

Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec

The origins of the special interest group on education and museums (SIGEM) from the perspective of the history of museum education in Quebec

Los orígenes del Grupo de interés sobre la educación museística (GISEM) desde la perspectiva de la historia de la educación museística en Quebec

Michel Allard

Volume 43, numéro 1, printemps 2015

Vingt ans de recherche en éducation muséale

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1030188ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1030188ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Allard, M. (2015). Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(1), 180–196.
<https://doi.org/10.7202/1030188ar>

Résumé de l'article

L'ouverture du Muséum central des arts de la République (Louvre) au grand public parisien, en 1793, symbolise la volonté que le musée devienne un lieu voué à l'éducation. Dans la première moitié du 19^e siècle, au Québec, on retrouve trois catégories de musée : ceux dits de divertissement; ceux dits savants, fondés par des sociétés scientifiques, artistiques ou historiques dont la plupart organisent des activités éducatives réservées à leurs membres; les musées dits didactiques, situés surtout dans des établissements scolaires. Ces derniers musées connaissent au 19^e siècle une période d'expansion, suivie cent ans plus tard d'un déclin. À l'inverse, les musées savants organisent de plus en plus d'activités éducatives à l'intention d'un public de plus en plus diversifié. Le Musée des beaux-arts qui, en 1961, est devenu le premier musée savant québécois à mettre en place un service éducatif apparaît comme un pionnier. C'est dans ce contexte que seront mises sur pied dans les universités montréalaises des équipes de recherches axées sur le développement d'une pédagogie propre au musée ou sur le comportement des visiteurs. Ces groupes de recherche fonderont dans le cadre des sociétés savantes un groupe d'intérêt sur l'éducation muséale où les chercheurs mettent en commun le fruit de leurs travaux.

Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec

Michel ALLARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'ouverture du Muséum central des arts de la République (Louvre) au grand public parisien, en 1793, symbolise la volonté que le musée devienne un lieu voué à l'éducation. Dans la première moitié du 19^e siècle, au Québec, on retrouve trois catégories de musée: ceux dits de divertissement; ceux dits savants, fondés par des sociétés scientifiques, artistiques ou historiques dont la plupart organisent des activités éducatives réservées à leurs membres; les musées dits didactiques, situés surtout dans des établissements scolaires. Ces derniers musées connaissent au 19^e siècle une période d'expansion, suivie cent ans plus tard d'un déclin. À l'inverse, les musées savants organisent de plus en plus d'activités éducatives à l'intention d'un public de plus en plus diversifié. Le Musée des beaux-arts qui, en 1961, est devenu le premier musée savant québécois à mettre en place un service éducatif apparaît comme un pionnier. C'est dans ce contexte que seront mises sur pied dans les universités montréalaises des équipes de recherches axées sur le développement d'une pédagogie

propre au musée ou sur le comportement des visiteurs. Ces groupes de recherche fonderont dans le cadre des sociétés savantes un groupe d'intérêt sur l'éducation muséale où les chercheurs mettent en commun le fruit de leurs travaux.

ABSTRACT

The origins of the special interest group on education and museums (SIGEM) from the perspective of the history of museum education in Quebec

Michel ALLARD

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

The opening of the Central Museum of the Arts (Louvres) to the general public symbolizes a wish for the museum to become a place dedicated to education. In the first half of the nineteenth century, there were three categories of museums in Québec; entertainment museums, knowledge museums founded by learned, artistic or historical societies, most of which organized educational activities for their members. Didactic museums were typically found in schools. In the nineteenth century, these didactic museums went through a period of expansion, followed, one hundred years later, by a decline. Conversely, knowledge museums were organizing more and more educational activities for an increasingly diversified audience. Musée des Beaux-Arts, which in 1961 became the first knowledge museum in Québec to launch an educational service, appeared as a pioneer. In this context, research teams were set up in Montréal universities, which focused on developing educational programs specifically for the museum or on visitor behaviour. In the context of Learned Societies, these research groups went on to create an interest group on museum education to give researchers a platform for sharing the results of their work.

RESUMEN

Los orígenes del Grupo de interés sobre la educación museística (GISEM) desde la perspectiva de la historia de la educación museística en Quebec.

Michel ALLARD

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La apertura al público en general del Museo central de artes (Louvre) simboliza la voluntad que el museo se convierta en un lugar dedicado a la educación. Durante la primera mitad del siglo XIX, encontramos en Quebec tres categorías de museo: los dedicados al esparcimiento; los conocidos como eruditos fundados por las sociedades

científicas, artísticas o históricas, la mayoría de las cuales organizan actividades educativas reservadas a sus miembros; y los museos denominados didácticos, localizados principalmente en los establecimiento escolares. Estos últimos museos conocen durante el siglo XX un periodo de expansión continua seguida, cien años más tarde, de un descenso. Al contrario, los museos eruditos organizarán cada vez más actividades educativas dirigidas a un público cada vez más diversificado. El Museo de Bellas Artes que en 1961 se convierte en el primer museo erudito quebequense que establece un servicio educativo, aparece como un pionero. Es en este contexto que serán establecidas en las universidades de Montreal equipos de investigación centrados en el desarrollo de una pedagogía propia para el museo o sobre el comportamiento de los visitantes. Esos grupos de investigación fundaron, en el marco de las Sociedades científicas, un grupo de interés sobre la educación museística que permite a los investigadores compartir el fruto de sus trabajos.

Introduction

En 1993, réunis à l'Université Carleton d'Ottawa, un groupe de chercheurs de plusieurs universités et musées canadiens ont fondé le Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation muséale (GISEM). Leur but était de permettre aux membres de groupes de recherche et aux chercheurs isolés de discuter, lors d'une rencontre annuelle, sur l'état de leurs travaux. Le présent texte a pour objectif de situer la genèse de ce groupe dans l'histoire des musées québécois considérés sous l'angle de leur fonction éducative. Un premier obstacle s'est cependant dressé devant nous : l'histoire de l'éducation muséale en tant que telle n'a jamais été faite. Dans ce contexte, le présent article se veut une première ébauche dont l'ambition est d'établir des balises et d'ouvrir des pistes de recherche. Mais d'abord, quelques précisions s'imposent.

Précisions disciplinaires et limites documentaires

En entreprenant l'histoire de la fonction éducative des musées, il importe de tenir compte de deux champs disciplinaires situés en amont, à savoir la muséologie proprement dite et l'éducation au sens large.

D'entrée de jeu, notons qu'au Québec l'histoire de l'éducation a fait l'objet depuis quelques années de nombreuses recherches. Celles-ci ont conduit à la publication de recueils de sources premières, de plusieurs monographies, de même qu'à la rédaction de quelques ouvrages de synthèse.

Les travaux en histoire des musées demeurent relativement moins nombreux. Plusieurs monographies ou articles de revues savantes traitent de l'histoire de certains musées (p. ex. le Musée McCord), de groupes de musées (p. ex. les musées d'histoire naturelle au 19^e siècle,) ou encore de certaines fonctions propres au musée

(p. ex. l'histoire des collections). Toutefois, aucun ouvrage de synthèse n'a été publié à ce jour.

Quant à l'histoire de l'éducation muséale, elle reste à faire, bien qu'un certain nombre de travaux aient été réalisés, particulièrement dans les programmes universitaires de muséologie, ou aient été menés à terme par les équipes de recherche qui s'y intéressent. Les recherches ont porté sur la place de l'éducation muséale dans la mission des musées, dans leurs politiques et dans leurs structures. Quelques-unes, plus théoriques, ont eu pour objet des études portant sur les modèles mis en œuvre. Enfin, plusieurs se sont attardées aux techniques de médiation qui ont cours. Elles ont presque toutes un dénominateur commun : la place qu'occupent les visiteurs dans les musées.

Dans ce contexte, il ne faut pas s'étonner que plusieurs affirmations soient formulées sous forme de questions susceptibles d'orienter la réflexion ou d'hypothèses qui devront être confirmées, infirmées ou nuancées.

Précisions épistémologiques

Le terme musée

Nous avons choisi dans un premier temps de nous limiter aux établissements conformes à la définition formulée dans les statuts du Conseil international des musées (ICOM) adoptés en 2007 :

Un musée est une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation (ICOM, 2009, p. 1).

Cette définition que nous pouvons qualifier de descriptive ne peut pas être considérée comme exclusive et doit être nuancée. En effet, il faut se rappeler que l'ICOM n'a été fondée qu'en 1946. Une première définition de musée avait alors été formulée dans les Statuts de l'ICOM :

Le mot « musée » désigne toutes les collections de documents artistiques, techniques, scientifiques, historiques ou archéologiques ouvertes au public, y compris les jardins zoologiques et botaniques, mais à l'exclusion des bibliothèques, exception faite de celles qui entretiennent en permanence des salles d'exposition (ICOM, 2009, p. 1).

Le terme éducation est absent de cette dernière définition. Il n'y sera inclus qu'à compter de 1951. Depuis, la définition a été modifiée à plusieurs reprises. Ajoutons que la définition actuelle du musée formulée de l'ICOM n'est pas toujours intégralement applicable. Tout en conservant l'esprit qui l'anime, il importe de l'adapter au contexte historique.

C'est particulièrement vrai dans le cas des musées scolaires. Depuis le milieu du 19^e siècle jusque vers 1960, les établissements scolaires de tous les ordres d'enseignement ont rassemblé à des fins d'enseignement, et parfois de recherche, des collections

(Lacroix, 2002). Ces dernières étaient conservées dans un lieu appelé musée qui correspondait parfois à un bâtiment spécialement érigé à cette fin. C'est le cas du Musée Redpath de l'Université McGill ou de celui du Collège Saint-Laurent. Le terme « musée » pouvait aussi désigner une ou des pièces d'un établissement aménagées pour accueillir les collections. Citons, entre autres, le musée de l'École normale Jacques-Cartier et celui du couvent d'Outremont des sœurs des Saints Noms de Jésus et de Marie. Le musée pouvait même dans le cas de certains établissements, dont le Séminaire de Sainte-Thérèse, déborder les pièces qui lui étaient réservées et s'étendre jusque sur les murs des corridors (Charron, 2012). Enfin, on donnait souvent – en particulier dans les écoles primaires – le nom de musée à de simples meubles appelés aussi cabinets qui se trouvaient dans les classes, voire dans les couloirs (Lavallée, 2011). Bref, le terme musée désigne spatialement des lieux variés et divers, tout en référant conceptuellement à une ou plusieurs collections d'objets regroupés.

L'expression « éducation muséale »

L'expression « éducation muséale » n'est pas la seule utilisée pour désigner la fonction éducative du musée. Ainsi, l'acronyme CECA, qui désigne un comité du Conseil international des musées, le Comité international pour l'éducation et l'action culturelle, relie les deux fonctions. L'expression « *Museum Visitor Studies* » est couramment employée, particulièrement aux États-Unis, tandis qu'en France les expressions médiation muséale et médiation culturelle ont cours. À notre avis, toutes impliquent deux éléments, le musée et le public, tissant entre l'un et l'autre des relations par l'intermédiaire d'un agent ou d'un objet matériel ou immatériel. Ce sont là, selon nous, les caractéristiques de l'éducation muséale.

Origine et évolution des musées québécois (c. 1800-c. 1960)

La mise en place

L'ouverture au grand public, le 10 août 1793, dans le palais du Louvre, du Muséum central des arts symbolise la volonté que le musée devienne un lieu servant à l'éducation. Au Québec, c'est dans la première moitié du 19^e siècle qu'apparaissent les premiers musées. Appartenant majoritairement à des intérêts privés (particuliers ou sociétés savantes), ils ouvrent leurs portes au public ou, du moins, à un certain public. Comme pour les musées européens et américains, l'une des principales intentions qui prévalent à leur fondation est de faire œuvre d'éducation. Lors des discussions survenues en 1824 devant le comité d'éducation de la Chambre d'assemblée chargé d'étudier les demandes de subvention déposées par le musée de sciences naturelles fondé par Pierre Chasseur, « on voit nettement, selon les historiens Duchesne et Carle, se dessiner dans les propos des députés et de ceux qui sont appelés à témoigner l'intention de faire de la collection de Chasseur le point de départ d'un musée "national" répondant à la fois aux besoins de la science, de l'enseignement et de l'éducation populaire » (Duchesne et Carle, 1990). Mais qu'arriva-t-il par la suite?

Dans la première moitié du 19^e siècle, l'historien Robert Gagnon distingue trois catégories de musée : une première catégorie réunit les musées dits de divertissement; une deuxième englobe les musées dits savants mis sur pied par des sociétés scientifiques, artistiques ou historiques; une troisième catégorie correspond aux musées dits didactiques ou pédagogiques situés surtout dans des établissements scolaires.

Les musées dits de divertissement

Les musées dits de divertissement réunissent et exposent « des collections dont les éléments sont regroupés en vertu de leur rareté, de leur exotisme, de leur nature exceptionnelle ou de leur capacité potentielle d'amusement sans réelle motivation scientifique ni tentative de classification » (Gagnon, 1999). Poursuivant des buts de nature commerciale, ces musées exigent des frais d'entrée et cherchent à accueillir un public le plus nombreux possible. Dans ce contexte, ils ne cherchent pas à éduquer le visiteur, mais bien plus à l'étonner, à le séduire et à le divertir. Entre 1822 et 1892, quelques musées de cette catégorie, dont plusieurs ont pignon sur rue à Montréal, connaissent une existence plus ou moins éphémère (Gagnon, 1999).

Les musées dits savants

Les musées qualifiés de savants «... accumulent des collections (essentiellement de sciences naturelles, d'art ou d'histoire) qui se veulent exhaustives, qu'ils classifient ou aspirent à clarifier afin d'en extraire des connaissances » (Gagnon, 1999). En règle générale, ils émanent d'une société scientifique, littéraire ou artistique, financée par ses membres issus pour la majorité de la bourgeoisie anglophone. Ces musées cherchent par différentes activités à instruire leurs membres et non pas le grand public. À cet égard, ils mettent parfois sur pied une exposition permanente. Nombre de ces musées demeurent des établissements élitistes, comme l'est d'ailleurs à cette époque le système d'éducation. On ne trouve guère trace d'efforts visant à « démocratiser » la fréquentation de leurs salles d'exposition. L'attitude des conservateurs de l'époque n'annonce guère un mouvement favorable à l'éducation populaire.

D'autres musées misent parfois sur leur potentiel éducatif, bien qu'ils ne soient pas toujours ouverts au grand public. Ils considèrent que le simple fait d'exposer suffit en soi pour informer le visiteur et contribuer à sa culture. C'est ainsi que les musées font œuvre d'éducation.

Les musées dits scolaires

Depuis le milieu du 19^e siècle et jusque vers 1960, les établissements scolaires de tous les ordres d'enseignement réunissent, conservent et exposent des collections à des fins d'enseignement et parfois de recherche (Lacroix, 2002). Ces musées scolaires, appelés aussi musées didactiques ou musées pédagogiques, connaissent dès le milieu du 19^e siècle une période d'expansion sans précédent, suivie d'un déclin presque aussi rapide. Les musées scolaires, en développant des méthodes d'enseignement et d'apprentissage fondées sur l'objet et l'induction, jettent les bases d'une

pédagogie muséale. Rappelons, comme nous l'avons déjà souligné, que dans les établissements scolaires le terme musée désigne spatialement des lieux variés et divers tout en référant conceptuellement à une ou plusieurs collections d'objets regroupés à des fins d'enseignement.

Vers le milieu du dix-neuvième siècle, l'étude de l'histoire naturelle devient de plus en plus populaire. Fondée sur l'observation et la description d'écofacts ou d'artefacts, elle nécessite un collectionnement afin d'élaborer ou d'appliquer à des fins d'étude des taxonomies, dont celle de Linné. Cette approche s'applique aussi à d'autres disciplines, en particulier les arts plastiques et l'histoire. Bref, l'enseignement basé sur la description et la mémorisation favorise la réunion d'objets, l'explication des phénomènes scientifiques et des événements d'ordre artistique ou historique étant laissée à d'autres disciplines, dont la philosophie et la théologie.

Quelque temps après sa fondation en 1852, l'Université Laval, à Québec, réunit sous son toit plusieurs musées, dont un cabinet de physique, un musée de zoologie, un musée de minéralogie et de géologie, un musée botanique, un musée ethnologique, un musée de peinture et un musée numismatique (Carle, 1986). Il en est de même de l'Université McGill de Montréal qui érige en 1882 le Musée Redpath, l'un des premiers bâtiments conçus spécifiquement pour recevoir un musée (Pepall, 1986). Ces musées servent essentiellement à des fins de recherche et d'enseignement. Au début du 20^e siècle, la méthode expérimentale pénètre le monde scientifique et, dans les universités, le labo remplace peu à peu l'expo. « La vieille histoire naturelle, fondée sur la taxonomie et les collections, disparaît, cédant la place à l'écologie » (Duchesne et Carle, 1990). Les collections de l'Université Laval, d'abord transférées au Musée du Séminaire de Québec, sont par la suite déposées au Musée de la civilisation. Quant au Musée Redpath, il ferme ses portes en 1971 (Young, 2001), mais les rouvre en 1985.

Au primaire et au secondaire, les établissements scolaires se dotent aussi de musées à des fins d'enseignement. Tant et si bien que, dans les années 1930, la grande majorité des collèges classiques et des couvents, c'est-à-dire les établissements privés d'ordre secondaire et collégial, possèdent un musée pour abriter leurs collections. À la même époque, selon le *Dominion Bureau of Statistics of Canada*, au Québec comme ailleurs au Canada, « les musées didactiques gérés par l'école publique se comptaient par centaines » (Teather, 1992). Car, au début du 20^e siècle, le programme des écoles catholiques francophones, en plus d'encourager les enseignants à organiser des sorties éducatives en particulier dans les musées, suggère dès 1924 de mettre sur pied « de petits musées » (Gauthier, 1993). Cet intérêt tient pour beaucoup de l'intérêt manifesté à l'égard de ce qu'il est convenu d'appeler « la leçon de choses ». Inspirée des théories philosophiques de Francis Bacon, celle-ci s'inscrit, dès la fin du 19^e siècle, dans les premiers programmes d'études des écoles publiques francophones québécoises. Comprise tantôt comme une discipline autonome, tantôt comme la meilleure méthode « pour inculquer les notions premières », la leçon dite de choses propose d'utiliser les sens pour appréhender le monde. Fondée sur l'observation, la description et l'analyse d'objets, elle procède par induction, c'est-à-dire du simple au composé, du régulier à l'irrégulier, du concret à

l'abstrait. Bref, pour faire contrepoids à une approche conceptuelle de l'enseignement, cette méthode s'appuie sur du concret pour ensuite tenter de rationaliser et de conceptualiser.

Pour informer et guider les enseignants dans l'utilisation du musée comme démarche pédagogique, le *Journal de l'Instruction publique* (publication officielle du Département de l'Instruction publique qui à cette époque fait office de ministère de l'Éducation) publie en 1891 un article intitulé le Musée scolaire. C'est le premier véritable exposé que nous avons pu retrouver au Québec d'un embryon de pédagogie muséale. L'auteur propose trois façons de réunir une collection : d'abord laisser les élèves prendre part à sa constitution, car « ils y prendront goût et se feront un vif plaisir de l'accroître ». Il importe en second lieu d'organiser des promenades scolaires qui permettent « ... de mieux comprendre l'harmonie existante entre le milieu et le spécimen » (Jeangirard, 1891). Enfin, l'auteur suggère de solliciter des dons afin d'augmenter les collections du musée.

Non seulement les élèves doivent observer les objets, mais « ... il faut qu'ils puissent les voir, les toucher, se rendre compte de leur forme, de leur couleur, de leur goût, de leur sonorité, de leur résistance » (Jeangirard, 1891). L'instituteur doit, en conversant avec les élèves, leur faire énumérer les principales caractéristiques de l'écofact ou de l'artefact. Il doit par la suite compléter les observations des élèves et leur communiquer des connaissances utiles sur différents sujets, dont l'agriculture, l'industrie, le commerce ou l'hygiène. Bref, en plus d'approfondir les matières du programme, les objets permettent d'enseigner « l'ordre moral par le biais de l'ordre matériel » (Jeangirard, 1891). L'intégration, jusqu'à la fin des années 1950, de la « leçon de choses » dans les programmes d'études explique pourquoi les écoles organisent des « petits musées » réunissant des collections d'objets (Allard et Lefebvre, 1998). Le mouvement se répand tant et si bien qu'une enquête conduite au Québec en 1951 auprès de 3000 enseignants et enseignantes de classes de la 3^e à la 7^e année révèle que plus de 1000 d'entre eux ont accès à des musées scolaires ou, à tout le moins, à des collections d'objets. Le moins que nous puissions affirmer, c'est que les musées scolaires étaient beaucoup plus répandus et utilisés que nous serions portés à le croire (S. Sainte Florence-de-Poitiers, c.n.d., 1952).

Certaines institutions de formation des maîtres se dotent aussi d'un musée. Non seulement le musée sert-il à la fois de lieu et de moyen d'enseignement, mais il permet aussi de former les futurs instituteurs à leur utilisation. C'est en quelque sorte l'application concrète de l'axiome « *Learning by doing* ». Fondée en 1857, l'École normale Jacques-Cartier apparaît comme un cas de figure. Son premier principal, l'abbé Hospice-Anthelme Verreau, se charge lui-même de l'enseignement de la leçon de choses. À cette fin, il met en place un musée à partir de collections acquises du Département de l'Instruction publique. Ces collections comptaient « ... plus de 6000 pièces, inégalement réparties entre la minéralogie, la botanique, l'entomologie, les mammifères, les mollusques et les reptiles » ([s. n.] (1860)). Toutefois, en raison des déménagements d'un bâtiment à un autre, les collections n'étaient que rarement utilisées. C'est pourquoi « mettre [les collections] à l'usage des élèves-maîtres pour l'enseignement des leçons de choses en particulier, c'était leur rendre la vie »

(Bellefleur et Durand, 1946). À cet égard, en 1928, le musée est réaménagé pour occuper une place importante dans l'édifice abritant l'école normale.

La plupart des grosses pièces d'histoire naturelle ont été placées dans les corridors de l'École et servent à la fois d'ornement et d'objets d'étude pour tous les élèves petits et grands. On n'a conservé dans la grande salle du musée que les armoires qu'on a pu acculer au mur, tandis qu'une trentaine de casiers, facilement transportables, occupent à peine la moitié de la superficie de la salle. L'autre partie sert de salle d'étude et de lecture pour les élèves-maîtres qui y vont par groupes et sous la surveillance du bibliothécaire, exécuter les travaux scolaires de longue haleine. Une bibliothèque considérable de pédagogie et de littérature est aussi à leur disposition, ainsi que des revues, des livres de référence, des dictionnaires. Quatre chambres fermées donnent sur le musée : à droite, le laboratoire de chimie et la classe de pédagogie supérieure; à gauche, le cabinet des documents scolaires et l'atelier du conservateur du musée (Desrosiers, 1929).

Au surplus, on organise au musée des conférences publiques qui tiennent lieu pour les enseignants de cours de perfectionnement. Bref, le musée, en plus de jouer un rôle central dans la formation des enseignants, devient un lieu d'animation culturelle.

Il ne faut pas croire pour autant que les musées scolaires soient ouverts au grand public. L'historienne Dominique Laperle, qui a étudié la place des musées dans les écoles dirigées par une communauté religieuse, souligne que « [l]e musée que l'on retrouve dans un pensionnat des SNJM [sœurs des Saints Noms de Jésus et de Marie] a ceci de particulier qu'il s'inscrit dans le contexte d'un relatif isolement du monde extérieur, du moins durant l'année scolaire » (Laperle, 2007, p. 59). En somme, le musée scolaire est réservé à une clientèle spécifique.

À partir du retrait de l'histoire naturelle des programmes universitaires, les musées scolaires commencent à perdre de leur intérêt et disparaissent de la majorité des établissements scolaires lors de la réforme en 1964 du système scolaire québécois. Or, c'est en 1961 que le Musée des beaux-arts de Montréal devient le premier musée québécois à organiser un service éducatif. C'est la conjugaison de ces deux mouvements qui, au Québec, influencera dans les musées autres que les musées scolaires le développement de l'éducation muséale.

Une nouvelle ère (c. 1960–c. 2000)

Évolution des programmes d'études et des programmes éducatifs des musées

En 1964, un ministère de l'Éducation est créé au Québec en lieu et place du Conseil de l'instruction publique et de ses deux comités (catholique et protestant). On entreprend alors d'élaborer pour chaque matière un programme dit cadre qui se contente de définir les grandes lignes du contenu en laissant aux enseignants le soin de les préciser. On leur accorde une grande liberté quant au choix des méthodes et

des moyens d'enseignement. La mise sur pied de musée dans les écoles ainsi que la visite au musée disparaissent complètement dans l'énoncé des programmes d'études. Néanmoins, quelques écoles continuent à fréquenter les musées. Ces visites s'inscrivent très souvent parmi les sorties dites de récompense organisées à la fin de l'année scolaire. Certains musées ne sont pas lents à comprendre l'intérêt que représente pour eux la clientèle scolaire au double plan de la formation d'un jeune public et de leurs statistiques de fréquentation. C'est dans ce contexte qu'en 1977 le Musée des beaux-arts de Montréal ferme son école d'art et confie à son service éducatif le mandat de :

permettre au public de connaître, de comprendre et d'apprécier les collections et les expositions du Musée, de même que ses ressources. Le personnel qui travaille au Service éducatif est donc un intermédiaire entre le public et le Musée et a pour rôle d'interpréter les collections permanentes et les expositions temporaires, ainsi que de les rendre intelligibles et accessibles. Le Service éducatif doit aussi être un lien entre le Musée et le milieu des enseignants à qui il offre ses ressources pour accompagner ou compléter les programmes d'enseignement et de formation (Lamarche, 1997).

En plus de prendre en charge les traditionnelles visites commentées, le Service éducatif doit organiser de nouvelles activités et explorer les possibilités d'introduire dans la présentation des expositions des supports didactiques. Inspirées par la collection du Musée ou les expositions temporaires, ces activités ne s'adressent pas uniquement aux écoliers. Chacun, quel que soit son âge, peut y trouver une occasion unique de s'ouvrir sur le monde de la création. Les activités proposées se fondent essentiellement sur le contact avec l'œuvre d'art telle que présentée en contexte muséal et se démarquent des traditionnelles cours d'histoire de l'art. Hélène Lamarche, chef du service éducatif, entreprend alors une réflexion sur la fonction éducative du musée. Elle élabore un modèle éducatif qui tient compte de la nature, de la fonction et de la signification des objets collectionnés et exposés, des structures sociales de la clientèle, des caractéristiques de la visite au musée qui demeure essentiellement libre, autonome et enfin du champ disciplinaire ou multidisciplinaire spécifique à chaque établissement (Lamarche, 1986). En fait, Hélène Lamarche fait figure de pionnière dans un mouvement qui, à cette époque, au Québec et un peu partout à travers le monde, ambitionne de développer une pédagogie propre au musée se démarquant de modèles d'enseignement et d'apprentissage mis en œuvre dans les établissements scolaires. En somme, une éducation dite par l'objet est mise en œuvre.

Entre temps, le ministère de l'Éducation entreprend à partir de 1981 une réforme complète du programme d'études des ordres primaire et secondaire. À cet égard, une étude conduite par des chercheurs du ministère de l'Éducation conclut à la haute valeur pédagogique des musées et recommande qu'ils soient réintégrés dans les programmes d'études à titre de lieu éducatif susceptible de contribuer à la formation des élèves plus particulièrement à élargir leurs horizons culturels (Pinard et Locas, 1982). La visite au musée réapparaît dans les guides pédagogiques accompa-

gnant en particulier les programmes de sciences humaines et de sciences naturelles (Allard et Gauthier, 1990). Il faut aussi souligner qu'à la même époque deux études du Conseil supérieur de l'éducation portant respectivement sur les nouveaux lieux éducatifs et sur les activités parascolaires reconnaissent le musée comme un lieu éducatif susceptible de contribuer à l'apprentissage des élèves et à augmenter le niveau de culture de l'ensemble de la population (Conseil supérieur de l'éducation, 1986 et 1988). Bref, le musée ne doit plus être considéré comme un lieu réservé à certains groupes sociaux, mais doit s'ouvrir à tous. À cet égard, il doit se démocratiser tant dans sa structure que dans ses activités.

Mise sur pied d'équipes de recherche et la diffusion de leurs travaux

L'implication de plus en plus importante du musée dans l'éducation soulevait de nouvelles interrogations. Entre autres questions, la nature des relations qui pouvaient se tisser entre le musée et l'école se posait tout comme celle de la place de la fonction éducative par rapport aux autres fonctions dévolues traditionnellement au musée. À cet égard, vers les années 1970-1980, des équipes de chercheurs se forment dans plusieurs pays notamment en France, en Belgique, en Grande-Bretagne, au Brésil, en Australie afin d'en mieux cerner les fondements de l'éducation muséale. Au Québec, des conservateurs et des directeurs de musée voulurent en connaître plus long sur la qualité des activités éducatives et sur le comportement des visiteurs. C'est dans cette conjoncture que Guy Vadeboncœur, conservateur du Musée Stewart de Montréal, fait appel en 1980 à des professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin d'élaborer un programme d'activités destinées aux élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Vadeboncœur désirait rattacher la visite au musée au programme d'études dans le cadre d'un véritable partenariat entre le musée et l'école (Allard et Vadeboncœur, 1993).

C'est dans ce contexte qu'en 1981 une première étude conduite auprès d'un millier d'élèves du primaire se déroula au Musée Stewart. On arriva à la conclusion que sur le plan cognitif les élèves tiraient peu de bénéfices d'une visite guidée. Cette étude fit boule de neige et donna naissance au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM). L'exemple du Musée Stewart fut suivi par plusieurs autres institutions muséales qui, au cours de la période 1980-1985, créèrent un service éducatif ou, du moins, particulièrement dans les musées de petite et de moyenne taille, désignèrent un membre de leur personnel à titre de responsable des services éducatifs.

Toutefois, plusieurs interrogations subsistaient. Les musées dans l'élaboration de leurs programmes éducatifs destinés aux écoles devaient-ils tenir compte des programmes d'études prescrits par le ministère de l'Éducation ou devaient-ils les créer en fonction seulement de leur propre collection? Pouvait-on concevoir une pédagogie propre au musée qui la différenciait des modèles d'enseignement et d'apprentissage mis en œuvre à l'école? Le musée comptait-il parmi les institutions éducatives formelles ou informelles? La visite au musée était-elle seulement d'ordre ludique? Des réponses satisfaisantes ne pouvaient découler que d'un dialogue entre les

membres du personnel des musées et ceux du personnel des écoles. Pour faciliter ce dialogue, le GREM, en collaboration avec le Musée Stewart et la Commission des écoles catholiques de Montréal, organisa à l'automne 1985 le premier colloque portant sur l'éducation muséale à se tenir au Québec. Plus de cent personnes y participèrent. À court terme, ce colloque favorisa l'échange d'idées entre les éducateurs de musée, les conservateurs, les enseignants, les conseillers pédagogiques et les universitaires. À moyen terme, il orienta les travaux du GREM dans la conduite de travaux de recherche ayant pour objet l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de modèles théoriques et pratiques d'utilisation des musées à des fins éducatives (Allard et Boucher, 1991; Paquin, 1998).

L'ouverture en 1987 d'un programme de maîtrise en muséologie administré conjointement par les universités de Montréal et du Québec à Montréal contribua au développement des recherches en éducation muséale d'autant que le programme de ce diplôme d'études supérieur comportait deux cours portant sur cette facette de la muséologie. Bientôt, les recherches débordèrent le cadre étroit des relations entre l'école et le musée pour s'étendre à l'étude de l'implication sociale du musée et de l'influence de la fonction éducative sur les autres fonctions du musée (Allard, Landry et Meunier, 2006) Aussi ne faut-il pas s'étonner que les musées se sensibilisèrent tant et si bien à l'importance de leur mission éducative qu'en 1989 la Société des musées québécois forma le Groupe d'intérêt spécialisé (GIS) en éducation et action culturelle.

En 1986, Colette Dufresne-Tassé, professeure au Département d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, s'intéressa au comportement du visiteur adulte et fonda le Groupe de recherche sur les musées et l'éducation des adultes. Là encore, la collaboration entre les universitaires et les muséologues a permis la réalisation de plusieurs études qui analysèrent le comportement du visiteur adulte, firent état des bénéfices d'ordre cognitif, émotif, social, voire sensoriel, qu'il pouvait retirer de sa visite au musée et influencèrent l'organisation spatiale et conceptuelle des expositions (Allard et Dufresne-Tassé, 1999).

À partir du printemps de 1986, les membres de ces deux équipes de recherche se rencontrèrent lors du congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation afin de discuter de leurs projets respectifs. En 1993, ils élargirent les cadres aux autres chercheurs, en particulier à ceux de l'Université Concordia, et formèrent le Groupe d'intérêt sur l'éducation muséale (GISEM). Depuis, lors du congrès annuel des sociétés dites savantes, les chercheurs universitaires et les muséologues canadiens, auxquels se joignent régulièrement des chercheurs d'autres pays, peuvent faire part de leurs recherches. Ils ont l'occasion de soumettre leurs travaux à la critique de leurs pairs. Ils obtiennent des rétroactions qui leur permettent de corriger leur tir ou laissent entrevoir des avenues de recherche jusque-là insoupçonnées.

Les résultats ne mirent pas longtemps à se révéler. Une compilation des publications du GISEM révéla que, sur un total de 143 études réalisées entre 1993 et 2002, 33 % portaient sur des questions d'ordre théorique et 67 % s'appuyaient sur des données empiriques (Allard, Landry et Meunier, 2006). Au surplus, une enquête conduite en 2000 auprès des musées québécois indiqua que 60 % des répondants avaient créé un service éducatif et que 38 %, à défaut de service, comptaient dans leur personnel

au moins une ou un employé responsable de l'éducation ou de l'action culturelle (Allard, Naurais et Cadieux, 2000). Aujourd'hui, la grande majorité des institutions muséales inscrites au répertoire des musées québécois poursuivent une mission éducative et offrent une large variété d'activités (Société des musées québécois, 2013). Démocratisation, accessibilité, implication, toutes ces orientations ont favorisé l'éclosion d'une forme d'éducation à la fois propre au musée et complémentaire aux autres institutions culturelles, en particulier l'école.

L'avenir de l'éducation muséale

Les embûches et les dérives

Quelques embûches risquent de détourner l'éducation muséale à des fins autres que celles d'études, d'éducation et de délectation dévolues aux institutions muséales. Ces embûches sont d'ordre sociopolitique, économique et pédagogique.

La société

Plusieurs musées se définissent comme des agents de mutation sociale et s'engagent politiquement dans des débats de société. D'après M. Bellaigue, ancien secrétaire et vice-président d'ICOFOM, « On s'oriente ainsi vers une « mission sociale » et une dimension politique – au meilleur sens du terme » (Bellaigue, 2000, p. 4).

Or, les œuvres, les objets et les artefacts méritent d'être admirés et analysés pour leur sens intrinsèque et leur valeur propre. Vouloir les utiliser à des fins secondes risque de les dénaturer (Arendt, 1972). Dans ces circonstances, la frontière séparant l'appropriation et la propagande devient très difficile à tracer. Le risque est grand que l'éducation muséale, au lieu de contribuer au développement de l'autonomie et de la pensée critique du visiteur en général – et de l'enfant en particulier –, participe à son endoctrinement, aussi noble soit la cause.

L'économie

L'implantation dans les musées d'une approche utilitariste tenant du mercantilisme tenaille plusieurs administrateurs de musée. Il s'agit en quelque sorte de faire du musée une institution économiquement rentable. L'articulation autour du concept du beau dans le cas des musées d'art et du vrai dans celui des musées d'histoire et de sciences risque d'être plus ou moins laissée pour compte au profit d'une approche axée sur le clinquant et l'artificiel afin d'augmenter l'affluence des visiteurs. Or, dans tout processus d'apprentissage, le progrès est relativement lent. Au surplus, il est nécessaire d'adapter les approches et les stratégies à chaque groupe, voire à chaque visiteur. On comprend alors qu'une approche axée sur le rendement à court terme ne peut qu'entraver le développement de l'éducation muséale.

La pédagogie

Au Québec, les programmes d'études mis en œuvre dans les écoles ne s'articulent plus autour de l'acquisition du savoir, mais bien autour du développement

des compétences. Ils procèdent non plus d'un paradigme culturel, mais d'un paradigme strictement utilitariste. On peut se demander comment l'éducation muséale peut contribuer à développer des compétences sans au préalable faire appel à un savoir. Comment peut-on apprécier une œuvre d'art ou analyser et comprendre un objet ou en artefact sans en connaître l'origine et l'usage? Une éducation muséale fondée sur des compétences ne peut que conduire à masquer la nécessité de connaître avant d'agir.

Conclusion

Au terme de cet exposé historique, nous sommes en mesure d'affirmer que la fonction éducative a toujours fait partie de la mission et du rôle des musées au sein de la société québécoise. Toutefois, il importe de nuancer cette affirmation.

Rappelons qu'au dix-neuvième siècle, on retrouve au Québec deux principaux types de musée : les musées dits savants et les musées dits scolaires. Par conséquent, les musées sont fréquentés par une clientèle spécifique. À cette époque, les musées ne font pas une œuvre d'éducation destinée à tous. Ce n'est qu'au vingtième siècle que les musées ouvrirent peu à peu leurs portes au grand public.

L'éducation muséale a emprunté différentes formes à travers les âges. Dans les musées dits savants, on tenait pour acquis que les membres étaient tous des connaisseurs. Par conséquent, on présumait que le simple fait d'exposer les écofacts et les artefacts contribuait à leur éducation. Toutefois, pour parfaire leurs connaissances, on organisait à leur intention, des activités culturelles. À la fin du dix-neuvième siècle, on commença même à rédiger des cartels descriptifs et à offrir des visites commentées. On favorisait ainsi une **éducation à l'objet**.

Dans les musées scolaires, les écofacts et les artefacts étaient exposés pour illustrer les enseignements théoriques et favoriser les apprentissages particulièrement lors de ce qu'on appelait les leçons de choses. C'était ce que nous désignons sous le nom de **l'éducation par l'objet**.

Au vingtième siècle, les musées dits savants s'ouvrirent progressivement au grand public, il devient alors essentiel d'organiser des activités éducatives à leur intention. C'est en 1961 que le Musée des beaux-arts de Montréal devient le premier musée québécois à mettre sur pied un service éducatif. Ce mouvement s'intensifie à partir de 1964, alors que le système scolaire québécois est réformé et que les musées scolaires disparaissent. C'est la conjugaison de ces deux mouvements qui influencera dans les musées autres que les musées scolaires le développement de l'éducation muséale.

À partir de la décennie 1980-1990, des universitaires, des muséologues et des éducateurs de musée entreprennent des recherches sur la fonction éducative des musées et forment le **Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM)**. En plus de proposer des modèles d'intervention, les chercheurs mettent l'accent non pas uniquement sur le contenu des expositions, mais sur les relations qui se tissent avec les visiteurs. Elles ne limitent pas au plan cognitif, mais peuvent aussi s'inscrire

dans les ordres émotifs, imaginatifs, sensoriels, voire sociaux. Par conséquent, l'œuvre et l'objet deviennent des agents d'éducation que les visiteurs s'approprient. C'est dans cette problématique que se situent les travaux du GISEM de sorte que l'on peut désormais qualifier l'éducation muséale d'**éducation avec l'objet**.

Aujourd'hui, sous le triple sceau du mercantilisme, de l'utilitarisme et du message moralisateur, on voudrait que le musée aille **au-delà de l'objet** pour jouer un rôle d'agent de développement social, politique et économique. À notre avis, ce serait oublier que les écofacts et artefacts exposés méritent d'être admirés et analysés pour leur sens intrinsèque et leur valeur propre. Vouloir les utiliser à d'autres fins risque de les dénaturer. L'éducation muséale possède encore un important potentiel de développement, pourvu que tous les acteurs ne cèdent pas aux chants des sirènes.

Références bibliographiques

- [s. n.] (1860). *Catalogue des différentes collections de l'École normale Jacques-Cartier. Mss Documents de la session (1878-1879)* (42 Victoria) : 180-181, Fonds de l'École normale Jacques-Cartier; 2P14/E,1. Service des archives, Université du Québec à Montréal.
- ALLARD, M. et BOUCHER, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal : Hurtubise HMH.
- ALLARD, M. et BOUCHER, S. (1998). *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montréal : Hurtubise HMH.
- ALLARD, M. et DUFRESNE-TASSÉ, C. (1999). Le développement au Canada des recherches en éducation muséale : essai de synthèse. Dans M. Allard, J. Covert, C. Dufresne-Tassé, A. Hildyard et M. Jackson (dir.), *A Challenge Met / Un défi relevé. The Definition and Recognition of the Field of Education* (p. 145-166). Ottawa : Canadian Society for the Study of Education.
- ALLARD, M. et GAUTHIER, C. (1990). Le musée dans les programmes scolaires (1861-1989). *Traces*, 28(2), 34-35.
- ALLARD, M., LANDRY, A. et MEUNIER, C. (2006). Où va l'éducation muséale? Dans M. Émond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe. Recherches sur les programmes et les expositions* (p. 9-21). Québec : MultiMondes.
- ALLARD, M. et LEFEBVRE, B. (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Montréal : Logiques.
- ALLARD, M., NAURAS, V. et CADIEUX, I. (2000). *Les services éducatifs et/ou d'action culturelle des institutions muséales québécoises*. Montréal : Cahiers du GREM, 13.

- ALLARD, M. et VADEBONCCEUR, G. (1993). Dialogue muséologue/universitaire ou les conditions d'une pratique conjointe de l'évaluation. *Musées*, 15(2), 28-31.
- ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture* (traduit sous la direction de Patrick Lévy). Paris : Gallimard.
- BELLAIGUE, M. (2000). 22 ans de réflexion muséologique à travers le monde. *Cahiers d'étude / Study Series*, Comité international de l'ICOM pour la muséologie, n° 8, 4-5.
- BELLEFLEUR, G. et DURAND, D. (1946). *Profils normaliens*, Montréal.
- CARLE, P. (1986). *Le cabinet de physique et l'enseignement des sciences au Canada français : le cas du Séminaire de Québec et de l'Université Laval* (thèse non publiée en histoire et sociopolitique des sciences). Université de Montréal, Canada.
- CHARRON, J.-G. (2012). Entre 1900 et 1914 : fondation du musée par l'abbé Migneault. Bulletin Le réseau. La Société d'histoire et de généalogie des Mille-Îles, XXVII(2), 11.
- 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 : le Conseil.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- DESROSIERS, A. (1929). *Le monument Verreau : fêtes du 8 décembre 1927*. Montréal : L'Éclaireur.
- DUCHESNE, R. et CARLE, P. (1990). L'ordre des choses : cabinets et musées d'histoire naturelle au Québec (1824-1900). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 44(1), 3-30.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. et LEFEBVRE, A. (1996). *Psychologie du visiteur de musée : contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Montréal : Hurtubise HMH.
- GAGNON, H. (1999). *Divertir et instruire. Les musées de Montréal au XIX^e siècle*. Sherbrooke : CGC Éditions.
- GAUTHIER, C. (1993). *L'évolution des programmes d'études des écoles primaires et secondaires publiques catholiques francophones du Québec (1841-1992)* (mémoire de maîtrise en éducation non publié). Université du Québec à Montréal, Canada.
- JEANGIRARD, A. (1891). Le musée scolaire. *Journal de l'Instruction publique*, X(7), 182-183.
- CONSEIL INTERNATIONAL DES MUSÉES (2009). *Statuts DE L'ICOM*, art. 3, Récupéré de http://archives.icom.museum/hist_def_fr.html

- LACROIX, L. (2002). *Les collections muséales au Québec*. Récupéré le 14 août 2012 du site de la Société des musées québécois : <http://www.musees.quebec.museum/pdf/mad-lacroix.pdf>
- LAMARCHE, H. (1997). *Soixante ans d'éducation au Musée des Beaux-Arts de Montréal (1937-1997)*. Archives personnelles de l'auteure.
- LAPERLE, D. (2007). « Une parole de Dieu fraîchement exprimée ». Fondements, usages et représentations du musée scolaire dans les pensionnats de filles des Sœurs-des-Saints Noms de Jésus et de Marie (1843-1981). *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 19(1), 54-79.
- LAVALLÉE, C. (2011). *La vocation des musées de communautés religieuses catholiques féminines enseignantes. De la didactique à la gestion du patrimoine historique*. Rapport de travail dirigé présenté à Anik Meunier, programme de maîtrise en muséologie, Université du Québec à Montréal.
- PAQUIN, M. (1998). *La visite scolaire au musée. Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves*. Cap-Rouge : Les Presses Inter Universitaires.
- PEPALL, R. M. (1986). *Construction d'un musée des beaux-arts, Montréal 1912* (traduit par François Ullmann). Montréal : Musée des beaux-arts de Montréal.
- PINARD, Y. et LOCAS, C. (1982). *Trois expériences d'utilisation pédagogique des musées*. Québec : Direction de la technologie éducative, ministère de l'Éducation.
- SAINTE FLORENCE-DE-POITIERS, sœur, c.n.d. (1952). *Valeur formatrice des sciences naturelles à l'école primaire (3^e à 7^e année inclusivement)*. Thèse présentée à l'Institut pédagogique de l'Université de Montréal en vue de l'obtention de la licence en pédagogie. Montréal : Archives de la Congrégation de Notre-Dame.
- TEATHER, J.-L. (1992). La création de musées au Canada (jusqu'en 1972). *Muse*, été-automne, 30-39.
- YOUNG, B. (2001). *Le McCord. L'histoire d'un musée universitaire, 1921-1996* (traduit par Marie-Cécile Brasseur). Montréal : Hurtubise HMH.