines. Devons-nous conclure pour autant que l'hypothèse de Boucher est confirmée? Certes non. Mais elle est à tout le moins renforcée. Elle mériterait d'être approfondie en débordant le cadre étroit des activités organisées dans un programme éducatif muséal. Ainsi, les résultats de cette étude, même s'ils infirment notre hypothèse à l'égard des attitudes envers les sciences humaines, confirment une tendance qui pourrait affiner notre compréhension du curriculum des sciences humaines de l'ordre primaire.

Les attitudes à l'égard des musées

Les attitudes à l'égard des musées ont été mesurées à l'aide du sous-test AM de l'instrument d'ordre affectif. L'analyse des progrès et les comparaisons des groupes apparaissent respectivement aux tableaux 3 et 4.

Même si le score brut du groupe expérimental a augmenté, statistiquement aucun changement significatif n'est observé. Comment expliquer cette situation? Il convient de remarquer que le score obtenu par ce groupe au prétest est relativement élevé ($n=86,77$). Aurait-il atteint un niveau de saturation? Signalons aussi l'écart type très haut du groupe expérimental compilé lors du prétest (44,91). Les opinions apparaissent fort diversifiées. Au contraire, lors du post-test, l'écart type s'est considérablement rétréci (14,06). Ainsi, la visite au musée a changé les opinions extrêmes et les attitudes du groupe se révèlent plus homogènes.

Le groupe témoin a aussi développé des attitudes positives envers le musée. Cependant, le progrès réalisé n'est pas suffisant pour considérer les résultats obtenus comme étant significativement supérieurs à ceux du groupe expérimental.

TABLEAU 3

Analyse des progrès des groupes expérimental et témoin sur le sous-test d'attitudes à l'égard du musée: moyennes (\bar{X}) et écarts types (s) au prétest et au post-test et valeurs de "t" comparant les moyennes

<i>Groupe (n)</i>	<i>Temps</i>	\bar{X}	s	$t (p)$
Expérimental (197)	pré	86,77	44,91	0,38
	post	87,99	14,06	(0,705)
Témoin (228)	pré	84,31	14,37	-3,21
	post	87,32	14,48	(0,000)

TABLEAU 4

Comparaisons des groupes expérimental et témoin sur le sous-test d'attitudes à l'égard du musée: moyennes (\bar{X}) et écarts types (s) au prétest et au post-test et valeurs de "t" comparant les moyennes

<i>Temps</i>	<i>Groupe (n)</i>	\bar{X}	s	$t (p)$
Pré	expérimental	86,77	44,91	-0,74
	témoin	84,31	14,06	(0,461)
Post	expérimental	87,99	14,06	-0,49
	témoin	87,32	14,48	(0,627)

Somme toute, le groupe expérimental n'a pratiquement pas progressé; le groupe témoin a quelque peu progressé. Notre deuxième hypothèse de recherche, à savoir qu'un programme de visite au musée comprenant des activités de préparation et de prolongement en classe, comparativement à un programme de visite au musée comprenant des activités de préparation, favorise davantage chez l'élève le développement d'attitudes positives à l'égard du musée, est infirmée. Remarquons toutefois que le groupe témoin et que le groupe expérimental ont séjourné durant le même temps au musée. Devons-nous conclure à l'instar de Du Sablon (1989, p. 23) que la visite elle-même engendrerait une modification des attitudes à l'égard du musée? Cette question mériterait qu'on s'y attarde quelque peu.

Les apprentissages d'ordre cognitif

Les apprentissages d'ordre cognitif ont été mesurés à l'aide de l'instrument d'ordre cognitif HFC. Les résultats de l'analyse des progrès et les comparaisons des groupes apparaissent respectivement aux tableaux 5 et 6.

Les résultats révèlent que les groupes expérimental et témoin ont réalisé des apprentissages d'ordre cognitif significatifs. *Toutefois, les résultats du groupe expérimental se révèlent au post-test significativement supérieurs à ceux du groupe témoin.* La troisième hypothèse de recherche est ainsi confirmée: un programme de visite au musée comprenant des activités de préparation et de prolongement en classe, comparativement à un programme comprenant seulement des activités de préparation, favorise davantage chez l'élève la réalisation de nouveaux apprentissages en sciences humaines.

Nos résultats confirment en partie ceux obtenus par Du Sablon (1989). Cette dernière avait observé, comme nous, que tous les groupes ayant ou non participé

TABLEAU 5

Analyse des progrès des groupes expérimental et témoin sur le questionnaire d'apprentissages d'ordre cognitif: moyennes (\bar{X}) et écarts types (s) au prétest et au post-test et valeurs de "t" comparant les moyennes

<i>Groupe (n)</i>	<i>Temps</i>	\bar{X}	s	$t (p)$
Expérimental (197)	pré	21,97	5,78	-13,85
	post	26,63	5,75	(0,000)
Témoin (228)	pré	25,29	6,29	-11,11
	post	28,52	6,10	(0,000)

TABLEAU 6

Comparaisons des groupes expérimental et témoin sur le questionnaire d'apprentissages d'ordre cognitif: moyennes (\bar{X}) et écarts types (s) au prétest et au post-test et valeurs de "t" comparant les moyennes

<i>Temps</i>	<i>Groupe (n)</i>	\bar{X}	s	$t (p)^*$
Pré	expérimental	21,97	5,78	5,65
	témoin	25,29	6,29	(0,000)
Post	expérimental	26,63	5,75	23,01
	témoin	28,52	6,10	(0,000)

*Test t sur les pentes (Boucher, 1986, p. 69)

à des activités de prolongement, suite à une visite au musée, progressaient significativement au plan des apprentissages d'ordre cognitif. Cependant, Du Sablon, contrairement à nous, n'avait observé aucune différence significative entre les deux groupes alors que, dans cette recherche, il apparaît que les groupes ayant participé à des activités de prolongement se révèlent significativement supérieurs à ceux qui n'ont pas réalisé de telles activités.

Les résultats obtenus sont probants, fiables et révélateurs. Ils permettent de comprendre l'importance, du moins au niveau cognitif, d'inclure, dans un programme éducatif muséal destiné à des groupes scolaires, des activités de prolongement. Le musée devient un lieu d'enseignement susceptible de fournir

aux élèves des données qu'ils peuvent exploiter par la suite. La visite au musée peut s'inscrire dans une démarche d'apprentissage complète et entière réunissant l'école et le musée.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude ne nous permettent pas de conclure que les activités de prolongement influencent les attitudes des élèves à l'égard des sciences humaines et du musée. Par contre, les activités de prolongement stimulent les élèves et favorisent les apprentissages. À la suite de plusieurs chercheurs (Dauphin, Boucher et Du Sablon), cette étude démontre l'efficacité du musée comme lieu d'apprentissage et de la visite au musée comme stratégie d'enseignement.

De fait, la collaboration entre le musée et l'école apparaît fort prometteuse et digne d'être renforcée par le biais de programmes élaborés et mis en oeuvre conjointement. Malgré les efforts déployés depuis bon nombre d'années, l'école continue de privilégier très souvent un enseignement théorique basé sur l'apprentissage de concepts. En contre-partie, les musées mettent encore trop souvent l'accent sur la visite commentée prenant la forme d'un exposé magistral au lieu de céder la parole aux objets exposés. Au surplus, les activités élaborées par les éducateurs de musée ne correspondent pas toujours aux objectifs visés par les programmes d'études. Pour remédier à cette situation, faut-il, comme le préconisait le programme d'études de 1923 (Allard et Gauthier, 1990), mettre sur pied, dans chaque école, un petit musée afin de développer l'esprit d'observation des élèves et d'illustrer, par des objets, un enseignement parfois trop théorique? Ou ne vaudrait-il pas mieux utiliser les ressources existantes et faire en sorte que l'école et le musée deviennent des partenaires actifs et contribuent à faciliter l'apprentissage des élèves? La présente étude ainsi que toutes les autres que nous avons conduites depuis une dizaine d'années démontrent que la visite au musée comprise non comme une activité isolée, mais comme s'inscrivant dans un processus d'apprentissage peut contribuer significativement au progrès et au développement des élèves.

À une époque où le nombre de décrocheurs ne cesse d'augmenter et ce, à tous les ordres du système d'enseignement, à une époque où les sources d'informations se sont multipliées sous la forme d'imprimés, de moyens audiovisuels ou de technologies informatiques, n'est-il pas urgent de procéder, à des fins d'apprentissage, à leur intégration? À notre avis, c'est dans cette direction qu'il faut orienter notre système d'éducation et de formation. Une plus grande collaboration entre l'école et le musée n'est qu'un pas dans cette direction.

RÉFÉRENCES

- Alexander, E. P. (1982). *Museums in motion: An introduction to the history and functions of museums*. Nashville, TN: American Association for State and Local History.

- Allard, M. et Boucher, S. (1988). *La découverte du chemin qui marche* (Guide pédagogique). Montréal: Les Éditions Noir sur Blanc.
- Allard, M. et Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal: HMH.
- Allard, M. et Gauthier, C. (1990). Le musée dans les programmes scolaires, 1861–1989. *Traces*, 28(2), 34–35.
- Allard, M., Boucher, S., Forest, L. et Gauthier, C. (1991). *Politique pédagogique: Musée de la Nouvelle-France*. Rapport inédit, Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, Montréal.
- Blais, J. M. (1990). *L'éducation dans un musée d'histoire*. Maîtrise en muséologie, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Boucher, S. (1986). *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 du 2e cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Comeau, R. (Dir.). (1987). *Maurice Séguin historien du pays québécois vu par ses contemporains*. Suivi de *Les normes de Maurice Séguin*. Montréal: VLB.
- Communications Canada. (Dir.). (1988). *Des enjeux et des choix: projet d'une politique et de programmes fédéraux intéressant les musées*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Dauphin, S. (1985). *L'acquisition de connaissances et de développement d'attitudes chez des élèves de 5e année en regard d'une visite guidée au musée*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts: vers un système de modèles d'enseignement*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- 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 en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Du Sablon, C. et Racette, G. (1991). Les effets d'un programme éducatif muséal chez des élèves du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 16, 338–351.
- Du Terroil, A. (1975). *Museums education: Recent trends in learning environment*. San Antonio: Texas University.
- Harvey, A., Larouche, D. et Lauzon, D. (1993). *Un voyage dans notre passé régional*. Alma: Les éditions de la Société d'histoire du Lac Saint-Jean.
- Gottfried, J. L. (1980). Do children learn on school field trip? *Curator*, 23, 165–174.
- Lamarche, H. (1986). Le potentiel éducatif des musées: détermination d'un modèle approprié aux musées d'art. In G. Racette (Dir.), *Actes du colloque "Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées"* (p. 64–67). Montréal: Société des musées québécois.
- Larouche, M. C. (1993). *Le musée de Lachine et son jeune public: l'appropriation symbolique des oeuvres d'art dans le contexte d'une approche communicationnelle éducative*. Maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Lavoie, S. (1991). *Musée de la Nouvelle-France, prolégomènes à l'élaboration d'une politique de communication*. Maîtrise en muséologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Lefebvre, A. (1969). *Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du jeu de la vie*. Montréal: Guérin.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse.

- Michaud, M. M. (1992). *Création d'un guide d'outils pédagogiques et didactique pour une mise en valeur du patrimoine (Centre d'histoire de Montréal)*. Maîtrise en étude des arts, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Paquin, M. et Ribes, R. (1991). *Le mode de vie des Amérindiens de la Préhistoire*. Trois-Rivières: Musée d'archéologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Racette, G. (Dir.). (1986). *Actes du colloque "Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées."* Montréal: La société des musées québécois.
- Schlerk, G. W. et Sharon, A. (1991). The use of instructional development procedures to create exhibits: A survey of major American museums. In *Proceedings of selected research presentations at the Annual convention of the association for educational communication and technology* (p. 28–35). Miami, FL: Association for Educational Communication and Technology.
- Younger, J. (Dir.). (1985). *A gathering of symbols: Texas history in the hall of state*. Dallas, TX: Dallas Historical Society.
- Zeller, T. (1989). The historical and philosophical foundation of art museum education in America. In Nancy Berry et Susan Mayer (Dir.), *Museum education: History, theory and practice* (p. 10–89). Reston, VA: National Art Education Association.
-

Michel Allard travaille au Département des sciences en éducation, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Montréal (Québec) H3C 3P8. Suzanne Boucher habite au numéro 545 Crémazie est, Montréal (Québec) H3C 2M1. Lina Forest est conseillère pédagogique à l'École polytechnique, Université de Montréal, C.P. 6128, Montréal (Québec) H3C 3J7. Guy Vadeboncoeur est Conservateur au Musée David M. Stewart, numéro 20, Chemin Tour de l'Île, Le Vieux Fort, Île Sainte-Hélène, Montréal (Québec) H3C 4J6.