

---

Évaluation du programme éducatif muséal *Vous faites partie de l'histoire !*  
destiné à des élèves –adolescents– issus de l'immigration

---

**Synthèse de l'évaluation de remédiation**

Par Anik Meunier et Virginie Soulier

LHPM-UQAM

Présentation au Centre d'histoire de Montréal

Le jeudi 8 avril 2010

## PRÉFACE

---

La présente recherche conduite au sein du Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal (LHPM) de l'UQAM a été réalisée en collaboration avec le Centre d'histoire de Montréal (CHM), le Musée de la Personne (MDLP) et le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) de l'UQAM. Les divers travaux de recherche menés au sein du Laboratoire visent à contribuer à la consolidation des relations entre le monde du savoir académique et les milieux culturels montréalais, en plus de permettre au savoir et à l'expertise universitaire d'avoir des retombées sociales plus importantes. Le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal réunit une équipe multidisciplinaire de professeurs, spécialistes de l'histoire du Québec et notamment de l'histoire de Montréal, reconnus pour leur expertise dans les divers champs du patrimoine et de la muséologie et engagés dans des projets de recherche appliquée. Le Laboratoire vise le transfert des savoirs mobilisés auprès de divers types de publics, grâce aux relations établies avec des partenaires provenant d'organismes gouvernementaux, d'institutions culturelles et du milieu associatif et communautaire. Ces partenaires détiennent une expertise reconnue dans la vulgarisation et la diffusion de l'histoire et du patrimoine. Ils souhaitent nouer des relations plus soutenues avec les milieux de la recherche. Leur collaboration, voire leur médiation, est essentielle à l'atteinte des objectifs fondamentaux du programme *Impact du savoir dans la société* du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a subventionné ce projet en vue principalement d'accroître les retombées sociales de la recherche conduite en milieu universitaire<sup>1</sup>.

Une collaboration s'est développée entre Jean-François Leclerc, responsable du Centre d'histoire de Montréal (CHM) et Anik Meunier, professeure au Département d'éducation et pédagogie et au programme d'études supérieures en muséologie de l'UQAM et directrice du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), tous deux respectivement membres du Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal (LHPM). Des rencontres entre les divers membres du LHPM ont permis de circonscrire les différentes voies de collaboration autour d'une démarche d'évaluation d'un programme éducatif destiné à des adolescents issus de l'immigration. Le présent rapport est le résultat de cette collaboration.

---

<sup>1</sup> Informations tirées et adaptées du site internet du Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal (LHPM), du Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Évaluation du programme éducatif muséal *Vous faites partie de l'histoire !*  
destiné à des élèves –adolescents– issus de l'immigration

**Synthèse de l'évaluation de remédiation**

Par Anik Meunier et Virginie Soulier  
LHPM-UQAM

---

**Introduction**

Entre les deux derniers recensements de la population immigrante au Québec, de 1996 à 2001, la croissance de cette population a varié de 6%, avec des différences de variations en fonction de la région de résidence. « Deux régions administratives comptent une proportion plus élevée de la population immigrée que leur poids démographique. La région de Montréal, avec le quart de la population québécoise, rassemble 70 % de la population immigrée, tandis que la région de Laval regroupe 5% de la population du Québec mais 7% du total de la population née à l'étranger »<sup>2</sup>. On note une concentration de la population immigrante au Québec, principalement dans la région montréalaise.

Récemment, en 2010, Statistiques Canada a produit une étude *Projections de la diversité de la population canadienne* qui présente des projections de la diversité de la population née à l'étranger jusqu'en 2031<sup>3</sup>. Cette dernière montre qu'« En 2031, entre 25 % et 28 % de la population pourrait être née à l'étranger, ce qui dépasserait la proportion de 22 % observée entre 1911 et 1931, la plus élevée au cours du XX<sup>e</sup> siècle »<sup>4</sup>. Statistiques Canada estime qu'en 2031, près de la moitié (46 %) des Canadiens de 15 ans et plus seraient nés à l'étranger ou auraient au moins un parent né à l'étranger. En 2006, ce pourcentage s'établissait à 39 %.

Le fait qu'un nombre important d'enfants naît actuellement et naîtra à l'étranger dans les prochaines années entraîne une incidence directe quant à la langue maternelle apprise. En effet, celle-ci ne correspond pas nécessairement au français et de nombreux enfants issus de l'immigration parlent une langue maternelle autre que le français, à leur arrivée au Québec. Il faut rappeler que le ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec fait de l'apprentissage du français une exigence de l'immigration pour les adultes et que tous les

---

<sup>2</sup> Québec, ministère des Relations avec les citoyens et immigration, Direction de la population et de la recherche, *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2001 : caractéristiques générales, Recensement de 2001 : données ethnoculturelles*, document préparé par Gisèle Ste-Marie, ministère des Relations avec les citoyens et immigration, mars 2004, p. 14.

<sup>3</sup> L'étude a été produite par Statistique Canada pour Patrimoine canadien, Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Citoyenneté et Immigration Canada. Ces ministères sont responsables des hypothèses de projections liées à des politiques.

<sup>4</sup> Pour en savoir plus consulter *Projections de la diversité de la population canadienne*, [www.statcan.gc.ca](http://www.statcan.gc.ca).

enfants issus de l'immigration doivent obligatoirement être scolarisés en français. Par conséquent, le nombre d'élèves inscrits en classe d'accueil a augmenté au Québec et une augmentation encore plus importante est à prévoir dans les prochaines années. « Entre 1994-1995 et 2003-2004, de 15,8% à 18,3% des élèves immigrants ont reçu des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pendant l'année scolaire. »<sup>5</sup>.

La classe d'accueil en francisation est définie par l'Office québécois de la langue française comme une : « classe spéciale destinée aux élèves non francophones qui n'ont pas une connaissance suffisante du français pour fréquenter la classe ordinaire ». Les élèves des classes d'accueil proviennent de différentes parties du monde, en particulier, des pays du tiers-monde ou des régions dévastées par des guerres. Ces enfants sont admis dans des classes d'accueil des écoles parce que leurs connaissances du français sont nulles ou insuffisantes. Ils doivent apprendre le français en dix mois avant d'être intégrés dans des classes régulières. Non seulement faut-il qu'ils apprennent la langue orale véhiculaire pour pouvoir communiquer avec leurs pairs, mais aussi, et surtout, le français standard écrit qui correspond à leur langue d'enseignement. Leur réussite scolaire et leur avenir social dépendent étroitement de ces apprentissages. À cet égard, plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à la question du décrochage scolaire ont défini la maîtrise du français – langue d'enseignement pour les élèves immigrants – comme étant un facteur déterminant de la réussite scolaire de ces élèves<sup>6</sup>. Pour cette raison, le programme de soutien à l'école montréalaise du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS) favorise dans le cadre des sept mesures qu'il propose, le développement de la compétence à lire<sup>7</sup>.

Les musées sont des institutions culturelles sélectionnant, conservant, possédant, documentant et exposant des patrimoines. Les patrimoines sont des constructions culturelles issues d'une collectivité permettant d'asseoir, de revendiquer une identité culturelle et de produire de

---

<sup>5</sup> Il est à noter que cette proportion concerne uniquement les élèves qui ont bénéficié de ces services une année donnée et non tous les élèves ayant reçu ces services durant leur vie scolaire. Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, document préparé par Claudine Provencher, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 21.

<sup>6</sup> Pour en savoir plus, consulter les travaux de DROLET, M. « L'enseignement du français en milieu défavorisé : Des pratiques pédagogiques adaptées à la socioculture, Le pouvoir des mots », *Guide d'activités*, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, 1993 ; DROLET, M. « Le programme LÉA : une solution prometteuse en milieu défavorisé », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai 2003, pp.33-35 ; DROLET, M., J. GIASSON et J. SAINT-LAURENT. *Lire et écrire à la maison, Programme de littératie familiale pour la première année*, Chenelière McGraw-Hill, 2001. GIASSON, J. *La lecture, De la théorie à la pratique*, Gaétan Morin Éditeur, 1995 ; McANDREW, M. *Immigration et diversité à l'école*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001.

<sup>7</sup> Pour compléter ces informations, consulter en ligne, le programme de soutien à l'école montréalaise, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/pdf/brochure05-06f.pdf>

l'authenticité. La collectivité assure aussi sa transmission aux générations futures<sup>8</sup>. Le musée est un acteur incontournable dans nos sociétés pour l'interprétation, la valorisation et la sauvegarde du patrimoine. Il n'en est pas de même dans toutes les communautés, mais une nouvelle responsabilité sociale et culturelle dans les sociétés cosmopolites de l'occident repose sur les institutions muséales.

Les musées et les équipements muséographiques conçoivent de manière de plus en plus affirmée leur rôle social. À cet égard, ils proposent à différentes catégories de publics des activités de diffusion et un accès à leur projet culturel de plus en plus élargi. Il ne faut pas s'étonner de constater que des actions culturelles et éducatives sont, par exemple, proposées à des détenus par le Musée des beaux-arts de Montréal ou que l'Écomusée du fier monde montre les travaux d'adultes en processus d'alphabetisation en organisant une exposition ou encore, que le Centre d'histoire de Montréal, propose aux nouveaux arrivants des programmes éducatifs spécialement conçus pour des adultes en classes de francisation. Dans la région de Montréal, certains musées ont développé une offre éducative et culturelle riche à l'intention des publics immigrants qui sont nouvellement arrivés au Québec. Ces programmes rencontrent un certain succès. En effet, les responsables de groupes d'éducation aux adultes suivant une démarche d'apprentissage du français participent régulièrement aux activités proposés par les différents musées. Dans une logique de scolarisation, le rôle éducatif du musée se définit tel un complément des apprentissages pouvant être réalisés à l'école, notamment en classe d'accueil en francisation.

### **Le programme éducatif *Vous faites partie de l'histoire!***

Le programme éducatif *Vous faites partie de l'histoire!* est conçu et réalisé par le CHM et le MDLP. Il s'agit d'un programme ayant comme objectif de faire découvrir aux jeunes issus de l'immigration appartenant à différentes communautés culturelles, le patrimoine et l'histoire de leur famille, de leur communauté et de Montréal. Il est offert aux élèves des écoles du samedi des communautés culturelles de Montréal ainsi qu'à ceux des classes d'accueil en francisation. Dans ce cadre, les participants sont appelés à suivre des ateliers, se joindre à une visite au Centre d'histoire de Montréal et participer à un concours en réalisant un travail sur leur communauté d'origine, notamment par la présentation d'un objet qui, selon eux, est représentatif de leur culture. L'objectif général de ce programme éducatif consiste à : « [...] mettre en valeur les cultures des nouveaux arrivants à partir des histoires et des trésors de famille en dialogue

---

<sup>8</sup> Jean Davallon, « Tradition, mémoire, patrimoine », *Patrimoine et identités*, Éditions Multimondes, Musée de la Civilisation, Québec, 2002, p. 62.

avec l'histoire des communautés de Montréal, afin d'introduire les élèves dans la réalité sociale et culturelle d'une métropole multiculturelle ». Le programme est divisé en deux parties. La première étape a pour objectif l'appropriation de la thématique de l'exposition du CHM<sup>9</sup> (l'histoire de Montréal), la deuxième partie s'arrime davantage avec les démarches muséologiques du MDLP, par lesquelles les élèves sont placés au centre de leur propre histoire afin de la valoriser. Deux composantes majeures du programme concernent 1. **les trésors de famille** et 2. **les récits de vie**<sup>10</sup>. **La présente évaluation consiste en une étude de la valorisation de la culture d'origine des élèves opérée par les activités sur les trésors de famille et les récits de vie proposées par le programme éducatif *Vous faites partie de l'histoire !*.**

### **Les publics destinataires du programme**

Les publics cibles du programme éducatif muséal *Vous faites partie de l'histoire!* sont des élèves-adolescents issus de l'immigration<sup>11</sup> et qui fréquentent les classe d'accueil en francisation dans la région montréalaise. Comme le programme s'adresse initialement aux adolescents appartenant à différentes communautés culturelles, nous avons constaté, lors des deux premières phases d'évaluation que les groupes de participants étaient très hétérogènes<sup>12</sup>. En effet, autant les élèves des écoles du samedi que ceux des classes d'accueil en francisation prenaient part au programme. Ce qui impliquait une réalisation du programme très variable et inégale et qui correspondait plus ou moins bien aux objectifs initiaux déterminés.

Les **classes du samedi** sont généralement destinées à une communauté culturelle en particulier. Elles sont fréquentées par des enfants d'âges pouvant varier entre 6-7 ans et 17-18 ans. Ces classes proposent une application variable des contenus abordés par les programmes d'étude et des types d'enseignements – approches et stratégies pédagogiques – très disparates. Les écoles du samedi se distinguent des classes d'accueil en francisation en ce qu'elles appliquent librement, en tout ou en partie, le programme d'étude du pays dans la langue d'origine en plus de dispenser des enseignements variés à propos des caractéristiques, us et coutumes et habitudes de vie de la communauté culturelle concernée.

---

<sup>9</sup> CHM : Centre d'histoire de Montréal, MDLP : Musée de la personne.

<sup>10</sup> Daniel Bertaux, *L'enquête et ses méthodes, Le Récit de vie*, Armand Colin, Sociologie 128, Paris, 2005, 127p.

<sup>11</sup> Aucune distinction n'est faite quant aux raisons de l'immigration des élèves et de leurs familles. Nous pouvons cependant présumer que les réponses des élèves seraient susceptibles de varier selon les raisons de la migration et les statuts : immigrants reçus ou réfugiés, par exemple.

<sup>12</sup> Deux évaluations de ce programme ont été réalisées, l'une sommative et l'autre formative. Elles ont respectivement concouru à dresser un constat général du programme et à ajuster les différents aspects qui ne s'étaient pas révélés concluant dans l'impact du programme auprès des élèves.

L'école dans laquelle se trouve une **classe d'accueil en francisation** offre généralement le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale où les jeunes immigrants apprennent à communiquer, à lire et à écrire en français.

En bref, dans le souci de respecter les intentions pédagogiques proclamées et assurer une certaine uniformité dans sa mise en application, le programme *Vous faites partie de l'histoire!* s'adresse dorénavant uniquement à des **élèves-adolescents issus de l'immigration et qui fréquentent les classe d'accueil en francisation dans des écoles de la région montréalaise**. Dès lors que ces publics ont clairement été ciblés, nous avons entre autres cherché par cette évaluation à mieux les connaître et à dégager un portrait de ces adolescents.

### **Le contexte de l'évaluation**

#### **Les objectifs de l'évaluation et les axes méthodologiques**

Dans la mesure où le programme aspire à amener les élèves à développer une réflexion sur leur conscience d'appartenance et sur leur identité culturelle lié au patrimoine familial valorisant leur culture, le travail consiste à : 1. vérifier si le programme tend effectivement à valoriser les cultures d'origine des élèves, afin de les soutenir dans leur démarche d'intégration dans leur société d'accueil, et 2. évaluer l'efficacité des démarches proposées par le programme. Les objectifs généraux sont ainsi d'évaluer les stratégies mises en place pour atteindre les intentions déclarées : « valoriser les cultures des élèves » et mieux connaître ces publics et leurs cultures afin d'être en mesure d'émettre des recommandations pour une optimisation du programme s'adressant spécifiquement à ces jeunes immigrants.

L'évaluation est construite à partir de deux axes de recherche.

**Le premier a pour but de connaître les publics cibles (volet 1). Le deuxième vise à déterminer le rapport à la culture et au patrimoine proposé par le CHM et le MDLP (volet 2) et identifier les modalités de la réception et de l'appropriation du programme par les élèves (volet 3).**

Pour ce faire, nous proposons une **démarche évaluative** qui vise la réintégration des résultats au sein du programme afin qu'il corresponde adéquatement aux besoins et attentes du milieu.

#### **La mise en place d'une évaluation de remédiation**

Deux évaluations, l'une sommative, l'autre formative, ont déjà été réalisées autour de ce programme<sup>13</sup>. Il s'agit maintenant de mener une **évaluation de remédiation**. Le principe de l'évaluation de remédiation consiste à évaluer certains éléments en recueillant les informations auprès des visiteurs, en prenant compte des modifications à apporter et en réintégrant les

---

<sup>13</sup> Voir note précédente.

résultats de l'évaluation au sein de l'exposition<sup>14</sup>. En un premier temps, nous procédons à une démarche d'évaluation par différentes prises de données et observations auprès des visiteurs. Puis, nous réintégrons les résultats obtenus au sein du programme en place afin de l'actualiser à partir des données recueillies. Le cadre méthodologique de cette évaluation peut servir au musée pour mieux cibler ses programmes.

### La méthodologie de l'évaluation et le protocole de recherche

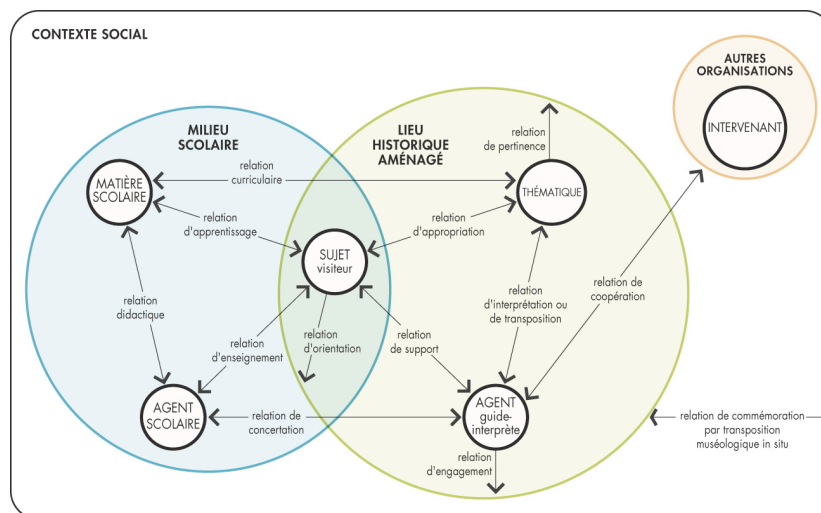
L'évaluation porte sur la **relation de pertinence** entre la thématique développée dans le programme éducatif et les institutions muséales elles-mêmes (CHM et MDLP) et sur la **relation d'appropriation** entre la thématique du programme et les élèves<sup>15</sup>. Ces relations sont illustrées dans le diagramme ci-dessous. Il s'agit d'évaluer :

**La relation de pertinence** –entre le programme éducatif et les institutions muséales

Analyse de l'arrimage entre la vision du patrimoine et de la culture du musée avec l'offre pédagogique du programme (analyse de l'élaboration et des concepts du programme).

**La relation d'appropriation** –entre la thématique du programme et les élèves

Analyse de l'arrimage entre ce qui est escompté par le programme et ce qui est réalisé par les élèves (évaluation de la mise en œuvre du programme relatif aux récits de vie). Mesure des impacts du programme sur les élèves à partir de leur choix de trésors.



Modèle théorique de la situation pédagogique engendrée par la mise en œuvre d'un programme éducatif d'un lieu historique auprès d'un public scolaire<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Screven (C.G), « Uses of evaluation before, during and after exhibit design », *ILVS Review : A journal of Visitor Behavior*, 1990, (1) 2, p. 36-67.

<sup>15</sup> Voir Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs, p. 94

<sup>16</sup> Michel Allard, Marie-Claude Larouche, Anik Meunier, Pierre Thibodeau, *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs, Lieux historiques et autres institutions muséales*, Les éditions Logiques, Patrimoine canadien, Parc Canada, Montréal, 1998, p. 100.



## Les résultats

Les données obtenues sont présentées selon trois volets distincts : 1. Découvrir les publics du programme, 2. Déterminer le rapport à la culture et au patrimoine tel que proposé par le musée et 3. Identifier les modalités de la réception et de l'appropriation du programme par les élèves.

### Volet 1. Découvrir les publics du programme

---

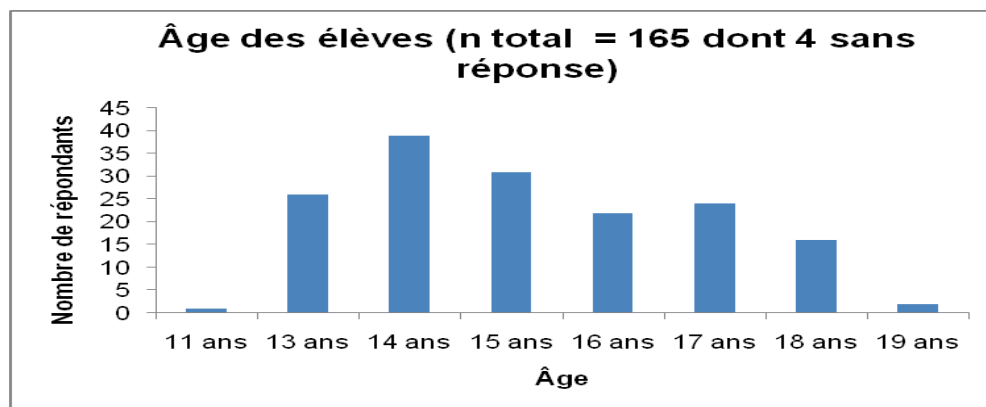
Les données de ce volet ont été recueillies à partir d'une fiche d'identification contenue dans le cahier de l'élève. Elles ont fait l'objet d'une analyse quantitative et qualitative.

#### Partie 1. Le portrait des élèves issus de l'immigration et des classes d'accueil

Les résultats obtenus montrent une fois de plus, l'hétérogénéité des publics ayant pris part au programme éducatif *Vous faites partie de l'histoire !* tant en âge, origine culturelle que quartier résidentiel où vivent les élèves à Montréal, mais informent aussi quant à la variation des tendances qui pourraient être dégagées sur les populations issues de l'immigration.

##### 1. Les élèves et leurs familles

Les classes sont mixtes et cet ensemble d'élèves est homogène quant à la répartition des sexes. En effet, les données recueillies montrent qu'il y a 81 filles et 84 garçons. Les âges des élèves sont par contre hétérogènes. Ils varient entre 11 et 19 ans. Quant aux membres de la famille des élèves, l'âge des pères varie entre 31 et 75 ans<sup>17</sup>. L'âge moyen est de 45 ans. L'âge des mères varie entre 21 et 60 ans. L'âge moyen est de 41 ans. Près de 40% des élèves possèdent un frère ou une sœur.



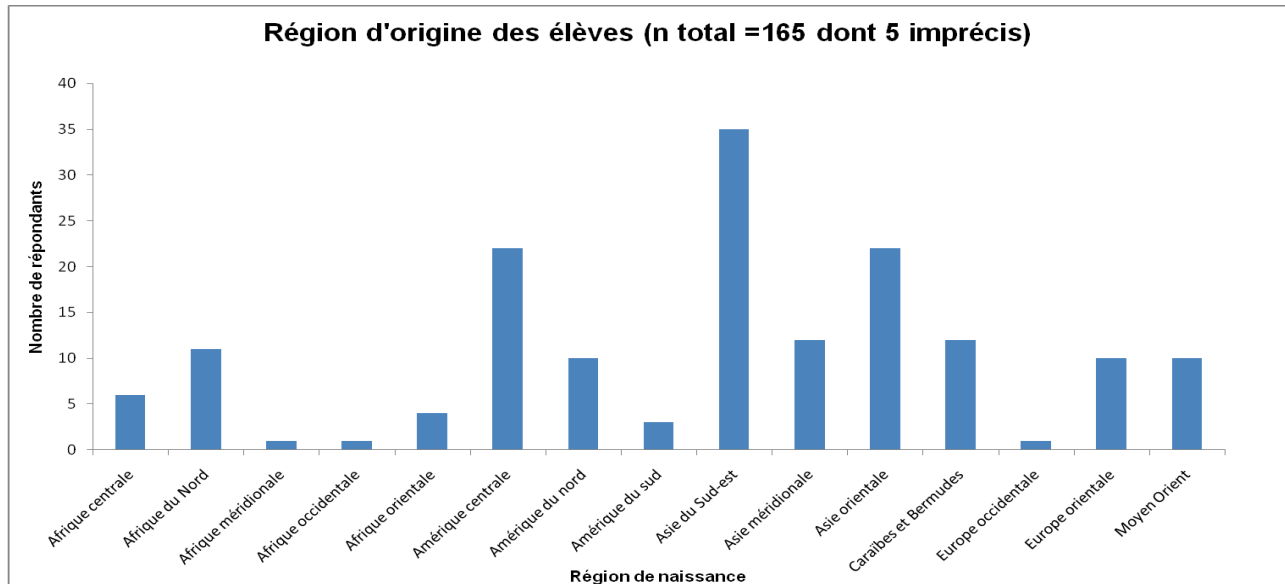
##### 2. Les pays d'origine des élèves et de leurs parents

Les élèves de l'étude proviennent de 41 pays différents en proportions diverses, dont 21 pays n'ont qu'un seul élève. Les Philippines (33 élèves /163) et le Mexique (20 élèves /163) se démarquent tout en ne représentant qu'1/5 puis environ 1/8 des pays d'origine des élèves issus

---

<sup>17</sup> Il n'y a pas de père âgé entre 56-60 ans.

de l'immigration en accueil. 18 élèves sur 163 viennent de la Chine et 9 élèves sont nés en Haïti. Il n'y a pas d'élèves provenant de l'Italie, alors que la communauté culturelle italienne est majoritaire à Montréal.



## Partie 2. Le parcours d'immigration des élèves et de leurs familles<sup>18</sup>

Bien que les familles immigrantes semblent arriver directement à Montréal au cours de l'année où elles quittent leur pays d'origine, les histoires et les circonstances d'immigration de chaque famille relèvent de situations particulières.

### 1. Le parcours d'immigration

Il est intéressant de remarquer que les dates de départ des élèves qui sont en classe d'accueil, au sein de laquelle les élèves restent pendant une année scolaire, varient entre 1995 et 2007. Ce qui signifie que des élèves viennent juste de partir de leur pays d'origine pour s'installer à Montréal, alors que 11 élèves ont quitté leur pays depuis au moins plus de cinq ans jusqu'à 12 ans. La plupart des élèves sont partis de leur pays d'origine en 2006 (91/150). 32 familles d'élèves ont déménagé en 2007, contre 16 en 2005.

Il a été demandé aux élèves s'ils avaient vécu dans d'autres villes avant de venir à Montréal. La majorité des élèves est venue directement, alors que 30 réponses sur 156 montrent que les

<sup>18</sup> Nous avons obtenu 131 réponses sur les 165 élèves interrogés. Les réponses ont été classées en différentes catégories. Les données en pourcentage sont calculées en fonction du nombre de réponses obtenues (n=131 réponses). Les données sont arrondies à l'unité car ces résultats sont d'ordre qualitatif.

élèves ont habité dans d'autres villes, jusqu'à 5 villes différentes. La durée du parcours d'immigration entre le pays d'origine et Montréal est généralement de moins d'un an.

## **2. La vie à Montréal**

Alors que les classes d'accueil s'adressent généralement aux jeunes immigrants qui viennent d'arriver afin de les intégrer le plus rapidement possible dans la société québécoise et le système scolaire, on remarque qu'il y a une minorité d'élèves, 15 élèves sur 153 répondants qui vit à Montréal depuis 2 à 4 ans. Un peu plus de la moitié des élèves sont installés depuis un an, et environ 26% des élèves sont arrivés au courant de l'année scolaire.

D'après l'étude sur la répartition spatiale, les immigrants ont souvent tendance à résider près du centre-ville de Montréal, puis à se disperser progressivement sur l'ensemble de l'île lors de leur intégration au sein de la société québécoise. La concentration spatiale tend globalement à diminuer avec le temps<sup>19</sup>. On constate aussi que plus la période d'immigration est récente, plus les immigrants, des nouvelles générations sont inégalement répartis et isolés, à peu près la moitié d'entre eux déménageront graduellement<sup>20</sup>. Selon le rapport sur la répartition spatiale, plus une population ou un groupe est concentré dans l'espace, moins elle ou il serait intégré à la société<sup>21</sup>. Il est intéressant de se rendre compte également, tels que les résultats du dernier rapport le mentionnent que Montréal n'est pas une ville où se développe une « hyperségrégation » pouvant causer des effets négatifs de ghettos<sup>22</sup>.

## **3. Les raisons de migration des familles : le point de vue des élèves**

Deux facteurs majeurs contribuent à choisir l'immigration : un danger imminent dans le pays d'origine (13% des réponses) et le désir d'une meilleure qualité de vie (68% des réponses). Dans le premier cas, il est soit mentionné un problème lié à au moins un des parents (5% des cas), soit une guerre ou une situation dangereuse (8% des réponses). À titre d'exemples : un élève indique « Ma mère a eu des problèmes ». Un autre élève explique « La situation au Pakistan était dangereuse », un enfant haïtien indique « Parce qu'il y avait trop de guerres ». Quant à la volonté d'acquérir une meilleure qualité de vie, 14% des élèves disent seulement que leurs parents cherchaient « une plus belle vie », ou voulaient « réaliser leurs rêves » avec

---

<sup>19</sup> Philippe Apparicio, Xavier Leloup et Philippe Rivet, *La répartition spatiale des immigrants à Montréal :apport des indices de ségrégation résidentielle*, Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, Février 2006, p. 13.

<sup>20</sup> *Ibid*, p. 12-13.

<sup>21</sup> *Ibid*, p. 3.

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 37-38.

quelques fois des déterminations liées à l'éducation. 8% des réponses des élèves évoquent un rapprochement familial : « J'ai quitté mon pays parce que mon père était ici au Canada. » ou « Parce que mes grands-parents étaient ici ». Enfin, de manière marginale, moins de 2% des réponses reposent sur des raisons de santé : « À cause de mon état de santé ».

#### **4. La première journée à Montréal<sup>23</sup> et <sup>24</sup>**

L'ensemble des réponses rend compte du déroulement, des premières réactions ou contre-coups que cette première journée dans la ville d'accueil a induit.

Le premier constat affirme que la proportion d'élèves qui ne gardent pas un bon souvenir de cette journée est plus grande que la proportion de ceux qui l'ont appréciée. 32% des réponses concernent l'état physique et moral des élèves. 19% des élèves décrivent un état négatif, contre 12% qui étaient bien et heureux, et un faible nombre d'élèves reste assez neutre dans les descriptions. Encore une fois, ici, il y aurait lieu d'avoir l'information à propos des motifs de l'immigration. Les témoignages des élèves auraient pu ainsi être interprétés selon les raisons de leur déplacement à Montréal.

Plus de 40% des réponses relatent les premières impressions quant à leur découverte de Montréal. 14% des élèves manifestent une certaine appréhension face à l'inconnu, de mauvaises impressions ou des sentiments déconcertés, contre 10% des répondants qui gardent leur réserve tout en décrivant leur étonnement face aux différences avec leur pays d'origine. Par contre 17% des répondants montrent leur enthousiasme et leur émerveillement. Il est à souligner que plus de 16% des répondants sont allés se coucher dès leur arrivée tellement ils étaient fatigués en raison du voyage et du décalage horaire.

20% des réponses des élèves décrivent le climat, dont plus de 16% mentionnent leur étonnement face à la neige ou au moins font état du froid, « [...] j'ai touché pour la première fois à la neige et j'ai vécu l'hiver dans le pays le plus froid au monde ». 4% des répondants parlent aussi de la chaleur et de l'ensoleillement : « Il faisait très chaud, la chaleur m'énervait ».

---

<sup>23</sup> Sur les 165 élèves, il y a 109 élèves répondants, car certains élèves sont nés à Montréal, et d'autres n'ont pas répondu à la question. Les données en pourcentage sont calculées en fonction du nombre de répondants (n=109 élèves).

<sup>24</sup> Dans la présentation du discours tenu par les élèves quant à leur jour d'arrivée et la première journée passée à Montréal, nous relevons plusieurs constats. Toutefois, une des limites de l'interprétation de ces résultats réside dans le fait que nous n'avons pu identifier une question qui semble importante : les élèves sont-ils tous des immigrants reçus ? Ou y a-t-il des réfugiés ? Avaient-ils déjà de la famille ou des connaissances à Montréal ? Ces informations auraient certainement contribué à nuancer et à préciser les interprétations des résultats obtenus.

À titre d'exemples, voici quelques témoignages illustrant des situations difficiles : « Je ne me sentais pas bien parce que j'ai laissé ma mère toute seule. Je pleurais. », « Fatigante, c'est le seul mot qui peut décrire ma première journée à Montréal. Je suis arrivée très tôt et on devait attendre mes parents jusqu'à minuit, presque », « J'ai détesté ma première journée à Montréal. J'ai beaucoup pleuré parce que je voulais retourner dans mon pays », « Ce jour était très laid parce que je ne connaissais rien et que je ne parlais pas encore la langue. Je ne voulais pas sortir de la maison ». D'autres extraits montrent au contraire des circonstances plus joyeuses : « Ma première journée était la plus belle journée de ma vie », « J'étais très content d'être finalement à Montréal. J'étais très surpris et intéressé par toutes les choses que j'ai vues ». D'autres passages sont plus détachés : « Ma première journée à Montréal était normale, il n'y avait rien d'extraordinaire, j'ai juste fait une visite de Montréal ».

La deuxième remarque dégagée est liée aux types d'activités qui ont été réalisées lors de cette première journée, décrites dans 56% des cas, mais dont 16% sont « dormir ». Sinon, 13% des élèves ont passé leur temps à attendre à l'aéroport ou à prendre les transports pour aller dans un foyer ou à l'hôtel. 6% des élèves sont restés à la maison, pour jouer, regarder la télévision, ranger les valises et faire le ménage. Cet extrait en est un exemple : « Je suis restée dans la maison toute la journée. J'ai regardé la télévision et j'ai dormi ». 10% des répondants sont allés se promener pour visiter leur nouvelle ville, « J'ai découvert le quartier où j'allais habiter, j'ai passé la journée entre le parc et la piscine municipale ». 6% ont fait des achats et ont mangé au restaurant : « Nous sommes allés au centre-ville. Là, nous avons pris beaucoup de photos. Nous avons magasiné. Nous avons mangé au restaurant ». Enfin, 4 % des immigrants sont allés dans une institution, soit religieuse, soit administrative.

Le troisième point frappant est que 26% des réponses des élèves sont liées au cercle social. 11% des élèves évoquent clairement et de manière émouvante que pour eux ce fut une journée de retrouvailles avec la famille, comme ces énoncés en témoignent : « J'étais très content de revoir mon père après trois mois », « J'étais content de voir mon oncle et mon demi-frère pour la première fois de ma vie », « Quand je suis arrivé à Montréal, je ne me souvenais pas de mon frère ». Des éléments de réponses d'autres témoignages peuvent également sous-entendre que les élèves retrouvaient une partie de leur famille, mais les déductions ne sont pas non plus indéniables. Par contre 8% des répondants exposent des déchirements familiaux ou leur sentiment d'isolement. Plus de 6% des élèves informent qu'ils ont été accueillis, dont 4% sont reçus par des amis des parents. Un élève montre sa joie en expliquant qu'il s'est fait, ce jour-là, deux nouveaux amis.

Enfin, il est étonnant de remarquer que certains élèves ne semblent pas être préparés à immigrer au Canada, cette phrase en témoigne : « Je voulais retourner dans mon pays. Je ne savais même pas qu'au Canada on parle français ».

Ce portrait qui vise à découvrir qui sont les participants du programme permet de mieux rendre compte de qui sont ces élèves d'un point de vue socio-démographique, mais aussi, en recueillant leurs points de vue, d'en connaître davantage sur eux-mêmes.

## **Volet 2. Déterminer le rapport à la culture et au patrimoine tel que proposé par le musée**

---

Le deuxième volet porte sur le programme lui-même et vise à déterminer le rapport à la culture et au patrimoine tel que proposé par le musée. Ces dimensions ont d'abord été relevées dans le discours des acteurs, puis confrontées aux différentes approches théoriques. Des rencontres avec le directeur du CHM et la chargée de projets du MDLP ont permis de circonscrire une vision commune des deux institutions à propos du patrimoine, de la culture, des récits de vie et des trésors de famille. L'intention consiste, en un premier temps, à faire ressortir les valeurs et les logiques patrimoniales pour ensuite mesurer l'adéquation entre le programme éducatif et les orientations muséales.

### **Partie 1. Les logiques et la vision patrimoniale du CHM et du MDLP**

Le CHM se présente tel qu'un « brasseur de sédiments » faisant ressurgir des objets pouvant devenir un patrimoine sans en contrôler le processus de sélection. Il devient ainsi un déclencheur et un accélérateur du processus patrimonial au sein des communautés culturelles. Le patrimoine est un élément de la création et de la construction culturelle. Le CHM conçoit qu'il faut prendre en compte l'opinion publique et faire en sorte que les gens s'approprient le patrimoine. La vision du CHM s'inscrit ainsi dans la définition de Poulot : « [...] la production patrimoniale devrait apparaître comme un processus social, d'horizon démocratique, susceptible de fournir à la communauté qui y investit une forme de développement, économique et culturel, et surtout de compréhension d'elle-même et des autres dans l'espace et dans le temps. Elle fournit l'opportunité à chaque culture soit de se retrancher au sein d'elle-même, soit de jeter des ponts vers autrui »<sup>25</sup>.

Le défi qui se pose par rapport à cette vision patrimoniale est qu'il n'y a pas au sein de ces institutions (CHM et MDLP) de processus défini. S'il n'y a pas non plus de consensus avec un

---

<sup>25</sup> Dominique Poulot, *Patrimoine et musées, L'institution de la culture*, Carré Histoire, Hachette, Paris, 2001, p.213-214.

ensemble d'acteurs sociaux dans la communauté, il n'y a pas par conséquent de processus patrimonial. Il y avait auparavant une définition consensuelle sur laquelle l'ensemble des acteurs s'appuyait, or maintenant il existe plusieurs axes de définitions. Le CHM se positionne comme un « transmetteur » communiquant avec les communautés. Celles-ci déterminent leur choix d'objets et se chargent de les diffuser. Elles sont aussi responsables de transmettre la charge symbolique de ce patrimoine.

Ce qui diffère entre le CHM et le MDLP relève du fait que le premier est ancré dans l'histoire et le temps alors que le second s'incarne dans l'histoire des gens et des lieux. Ils ont tous deux comme prétexte le patrimoine matériel – l'objet patrimonial –, mais envisagent le travail à réaliser à partir de ce dernier selon des visions divergentes.

Le CHM « remue les sédiments » dans une communauté puis laisse le MDLP poursuivre le processus. Le MDLP part d'un individu qui fait partie d'une communauté pour enclencher le passage du privé à la sphère publique. Le MDLP s'intéresse surtout à l'individu. La chargée de projet du MDLP explique « [...] le MDLP n'a pas peur d'échapper aux définitions car il part des visions des communautés ». La légitimité de ce processus est construite sur la légitimité de la communauté de constituer son propre patrimoine. Le rôle du musée dans le programme éducatif, par exemple, est d'éclairer les jeunes sur leur patrimoine, puis de les laisser parler, ce qui assure une certaine continuité de l'individu, à la collectivité puis à l'institution.

## **Partie 2. Quel est le processus patrimonial mis en place par le programme ?**

Plusieurs ambiguïtés apparaissent quant à la vision du patrimoine avancée par les responsables des institutions muséales et la manière dont cette vision s'articule au sein du programme éducatif. En effet, elles relèvent de la non-définition et de la non-caractérisation de la rupture patrimoniale et/ou culturelle.

Dans le cadre du programme éducatif, il va de soi que la rupture pourrait être marquée par le parcours d'immigration des élèves et de leur famille établissant une transition entre leur culture d'origine et leur culture d'accueil. Leur patrimoine serait ainsi en lien avec leur vie du passé à présenter à la société de leur nouveau pays. Or, le CHM et MDLP ne veulent pas affirmer cette volonté de faire choisir aux élèves un « trésor » lié à leur culture d'origine, dans la mesure où la représentativité ou l'évocation de l'objet ne doit pas être déterminée par le musée. Chacun des élèves peut se trouver dans un contexte de rupture particulier, ce qui devrait se manifester en

cours de réalisation du programme. Mais on ne peut pas savoir à l'avance ce que ce processus patrimonial valorisera.

Dans la mesure où le type de rupture n'est pas défini, il en découle une ambiguïté quant aux composantes utilisées pour produire un processus patrimonial, et notamment au niveau du terme de « récit de vie » employé dans l'élaboration du programme, ou « d'histoire », terme employé dans les cahiers du programme éducatif. Est-il question du récit de l'élève ou du récit de l'objet ? Le programme éducatif fait travailler les élèves sur le discours portant sur l'objet, mais nous pouvons nous demander quelle est l'emphase donnée à : l'histoire personnelle ou familiale témoignée et illustrée par l'objet – l'objet serait support du récit ; l'histoire de l'objet dans l'histoire personnelle ou de la famille – le récit serait alors support de l'objet. En bref, ces éléments ne sont pas clarifiés, ce qui ne permet pas une stabilité dans l'application du programme auprès des élèves. Il serait envisageable de penser que ces ambiguïtés pourraient également produire certaines incompréhensions lors de la mise en œuvre du programme éducatif et avoir un impact variable sur la réception des élèves. Le troisième volet de la présentation des résultats le déterminera.

Quant au modèle patrimonial du programme éducatif, il est d'intérêt d'analyser l'arrimage entre les activités proposées au sein du programme et les gestes patrimoniaux définis par les principaux auteurs (Jeudy, Davallon, Schiele).

Le processus de réflexivité correspond à la première étape qui engage et fonde les stratégies et les finalités de la conservation du patrimoine. Une société se saisit en miroir d'elle-même, elle prend ses lieux, ses objets, ses monuments, comme des reflets intelligibles de son histoire, de sa culture. Elle réalise un « dédoublement spectaculaire lui permettant de faire de ses objets et de ses territoires un moyen permanent de spéculation sur l'avenir ». [...]. Elle promeut la « visibilité publique des objets, des lieux, des récits fondateurs de l'encadrement symbolique d'une société ».

Dans le programme éducatif, l'élève réalise (pendant l'étape 3 du programme), une sélection d'un trésor en choix concerté avec sa famille. Cette première étape entame effectivement le processus de réflexivité où la famille prend de la distance et recherche un objet, un « bien de famille », miroir et témoignage d'une de ses histoires importantes, chargé de valeurs sentimentales et l'habitant assez pour que l'objet soit protégé et transmis. Les repères donnés aux élèves correspondent également aux définitions de ce qu'est « un patrimoine ».

La deuxième étape est la sélection reconnue, approuvée, et appropriée par l'ensemble de la collectivité représentée à différents moments par la famille de l'élève ou sa classe. Une grille



présente des catégories définies pour soutenir les élèves dans leur prise de décision. La sélection est établie sur la faisabilité des objets de faire partie de cinq catégories prédéfinies : objet décoratif, objet du quotidien, objet avec une histoire captivante, objet surprenant ou objet d'une communauté culturelle. Ces catégories influent par conséquent sur le choix des élèves et opèrent sur plusieurs registres différents. Est-ce réellement la volonté du musée ? Ce système peut paraître surprenant en cours de processus, car ces paramètres n'étaient pas visés préalablement et peuvent devenir inappropriés pour une majorité d'objets.

La troisième étape plus ou moins consécutive avec les deux premières et la dernière étape dans le processus de patrimonialisation est l'actualisation du bien devenant patrimoine. La suite du programme éducatif prévoit que l'élève travaille en groupe, mette en place une enquête orale avec le propriétaire, poursuive les recherches et la documentation sur l'objet et l'interprétation à partir de l'aspect physique de l'objet, puis rédige un cartel d'exposition et un article pour le catalogue de l'exposition. Ces différentes étapes ont pour objectif de « faire parler l'objet » et de « raconter son histoire ». Ce qui revient à dire que les buts sont de transmettre la valeur et l'histoire de l'objet au niveau de la classe puis en préparation de l'exposition ce qui produit inexorablement une réactivation des sens et des valeurs de l'objet. L'actualisation se produit également dans un nouveau contexte public tant pour l'élève que pour sa famille. Ces étapes sont cruciales dans le processus de patrimonialisation. Elles reflètent un statut de l'objet qui forcément se transforme selon les diverses étapes suggérées par le programme éducatif.

Enfin, les étapes de consécration de l'objet patrimonial se formalisent lorsque l'objet est exposé dans le musée. Les étapes de reconnaissance « officielles » et les actes de consécration sont multiples dans le cadre du programme éducatif. Ils se traduisent notamment par la présence des animatrices en classe pour l'enregistrement des témoignages des élèves, l'exposition de l'objet – trésor de famille – de l'élève et la mise en ligne des témoignages. Le suivi assuré par la suite par les deux institutions muséales demeure flou puisque non explicité. Il semble que dès le départ, il importerait d'élaborer sur les suites à donner à cette démarche de patrimonialisation afin qu'elle s'inscrive dans la logique des visions poursuivies par le CHM et le MDLP.

L'évaluation de la relation de pertinence soulève de nombreuses questions théoriques qui seraient intéressantes à approfondir quant à la vision patrimoniale du CHM et du MDLP. Les mises en relation entre le processus patrimonial « classique », les orientations du CHM et du MDLP et les objectifs et stratégies du programme, ont permis aussi de mettre en évidence certaines incohérences ou éléments à ajuster à ce dernier.

### **Volet 3. Identifier les modalités de la réception et de l'appropriation du programme par les élèves**

---

Le troisième volet est une analyse des réalisations des élèves afin d'évaluer comment ces publics se sont appropriés le programme éducatif *Vous faites partie de l'histoire !*.

#### **1. La description de L'objet**

En première partie du programme, les élèves apprennent à documenter, à donner du sens et à raconter l'histoire d'objets muséologiques. L'évaluation se base sur les fiches d'activités que les élèves ont à compléter. Les 58 vidéos – pendant lesquels les élèves présentent leur « trésor de famille » – au total ont été étudiées et une grille d'analyse a été conçue et appliquée à l'ensemble du corpus afin de dégager des données qui sont par la suite interprétées.

Une des étapes de travail consiste à évaluer l'acquisition des compétences des élèves liées à l'observation et à la description d'objets dans le domaine de la muséologie. C'est à partir des témoignages des élèves contenus dans les vidéos que nous avons observé ces résultats. Ils montrent que les informations demandées sont mentionnées dans la description de l'objet avec une moyenne de plus de 60% et sont pour le plus souvent bien détaillés. Certains éléments, comme le lieu d'origine, le premier propriétaire et le propriétaire actuel sont précisés à plus de 90% par les élèves. Tous les éléments sont mentionnés par au moins le quart des élèves. Les informations, peut-être plus difficiles à obtenir, concernant le fabricant de l'objet, par exemple, sont indiquées 13 fois sur 58, ce qui correspond à un taux de 22%.

#### **2. Les histoires des objets et la culture des élèves**

Il est demandé aux élèves d'identifier en quoi leur objet comporte un « trésor de famille ». On leur suggère pour cela de donner des informations sur la valeur sentimentale de l'objet pour la famille, les histoires de familles qui y sont rattachées, d'expliquer comment ce trésor peut raconter un récit de vie et d'indiquer finalement à quelle catégorie d'objet peut appartenir le trésor. Le fait que les élèves aient regroupé certains éléments manifeste un degré d'imprécision dans leur réponse, mais découle certainement aussi des ambiguïtés relevées dans le volet précédent (cf. volet 2) notamment au niveau de l'histoire de l'objet et du récit de vie à raconter, du degré collectif d'appartenance de l'objet (personnel, familial), des catégories de l'objet proposées par le programme. Il n'est donc pas étonnant que les réponses des élèves à ce sujet ne soient pas précises.

Les participants au programme ne distinguent pas « le récit de vie » et « l'histoire de famille ». À cet égard, il faut relever que tous les objets ne sont pas présentés comme des trésors de famille. Les élèves ne sont pas systématiquement des transmetteurs ou des médiateurs de leur famille. Par contre, quand ils justifient pourquoi le trésor est un trésor de famille, ils expliquent le plus souvent qu'il y a transmission de l'objet sur plusieurs générations au sein de la famille. Quant à la provenance des objets, 46 objets (sur 58) ont été créés et/ou acquis et/ou offerts dans ou depuis le pays d'origine des familles des élèves. Le lien entre les objets et le pays d'origine des familles est manifeste : la majorité des objets provient des pays d'origine des élèves. Ce sont généralement des cadeaux offerts et transmis dans leur famille. Ils ont été fabriqués le plus souvent, après la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Il serait intéressant de savoir si les élèves tentaient de se procurer des objets anciens ou pas et s'ils accordaient une valeur ajoutée à l'objet en fonction de son ancienneté.

Est-ce que ces objets sont des « trésors de famille » d'après les critères du programme ? On en conclut que la moitié des élèves ont défini leur objet d'après les critères demandés. Ce résultat manifeste aussi les ambiguïtés pour l'autre moitié des élèves – qui ont été répertoriées dans le volet 2 – quant à l'imprécision des consignes dans la sélection des trésors et de la logique de sélection des objets. En effet, le volet 2 a montré que la mise en place d'un processus patrimonial dans le programme pouvait manquer de précision au niveau de la « rupture spatio temporelle » engendrant le patrimoine et au niveau des valeurs patrimoniales des objets. Il est de ce fait important d'analyser les objets des élèves dans cette perspective.

Aucun récit ne porte réellement sur l'immigration. Toutefois, 18 élèves ont effectué une association entre l'objet et le départ vers le Canada. Cette proportion de 31% n'est cependant pas satisfaisante quant à la relation d'appropriation. En effet, l'objectif du programme qui consiste à faire parler les élèves de leurs expériences d'immigration n'est pas atteint. Il est impératif de faire approfondir dans les activités du programme la vision patrimoniale du musée et de proposer un cadre de référence expliquant les enjeux de « rupture » dans le choix et l'identification d'un trésor.

Nous faisons la distinction suivante entre un objet usuel et un objet historique/ethnographique : elle est relative à la période d'usage et de fabrication, le mode de conservation et la distanciation opérée entre l'élève et l'objet. Dans cette logique, il y a finalement 27 objets pouvant être considérés comme historiques ou ethnographiques qui ne sont pas directement accessibles et utilisés. Il y a 31 objets qui sont toujours utilisés ou portés par les élèves. Ce qui signifie que plus de la moitié des objets n'ont pas passé ou sont en voie

de passer la première étape dans le parcours de reconnaissance des objets patrimoniaux. Les élèves ont privilégié des objets révélant peut-être leur culture vivante et moins des objets anciens (comme nous nous le demandions dans la partie précédente sur les composantes récurrentes des trésors de famille).

Au-delà du choix d'un objet représentant un trésor de famille, l'élève devait témoigner de l'histoire liée à cet objet – consignée par la vidéo – en plus d'écrire un texte. La majorité des réalisations écrites des élèves ont expliqué en quoi leurs trésors sont des trésors de famille et ont bien développé un « récit de vie », en plus d'expliquer pourquoi leur objet représente un trésor et précisé les raisons pour lesquelles l'objet devrait ou pas être exposé dans un musée.

## **Conclusion**

Le CHM et le MDLP s'interrogent sur la possibilité d'envisager ce programme comme un soutien dans la construction de l'identité culturelle des jeunes immigrants en se demandant si la valorisation de leur culture et de leur patrimoine pourrait y contribuer. Ces institutions muséales ont posé comme axe de construction d'identité culturelle un travail individuel et collectif sur le patrimoine des élèves. Le patrimoine matériel devient le trésor de famille et le patrimoine immatériel devient le récit de vie dans le programme éducatif. Les élèves sont ainsi amenés à étudier leurs objets personnels dans une grille muséologique, en s'appuyant sur des exemples d'objets muséaux montréalais analysés dans cette même grille, puis ils poursuivent cette étude sur les objets de leur classe.

Dans la mesure où le programme éducatif *Vous faites partie de l'histoire !* a pour objectif général de valoriser les cultures des jeunes immigrants en classe d'accueil, cette évaluation de remédiation a été mise en œuvre afin de se rendre compte des réalités socio-culturelles des jeunes issus de l'immigration à Montréal, des fondements et visées muséaux, de l'élaboration du programme comprenant ses objectifs et ses stratégies, et de la réception et de l'appropriation du programme par les élèves.

Le **premier volet** de cette analyse nous a permis de faire état des tendances actuelles quant à l'immigration au Québec et à la répartition spatiale des immigrants à Montréal afin de mieux connaître ces publics cibles. Les 165 élèves étudiés proviennent de 41 pays différents. Les origines culturelles majoritaires sont des Philippines, du Mexique, puis de la Chine et d'Haïti. Les vagues d'immigrations les plus importantes sont de l'Asie du Sud Est, de l'Asie orientale, de l'Amérique centrale. La population asiatique est surreprésentée à Montréal, comparativement au reste du Québec. Les élèves sont le plus souvent nés dans le même pays que leurs parents. Un

peu plus de la moitié des élèves sont installés à Montréal depuis un an. Et 26% des 165 élèves sont arrivés en cours d'année. La majorité des familles des élèves vit dans le quartier Saint-Laurent et sur Côte-des-Neiges. Les immigrants ont tendance à se concentrer au nord du centre ville.

De plus, nous avons pu apprendre davantage sur les expériences des élèves liées à l'immigration ; les raisons de leur départ et la description de leur première journée à Montréal. Les deux principales raisons concernent des dangers imminents dans leur pays et la volonté d'une qualité de vie meilleure. Nous supposons que l'interprétation de ce résultat renvoie directement au statut : immigrant reçu ou réfugié, information que nous n'avons toutefois pas pu consigner dans le cadre de cette évaluation. Il y a plus d'élèves qui gardent un mauvais souvenir de leur première journée à Montréal que le contraire. Ils décrivent le plus souvent à quel point ils étaient fatigués et tristes de laisser leurs proches, même si une minorité d'élèves ont apprécié aller découvrir leur nouvelle ville.

Ces données sont pertinentes à prendre en compte dans une réactualisation ultérieure du programme ou pour une recherche prochaine portant sur les impacts culturels du programme. Enfin, la méthode mise en place permet à l'institution muséale de renouveler de manière autonome cette étude de publics<sup>26</sup>.

Le **deuxième volet** a fait le point sur le rapport à la culture et au patrimoine souhaité par les musées et élaboré dans le programme éducatif, tout en mettant en relation les assises muséales et l'approche du programme. Le CHM et le MDLP se démarquent des visions traditionnelles du milieu patrimonial et proposent un processus partant des communautés et allant vers les instances légitimant le patrimoine. Ils conçoivent leur rôle tel un « agitateur de sédiments » dans les communautés culturelles sans avoir le pouvoir de contrôler le résultat final. Ils veulent également que les élèves deviennent des médiateurs de leur famille dans le programme éducatif. Ils ne souhaitent pas influencer les sélections de trésors des élèves et veulent au contraire les soutenir et les accompagner dans leur réflexion et échanges avec leur famille ou autre intervenant d'une communauté culturelle. Cette partie a révélé certains éléments nécessaires à approfondir dans la vision des musées et à mieux déterminer dans le programme éducatif, notamment dans la définition du patrimoine et de son processus de reconnaissance puis de valorisation/diffusion. Certaines dimensions constituant le patrimoine, tel que l'enjeu de rupture tant temporelle que spatiale seraient des axes à circonscrire dans le programme. Un ensemble de références théoriques est proposé pouvant servir de point de

---

<sup>26</sup> Une fiche de recommandations pour la fiche d'identification a été développée et proposée.

départ pour une politique patrimoniale recommandée pour le CHM et le MDLP qui partagent des valeurs communes tout en mettant en place des actions divergentes.

Le **troisième volet** a évalué la relation d'appropriation des élèves et des enseignants tout en analysant plus précisément l'évolution des typologies des trésors sélectionnés par les élèves afin de se rendre compte des impacts des forces et des faiblesses du programme révélés dans le volet précédent. Plus de la moitié des élèves ont acquis les connaissances visées, les ont mises en application et ont choisi des trésors de familles correspondant aux critères du programme éducatif en cours de réalisation du programme. Par contre, on se rend compte que certaines imprécisions quant aux logiques du patrimoine du programme pourraient expliquer entre autres, pourquoi la deuxième moitié des élèves se soit moins appropriée le programme éducatif. Il est tout de même intéressant de souligner que l'évolution des typologies des trésors montre les changements effectués par les élèves depuis les débuts du programme jusqu'en fin de réalisation, dans leurs critères de sélection, favorisant progressivement des objets liés à leur famille et à leur pays et culture d'origine et moins des objets personnels. Les objets de communication sont toujours restés une catégorie majoritaire. Même si les musées ne veulent pas influencer les élèves sur l'origine des objets il en résulte tout de même que le plus souvent les trésors finaux sont liés au pays d'origine. Il en est de même pour les 5 catégories d'objets proposées dans la grille du programme influençant les élèves lors de l'élection du trésor à exposer au CHM, car une tendance vers l'art surgit à cette étape-ci. Par contre, les objets ne sont pas anciens, le plus souvent les trésors de familles sont des objets récents encore en usage. Les élèves souhaitaient peut-être aussi montrer leur culture vivante d'origine à leur nouvelle société.

Comme ce programme s'adresse aux classes d'accueil dont l'objectif est l'intégration dans la société d'accueil, il serait également pertinent que le programme mentionne plus explicitement que l'objectif général est l'intégration de ces publics grâce à la valorisation de la culture d'origine. Cette étude ouvre ainsi deux voies de recherche : d'une part, une réflexion plus approfondie sur les relations patrimoniales du CHM et du MDLP avec les communautés culturelles et, d'autre part, une analyse des impacts *a posteriori* du programme *Vous faites partie de l'histoire !* au sein des familles des élèves ayant participé au programme.