



La Lettre de l'OCIM

Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques

133 | 2011
janvier - février 2011

Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ?

Educational tools in museums: for who, why?

Anik Meunier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ocim/648>
DOI : 10.4000/ocim.648
ISSN : 2108-646X

Éditeur

OCIM

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2011
Pagination : 5-12
ISSN : 0994-1908

Référence électronique

Anik Meunier, « Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? », *La Lettre de l'OCIM* [En ligne], 133 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ocim/648> ; DOI : 10.4000/ocim.648

Tous droits réservés

Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ?

Anik Meunier *



Cet outil pédagogique démontrant les principes des barrages hydrauliques est intégré à l'exposition *Science 26* au Centre des sciences de Montréal
© Centre des sciences de Montréal

Après avoir rappelé quelques principes de base concernant la place des publics dans les musées et la fonction éducative de ces derniers, l'auteur envisage les différents aspects de la conception des outils pédagogiques, montrant d'une part que cette démarche ne se conçoit pas sans un mode d'évaluation des outils en question et d'autre part que dans ce domaine l'évaluation dite formative s'impose.

Dans les musées, les expositions et les différents équipements à caractère muséographique ou patrimonial, une panoplie d'aides ou de supports est développée par les professionnels afin de communiquer – au sens large – à propos des contenus scientifiques à l'intention de différentes catégories de publics. Les outils pédagogiques sont spécifiquement conçus pour des publics cibles. Ils peuvent être inclus dans l'exposition ou être utilisés de manière récurrente dans le cadre d'ateliers, proposés en accès libre aux visiteurs, manipulés par un médiateur ou destinés à un usage dans ou hors les murs (malle pédagogique, par exemple). Un outil pédagogique représente un instrument qui privilégie une stratégie ou une manière de procéder dans le but spécifique de soutenir les visiteurs dans l'appropriation des contenus du musée ou de l'exposition.

* Anik Meunier est professeur-chercheur en Éducation et en Muséologie, directrice du groupe de recherche sur l'Éducation et les Musées (GREM) à l'université du Québec à Montréal (UQAM)
meunier.anik@uqam.ca

La place des publics dans les institutions muséales et patrimoniales

Au début des années 1970, partout en Europe, dominait l'exposition académique pensée par des conservateurs savants et experts des collections qui

concevaient l'exposition permanente, soit comme l'exposé de l'état des doctrines savantes, soit comme une sorte de vulgarisation des résultats de la recherche. Le principe d'organisation des discours d'exposition était strictement dépendant des principes savants et académiques familiers des experts et des amateurs les plus avertis. La nouvelle muséologie a correspondu à un renouvellement des perspectives, souvent résumées par l'idée de placer les visiteurs au centre d'un projet de communication culturelle ⁽¹⁾. Certes, le contenu de l'exposition demeure exigeant et scientifiquement actualisé, mais dorénavant on veut aussi s'intéresser aux effets sur les publics et même sur un large public. Cela aura, comme on sait, deux types de conséquences : d'un côté, renouveler la conception des expositions et leur muséographie. Elles doivent dorénavant séduire et intéresser, surprendre et émouvoir le public et pas seulement lui délivrer des connaissances ; et d'un autre côté, soutenir et aider les visiteurs à s'approprier ce discours. Cette appropriation des contenus par les publics est fondamentale dans les nouvelles approches. D'où le renforcement des diverses formes de médiation et la généralisation de dispositifs dits précisément « *d'aide à l'interprétation* » (Jacobi et Meunier, 1999), notion plus générale que celle d'outils pédagogiques. Les premiers épaulent un visiteur pour mieux reconnaître le discours de l'exposition, alors que les seconds lui permettent d'apprendre quelque chose de l'exposition ou dans l'exposition. Dans ce contexte, l'évaluation formative acquiert une importance cruciale, que nous soulignerons en conclusion de cette réflexion.

La fonction éducative des musées

On peut regrouper les missions des musées selon trois grandes orientations. La première vise à constituer et à transmettre de génération en génération le patrimoine et les collections – et les valeurs symboliques dont elles sont le support et qui fondent l'identité, notamment nationale –, la deuxième repose sur le fait de valoriser et diffuser les contenus qui correspondent aux collections – il s'agit là du travail spécifique des médiateurs et de l'éducation muséale – et la troisième consiste à susciter du plaisir et de la délectation – c'est la vocation culturelle au sens strict, c'est-à-dire une action ou quelque chose de purement désintéressé.

L'éducation muséale correspond à tous les buts du musée préalablement énoncés. Elle tend à familiariser avec le patrimoine, apprendre à visiter et conduire, *in fine*, à la délectation autonome. Mais,

l'éducation muséale est surtout concernée par le deuxième but soit celui de valoriser et diffuser les contenus. Le travail conduit autour du média exposition en est un bon exemple. En effet, il s'agit de produire des contenus qui seront vraisemblablement voués à être incorporés (ou appris) par les visiteurs.

À qui s'adressent les outils pédagogiques ?

Il semble évident que la figure du visiteur se révèle plus complexe qu'elle n'y paraît à première vue car il existe un nombre important de profils différents les uns des autres. Les institutions développent donc des catégories complexes pour définir les différents types de publics.

En France, l'enquête menée par le ministère de la Culture sur les loisirs des 8-19 ans (DEP, 1999) souligne que l'école initie un jeune sur cinq à la visite du musée et qu'elle est avec la famille le principal vecteur de découverte du musée. Les groupes scolaires font partie des clientèles fidélisées qui reviennent périodiquement. Rappelons que globalement, les publics scolaires représentent plus ou moins 10 % de la clientèle générale des musées québécois, alors qu'elle représenterait souvent plus de 30 % de la fréquentation des musées français. La dernière enquête réalisée en 2007 par l'Observatoire de la Culture et des Communications du Québec montre que la fréquentation globale des institutions muséales se maintient autour de 12 millions de visiteurs. En 2007, on dénombrait un peu plus d'un million d'entrées composées pour près des deux tiers d'élèves du primaire et de leurs enseignants. On remarque par ailleurs que la fréquentation des clientèles scolaires est plus élevée dans les lieux d'interprétation en histoire, en technologie et en archéologie (10 %) que dans les musées (un peu moins de 10 %). Rappelons par ailleurs que les musées ainsi que les lieux d'interprétation en histoire, en ethnologie et en archéologie accueillent 44,8 % de l'ensemble des visiteurs dans le réseau des institutions muséales.

Les publics scolaires ne constituent qu'une mince proportion des visiteurs qui fréquentent les institutions muséales et patrimoniales. Mais dans les musées où l'on a organisé une petite exposition

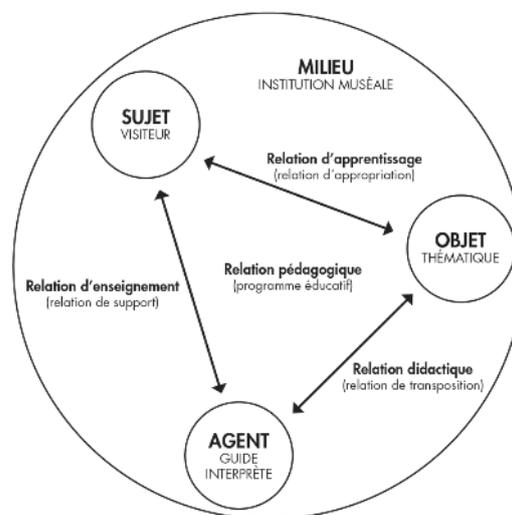
pédagogique destinée à ces publics, à la périphérie de la « grande » exposition, on constate que les adultes s'y rendent volontiers et y passent même parfois plus de temps que prévu. En effet, même si le sens premier de pédagogie, du grec *paidagôgia*, désigne l'action de diriger des enfants, la pédagogie réfère dans une acception plus large, à l'art d'enseigner ou de faire apprendre, quel que soit l'âge de l'apprenant. Le terme renvoie aux méthodes et aux pratiques d'enseignement ainsi qu'à toutes les qualités requises pour transmettre un savoir quelconque. Les outils pédagogiques sont destinés à rendre plus efficace, non seulement, l'apprentissage, mais aussi le processus d'acculturation lui-même en contexte d'éducation non formelle. Théoriquement, on pourrait aussi parler d'outils andragogiques – l'andragogie étant la pédagogie spécifique aux adultes et synonyme de formation des adultes. Mais l'emploi généralement jargonnant du terme rend son usage problématique. On parlera donc d'outils pédagogiques de façon générique, quelle que soit la catégorie de visiteurs auxquels on s'adresse.

Quelles situations pédagogiques dans les musées ?

La situation pédagogique est définie comme un « *phénomène élémentaire de l'éducation* » ou « *un phénomène central du vécu solaire* » (Legendre, 1983, p. 265). « *La situation pédagogique constitue le cœur même de l'éducation, la condition sine qua non de son existence* » (Legendre, 1983, p. 263). Legendre exprime ainsi le modèle de la situation pédagogique : l'apprentissage (APP) est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant (S) ; de la nature du contenu et des objectifs (O) ; de la qualité d'assistance de l'agent (A) et des influences du milieu éducationnel (M). Il est possible d'imaginer la situation pédagogique en dehors du contexte scolaire et de plus en plus nombreux sont les adeptes de l'« apprentissage tout au long de la vie » inspiré du concept anglo-saxon *life-long learning* (Falk et Dierking, 2000).

On considère que les lieux d'éducation formelle, les écoles et autres lieux où on dispense un enseignement scolaire à partir desquels on sanctionne les apprentissages par des diplômes permettant d'accéder à un niveau supérieur d'éducation, ne constituent plus des lieux uniques d'apprentissage. La situation pédagogique est susceptible de prendre place dans d'autres contextes, le musée, par exemple. Le GREM – groupe de recherche sur l'Éducation et les Musées – a développé le modèle pédagogique de la

situation d'apprentissage en contexte muséal qui comporte quatre composantes : le visiteur (S-sujet), la thématique (O-objet), le guide-interprète ou le médiateur (A-agent) et le musée (M-milieu).

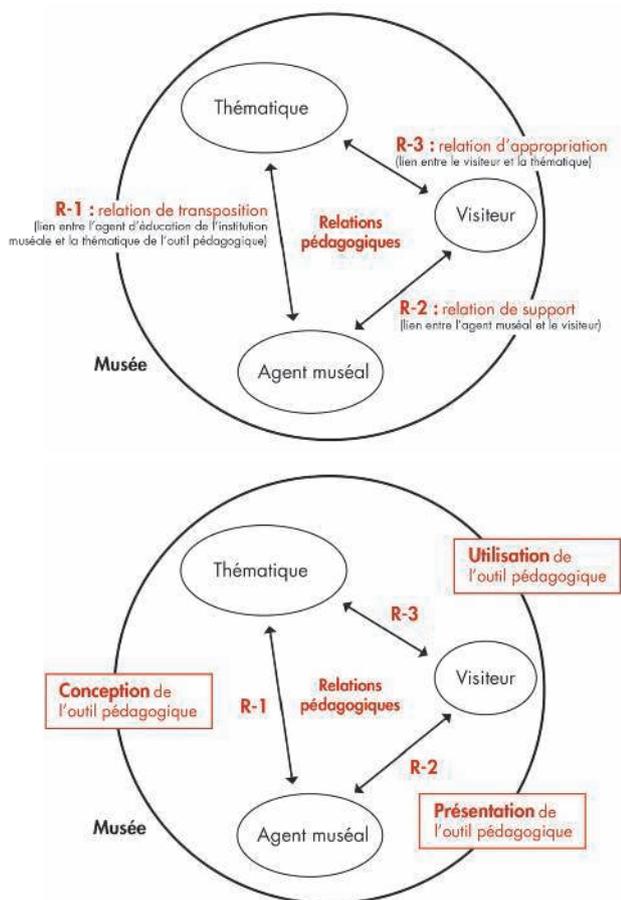


Modèle didactique d'utilisation des musées à des fins éducatives
D'après Legendre (1983, p. 251) et adapté
par Allard et Boucher (1998, p. 51)

De ce modèle émergent trois types de relations qui se tissent entre les composantes décrites page suivante ⁽²⁾. Il s'agit de la relation de transposition (R-1) qui comporte le lien entre l'agent d'éducation de l'institution muséale et la thématique de l'outil pédagogique. Cette relation se concrétise dans la prise en connaissance du contenu, la définition d'objectifs et la planification de stratégies pédagogiques afin d'adapter la thématique à un public spécifique. La relation de support (R-2) correspond au lien entre l'agent d'éducation et le sujet-visiteur par l'intermédiaire de stratégies et de moyens mis en œuvre. La relation d'appropriation (R-3) permet le lien entre le sujet-visiteur et la thématique, il peut être d'ordre cognitif, affectif, imaginaire, esthétique, social. Cette relation se manifeste selon trois domaines : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. L'appropriation implique la compréhension par le visiteur de la thématique abordée par l'outil pédagogique. Les outils pédagogiques sont liés aux 3 relations du modèle, soit :

- à la relation de transposition (R-1) : l'agent muséal transforme la thématique spécialisée en contenus accessibles au visiteur. Il conçoit des outils pédagogiques ;
- à la relation de support (R-2) : l'agent muséal présente au visiteur l'outil pédagogique qu'il a développé. Il encourage et facilite l'utilisation de l'outil par le visiteur ;
- et enfin à la relation d'appropriation (R-3) : le visiteur utilise les outils pédagogiques développés par

l'agent muséal afin de se familiariser avec la thématique traitée. Le visiteur approfondit la thématique grâce aux outils pédagogiques.



Les outils pédagogiques liés aux trois relations du modèle théorique

La démarche de conception d'un outil pédagogique

De manière large, la démarche éducative correspond au cheminement suivi lors de la conception d'un programme éducatif ou d'une activité spécifique. Par exemple, un programme éducatif comporte trois phases : l'élaboration, la mise en œuvre, la mesure de l'impact du programme ; une activité comprend des phases de questionnement, de collecte et de traitement des données, de synthèse et de communication. Il importe de considérer la transposition didactique, qui renvoie à la nécessaire réorganisation des savoirs exigée par l'acte d'enseigner, de diffuser, de communiquer ou de vulgariser. La question de la réorganisation des savoirs peut être envisagée de deux points de vue : le premier, du savoir lui-même ou le second, de celui qui apprend. La transposition didactique propose de distinguer le savoir savant et le savoir enseigné dans l'institution enseignante – scolaire ou extrascolaire – qui possède des propriétés différentes.

Chevallard et Joshua ont formalisé, dès 1982, le concept de transposition didactique. Chevallard (1985) a proposé plusieurs définitions de ce concept : en particulier, il en fait « un ensemble de transformations adaptatives qui font d'un objet de savoir un objet propre à être enseigné », c'est-à-dire « le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement. La transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1985, p. 33). Le concept de transposition didactique peut être représenté selon le diagramme suivant :

Objet de savoir > Objet d'enseignement > Objet à enseigner

La transposition muséographique ou plus généralement la production d'un discours spécifique du média exposition s'inscrit pour sa part d'abord dans une logique communicationnelle. L'inventivité du muséographe permet de mettre en scène les objets ou de proposer des dispositifs destinés à faciliter l'appropriation des savoirs diffusés par ce moyen. La conception des outils pédagogiques est liée à la relation de transposition (R-1) du modèle. À cette étape, l'agent transpose la thématique spécialisée en contenus accessibles au visiteur. Il définit ses intentions pédagogiques et l'approche appropriée. Finalement, il choisit le support, l'outil pédagogique, qui lui permettra de présenter les contenus au visiteur. Les différentes caractéristiques des quatre composantes (la thématique, l'agent muséal, le visiteur et le musée) du modèle influencent les choix qui sont effectués par le professionnel du musée durant la conception.

Plusieurs musées conçoivent et réalisent des guides de visite qui poursuivent des objectifs pédagogiques affirmés et favorisent une démarche éducative qui facilite



Dans le cadre du jeu interactif *Mission Gaïa*, présenté au Centre des sciences de Montréal, ces enfants réfléchissent à la solution à privilégier, suite à une catastrophe écologique ayant entraîné une contamination au mercure de poissons.

© Centre des sciences de Montréal

l'appropriation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être chez les visiteurs. On les retrouve souvent sous forme de livrets utilisés pour soutenir l'apprentissage dans le cadre de la visite d'une exposition. Ils adoptent souvent une approche ludique : un jeu de piste ou une chasse aux indices, par exemple, afin que chacun des visiteurs d'un groupe recueille des informations disséminées dans l'exposition et qui ne servent, en vérité, qu'à attirer leur regard et leur attention et proposer

d'observer avec précaution les artefacts ou les dispositifs de l'exposition. La série *Enquêtes au musée du Louvre* en est une illustration. En plus de suggérer une approche divertissante et amusante destinée aux enfants, elle développe aussi l'autonomie des visiteurs et leur sens de l'initiative au sein de l'exposition. Le plus souvent, les outils pédagogiques sont destinés à un groupe spécifique de visiteurs. Le musée du quai Branly, par exemple, a développé un livret-jeu,

Voyage chez les Inuits et les Mi'kmaq Une aventure tirant profit des ressources Web du musée McCord (3)

Les élèves du 3^e cycle du primaire sont conviés à étudier les cultures autochtones, leurs territoires et leurs traditions au moyen d'informations, de jeux, d'images, de clips vidéos disponibles sur différents sites Internet, dont celui du musée McCord, par l'expérimentation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), *Voyage chez les Inuits et les Mi'kmaq vers 1980*. Cette SAÉ qui s'adresse aux élèves de 3^e cycle du primaire vise à les sensibiliser à la diversité des sociétés inuites et mi'kmaq et de leurs territoires vers 1980, sous l'angle des objets traditionnels produits par ces communautés. La démarche éducative consiste à amener l'élève à cerner comment les peuples autochtones ont traditionnellement utilisé les ressources de leur territoire et développé des technologies appropriées et des biens essentiels à la survie de leur communauté. Le déroulement des activités d'enseignement/apprentissage se réalise selon les trois phases prescrites par le programme de formation au primaire dans le domaine de l'univers social. Les élèves sont amenés à appliquer la démarche de recherche et de traitement de l'information propre à l'histoire et à la géographie. Un carnet de route leur est fourni. Comme tâche finale, ils ont à produire un dossier Web sur le site du musée, à l'aide d'une banque d'images préparée.

Ce dossier constitue en quelque sorte leur journal de voyage. Ils y présentent deux objets traditionnels rapportés de ces communautés en expliquant s'ils sont toujours en usage aujourd'hui et pourquoi, et s'ils auraient pu être produits et utilisés dans l'autre société à l'étude (inuite ou mi'kmaq). Dans la phase de **préparation**, des questions mobilisatrices incitent les élèves à se questionner sur ces communautés autochtones. Afin de les aider à relever et à comprendre les différences et les ressemblances dans l'organisation des sociétés inuite et mi'kmaq, les élèves sont invités à explorer ces communautés notamment par le jeu « Matériaux autochtones et inusités » et en visionnant des clips vidéos disponibles sur le site du musée, abordant la vie au Nunavik et l'artisanat mi'kmaq. C'est aussi l'étape où ils formulent des questions qu'ils notent dans leur carnet

de route. Lors de la phase de **réalisation**, leur carnet de route en main, les élèves consultent des sites pour recueillir l'information sur les sociétés étudiées. Ensuite, sur le site du musée McCord, par des jeux d'observation et d'association liées aux cultures autochtones, ils découvrent de nombreux objets traditionnels produits par les communautés inuites et mi'kmaq. De la sorte, ils repèrent divers objets susceptibles d'être choisis. Toujours sur le site du musée, en sélectionnant des images et en les commentant au sein de leur dossier Web, les élèves présentent ces objets (origine, matériaux, utilité...) et expliquent s'ils sont toujours en usage aujourd'hui et pourquoi. Au cours de cette démarche, ils précisent si l'objet inuit pourrait avoir été fabriqué et utilisé par les mi'kmaq, et inversement...

En conclusion de leur travail, les élèves font la synthèse de ce qu'ils ont appris à l'égard des sociétés étudiées, de leurs ressemblances et de leurs différences. Finalement, lors de la phase d'**intégration**, le visionnement des travaux réalisés par les élèves les conduit à réfléchir aux ressemblances et aux différences observées entre les sociétés inuites et mi'kmaq. L'enseignant peut alors élargir la discussion sur les causes et les conséquences dans l'organisation de ces deux sociétés et cela, dans leurs contextes géographiques et historiques. Les élèves comprendront ce faisant que la diversité des sociétés inuite et mi'kmaq découle de leur origine différente, de leur adaptation particulière aux ressources de leur territoire traditionnel et de leur histoire propre. Ils comprendront aussi que si leur mode de vie ressemble aujourd'hui en bien des points à celui des populations non autochtones dans l'ensemble du pays, leur milieu de vie et leurs traditions les incitent à se définir comme sociétés ayant une culture propre. Étant amenés à s'intéresser au passage de la tradition à la modernité, les élèves s'initieront aux questions de la survivance des cultures autochtones traditionnelles, du métissage des cultures et de l'interdépendance des peuples pour la satisfaction de leurs besoins.

Journal d'un explorateur, destiné au jeune visiteur, et des audioguides qui s'adressent à toute la famille.

On remarque que certains musées privilégient dorénavant une offre éducative en ligne, sans nécessairement rendre disponibles des guides en format papier. C'est le cas du musée McCord, d'histoire canadienne qui met en valeur une partie de ses collections en format numérique – *Clefs pour l'histoire* – et propose des moyens pédagogiques par un programme – *ÉduWeb* – d'exploitation de ses ressources. Des situations d'apprentissage et d'évaluation sont suggérées notamment par des documents pédagogiques directement accessibles en ligne. Ils sont destinés aux enseignants et à leurs élèves.

L'offre numérique en ligne *Clefs pour l'histoire* relève d'une collaboration avec d'autres musées canadiens. Elle comporte actuellement 135 000 images d'artefacts (mai 2010). Plus de 117 000 artefacts du musée et une sélection de quelque 17 500 artefacts des musées partenaires peuvent être consultés. En somme, on trouve plus de 1 375 000 objets, images et manuscrits, témoins de l'histoire sociale et de la culture matérielle de Montréal, du Québec et du Canada. Mais, au-delà de la quantité de ressources numériques mise à la disposition des utilisateurs, c'est l'exploitation pédagogique qui intéresse dans ce cas précis.

Le programme éducatif en ligne *ÉduWeb* conçu par les professionnels du musée McCord assure une animation pédagogique, par la formation d'enseignants et de futurs enseignants, le support aux enseignants désireux d'utiliser les ressources en classe et le partage d'expériences. Il diffuse notamment des travaux d'élèves, du matériel pédagogique développé par des enseignants utilisateurs de ces ressources. À cet égard, des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) développées sous la forme de documents pédagogiques et conçues et validées par des spécialistes de l'éducation sont accessibles en ligne, et destinées aux enseignants et à leurs élèves. Les SAÉ correspondent dans les moindres détails aux intentions pédagogiques poursuivies par les programmes d'études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) du Québec.

Mesurer les bénéfices éducatifs de l'expérience de visite

Il est évident que l'on ne peut penser à la conception d'outils pédagogiques sans inclure leur mode d'évaluation. À ces fins, le GREM distingue 3 phases d'une démarche pédagogique :

- l'*élaboration* désigne ce qui est prévu (sur les plans des objectifs, du contenu, des stratégies, du matériel) ;
- la *mise en œuvre* indique ce qui est offert, lors du

programme, des activités ou de l'utilisation de l'outil pédagogique ;

- l'*impact* signifie ce qui est assimilé par le visiteur par rapport à ce qui était prévu et ce qui a été offert.

La notion d'« expérience de visite » vise à modéliser les diverses formes d'appropriation et d'apprentissage et permet de saisir la complexité des formes d'appropriation et d'apprentissage. Cette notion est fondamentale pour pouvoir mesurer les bénéfices éducatifs d'une activité muséale.

Par exemple, dans un musée ou un centre de sciences, une salle de découverte cherche à sensibiliser les plus jeunes aux principes de l'évolution biologique. Dans ce contexte, on invite les visiteurs, un public familial, à manipuler des dispositifs ludiques, à observer et à classer, puis à s'interroger. Une ou plusieurs questions peuvent servir d'amorce à l'activité : Comment s'organise le monde vivant ? En quoi certains de nos gestes peuvent-ils avoir un impact sur la nature ? Des dispositifs variés sollicitent tous les sens et des spécimens naturalisés voisinent avec des sculptures d'animaux en bronze que l'utilisateur peut toucher. Des dispositifs interactifs invitent à la manipulation, des images réelles émerveillent.

Le concepteur d'un outil pédagogique devra, non seulement identifier les caractéristiques de l'activité proposée à l'apprenant mais aussi celle du type d'apprentissage sous jacent. On peut favoriser la découverte active en proposant de toucher des empreintes et des moulages, manipuler des objets, regarder et se poser des questions, faire des liens entre la ressemblance des spécimens afin de constituer des indices de parenté entre espèces et introduire le principe de classification biologique. Ainsi, l'activité proposera aux visiteurs d'observer ce qui lui est présenté, de



Des visiteurs expérimentent différents outils pédagogiques dans l'exposition *Imagine !*
© Centre des sciences de Montréal

décrire ce qui est observé, d'évoquer des souvenirs, des sensations, des émotions, des réactions physiques provoquées par l'activité. Par des stratégies d'apprentissage coopératif, on incitera le visiteur à partager, à échanger et à discuter d'un sujet, de ses observations, de ses découvertes et ses constats. Un transfert de connaissances sera rendu possible par les interactions sociales induites par les dispositifs (textes, objets, images et manipulations).

Divers modèles pédagogiques proposent une classification des niveaux d'acquisition des connaissances. La taxonomie organise l'information de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui est souvent mise en œuvre par les habiletés cognitives dites plus élaborées. La conception d'outils pédagogiques doit tenir compte de ces éléments et elle est donc une opération complexe qui ne peut se contenter de reproduire un modèle standard.

Pour que l'activité pédagogique devienne évaluable, le professionnel devra opérationnaliser les objectifs pédagogiques et déterminer les conditions dans lesquelles le visiteur sera placé au moment du contrôle, ainsi que les critères de réussite. L'évaluation consiste notamment à vérifier la capacité d'un sujet à *réinvestir* ce qu'il a appris dans d'autres contextes ⁽⁴⁾.

La démarche de l'évaluation des outils pédagogiques consiste bien à saisir la portée réelle des apprentissages énoncés et à vérifier si les objectifs ont été atteints. L'analyse mettra notamment au jour la logique qui sous-tend la phase de conceptualisation de l'activité. La portée des intentions initialement proclamées sera révélée par l'analyse des interrelations entre le milieu muséal, le contexte social et la situation scolaire. Les outils proposés devront tenir compte de chacune des composantes de la situation pédagogique car, rappelons-le, l'apprentissage (APP) est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant (S) ; de la nature du contenu et des objectifs (O) ; de la qualité d'assistance de l'agent (A) et des influences du milieu éducationnel (M). Le contenu abordé, les rôles dévolus à chacun des acteurs (médiateur, visiteur, enseignant) et la manière (approches, moyens, stratégies) dont le contenu sera proposé sont parmi les facteurs qui influent sur le potentiel et l'efficacité des outils pédagogiques dans une visée affirmée d'apprentissage au sein des musées et des expositions.

Le rôle clé de l'évaluation formative

Dans le secteur de l'éducation, l'évaluation de tout dispositif doit absolument être prévue dès la phase de sa conception. Le changement que le concepteur

se propose de provoquer chez le visiteur-apprenant gagne à être aussi spécifique que possible : il s'agit de décrire, dès la phase de conception d'un outil, ce qui doit être compris, appris, retenu, éprouvé ou réalisé par l'apprenant.

L'évaluation intervient à deux niveaux différents, lors de la conception d'un outil. D'une part, les intentions pédagogiques doivent être explicites dès cette étape, car si elles demeurent vagues ou trop évasives, elles risquent de n'être pas clairement comprises, ni par la personne qui a la charge de dispenser l'activité éducative – généralement l'enseignant ou un médiateur –, ni par l'apprenant ou son accompagnateur. En l'absence de toute évaluation, les probabilités sont élevées de passer à côté de la volonté d'éduquer. Les réactions à chaud des visiteurs comme le plaisir qu'ils ont éprouvé à faire quelque chose ou à répondre ne sauraient constituer des indicateurs suffisants. D'autre part, en affichant clairement une intention explicite, on informe les principaux acteurs concernés par la relation pédagogique, et on leur permet ainsi de travailler dans une direction qui converge vers l'atteinte de l'intention pédagogique annoncée.

L'éducation non formelle mise en œuvre dans le musée ou au sein des expositions est-elle articulée avec le travail formel et académique réalisé par l'enseignant qui a intégré les activités muséales dans sa progression ? Le recours aux activités muséales est-il intégré à une démarche ou une séquence pédagogique qui s'inscrit dans une situation d'apprentissage et d'évaluation ? Comment alors l'évaluation est-elle utilisée ? Qui est responsable de sa conception et de sa mise en œuvre ? Les intentions pédagogiques poursuivies dans le contexte muséal correspondent-elles avec celles qui sont exprimées et formalisées dans le cadre scolaire ? Quels sont les liens entre l'activité proposée dans le musée et le programme officiel d'études des enseignants et de leurs élèves ? À quel moment l'évaluation sera-t-elle utilisée, à quelles fins et dans quel contexte ? De quel type d'évaluation s'agit-il ? Toutes ces questions se posent du fait que l'activité pédagogique est transposée dans le contexte de l'éducation non formelle et que par conséquent, elle n'obéit plus au même mode de régulation des apprentissages.

Dans cette perspective, l'évaluation dite formative paraît pertinente. Elle l'est doublement : comme méthode d'élaboration et d'aide à la conception des outils pédagogiques ; et comme pratique d'évaluation des élèves. En effet, l'évaluation formative, telle qu'elle a été définie par Scriven, dès 1967 ⁽⁵⁾, correspond à l'ensemble des procédures utilisées par l'enseignant pour situer la progression des apprenants face aux objectifs assignés. Il s'agit d'élaborer un diagnostic



Exposition *Imagine !* au Centre des sciences de Montréal
© Centre des sciences de Montréal

et de cerner les difficultés – les obstacles pédagogiques – que l'apprenant affrontera et d'imaginer des modes de remédiation pédagogique adéquats (Bloom, 1969) (6).

Quels sont les avantages de l'évaluation formative et pourquoi la préférer dans l'éducation non formelle ? D'abord, dans l'évaluation formative, l'erreur n'est plus considérée comme objet de sanction ou source de hiérarchisation ou de classification, mais plutôt comme un indicateur de réorganisation des tâches éducatives en vue de rectifier la démarche d'apprentissage. Et puis elle favorise un soutien pédagogique immédiat auprès des apprenants. Ayant pour but d'informer les apprenants et l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage, elle permet de réguler, de contrôler et de ré-ajuster les activités d'apprentissage. Elle vise aussi à soutenir les efforts des apprenants et à vérifier les acquis à diverses étapes. L'évaluation formative permet ainsi d'assurer la progression continue des apprentissages par le biais d'activités correctives, d'activités de renforcement et/ou d'activités d'enrichissement. Enfin, les décisions qui en découlent sont essentiellement d'ordre pédagogique ; elles ne sont que provisoires et n'entraînent pas de sanction. Elle vise plutôt à informer les apprenants sur les apprentissages que ceux-ci doivent corriger ou les comportements à modifier et sur les moyens à utiliser pour y parvenir.

En bref, l'évaluation formative est une voie porteuse – et peut-être même prometteuse – afin d'arrimer un ensemble de préoccupations éducatives, visant la réussite et l'atteinte des objectifs, des buts et des intentions que la situation pédagogique s'est proposée de mettre en œuvre et de faire atteindre. L'évaluation formative est probablement la principale innovation pédagogique de ces vingt dernières années. Née dans le contexte de l'éducation scolaire pour dissocier l'évaluation sanction

ou la délivrance du diplôme de l'entraînement et des exercices indispensables au bon déroulement des apprentissages, l'évaluation formative est tout à fait à sa place dans l'éducation non formelle dont les musées et les expositions relèvent évidemment.

Notes

- (1) Sur la nouvelle muséologie, voir Desvallées (1992) et sur la place des publics, voir Tilden (1957).
- (2) L'auteur tient à remercier Charlène Bélanger, diplômée de la maîtrise en muséologie de l'UQAM pour la mise en place des schémas intitulés : *Les outils pédagogiques liés aux trois relations du modèle théorique*.
- (3) Pour en savoir davantage, consulter www.mccord-museum.qc.ca/fr/eduweb.
- (4) Pour en savoir plus, voir Meirieu, P. *Grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage*. www.pasykaga.gr/files/grillesequence.pdf, consulté mai 2010.
- (5) Scriven, M. The methodology of evaluation, in Tyler, R.-W., Gagne, R.-M. et Scriven, M. (dir.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago : Rand McNally, 1967, pp. 39-83.
- (6) Voir entre autres Bloom, B.-S., et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif*. Montréal : Éducation Nouvelle, 1969.

Bibliographie

- Allard, M. et Boucher, S. *Éduquer au musée*. Montréal : Éditions Hurtubise, HMH, 1994, 207 p.
- Bloom, B.-S. et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif*. Traduction de M. Lavallée, Montréal : Éducation Nouvelle, 1969.
- Chevallard, Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 1985.
- Desvallées, A. *Vagues : Une anthologie de la nouvelle muséologie*. Mâcon/Savigny-Le-Temple : W/MNES, 1992.
- Falk, J.-H. et Dierking, L.-D. *Learning from Museums : Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut creek : Altamira-Press, 2000.
- Jacobi, D. et Meunier, A. Au service du projet éducatif de l'exposition : l'interprétation, *la Lettre de l'OCIM*, n°61, janvier-février 1999, pp. 3-7.
- Legendre, R. *L'éducation totale*. Montréal : Éditions Ville-Marie, collection Le défi éducatif, n°3, 1983, 391 p.
- Scriven, M. The methodology of evaluation, in Tyler, R.-W., Gagne, R.-M. et Scriven, M. (dir.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago : Rand McNally, 1967, pp. 39-83.
- Tilden, F. *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill : University of North Carolina Press, 1957, 119 p.