

Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : un appui au principe, mais une implication concrète encore hésitante

Vitor Matias and Tamara Lemerise

Volume 9, Number 1, 2006

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016886ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016886ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Matias, V. & Lemerise, T. (2006). Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : un appui au principe, mais une implication concrète encore hésitante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 57–73. <https://doi.org/10.7202/1016886ar>

Article abstract

This article presents data gathered through interviews with about thirty teachers who recently took their pupils on a museum visit. The museum is viewed as supplementary to school, useful for some and necessary for others. The relations established with museums are largely in the nature of service consumption; some respondents, however, have developed close collaborative ties with museums. There is consensus as to the criteria for determining whether a visit has been successful. These data, when placed alongside those available in the scholarly literature, make it possible to draw an initial portrait of the representations that high school teachers have of the school-museum partnership.



Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : un appui au principe, mais une implication concrète encore hésitante

Vitor Matias

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Tamara Lemerise

Université du Québec à Montréal

Résumé – Cet article présente les données recueillies, par voie d’entrevues, auprès d’une trentaine d’enseignants ayant récemment fréquenté un musée avec leurs élèves. Le musée est perçu comme un complément à l’école : utile pour certains, nécessaire pour d’autres. Les relations établies avec les musées sont majoritairement de type consommation de services ; quelques répondants ont développé des liens de collaboration étroits. On observe un consensus relatif aux critères utilisés pour juger du succès d’une visite. Ces données, conjuguées à celles disponibles dans la documentation scientifique, permettent de tracer un premier portrait des représentations que les enseignants du secondaire se font du partenariat école-musée.

Abstract – This article presents data gathered through interviews with about thirty teachers who recently took their pupils on a museum visit. The museum is viewed as supplementary to school, useful for some and necessary for others. The relations established with museums are largely in the nature of service consumption ; some respondents, however, have developed close collaborative ties with museums. There is consensus as to the criteria for determining whether a visit has been successful. These data, when placed alongside those available in the scholarly literature, make it possible to draw an initial portrait of the representations that high school teachers have of the school-museum partnership.

1. Introduction

Depuis quelques années, le partenariat en éducation est fréquemment évoqué dans la documentation consacrée aux nouvelles approches en éducation. Plusieurs auteurs contemporains¹ soulignent l'intérêt et le besoin d'un partenariat entre l'école et les institutions éducatives de la communauté. Les avantages reconnus des projets en partenariat sont nombreux : ils offrent aux jeunes de nouvelles voies d'accès au savoir complémentaires à celles déjà proposées à l'école, ils favorisent les interactions entre les jeunes et les experts du milieu et ils facilitent le transfert et la réutilisation des connaissances acquises dans un milieu ou un autre. Les auteurs soulignent également l'apport potentiel du partenariat dans la résolution de différents problèmes auxquels fait face l'école d'aujourd'hui : décrochage, démotivation, échecs répétés, etc. Bon nombre de réformes éducatives récemment implantées font référence au partenariat et incitent les écoles à multiplier leurs liens avec les institutions du milieu (Anadòn, 1998 ; Département for Education and Employment [DFEE], 2001 ; Gouvernement du Québec, 1997a). Alors que par le passé, le partenariat en éducation a surtout été offert aux jeunes du secteur de la formation professionnelle, il est aujourd'hui proposé à une grande variété d'élèves des secteurs réguliers du primaire et du secondaire.

2. Le partenariat en éducation

Comment définit-on aujourd'hui le partenariat en éducation et quelles formes prend-il lorsqu'il est appliqué ? Les spécialistes dans le domaine (Clénet et Gérard, 1994 ; Landry, 1994 ; Zay, 1994) s'entendent pour souligner la difficulté de définir clairement et simplement le partenariat. C'est un concept polysémique utilisé pour dénommer une grande diversité de relations. Zay (1994) n'en propose pas moins une définition générale. Le partenariat, selon elle, correspond à une relation de collaboration entre individus d'institutions différentes qui s'insère dans une idéologie de consensus et qui implique le partage d'atouts individuels pour la réalisation d'objectifs communs. D'autres auteurs, plus pragmatiques, proposent d'approprier ce concept à partir des différents modes d'application possibles ou observés. Lemerise (1998a), par exemple, propose une classification en fonction du temps consacré à la collaboration : le partenariat à long terme où la collaboration entre partenaires s'échelonne sur plusieurs mois ; le partenariat à moyen terme, une collaboration d'une durée de quelques semaines ou de quelques mois ; et enfin, le partenariat à court terme qui, à peu de choses près, dure le temps d'une visite dans une institution du milieu. Landry (1994), pour sa part, distingue les partenariats en fonction du type de collaboration inter-institutionnelle chaque fois observé. Trois grands types de partenariat sont ainsi identifiés : le partenariat de service où les liens créés entre les partenaires sont plutôt informels et les rapports entretenus surtout bureaucratiques ; le partenariat associatif, se caractérisant par des rapports occasionnels qui ont lieu grâce à un concours de circonstances et qui permettent la réalisation d'un projet ponctuel ; enfin, le partenariat de réciprocité où les liens tissés entre les partenaires sont étroits et nombreux, tout en étant articulés autour d'un but commun.

Depuis quelques années, livres et revues en éducation font état de différents partenariats créés entre l'école et des institutions du milieu. Chaque type de partenariat a, en quelque sorte, son propre univers de référence et sa documentation spécifique. Les institutions participantes

1 Anderson (1997) ; Gardner (1991) ; Giordan (1998) ; Hein (1998) ; Lussier-Desrochers (2003), pour n'en mentionner que quelques-uns.

sont très diversifiées : musées, bibliothèques, associations culturelles, organismes communautaires, services de santé, médias, centres de recherche, industries. Le type de partenariat qui retient ici notre attention est celui qui relie l'école aux institutions muséales du milieu.

2.1 Partenariat entre l'école et les musées

Les musées et les écoles ont clairement des intérêts communs (initier les jeunes aux sciences, aux arts, à l'histoire, etc.). Plusieurs auteurs ont fait le point sur l'intérêt et la faisabilité du partenariat musée-école (Allard et Boucher, 1991 ; Anderson, 1997 ; Blais, 2001 ; Hein, 1998 ; Mellouki, Gauthier et Simard, 2003). Au cours des deux dernières décennies, plusieurs initiatives de partenariat ont été prises au profit d'élèves du primaire ou du secondaire (Education Extra, 1999 ; Institute of Museum and Library Services [IMLS], 1996 ; Lemerise, 1998a, 1999 ; Gouvernement du Québec, 2000). Des études d'impact ont aussi été menées et plusieurs décrivent les retombées positives observées (Allard et Boucher, 1991 ; Borun, Massey et Lutter, 1993 ; Diamond, St. John, Cleary et Librero, 1987 ; Donald, 1991 ; Education Extra, 1999 ; Morton-Weizman et Evenden, 1995). En règle générale, les élèves du primaire sont beaucoup plus impliqués dans les projets de partenariat avec les musées que ceux du secondaire (Daignault, 2003 ; Hooper-Greenhill, 1991 ; Lapointe, 2001 ; Lemerise, 1998b ; Schaub, 1994). Différents facteurs sont évoqués pour expliquer cette différence : l'étroite correspondance entre les objectifs des programmes scolaires du primaire et les activités offertes par les musées ; des contextes de travail plus souples au primaire qu'au secondaire ; une grille d'horaires facilement modifiable ; la présence d'enseignants titulaires, etc. La documentation se rapportant au partenariat spécifique des écoles secondaires et des musées est peu abondante et encore très peu de choses sont connues concernant la relation que les enseignants du secondaire entretiennent avec les musées.

2.2 Les enseignants du secondaire et les musées

Pour la période allant du début des années 1990 à 2001, seules sept études de type enquête ont investigué la relation que les enseignants du secondaire entretiennent avec les musées². Ces études sont très disparates : certaines utilisent des méthodologies rigoureuses, d'autres pas ; certaines s'adressent à un très petit nombre de participants, d'autres incluent un grand nombre de sujets. Les principales données fournies par ces études concernent essentiellement trois grandes composantes : la fréquence d'utilisation des musées, la perception du rôle des musées dans le développement et l'apprentissage des jeunes et, pour finir, les éléments défavorables à l'utilisation des musées.

2.2.1 Fréquence d'utilisation des musées

Dans trois des études répertoriées, les enseignants déclarent utiliser régulièrement les musées. Dans l'enquête de Stone (1993), menée aux États-Unis auprès de plus de 500 enseignants en arts plastiques, ce sont 67 % des répondants qui signalent avoir fréquenté un musée avec leur groupe au cours de la dernière année. Selon l'étude de Peignoux et Eidelman (1998), réalisée dans une petite région de la France, 86 % des 65 enseignants du secondaire interrogés rapportent des visites annuelles. Dans les écoles secondaires de la région londonienne, les sorties en

2 Voir Matias *et al.* (2001) pour la liste de ces études.

musée sont également fréquentes et régulières (Hooper-Greenhill, 1991). Les données recueillies par Lemerise (1998b), puis, plus tard, par Matias et Lemerise (2002) tendent, pour leur part, à démontrer que les enseignants québécois du secondaire utilisent assez peu les musées : seuls 39% des 280 enseignants interrogés disent avoir fréquenté un musée plus d'une fois au cours des cinq dernières années. Il est évidemment difficile, à partir des quelques rares données disponibles, de tirer des conclusions définitives au sujet des habitudes de visite des enseignants du secondaire. D'autres données devront être colligées avant que l'on puisse confirmer, par exemple, que les enseignants européens ou américains sont de plus grands usagers de musées que les enseignants du Québec, ou encore que les enseignants d'arts plastiques des différents pays fréquentent plus souvent les musées avec leurs élèves que leurs collègues enseignant d'autres matières.

2.2.2 Perceptions du rôle des musées dans le développement et l'apprentissage des jeunes

Les enseignants consultés dans quatre des études répertoriées (Eidelman, Peignoux et Bergeron, 1997 ; Matias, Lemerise et Lussier-Desrochers, 2001 ; Peignoux et Eidelman, 1998 ; Stone, 1993) s'entendent pour dire que la visite ou le projet en musée permet aux jeunes de réaliser des apprentissages en lien avec les programmes scolaires, mais aussi des apprentissages au sens large du terme : ouverture sur le monde et sur la culture, hausse du niveau de curiosité, maîtrise accrue des habiletés générales de pensée, etc. Chez Eidelman *et al.* (1997), de même que chez Stone (1993), plusieurs participants soulignent que la visite au musée les aide à renouveler et à enrichir leurs méthodes ou leurs outils d'enseignement. Dans l'ensemble, il y a clairement consensus quant à l'apport positif des musées dans le processus d'apprentissage et de développement des jeunes. Malgré cette perception positive, plusieurs enseignants ne parviennent pas à se mobiliser ou à surmonter les obstacles reliés à l'organisation d'une sortie au musée.

2.2.3 Éléments défavorables à l'utilisation des musées

En règle générale, les enseignants s'accordent pour dire que les grilles des horaires, les coûts impliqués et la lourdeur des programmes scolaires sont de grands obstacles aux sorties scolaires. On s'entend aussi sur l'idée que la fréquentation des musées par les écoles serait plus élevée si les musées informaient mieux les enseignants (de façon plus personnelle, par exemple) et s'ils offraient des activités plus en lien avec les programmes scolaires (Matias *et al.*, 2001 ; Peignoux et Eidelman, 1998 ; Schaub, 1994). On mentionne également l'intérêt et le besoin de personnes ressources dont le rôle serait d'assister les enseignants dans l'organisation des visites.

La relation que les enseignants du secondaire entretiennent avec les musées commence donc à être mieux connue. Il est toutefois impératif que les études et les enquêtes dans le domaine se poursuivent. En effet, avant même d'envisager des actions concrètes visant à soutenir une collaboration plus ample et plus fréquente entre les musées et les écoles secondaires, il nous apparaît important de recueillir des informations sur un certain nombre d'éléments encore peu investigués et pourtant utiles à la bonne implantation de projets de partenariat entre les écoles et les musées. Parmi les questions auxquelles il importe, selon nous, d'avoir réponse, trois retiennent notre attention : 1) Quelles distinctions les enseignants visiteurs font-ils entre le rôle éducatif des musées et celui de l'école ? 2) À quel type de partenariat les enseignants utilisateurs des

musées adhèrent-ils ? et 3) Quels critères utilisent-ils pour statuer sur le succès ou non d'une visite ou d'un projet en musée ? Ces questions ont été posées à des enseignants québécois déjà utilisateurs des musées.

3. Méthodologie

3.1 Outil utilisé : l'entrevue semi-structurée

Un canevas d'entrevue semi-structurée a été élaboré. Ce canevas compte une quinzaine de questions. Certaines de ces questions visent à étudier plus en profondeur des thèmes déjà abordés dans Matias et Lemerise (2002) (la conception du rôle éducatif des musées et l'état actuel de la relation musée-école, par exemple). D'autres questions portent sur des thèmes non encore investigués auprès des enseignants québécois, tels que ceux de la complémentarité entre l'école et le musée et les critères de succès d'une visite ou d'un projet en musée.

En début d'entrevue, quelques questions sont posées dans le but de briser la glace et de bien amorcer la discussion (l'origine de leur intérêt pour les sorties en musée ; l'ancienneté de leur pratique de visite ; etc.). Outre cette introduction, le canevas d'entrevue comprend trois sections. La première section porte sur les perceptions des enseignants du rôle éducatif des musées. Quatre questions sont posées (Quelles sont les raisons qui vous amènent à sortir au musée avec vos élèves ? On parle souvent de la complémentarité entre le musée et l'école. Comment vous représentez-vous cette complémentarité ?, etc.). La deuxième section vise à mieux connaître la façon dont les enseignants se représentent et vivent la relation musée-école. Six questions sont posées (Comment décrivez-vous l'état actuel de la relation musée-école secondaire ? Lorsque vous participez à un projet en musée, quel type de relation établissez-vous avec le personnel du musée ?, etc.). La troisième et dernière section aborde la question des critères utilisés pour juger de la réussite d'une visite ou d'un projet en musée. (Un projet de partenariat qui fonctionne bien, ça ressemble à quoi ? Quels sont les critères qui vous permettent de juger de la réussite ou non d'un projet en musée ?, etc.). Les entrevues duraient en moyenne 45 minutes ; elles ont été réalisées en face à face (chercheur-enseignant) et enregistrées sur bande audio. La plupart du temps, les entrevues ont eu lieu dans l'école où le répondant enseigne.

3.2 Caractéristiques des répondants

Pour être éligibles à l'étude, les enseignants devaient être au secondaire et avoir déjà participé, au cours des cinq dernières années, à une ou plusieurs sorties au musée. Les participants sollicités étaient, d'une part, des enseignants (N=37) qui, lors de la première phase de notre recherche (Matias et Lemerise, 2002), avaient manifesté leur intérêt à participer à la phase ultérieure de l'étude. Une cinquantaine d'autres enseignants du secondaire nous ont, d'autre part, été référés par différents musées des régions de Montréal, de Québec et de l'Estrie. Parmi les 91 enseignants contactés, 30 ont accepté de participer à l'entrevue. Le taux de participation (33 %) peut sembler faible, mais il est néanmoins supérieur à ceux obtenus dans d'autres recherches s'adressant à des populations analogues (Clive et Geggie, 1998 ; Matias et Lemerise,

2002; Schaub, 1994). Ce taux nous apparaît d'autant plus satisfaisant que l'étude fut réalisée dans un contexte sociopolitique peu favorable³.

Les principales caractéristiques des 30 participants sont présentées au tableau 1. L'échantillon comprend deux fois plus de femmes (21) que d'hommes (9). La moitié des participants ont une longue expérience de travail dans le milieu éducatif (16 ans et plus). Un peu plus du tiers ont entre 6 et 15 ans d'expérience; seuls deux participants ont moins de 6 années d'expérience. Les répondants sont spécialisés dans diverses matières; les enseignants en arts plastiques sont toutefois mieux représentés que les enseignants des autres matières. Les participants proviennent de différentes régions du Québec: les grandes régions métropolitaines de Montréal et de Québec sont les mieux représentées (47% de l'échantillon).

Tableau 1
Caractéristiques des répondants

Sexe	N	%	Ancienneté au secondaire		Matière enseignée		Région	
			N	%	N	%	N	%
Masculin	9	(30)	5 ans et moins	2 (7)	Arts	15 (50)	Montréal	11 (37)
Féminin	21	(70)	Entre 6 et 15 ans	11 (38)	Sciences	6 (20)	Montréal	4 (13)
			16 ans et plus	16 (55)	Histoire/géo	2 (7)	Laval	2 (7)
					Français	7 (23)	Estrie	3 (10)
							Québec	8 (26)
						Mauricie	2 (7)	

Les réponses aux questions initiales permettent de constater que près de la moitié des participants (43%) sont de vieux routiers en matière de fréquentation des musées avec leurs élèves (depuis plus de 10 ans). Le quart d'entre eux (23%) sont, par ailleurs, des utilisateurs récents (depuis moins de 6 ans). Les musées d'art sont les plus fréquemment visités (63%). Suivent, quasi ex aequo, les musées d'histoire, les musées de sciences et les musées de civilisation (environ 20% chacun).

3.3 Méthode d'analyse des données

Une analyse de contenu inductive a été appliquée aux verbatims recueillis auprès des 30 participants. La méthode de codage utilisée est celle proposée par Van der Maren (1995). Deux contre-codages sont réalisés. Un premier contre-codage fait sur les neuf premières entrevues cotées, nous a permis de vérifier la clarté et l'exclusivité des catégories élaborées ($r = 0,80$). Le second contre-codage, réalisé en fin d'analyse, a porté sur 40% (choisi aléatoirement) du matériel codé. Le coefficient de fidélité obtenu fut très satisfaisant ($r = 0,92$). Le traitement statistique appliqué aux données est de type descriptif (distribution des réponses en termes de fréquences ou de pourcentages). Seules les données principales de chaque section sont ici présentées; l'ensemble des données est toutefois disponible dans Matias et Lemerise (2003).

3 Le syndicat des enseignants avait appelé ses membres à un boycott de toutes les activités extra-scolaires au moment de notre expérimentation.

4. Résultats

4.1 Section 1 – Rôle éducatif des musées

La première partie de l'entrevue visait à cerner les motivations des enseignants à sortir au musée avec leurs élèves. L'objectif était aussi de voir comment le rôle éducatif accordé au musée se différenciait de celui attribué à l'école.

4.1.1 Pourquoi va-t-on au musée ?

Les réponses à cette question ont pu être regroupées en quatre grandes catégories (tableau 2).

Tableau 2
Répartition des répondants par types de justifications répertoriées

Types de justifications répertoriées	Pourcentage de répondants
Justifications d'ordre pédagogique	90
Justifications d'ordre culturel	60
Justifications liées au développement des élèves	43
Justifications d'ordre motivationnel	30

La grande majorité des répondants (90 %) justifient leur fréquentation des musées par des considérations pédagogiques. Plusieurs estiment que la sortie au musée est une façon de compléter la matière abordée en classe, une façon de la rendre plus concrète. Pour d'autres, c'est un excellent moyen de faire comprendre aux jeunes que l'on peut apprendre ailleurs qu'à l'école. En fin, pour quelques répondants, les sorties culturelles font partie intégrante de leur rôle d'enseignant. Plus de la moitié des répondants (60 %) fournissent des justifications d'ordre culturel. Ils mentionnent surtout l'importance de développer chez les élèves un intérêt pour le monde culturel. La possibilité et l'intérêt d'être en contact avec les œuvres ou les objets authentiques sont soulignés par certains. Deux répondants ajoutent qu'ils ont l'espoir que ces visites scolaires suscitent des habitudes de visite à long terme. L'apport positif que ces visites culturelles peuvent avoir sur le développement personnel des élèves est une autre justification évoquée par plusieurs (43 %). Selon ces répondants, le musée génère des questionnements, il favorise une ouverture d'esprit et fait prendre conscience des différentes façons d'expliquer le monde. Près du tiers (30 %) justifient leur pratique de sortie par le fait que le musée stimule la curiosité des jeunes et fait naître ou découvrir des intérêts ou des passions.

4.1.2 Le musée par rapport à l'école

Quelles distinctions les enseignants font-ils entre le rôle éducatif du musée et celui de l'école? Le tableau 3 présente les grandes catégories de réponses répertoriées.

Tableau 3
Rôles éducatifs du musée et de l'école : spécificité de chacun

Principales distinctions faites par les répondants	Pourcentage de répondants
Le musée est un complément à l'école	73
Le musée rejoint la culture générale, l'école enseigne la base	43
Le musée est un milieu plus ouvert que l'école	37
Le musée motive les élèves et suscite leur intérêt	23

Près des trois quarts (73 %) des répondants considèrent que le musée est un environnement d'apprentissage complémentaire à l'école. Un lieu où la présence de « vrais » objets ou encore la réalisation d'activités difficilement faisables en classe permet d'aborder autrement la matière au programme, de la compléter et même d'aller plus loin :

Le musée est une extension de mon enseignement. Il me permet de faire des liens entre l'art et la société. La présence d'œuvres originales permet de comprendre plus concrètement ce qui a été vu en classe de façon plus théorique.

Près de la moitié des répondants (43 %) mentionnent que l'école est l'environnement principal d'apprentissage, l'environnement pivot sur lequel se greffent nécessairement d'autres environnements. À l'école, les élèves reçoivent une formation de base qui leur fournit un vaste bagage de connaissances. Le musée est décrit comme un environnement informel où les apprentissages réalisés sont d'un autre ordre et où les contenus sont abordés sous des angles nouveaux : « À l'école, on enseigne la base. Au musée, l'apprentissage est différent. C'est un plus pour les élèves, ils apprennent les choses sous un autre angle, c'est aussi de la culture générale. »

Le musée est perçu par quelques enseignants (37 %) comme un environnement d'apprentissage plus ouvert que l'école. Cette plus grande ouverture rend l'encadrement des élèves plus difficile, mais d'autant plus nécessaire si l'on veut s'assurer que des apprentissages soient faits par tous et chacun :

Une différence entre l'école et le musée est l'encadrement. Dans une classe, les élèves doivent suivre la piste proposée par l'enseignante. Dans un musée, même s'il y a un guide, il y a plusieurs formes de distracteurs (sic). L'information que les élèves vont retenir est dirigée selon leur propre intérêt. Alors, il est important de bien encadrer la visite pour que les jeunes retiennent aussi ce qu'on aimerait qu'ils retiennent.

4.2 Section 2 – Portrait de la relation actuelle entre le musée et l'école secondaire

Comment les enseignants perçoivent-ils leur relation avec les musées ?

Les données présentées dans la figure 1 permettent de constater que près des deux tiers des répondants (64 %) définissent cette relation comme une simple consommation de services : les musées offrent des services (scénarios d'animation, projets spécifiques, prêts d'objets, etc.), et eux en consomment un ou plusieurs. Quelques répondants précisent toutefois que cette relation initiale de simple consommateur des services offerts conduit souvent à une collaboration plus étroite : « La visite simple, c'est au début, la première fois. Par la suite, on établit des liens de confiance. On finit par connaître les animateurs et avoir une plus grande collaboration. »

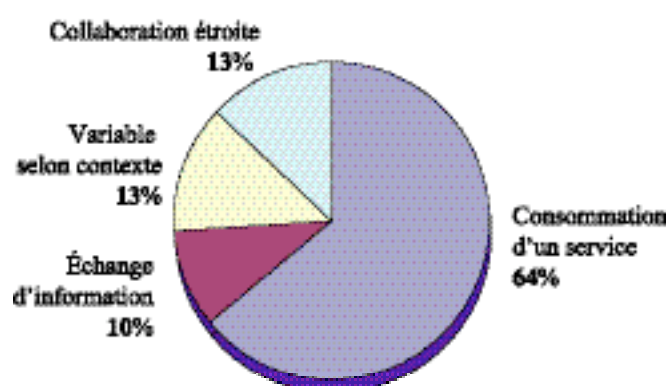


Figure 1 – Types de relation entretenue avec les musées

Un tiers des participants (36 %) rapportent une relation qui dépasse la simple consommation de services. Parmi eux, un petit nombre (10 %) signalent consulter régulièrement le personnel des musées dans le but de mieux préparer leur prochaine visite :

D'habitude, j'appelle au musée et je demande des informations complémentaires à celles qu'on m'envoie par fax : Qu'est-ce qu'on va faire ? Qu'est-ce qui va être dit ? Je leur parle aussi de mon groupe et de mes besoins. Souvent, ils me demandent une rétroaction sur la visite. Donc, il y a un contact avant, pendant et après la visite.

Quelques autres (13 %) rapportent avoir établi des liens étroits de collaboration et avoir participé à des projets sur une base régulière. Pour d'autres (13 %), le type de collaboration varie selon le musée retenu ou selon les années.

4.3 Section 3 – Critères de réussite d'un projet ou d'une visite au musée

Quels critères les enseignants utilisent-ils pour évaluer la réussite d'une visite ou d'un projet de partenariat avec le musée ? Les réponses fournies par les enseignants permettent d'identifier cinq grands critères à l'aide desquels ils statuent sur le succès ou non d'une visite ou d'un projet en musée. Il est clair, selon le tableau 4, qu'un grand nombre de répondants partagent au moins trois des critères répertoriés.

Tableau 4
Critères de réussite d'un projet en musée

Critères de réussite	Pourcentage de répondants
Qualité de la réaction des élèves	93
Qualité du milieu hôte	67
Impact sur les processus de pensée des jeunes	47
Collaboration des partenaires	16
Qualité de la préparation de la visite	13

La majorité des répondants (93 %) incluent dans leurs réponses des éléments relatifs à la qualité des réactions des élèves pendant et après la visite : l'intérêt démontré, le niveau de participation observé, le nombre de questions posées et l'enthousiasme manifesté. Ce sont là autant d'indices traduisant le succès d'une visite ou d'un projet : « [...] un premier niveau d'évaluation, c'est la participation des élèves. J'observe s'ils démontrent de l'intérêt jusqu'à la fin, s'ils posent des questions, s'ils parlent de la visite au retour [...] » « J'ai senti chez les élèves un lien fort avec ce qu'ils voyaient, [...] ils n'ont pas eu le temps de répondre à toutes les questions, mais c'est pas grave. L'important, c'est que je les ai vus travailler. Après, ils disaient : ah, tiens j'y retournerai. Ah, ça c'est bon ! »

Plus des deux tiers des répondants (67 %) associent la qualité du milieu hôte à la réussite du partenariat. On souligne l'importance de la qualité du service d'animation et plus spécifiquement celle du guide accompagnateur. Un guide capable d'adapter son langage à celui des adolescents, qui utilise des exemples concrets et qui sait faire des liens avec la culture des jeunes, est clairement un élément gagnant : « Quand l'animateur est capable d'interpeller les élèves, de garder leur intérêt et de les impliquer dans quelque chose, les élèves aiment ça. »

Les répondants soulignent également l'importance d'un encadrement planifié, bien géré et surtout bien adapté à la clientèle adolescente : « Si l'encadrement est bien fait, les jeunes vont en retirer quelque chose. S'il n'y a pas d'encadrement ou s'il est mal fait, autant aller à la Récréathèque [...] ».

L'offre par le musée d'outils pédagogiques de qualité (outils pour l'enseignant et pour les élèves) est un autre élément signalé : « Quand le document d'accompagnement est bien fait, on ne perd pas de temps. On fait une visite agréable [...] ».

L'impact de la visite sur les processus de pensée des jeunes aurait pu être inclus dans la catégorie des réactions positives des élèves. Toutefois, à la lumière des propos des enseignants, il était clair que nous devons analyser cet élément séparément. Plusieurs enseignants font, eux-mêmes, explicitement la distinction entre les réactions manifestées par les élèves (l'enthousiasme, les commentaires) et les comportements cognitifs activés en cours de visite (la réflexion sur des enjeux ou des phénomènes, la recherche d'une réponse à une question, la comparaison entre différentes façons de voir les choses, etc.). Ainsi, qu'une visite puisse déclencher des comportements de réflexion et de prise de conscience constitue, pour plusieurs répondants (47 %), un critère de succès : « Quand ça a été bien réussi, c'est lorsque pendant la visite, j'ai senti que les jeunes étaient en travail, en réflexion. Parfois, ça se fait beaucoup en silence. [...], mais je les sens qui observent, qui discutent entre eux, qu'ils sont en train de réfléchir et de travailler. »

Quelques enseignants (16%) associent la qualité de la relation entre les intervenants scolaires et muséaux à un critère de réussite : « Tout le monde était ensemble : le personnel du musée, le personnel de sécurité, les enseignants, tout le monde. Je pense que c'était une symbiose. »

Enfin, quelques répondants (13%) incluent explicitement la préparation préalable des jeunes dans les conditions de réussite : « Je pense que pour réussir une visite, il faut être bien préparé. On ne peut pas envoyer les élèves dans un musée sans qu'ils soient préparés. Il y en a des intéressés, mais d'autres non [...] ».

5. Discussion

La discussion se divise en trois parties ; chacune d'elle aborde une des grandes questions à l'étude.

5.1 Le rôle éducatif des musées

Selon les enseignants consultés, il est clair que les musées ont un rôle dans l'éducation des adolescents. Les institutions muséales sont perçues comme un prolongement de l'école, une occasion de consolider ou d'élargir le bagage de connaissances déjà acquis en classe. Ce sont aussi des lieux qui appellent l'exercice de différentes compétences intellectuelles. Enfin, les musées ont l'avantage d'offrir aux jeunes un bain de culture générale et de proposer de nouvelles façons de voir et de comprendre le monde. L'école est, pour sa part, définie comme le lieu principal d'éducation. Les enseignants jugent toutefois très avantageux que d'autres institutions participent à la formation des jeunes ; les avantages perçus concernent autant les jeunes (au plan des apprentissages) que les enseignants (au chapitre des outils d'enseignement). Les réponses recueillies dans le cadre de la présente étude recourent, en tout ou en partie, celles déjà rapportées par Eidelman *et al.* (1997), Matias *et al.* (2001), Peignoux et Eidelman (1998) et Stone (1993). Il y a clairement consensus chez les enseignants exerçant dans différents pays ou enseignant différentes matières quant au rôle des musées dans le processus d'éducation des jeunes.

5.2 La relation établie avec les musées

En dépit de cette reconnaissance généralisée du grand apport des musées, ce ne sont pas tous les enseignants qui intègrent la sortie en musée dans leurs pratiques éducatives. Les données d'utilisation varient selon les études, certains enseignants affichant des pratiques régulières de visite (Hooper-Greenhill, 1991 ; Peignoux et Eidelman, 1998 ; Stone, 1993), d'autres non (Lemerise, 1998b ; Matias et Lemerise, 2002). La majorité des enseignants qui utilisent les musées semblent, par ailleurs, se référer principalement à un seul type de partenariat : un partenariat qualifié, dans la documentation scientifique, de consommation de services. Les musées offrent des services, des activités ; les enseignants en consomment un ou plusieurs. Déjà, Buffet (1998), Matias *et al.* (2001), Peignoux et Eidelman, (1998) et Vadeboncoeur (2003) soulignaient, chacun à leur façon, cette pratique quasi généralisée d'un partenariat de services. La relation de partenariat musée-école, telle que vécue par les enseignants du secondaire, se caractérise donc surtout par une collaboration ténue et bien élémentaire entre les institutions partenaires. Il est toutefois important de rappeler que certains des enseignants interrogés ici, de même que

quelques-uns de ceux interviewés par Vadeboncoeur (*Ibid.*), voient ce type de collaboration élémentaire comme un point de départ à partir duquel se développera le goût d'aller plus loin. Dans l'une et l'autre de ces deux études, il y a d'ailleurs un petit nombre d'enseignants qui affirment avoir dépassé ce premier stade de collaboration. Ces enseignants rapportent qu'ils participent désormais à des projets à long terme dans lesquels chaque institution partenaire tient un rôle significatif. Les descriptions de projets récemment offerts aux adolescents rapportées dans Lemerise (1998a ; 1999) et Lussier-Desrochers, (2003) tendent également à démontrer que de plus en plus de projets musées-écoles secondaires s'appuient sur des collaborations de type associatif ou de réciprocité. À titre d'exemples, les projets « museums-school » dans le cadre desquels des écoles secondaires offrent des programmes scolaires se déroulant en partie quasi égale au musée et à l'école ; ou encore, ces initiatives prises par différents milieux scolaires et qui permettent aux élèves de participer à des stages en musée. Sont également rapportés, une série de projets de collaboration musée-école dont la réalisation est échelonnée sur plusieurs mois de l'année scolaire. Plusieurs de ces nouvelles initiatives, basées sur un partenariat solide et véritable, sont évaluées très positivement à la fois par les élèves et par les enseignants (Clive et Geggie, 1998 ; Daignault, 2003 ; Education Extra, 1999 ; Science Museum of Minnesota, 1996). Ainsi, les enseignants intéressés par le partenariat avec d'autres institutions éducatives de leur milieu ont donc désormais à leur disposition un bonne banque d'exemples de projets de même qu'une meilleure connaissance des facteurs associés au succès de ces projets.

5.3 Critères de réussite d'une visite au musée

Les participants à notre étude ont des idées relativement claires sur les différents indicateurs d'une visite réussie. Tous accordent une grande importance aux réactions spontanées des adolescents pendant et après la visite : l'enthousiasme, la curiosité, le niveau de participation sont pour eux autant d'indices traduisant le succès de la sortie. Matias *et al.* (2001) avaient déjà identifié ce lien entre les réactions des jeunes et le sentiment de satisfaction des enseignants, et voilà qu'il est ici confirmé. Un deuxième critère retenu par un grand nombre de répondants est celui de la qualité du milieu hôte et plus spécifiquement, la pertinence des activités proposées et la qualité des animateurs. Ce facteur est reconnu comme primordial par les spécialistes de la relation musées-adolescents (Lemerise, 1999). Enfin, tout comme les enseignants interrogés par Eidelman *et al.* (1997), les participants à la présente étude valorisent hautement une visite qui permet aux jeunes d'exercer une grande variété de processus cognitifs. Les enseignants explicitent ce critère en dressant une liste bien spécifique de comportements souhaités : les jeunes sont attentifs, font des comparaisons, résolvent des conflits cognitifs, font des liens avec leurs connaissances antérieures, cherchent de l'information, posent des questions, portent des jugements ou encore manifestent de l'émerveillement, de la surprise, de la curiosité. Ces types de comportements sont, pour bon nombre d'enseignants, associés au succès d'une visite. À notre connaissance, aucune étude n'a encore procédé à une analyse détaillée des processus cognitifs exercés par les adolescents lors d'une visite. Or, compte tenu des propos des enseignants, ce type d'étude s'avère, selon nous, nécessaire. Le moment pour réaliser un tel type d'étude est d'autant plus propice que, depuis quelques années, des outils d'investigation des processus psychologiques exercés en musée sont disponibles. Les membres de l'équipe de Dufresne-Tassé, à l'Université de Montréal, ont en effet développé une série de grilles d'observation permettant de retracer les comportements cognitifs, émotifs et imaginaires manifestés en cours de visite par des visiteurs adultes (Dufresne-Tassé, Sauvé, Weltzl-Fairchild, Banna, Lepage et Dassa, 1998 ; Dufresne-Tassé, Sauvé, Banna, Lepage et Weltzl-Fairchild, 2002). L'utilisation de ce type d'outils

viendrait sans contredit enrichir les méthodologies de mesure d'impacts des projets éducatifs réalisés en collaboration avec les institutions muséales.

6. Conclusion

Les données de la présente étude rejoignent et complètent celles recueillies dans le cadre d'autres études ayant abordé la double question des perceptions et des actions des enseignants en matière de collaboration avec les institutions muséales. Il est confirmé que le musée est généralement perçu par les enseignants comme un complément à l'école ; qu'il est un lieu éducatif qui permet tantôt d'aborder, sous un angle différent, des choses déjà vues en classe, tantôt d'aller plus loin en favorisant l'exploration de thèmes nouveaux. De façon générale, la collaboration avec le musée est perçue positivement tant en raison de son apport à l'apprentissage des élèves que pour son apport au chapitre des outils et moyens d'enseignement.

La relation que nos participants disent entretenir avec les musées est, tout comme dans les autres études consultées, principalement une relation de partenariat de service. Un type de partenariat qui, rappelons-le, se traduit par des visites ponctuelles faisant généralement appel à peu de collaboration avec le personnel du musée (Buffet, 1998 ; Peignoux et Eidelman, 1998 ; Stone, 1993 ; Vadeboncoeur, 2003). Il est à noter que plusieurs auteurs identifient ce premier stade de collaboration à un premier pas qui, dans certains cas, donnera éventuellement lieu à des collaborations plus étroites et plus authentiques. Les enseignants voient aussi les choses sous cet angle.

Au chapitre des éléments associés au succès d'une visite, le constat le plus important de la présente étude est sans contredit l'importance accordée par les enseignants à l'expérience vécue par leurs élèves tant au plan de leurs réactions émotives qu'à celui de leur implication cognitive tout au long de la visite ou du projet.

Les présentes données, de même que celles déjà répertoriées dans quelques autres études, confirment qu'une grande majorité des enseignants du secondaire valorisent le rôle éducatif des musées et reconnaissent leur apport dans le processus de développement et d'apprentissage des jeunes. C'est là un premier élément positif qui incite à penser que, dans des conditions de réalisation un peu plus favorables que celles existant présentement dans plusieurs environnements scolaires, les enseignants afficheraient des pratiques d'utilisation des musées bien plus importantes que celles rapportées jusqu'à présent. Déjà, chez un nombre, encore petit, de répondants, on observe un changement de pratique allant vers une collaboration plus réelle et plus authentique avec le personnel des musées. Or, dans la documentation, ces partenariats basés sur une collaboration étroite et authentique des institutions partenaires sont souvent générateurs d'effets positifs chez les jeunes (Lemerise, 1999 ; Lemerise et Lopez, 2003 ; Lussier-Desrochers et Lemerise, 2002, 2004). Il serait donc de première importance que les environnements scolaires au secondaire facilitent la tâche aux enseignants désireux de s'impliquer dans des projets de réel partenariat avec une ou plusieurs institutions éducatives du milieu. La question qui se pose alors, et pour laquelle la documentation n'offre encore que peu d'éléments de réponse, est la suivante : quels types d'actions devraient être mis en œuvre pour faciliter le développement et l'émergence de partenariats basés sur une collaboration réelle et authentique des institutions participantes ? La réponse claire et définitive à cette question n'est pas encore connue, mais l'analyse des facteurs de succès associés à quelques récents projets de collaboration réussie entre une école et des musées, peut guider la réflexion en fournissant déjà quelques éléments de réponse.

Lemerise, Lussier-Desrochers, Lopez et Doré (2002) ont identifié trois types de soutiens étroitement associés au succès de projets de partenariat associatif ou de réciprocité. En conclusion de cet article, nous décrivons brièvement chacun de ces supports en espérant qu'ils peuvent alimenter la réflexion des personnes intéressées par cette question.

Le premier type d'aide est celui fourni par les écoles et les musées et il se définit par une série d'actions proactives faites par les unes et les autres pour soutenir les personnes de leur milieu impliquées dans un projet de partenariat. Les actions possibles de support sont évidemment nombreuses, mais les plus fréquemment citées sont les suivantes : libérer des enseignants de leurs tâches d'enseignement et les affecter, à plein temps ou à temps partiel, à la tâche d'agents de liaison musée-école ; fournir aux intervenants concernés les ressources humaines et matérielles nécessaires à la bonne réalisation du projet ; un support concret et clair de la part de la direction et des collègues de travail, etc. Cette collaboration dite intra-institutionnelle est étroitement associée dans les travaux répertoriés au succès des projets de partenariat.

Un deuxième type de soutien identifié est celui apporté par une tierce institution du milieu. Par exemple, en lien avec des partenariats école-musée récemment implantés, différents groupes de chercheurs universitaires se sont mobilisés et ont apporté leur appui et leur savoir-faire en matière d'élaboration, d'implantation et d'évaluation de projets, devenant par le fait même un troisième partenaire actif (Allard et Boucher, 1991 ; Association of Science-Technology Centers [ASTC], 1999 ; Goupil et Gailloux, 2001 ; Lemerise *et al.*, 2002 ; Lussier-Desrochers et Lemerise, 2002). Ce type de support en provenance de la communauté universitaire a chaque fois clairement facilité la création de partenariats d'envergure dans le cadre desquels des liens étroits de collaboration ont été tissés entre les différents partenaires. D'autres institutions du milieu peuvent ainsi devenir des partenaires (les médias, les organismes communautaires, etc.). L'ASTC (1999) souligne l'influence bénéfique de ces partenariats tripartites.

Le troisième type de support jugé important est celui offert par les ministères responsables de chacune des institutions partenaires. Les ministères de l'éducation et de la culture, dans les cas qui nous concernent ici, ont des rôles clés à jouer dans le développement et la consolidation des partenariats entre les écoles et les institutions culturelles du milieu. Certains ministères l'ont déjà compris et sont passés à l'action. Deux exemples éloquentes d'initiatives prises en faveur d'un partenariat de l'école et de son milieu par les ministères sont le programme «Soutenir l'école montréalaise» proposé par le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1997a) et les projets dans les «zones d'éducation prioritaires» soutenus par le ministère d'Éducation en France (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges, Guyot et Poulette, 1992). Ces programmes ministériels ont permis à un grand nombre d'enseignants travaillant en milieu scolaire peu favorisé de participer à la création ou à la réalisation de projets de partenariat avec les institutions culturelles du milieu. Tout récemment, au Québec, le ministère de la Culture et des Communications a lancé son programme «Soutien à la concertation culture-éducation» (Gouvernement du Québec, 1997b), un programme cette fois accessible à tous les enseignants, qu'ils travaillent ou non en milieu défavorisé. Ce troisième type d'aide se révèle tout aussi important que les deux autres. Les programmes ministériels en faveur du partenariat ont comme fonction, non seulement d'offrir des appuis financiers et logistiques significatifs et récurrents, mais ils viennent, en plus, cautionner directement la valeur, l'intérêt et la pertinence des projets entrepris en ce sens par les intervenants.

Les enseignants croient en la pertinence et l'intérêt des projets de partenariat avec les institutions muséales, mais il est clair qu'ils ont besoin de plus de soutien pour passer à l'action ou encore pour s'impliquer, à plus long terme, dans ce genre de projets. Les trois modalités d'aide mentionnées plus haut orientent déjà les actions à poser pour favoriser l'établissement de relations de collaboration riches et stables entre les écoles et les musées. Si de telles actions se poursuivent ou, mieux encore, si elles s'intensifient et se consolident, il est évident que cela aura des effets bénéfiques sur le développement de partenariats éducatifs solides dans le cadre desquels les intervenants des milieux scolaires et muséaux collaboreront étroitement.

Références

- Allard, M. et Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal : Hurtubise/HMH.
- Anadòn, M. (1998). Partenariat entre chercheurs et praticiens : le point de vue des chercheurs. In N. Bednarz (dir.), *Les journées du CIRADE. Recherche collaborative et partenariat : quelques notes et réflexions* (p. 10-21). Montréal : Université du Québec à Montréal, CIRADE.
- Anderson, D. (1997). *A common wealth : Museums and learning in the United Kingdom. A report to the department of national heritage*. Londres : Victoria and Albert Museum Education Department.
- ASTC (Association of Science-Technology Centers) (1999). *YouthALIVE! Directory of programs 1990-1999*. Washington, DC : Association of Science-Technology Centers.
- Blais, J.-M. (2001). L'éducation muséale au Québec : aperçu historique. *Musées*, 22, 7-12.
- Borun, M., Massey, C. et Lutter, T. (1993). Naive knowledge and the design of science museum exhibits. *Curator*, 36(3), 201-219.
- Buffet, F. (1998). *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Clive, S. et Geggie, P. (1998). *An evaluation of teachers' pacs from ten London museums and galleries for engage*. Londres : London Arts Board.
- Daignault, L. (2003). Le passé et l'avenir des « ados » au musée de la civilisation. In A. Landry et M. Allard (dir.), *Le musée à la rencontre de ses visiteurs/The museum reaching out to its visitors* (p. 229-244). Québec : Éditions Multimondes.
- Departement for Education and Employment (DFEE) (2001). *Empowering the learning community. The governments response to empowering the learning community. A report from the library and information commission's education and libraries task group*. Londres : Departement for Education and Employment.
- Diamond, J., St-John, M., Cleary, B., et Librero, D. (1987). The Exploratorium's explainer program : The long-term impacts on teenagers of teaching science to the public. *Science Education*, 71(5), 643-656.
- Donald, J.G. (1991). The measurement of learning in the museum. *Canadian Journal of Education*. 16(3), 371-382
- Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M., Weltzl-Fairchild, A., Banna, N., Lepage, Y. et Dassa, C. (1998). Pour des expositions muséales plus éducatives, accéder à l'expérience du visiteur adulte. *Canadian Journal of Education*, 23(4), 421-433.
- Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M., Banna, N., Lepage, Y. et Weltzl-Fairchild, A. (2002). Le niveau de formation des visiteurs adultes influence-t-il leur fonctionnement psychologique en salle d'exposition? In T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et V. Matias (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale/Contemporary research trends in museum education* (p. 91-110). Québec : Éditions Multimondes.
- Education Extra (1999). *Alive with learning. Study support in museums and galleries : An evaluation of seventeen pilot projects*. Londres : Education Extra.
- Eidelman, J., Peignoux, J. et Bergeron, A. (1997). *Évaluation d'audience du projet d'observatoire de la terre « À St-Amour »*. Tables rondes auprès des enseignants d'écoles élémentaires, de collèges et de lycées du Val-de-Marne. Rapport de recherche inédit. Paris : CNRS/Paris 5.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind : how children think and how schools should teach*. Boston, MA : Basic Books.

- Giordan, G. (1998). *Apprendre!* Paris: Béliin.
- Glasman, D., Blanc, P., Bruchon, Y., Collonges, G., Guyot, P. et Poulette, C. (1992). *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*. Paris: L'Harmattan.
- Goupil, L. et Gailloux, L. (2001). *La concertation entre les milieux scolaires et culturels, élément déclencheur d'une pédagogie créatrice pour les jeunes du secondaire*. Communication présentée dans le cadre du 29^e Congrès de la SCEE. Québec, mai.
- Gouvernement du Québec (1997a) *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997b). *Soutien à la concertation culture-éducation*. Québec: Ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec (2000). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Communication présentée dans le cadre du Colloque 2000, «L'école montréalaise: une responsabilité à partager», Ministère de l'Éducation, Montréal, mars.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London, NY: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Londres: Leincester University Press.
- Institute of Museum and Library Services (IMLS). (1996). *True needs true partners: Museums and schools transforming education*. Washington, DC: Institute of Museum and Library Services.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenariat?* (p. 7-27). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, L. (2001). Les adolescents: public ou non-public des musées. *Musées*, 22, 32-34.
- Lemerise, T. (1998a). Jeunes, musées et projets novateurs: une formule gagnante. *Vie pédagogique*, 107, 14-17.
- Lemerise, T. (1998b). Le partenariat entre les musées, les adolescents et les écoles secondaires du Québec: le point de vue de musées. *Revue canadienne de l'éducation*, 23(1), 1-15.
- Lemerise, T. (1999). Museum in the Nineties: Have they maintained their commitment to the youth population? *Museological Review*, 6, 34-47.
- Lemerise, T. et Lopez, I. (2003). Un projet de partenariat qui prend son envol. *Vie pédagogique*, 126, 37-43.
- Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D., Lopez, I. et Doré, C. (2002). *Le partenariat école-communauté, une occasion pour les jeunes de mordre dans la science*. Communication présentée dans le cadre du 70^e Congrès de l'ACFAS, Québec, mai.
- Lussier-Desrochers, D. (2003). *Élaboration et évaluation d'un projet de partenariat école secondaire et institutions de la communauté axé sur l'apprentissage des sciences*. Projet de thèse doctorale en psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Lussier-Desrochers, D. et Lemerise, T. (2002). *Jeunes communicateurs scientifiques: rapport sur l'an 1 du projet*. Document inédit.
- Lussier-Desrochers, D. et Lemerise, T. (2004). *Jeunes communicateurs scientifiques: rapport des activités de l'an 2 et réflexion sur les conditions de réussite du projet*. Document inédit.
- Matias V. et Lemerise, T. (2002). La relation musées-adolescents: l'importance du rôle des enseignants de l'ordre du secondaire. In T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et V. Matias (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale* (p. 65-87). Québec: Éditions Multimondes.
- Matias, V. et Lemerise, T. (2003). *Le partenariat entre les musées et les écoles secondaires à travers l'œil des enseignants visiteurs*. Document inédit. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Matias, V., Lemerise, T. et Lussier-Desrochers, D. (2001). Le partenariat entre les écoles secondaires et les musées: points de vue d'enseignants de la région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 85-104
- Mellouki, M., Gauthier, C. et Simard, D. (2003). Qu'est-ce que s'orienter dans la culture? In A. Landry et M. Allard (dir.), *Le musée à la rencontre de ses visiteurs/The Museum reaching out to its visitors* (p. 245-256). Québec: Éditions Multimondes.
- Morton-Weizman, S. et Evenden, K. (1995). Le projet jeunes conservateurs: nouvelles façons d'attirer les publics non traditionnels dans les musées. In M. Côté et A. Viel (dir.), *Le musée: lieu de partage des savoirs* (p. 163-190). Québec: Société des Musées Québécois et Musée de la civilisation.

- Peignoux, J. et Eidelman, J. (1998). *Approche évaluative du musée pyrénéen de Lourdes : développement d'un partenariat avec les scolaires. 1^{re} partie – Enquête par questionnaires auprès des enseignants du primaire et du secondaire des Hautes-Pyrénées et de l'est des Pyrénées-Atlantiques*. Rapport de recherche inédit. Paris: CR1 CNRS/Paris 5.
- Schaub, J. (1994). L'amélioration de l'accueil des scolaires dans les musées. *Publics et Musées*, 4, 113-123.
- Science Museum of Minnesota (1996). *Museum schools symposium 1995 : Beginning the conversation*. St. Paul, MN: Science Museum of Minnesota.
- Stone, L. (1993). The secondary art specialist and the art museum. *Studies in Art Education*, 35(1), 45-54.
- Vadeboncoeur, G. (2003). *La relation entre les agents d'éducation scolaire et les agents d'éducation muséale dans le cadre d'une collaboration entre le musée et l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Zay, D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école : Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Belgique: De Boeck-Wesmael.