

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre la démarche qui doit nous permettre de positionner le problème général en relation avec la valorisation de l'histoire et du patrimoine de l'Abitibi-Témiscamingue. Ce qui nous amène, dans un premier temps, à justifier le choix du thème de la recherche et à présenter le problème spécifique ainsi que les objectifs et les limites de la recherche.

De fait, l'histoire du commerce des fourrures dans la région du lac Abitibi et les lieux qui ont été au cœur de ce commerce sont peu connus. Pourtant, l'histoire de ce commerce au lac Abitibi, par son ancienneté et son importance, est d'un intérêt comparable à l'histoire des autres grandes régions à fourrures de la Nouvelle-France. Cette histoire mérite d'être connue par la population de la région du lac Abitibi et de l'ensemble de l'Abitibi-Témiscamingue. Nous voulons donc valoriser cette région du Québec, souvent négligée, située entre la Baie James et le Sud de la province.

1.1 L'Abitibi-Témiscamingue et son histoire

La région de l'Abitibi-Témiscamingue possède, selon nous, des caractéristiques historiques très intéressantes même si on est souvent porté à croire que son histoire est récente et débute seulement à la fin de 19e siècle avec l'établissement des premiers

Eurocanadiens. L'occupation humaine de la région remonte en fait à l'ère quaternaire lors de la dernière glaciation wisconsinienne (Ethnoscop 84 : p.7). Cette occupation du territoire par des groupes amérindiens, il y a plus de 6 500 ans, confère donc son historicité à l'Abitibi-Témiscamingue.

L'Abitibi-Témiscamingue est une immense région du Bouclier canadien. Elle se trouve insérée entre deux régions possédant des caractéristiques physiques très différentes : Les Laurentides au sud et la région la Baie James au nord. L'Abitibi-Témiscamingue est de fait une région hétérogène où l'Abitibi, sa partie nord, se distingue grandement du Témiscamingue plus au sud, tant au niveau du relief qu'au niveau du climat ou de la végétation. Cette dualité régionale se reflète particulièrement dans son réseau hydrographique. La plus grande partie du système d'eau de l'Abitibi est en effet orienté vers le nord et s'écoule vers la Baie James. Les cours d'eau du Témiscamingue et du sud de l'Abitibi coulent au contraire vers le sud en direction du Saint-Laurent. Ces caractéristiques physiques propres à l'Abitibi-Témiscamingue vont évidemment influencer le processus de l'occupation humaine du territoire et de sa mise en valeur.

D'après ce qui précède, il apparaît donc que l'Abitibi-Témiscamingue possède des attraits physiques et un patrimoine culturel et historique souvent méconnu. Il serait souhaitable de les faire connaître et de les valoriser pour la population régionale. L'analyse de la demande touristique, effectuée par l'Association touristique régionale de l'Abitibi-Témiscamingue (ATRAT), fait justement ressortir le fait que "la région projette surtout une image de plein air et se veut souvent un territoire où se pratique la pêche et la chasse, alors que ses résidents connaissent moins bien les attraits culturels et historiques" (ATRAT 86 : p.8-9).

1.2 Une situation particulière pour une facette de notre histoire

Afin de définir une problématique spécifique au commerce des fourrures au lac Abitibi, nous procéderons à une analyse synthèse de l'histoire de l'Abitibi-Témiscamingue. Nous utiliserons pour ce faire, les périodes historiques retenues dans le plan de développement touristique préparé en 1987 par l'Association touristique régionale de l'Abitibi-Témiscamingue (ATRAT).¹

L'histoire de l'Abitibi-Témiscamingue peut se diviser en trois périodes différentes. La période "récente" est celle du peuplement eurocanadien qui commence au milieu du 19e siècle pour le Témiscamingue et au début du 20e siècle pour l'Abitibi. Ce peuplement a été facilité, tant au Témiscamingue qu'en Abitibi, par l'arrivée du chemin de fer et ensuite par l'application de divers plans de colonisation agricole, notamment pendant la crise économique des années 1930. Cette période fut également marquée par la mise en valeur des richesses forestières et minières du territoire. Sur cette histoire récente, nous possédons une documentation abondante, des recherches historiques, ainsi que des relevés d'archives. Par contre, il nous semble que peu de vestiges ou de sites historiques de cette période sont exploités dans un but touristique.

¹ Dans ce chapitre, nous nous référons à l'occasion aux rapports préliminaires et au plan de développement de l'Association touristique régionale de l'Abitibi-Témiscamingue qui nous renseignent sur le potentiel historique régional et les structures en place. Même si ces documents sont orientés vers le développement touristique, nous croyons que les informations que l'on y trouve sur la mise en valeur et le fonctionnement des sites historiques de la région peuvent être très utiles.

Nous distinguons ensuite la période "historique", qui débute avec l'arrivée des premiers Européens sur les rives du Saint-Laurent et se termine avec les débuts de la colonisation du Témiscamingue à partir du milieu du 19e siècle. Le commerce des fourrures fut très florissant en Nouvelle-France dans la seconde moitié du 16e siècle. Ce commerce était dépendant des zones d'approvisionnement en fourrures, dont faisaient partie le Témiscamingue, l'Abitibi et la région de la Baie James (Ethnoscop 84 : p.25). Les cours d'eau de notre région, qui permettaient de gagner, à partir de la rivière Outaouais, les territoires de la Baie James et de la Baie d'Hudson, furent le lieu de passage de nombreuses expéditions suivant cette "route des fourrures".

De plus, avec la concurrence et les conflits que le commerce des fourrures créa entre Anglais et Français, il se contruisit des forts et des établissements de traite parrainés par différentes compagnies de fourrure de l'époque (Ethnoscop 84 : p.24). Certains de ces forts furent établis le long des lacs et des rivières de la région. Cet aspect méconnu de l'histoire régionale a grandement influencé l'occupation du territoire et le mode de vie des Amérindiens qui l'habitaient. Cette partie de l'histoire nous semble beaucoup moins bien documentée que celle de la colonisation eurocanadienne.

Quant à la dernière période beaucoup plus longue, nous l'appellerons la période "ancienne". Celle-ci précède l'arrivée des Européens en Amérique du Nord. Cette période s'amorce avec les premières occupations du territoire par les Amérindiens après le retrait des eaux du lac glaciaire Objibway-Barlow. Cette occupation ne put se faire qu'à partir du moment où les conditions de vie devinrent possibles pour l'homme, c'est-à-dire lorsque la végétation et la faune aquatique et terrestre réapparurent sur le territoire. Les archéologues font remonter le début de cette période à 6 500 ans avant-aujourd'hui (Ethnoscop 84 : p.7).

Sur cette période, les renseignements que nous avons nous viennent de recherches archéologiques réalisées tant en région que dans l'ensemble de l'Amérique du Nord de même que des études ethnologiques et anthropologiques (Marois 1974).

Nous avons donc vu que la période "récente" nous a laissé beaucoup de documents écrits et iconographiques (photos, illustrations, gravures, etc.) de même que des témoignages matériels (outils, biens, constructions). Cette période est contemporaine, datant d'à peine plus de 140 ans. Par contre, les périodes "historique" et "ancienne" nous ont laissé peu d'écrits, de cartes et de documents d'archives facilement exploitables. Beaucoup de données historiques se rapportant à ces périodes, demeurent encore méconnues et peu accessibles.

1.3 Situation de la recherche en région

Des recherches archéologiques ont été effectuées en Abitibi-Témiscamingue sur des sites intéressants situés sur la "route des fourrures". Ces fouilles ont été réalisées tant au Témiscamingue qu'en Abitibi, par des archéologues de renom tels : Roger Marois et Thomas E. Lee. Leurs recherches ont débouché sur plusieurs découvertes intéressantes qui nous renseignent mieux sur les périodes "historique" et "ancienne". De plus, l'Abitibi-Témiscamingue possède maintenant un organisme connu sous le nom d'Archéo 08, lequel est soutenu par le ministère des Affaires culturelles. Un archéologue permanent y est maintenant en fonction. Quelques fouilles ont déjà été faites par Archéo 08. D'autres sites intéressants ont été répertoriés et seront fouillés dans les années à venir. Nous avons ainsi depuis quelques années des données précieuses que l'on retrouve dans les rapports de fouilles. Malheureusement, comme nous le confirmait lors d'une entrevue le directeur

d'Archéo 08, l'archéologue Marc Côté, ces rapports prennent un certain temps à être publiés et ne demeurent bien souvent accessibles qu'à une minorité de connaisseurs et d'intéressés.

Du côté de l'histoire et de l'ethnologie, on retrouve quelques synthèses historiques sur les périodes "historique" et "ancienne". Le bureau régional du ministère des Affaires culturelles a ainsi produit un document synthèse sur l'occupation amérindienne en Abitibi-Témiscamingue (Ethnoscop 84). Parcs Canada, via le lieu historique du Fort Témiscamingue, se préoccupe de la diffusion de connaissances sur l'histoire de ce site et sur la traite des fourrures dans la région du lac Témiscamingue (expositions et montages audiovisuels présentés sur le site). La compagnie de la Baie d'Hudson dans ses archives à Winnipeg possède beaucoup de documents manuscrits sur l'histoire de la traite des fourrures. Cependant, ces documents ne sont pas faciles d'accès, la compagnie étant très réservée quant à sa collaboration avec les chercheurs.

1.4 Tendances face à la connaissance du passé

Les individus démontrent actuellement de plus en plus un intérêt pour leur passé, leurs origines et leur histoire. Ils sont préoccupés par le cheminement historique de leurs ancêtres proches et lointains. Ils cherchent à établir des liens entre ce passé et notre monde en évolution. Ainsi, vers la fin du siècle dernier, les Américains découvrent l'importance de la muséologie et du caractère formatif de cette activité pour la culture et l'éducation (Document de travail du ministère des Affaires Culturelles du Québec 79 : p.4). Par la suite, au 20^e siècle, on mettra beaucoup d'emphase sur le potentiel éducatif des musées et des centres d'exposition et d'interprétation. Ceux-ci auront pour mission de faire voir les multiples

facettes du vécu de l'homme, les différentes étapes parcourues, son évolution, ses transformations, ses rapports avec le monde actuel.

De même, au Québec, la population commence à s'intéresser à la cause du patrimoine depuis quelques décennies déjà. On assiste à une conscientisation progressive de la nécessité de conserver notre patrimoine historique et notre héritage culturel (Document de travail du ministère des Affaires culturelles du Québec 79 : p.5). Le gouvernement a d'autre part assuré la mise en place d'une politique de protection et de restauration du patrimoine québécois. Des efforts collectifs et concertés ont donc été réalisés pour que les différentes manifestations culturelles passées ne disparaissent pas à tout jamais. Les propos de C. Gusdorf illustrent bien la relation que chacun entretient avec son milieu:

"L'historiographie moderne à ses débuts, répond beaucoup moins à l'exigence d'un savoir objectif, qu'à la recherche d'expression et de justification personnelles; elle sert d'instrument à une subjectivité qui se cherche, subjectivité des individus et des peuples en quête de leur propre authenticité"(Gusdorf 1960 : p.410).

Il existe une tendance actuelle à mettre en oeuvre des actions visant à protéger et à valoriser le patrimoine historique. Dans le monde de l'éducation, on peut reconnaître une volonté d'orienter la formation en sciences humaines au primaire et au secondaire vers une meilleure connaissance de l'histoire locale et régionale. Par exemple, le programme de sciences humaines au primaire tend à valoriser certains aspects de notre société et de notre culture tels que "... le sens de l'appartenance socio-culturelle, le sens démocratique et le goût du patrimoine" (ministère de l'Éducation du Québec 81 : p.3).

Dès l'enfance, c'est en fréquentant l'école et, à l'occasion, les sites d'interprétation ou les musées qu'on acquiert certaines notions d'histoire. C'est donc inspirée de ces tendances que nous présenterons dans le cadre de référence les concepts qui soutiennent notre recherche.

Dans son ouvrage La permanence du passé, Giovanni Busino exprime bien l'importance de la connaissance historique :

"...il n'y a pas de véritable compréhension de la réalité sociale sans une connaissance approfondie de son histoire, de sa durée, de sa permanence, sans la prise en compte de notre condition historique, sans la perception plus ou moins claire de ces phénomènes du passé qui seuls peuvent élucider l'existence actuelle"(Busino 1986 : p.7).

Aussi, on peut se demander si une meilleure connaissance de notre passé ne nous amènerait pas à une meilleure perception de nous-mêmes, de nos valeurs sociales et de notre identité culturelle. Notre recherche tente justement de contribuer à une meilleure connaissance de notre histoire régionale.

1.5 Les objectifs de recherche

L'histoire du commerce des fourrures dans la région du lac Abitibi constitue l'objet de notre recherche. Ce sujet historique est méconnu et a été peu traité jusqu'à présent. Cet aspect de l'histoire régionale devrait être rendu accessible à toute la population de l'Abitibi-Témiscamingue et non pas uniquement aux seuls initiés en histoire et en archéologie. Ce thème historique est d'un intérêt non seulement pour la région mais pour l'ensemble du Québec. En effet, le commerce des fourrures fut à la base de l'économie et du

développement de la Nouvelle-France. La région du lac Abitibi, par sa position sur la "route des fourrures", fut un élément de ce commerce en Nouvelle-France.

L'objectif général de la recherche est de mieux faire connaître le patrimoine historique de l'Abitibi-Témiscamingue et, de cette façon, contribuer à l'avancement social par la diffusion des connaissances sur le sujet. Le but de la recherche est donc de valoriser les activités humaines précédant la période "récente" de l'histoire de l'Abitibi-Témiscamingue et plus particulièrement les activités localisées dans le secteur du Lac Abitibi. Ces activités humaines sont reliées en grande partie à l'occupation amérindienne du territoire (référence aux périodes historique et ancienne dans la problématique). Elles se sont principalement déroulées le long de la "route des fourrures", constituée des voies d'eau canotables reliant le sud de la Nouvelle-France, le Témiscamingue, l'Abitibi et la région de la Baie James.

Ces activités s'intègrent en bonne partie au commerce des fourrures qui a marqué le mode de vie des Amérindiens après l'arrivée des Européens en Amérique du Nord. Avec le commerce des fourrures, les Européens ont utilisé tout un réseau de voies de communication calqué sur les routes d'eau utilisées traditionnellement de génération en génération par les Amérindiens.

D'une façon plus spécifique, les objectifs de la recherche sont :

1. D'élaborer une structure ou un modèle de façon à organiser les données sur le sujet de la traite des fourrures au lac Abitibi;
2. De faire la synthèse de la documentation des données sur le sujet de la traite des fourrures au lac Abitibi;

3. D'être en mesure d'utiliser les données sur le sujet de la traite des fourrures au lac Abitibi, dans une démarche éducative ou didactique.

1.6 Les limites de la recherche

En comparant les fondements énoncés dans la problématique et les objectifs spécifiques mentionnés précédemment, certains aspects du problème seulement, pourront être traités dans la présente recherche.

D'après les objectifs, nous pourrions tendre vers la recherche d'informations pour mieux comprendre le thème historique exploité ou ce qui a été fait pour connaître le sujet (le savoir). De plus, nous pourrions aussi nous orienter vers la recherche d'une instrumentation pour mieux promouvoir cet aspect de l'histoire régionale et être en mesure d'intervenir, par exemple en développant des thèmes historiques qui pourront éventuellement servir de cadre d'élaboration de programmes d'enseignement et de diffusion de connaissances.

Par contre, nous ne comptons pas procéder à l'intervention directe (l'expérimentation), soit la mise à l'essai du matériel conçu, compte tenu de l'ampleur du travail projeté. Ainsi, nous ne pouvons réaliser l'implantation d'un centre d'interprétation sur le thème du commerce des fourrures au lac Abitibi, ce projet débordant largement les limites de notre recherche.

De plus, nous ne pouvons pas non plus mesurer les effets que notre recherche pourra avoir sur la perception des phénomènes du passé et de l'identité culturelle. Ce sont bien sûr des objectifs généraux dont les résultats ne sont pas facilement mesurables. Des

changements de cet ordre ne se font sentir en effet que très lentement sur une population donnée. Par conséquent, les limites de la recherche se situent au niveau de l'organisation et de la structuration des données sur le thème de la traite des fourrures.

Conclusion

Nous vous avons présenté le contexte de la problématique ainsi que l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche. Nous avons précisé les limites en spécifiant les aspects du problème qui seront développés ainsi que ceux qui ne pourront l'être. Nous avons aussi précisé le degré d'implication et l'ampleur de la recherche. Dans le prochain chapitre nous élaborerons le cadre de référence en présentant les concepts et les orientations de la recherche. Il est important de souligner que les limites de la recherche nous conduisent à nous en tenir à la présentation de l'organisation et de la structuration des données sur le thème de la recherche, alors que dans le cadre de référence, nous présentons des concepts qui dépasseront ces limites.

CHAPITRE 2

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

CHAPITRE 2

LE CADRE DE REFERENCE

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre le cadre de référence, lequel s'exprime en deux volets distincts. Le premier volet touche particulièrement l'aspect éducatif et culturel de l'histoire ainsi que les objectifs visés lors de l'étude de l'histoire. Un deuxième volet traite des établissements de diffusion du matériel historique et de l'éducation extrascolaire. Ce sont donc les concepts du cadre de référence que nous abordons dans ce chapitre.

2.1 Les concepts reliés à l'étude de l'histoire

Ce premier volet du cadre de référence cherche à identifier les différents concepts reliés à l'étude de l'histoire et à la connaissance du passé. Pour ce faire, nous utilisons les travaux des auteurs suivants : Michel Allard et André Lefebvre du groupe de recherche en didactique de l'histoire, Micheline Johnson, Roger Cousinet, Paul Maréchal, Michel Brunet et Christian Laville.

Mais auparavant, nous dressons un tableau donnant un bref aperçu de l'évolution de la science historique ainsi que des principaux courants de pensée qui ont influencé et fait évoluer la didactique de l'histoire. Pour ceci, nous ferons référence aux auteurs suivants: Carl Rogers et John Dewey, sans toutefois approfondir leur position et leur rôle par rapport à l'enseignement de l'histoire et la pédagogie en général. Nous présentons également un bref historique des courants de pensée en didactique de l'histoire. Nous donnons un aperçu de

notre approche historique, soit la façon dont nous aimerions appréhender l'histoire en traitant de "l'appropriation du passé". Nous poursuivons avec les orientations préconisées par le groupe de recherche en didactique de l'histoire et les auteurs dont les orientations se rapprochent de notre vision de l'histoire. Nous justifions ce choix parce que nous croyons qu'ils ont influencé l'enseignement de l'histoire au Québec.

Par la suite, nous établissons les différents concepts qui se rapportent à l'intentionnalité éducative à donner à notre recherche: la connaissance historique, l'aspect éducatif de l'histoire, l'objet et la méthode en histoire.

2.1.1 Historique

C'est généralement à partir du 18^e siècle qu'on commença à introduire l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Cette présence de l'histoire dans les programmes scolaires variait selon différents pays et les approches préconisées pour enseigner l'histoire étaient différentes.

Réservé bien souvent à une élite avantagée, l'enseignement de l'histoire s'est véritablement développé avec les changements sociaux liés à la démocratisation (Johnson 79: p.30). Le but des gouvernements était d'informer les citoyens sur l'histoire de leur pays. C'est alors qu'apparurent dans différents pays, des programmes d'histoire influencés par l'idéal politique des gouvernements et fortement teintés de nationalisme et de patriotisme.

Ainsi au Québec, les valeurs véhiculées par les programmes d'histoire du réseau des écoles catholiques et françaises étaient différentes de celles du système scolaire anglophone.

Les premières étaient orientées vers la collectivité canadienne-française, les institutions et les héros qui lui ont permis de survivre. Les manuels anglophones valorisaient de leur côté la démocratie et la participation du citoyen responsable (Johnson 79 : p.34).

Il est admis que l'enseignement de l'histoire doit viser à la connaissance objective des faits et éviter de créer des préjugés. Cette objectivité est mise en doute parce qu'il est difficile d'être d'une objectivité absolue. Le fait de suggérer de traiter un événement plutôt qu'un autre tend vers la subjectivité plutôt que vers l'objectivité. Ceci nous conduit, d'abord, à approfondir des méthodes qui permettraient de mieux transmettre un savoir historique, puis à suivre l'évolution de la didactique de l'histoire depuis les dernières décennies.

2.1.2 Les courants didactiques en histoire

La mémorisation et la chronologie ont longtemps été les méthodes les plus utilisées pour étudier l'histoire. Mais cette façon de faire est un peu dépassée et divers courants de pensée dans le monde ont fait évoluer autrement l'étude de l'histoire. Ces courants que nous décrivons plus loin, ont été véhiculés entre autres, par des penseurs américains, français ou anglais, principalement Dewey, Maréchal, Cousinet

Ainsi du côté américain, John Dewey a beaucoup influencé la pédagogie en général. Il a contribué à rapprocher l'histoire et les sciences sociales. Il a influencé Cousinet et Freinet en France. Ces derniers ont fait valoir l'importance de stimuler l'intérêt pour la recherche historique chez les jeunes, en utilisant une approche centrée sur l'étude de l'histoire par thème. Paul Maréchal a, de son côté, élaboré une nouvelle façon d'approcher l'histoire locale. Il a aussi publié des ouvrages traitant de la nécessité de permettre à l'enfant d'être en

contact avec des documents, des objets anciens et des sites historiques. Son approche a surtout été utilisée en Angleterre. Au Québec, c'est surtout Roger Saucier qui a utilisé l'approche élaborée par Maréchal (Johnson 79 : p.40-42).

Du côté québécois, André Lefebvre nous a présenté une nouvelle manière d'appréhender l'histoire qu'on pourrait qualifier "d'histoire à rebours" (Johnson 79 : p.43). Cette façon d'aborder l'histoire suggère l'utilisation du présent pour comprendre le passé. Cela suscite l'intérêt chez le jeune élève, en lui donnant la possibilité de s'intégrer au monde, tout en poursuivant sa propre histoire.

- L'appropriation du passé et l'approche retenue

L'individu fait partie d'une collectivité, d'un ensemble. Si l'on en examine l'aspect physique, social, humain, cet ensemble n'est pas fixe mais il est en perpétuel mouvement, tendant vers le changement. On est en présence d'un cheminement irréversible de l'évolution, qui se compose du passé, du présent et qui engendre l'avenir. Pour Albert Clause, les changements et l'évolution sont des possibilités propres à l'homme, qui l'aident à modifier son avenir, à se réaliser (Clause 69 : p.5).

Selon Clause, la culture est une activité de l'esprit qui se renouvelle et permet d'exercer un jugement critique sur ce qui l'entoure et tend vers l'évolution de l'individu, alors que l'éducation est la transmission d'un bagage d'attitudes et de connaissances. Idéalement culture et éducation devraient se rapprocher, même si bien souvent ils sont en opposition. De fait, c'est en développant son savoir et par son éducation que l'homme devient capable de poser un jugement critique sur sa civilisation et qu'il arrive à percevoir l'influence qu'il peut

avoir sur son avenir. Ceci permet en même temps de faire le lien entre le présent, le passé, le futur et de donner à l'individu le sens de la perspective historique et, de là, il peut s'approprier son passé.

L'appropriation du passé nous semble être un concept relevant à la fois de l'individu et d'une collectivité. Difficile à définir et peu traité par les auteurs, il semble que l'acquisition de ce concept serait favorisée par la connaissance historique. L'appropriation du passé aurait pour résultat une meilleure compréhension de soi comme individu et du monde auquel on appartient.

On pourrait retenir les propos de l'historien Michel Brunet, dans Notre passé, notre présent et nous, soulignant qu'il est inutile de vouloir améliorer ou enterrer notre passé car "il n'est plus question de l'aimer ou de le mépriser mais de l'assumer pleinement" (Michel Brunet 76 : p.13).

A partir de l'ensemble des éléments qui se dégagent de la revue de littérature, nous choisissons d'envisager une façon particulière d'entrer en relation avec l'histoire qui s'élabore selon les principes de la formation continue. De fait, nous ne pouvons pas tenir compte uniquement du monde scolaire de l'enfant, mais bien plus de l'individu dans la totalité des événements de sa vie où il est en relation avec les faits du passé. L'histoire est ici présentée dans une perspective de formation continue. Que ce soit par la fréquentation de sites historiques, touristiques ou d'expositions, par la lecture, ou le visionnements de films ou de séries télévisées, l'individu est en contact avec des réalités historiques. Il y a d'une certaine façon une éducation extrascolaire qui s'opère continuellement chez l'individu par l'intermédiaire de ses activités culturelles quotidiennes. De plus, selon Micheline Johnson, il

apparaît que l'enseignement de l'histoire chez l'enfant tout aussi bien que les activités culturelles extrascolaires (reliées à la formation historique chez l'individu en général), contribuent à la formation intellectuelle et au développement du concept de temps historique (Johnson 79 : p.60).

Cette façon d'entrer en contact avec l'histoire sera particulièrement valorisée au cours de notre recherche. Nous croyons que l'individu, adulte ou enfant, en choisissant de s'intéresser à des événements de l'histoire ou en se déplaçant pour visiter un lieu historique, adopte sa propre démarche historique. Ainsi, il y a de bonnes chances qu'au départ, son esprit soit éveillé au désir d'apprendre plus sur le sujet et que cet intérêt pour le contenu et la matière présentée l'amène à assimiler des notions qui, proposées dans un encadrement très scolarisé, susciteraient moins d'intérêt chez lui.

En fait cette approche rejoint quelque peu celle d'André Lefebvre, s'inscrivant dans un courant de pensée inspiré de la philosophie de Carl Rogers et les principes de l'école active où l'accent est mis sur la méthode des découvertes par soi-même

"Pourquoi pas? Les seules connaissances vraiment incorporées à l'intelligence, vraiment assimilées, sont celles qu'on découvre soi-même. Des millions d'éducateurs savent ce que l'enfant devrait savoir, et si peu d'entre eux insistent pour lui donner une chance d'apprendre par lui-même." (Lefebvre 1978: p.114).

Nous présentons dans les parties suivantes, une synthèse des notions qui semblent compléter et étoffer notre façon d'aborder l'histoire. Pour développer les différents aspects liés à la didactique de l'histoire, nous utilisons les travaux effectués par les pédagogues Allard et Lefebvre et le Groupe de Recherche en didactique de l'histoire. De plus, nous

abordons plus loin dans le cadre de référence, une approche liée à l'éducation extrascolaire qui, selon nous, rejoint et complète les idées présentées précédemment.

- Le Groupe de Recherche en didactique de l'histoire.

Les principales idées véhiculées par ce groupe de recherche dont font partie, entre autres, André Lefebvre et Michel Allard, s'orientent surtout vers la didactique de l'histoire. Ainsi, sans nécessairement nous arrêter à la pédagogie de l'histoire reliée au monde scolaire, nous pouvons utiliser les grandes lignes de pensée qui se dégagent de ce courant et faire le lien avec l'intentionnalité éducative et culturelle que l'on retrouve dans notre recherche.

Une des interrogations du groupe de recherche repose sur la distinction entre l'histoire et l'enseignement de l'histoire. Ces réalités ont pour objet l'une le passé et l'autre l'étudiant. Leur questionnement porte sur le niveau et l'âge de la clientèle, supposée apte à assimiler les connaissances transmises. Le groupe fait aussi référence au concept de temps chez l'enfant. Nous traitons effectivement de ce point plus loin avec les théories de Micheline Johnson.

Ainsi l'objet de l'histoire est le passé. La connaissance de celui-ci aide à mieux comprendre le présent. L'enseignement de l'histoire devrait permettre à l'enfant d'entrevoir le passé, toujours au travers du présent. L'enfant est beaucoup plus attiré par le présent que par le passé. Pour le groupe de recherche, il est donc important d'expliquer le passé à partir du présent et d'utiliser l'expérience humaine du présent de l'enfant, auquel on emprunte des éléments qui nous permettront de nous référer au passé et de le reconstituer (André Lefebvre 69 : p.57).

2.1.3 Présentation des concepts

- La connaissance historique

La connaissance historique est un concept qui relève surtout de la façon dont d'individu considère son passé. C'est une relation du présent au passé. Chez les auteurs consultés, diverses opinions situent différemment l'acquisition de la notion de temps chez l'enfant. Nous nous attardons particulièrement dans cette partie, à décrire les différentes opinions d'André Lefebvre et Micheline Johnson sur le concept du temps chez l'enfant, l'âge de l'acquisition de ce concept ainsi que la façon d'aborder l'histoire.

Selon Lefebvre, l'enfant et l'adulte sont intéressés par le passé et ont besoin de le connaître et de le comprendre pour expliquer le présent et se faire une idée du passé. Ce lien du passé au présent est important, parce qu'il permet à l'enfant et à l'adulte de comprendre le rapport qui les unit et de saisir les notions de changement, d'évolution et de continuité dans le monde. En se référant à d'autres auteurs tels Antonio Jacques, Frederick K. Pistor et Gustav Jahoda, Lefebvre soutient que la compréhension de la perspective du temps passé est difficile avant 10 et 11 ans (Lefebvre 78 : p.44) et que "la prescription de la suite chronologique des événements historiques serait pratiquement nulle avant l'âge de 11 ans, d'après des recherches récentes" (Lefebvre 78 : p.43).

D'un autre côté, Micheline Johnson, dans L'histoire apprivoisée, mentionne que, selon les spécialistes, l'enfant maîtrise mieux le concept de temps vers l'âge de 12 ans. Mais selon

elle, ce concept se rapporte essentiellement au temps conçu ²(le temps qui s'écoule). Elle croit qu'il faut faire une différence entre le temps vécu et le temps historique. La compréhension de ceux-ci, du passé et de l'histoire ne sont pas fonction de la mémoire, de l'âge (temps vécu), de la maturation, mais se produisent bien plus souvent en stimulant l'imagination et l'intelligence. Ainsi la recherche faite par J. Fleuriot, sur laquelle elle s'appuie, arrive à cette conclusion : "C'est bien plutôt par l'apprentissage scolaire de l'histoire que parvient à se structurer chez l'enfant, la conscience du temps" (Johnson 79 : p.60).

Il apparaît donc que chez l'enfant, le concept de temps, l'étude des événements historiques, l'étude de l'histoire et de développement de l'esprit logique vont de pair. C'est la culture qui permet de faire le lien entre ceux-ci. L'étude de J. Henriot, citée par Micheline Johnson, souligne "qu'on ne parvient pas directement de l'ordre de la temporalité vécue à celui de la connaissance historique. Il faut une médiation : celle de la culture" (Johnson 79 : p.61).

Pour ce qui est du monde scolaire, Micheline Johnson lui reproche de mettre l'accent sur le concept de temps et de négliger la perspective historique (Johnson 79 : p.23). L'histoire se doit d'amener l'individu à acquérir le sens historique. Son enseignement est lié à la conscience collective alors que le concept de temps, le concept d'espace et la perspective historique doivent aider à constituer le souvenir de notre passé collectif (Johnson 79 : p.28).

² Très peu d'auteurs ont abordé l'histoire de cette façon surtout au Québec, Micheline Johnson s'appuie sur la classification de Jean Pucelle qui distingue quatre types de temps constituant le "concept de temps" soit: "le temps conçu (la réalité abstraite, quantitative), le temps vécu (biologique, social, psychologique), le temps historique (interrogation des événements, des traces), le temps spirituel (interrogation de nature philosophique)." (Johnson 79: p.50)

Par la connaissance du passé collectif, il n'est pas nécessairement question de s'intéresser essentiellement à des dates, des personnages, des faits, mais à l'ensemble de la trame du déroulement historique dans le but de comprendre, comparer, appréhender les événements qui se sont déroulés (Johnson 79 : p.169).

Comme l'évoquait Paul Maréchal en traitant de la valeur éducative des films et des récits historiques afin d'éveiller l'intérêt des enfants (Maréchal 69 : p.17), Micheline Johnson soulève l'importance de "l'évocation et de la référence visuelle" pour mieux intérioriser les notions abstraites de l'histoire (le temps conçu)³(Johnson 79 : p.78). Dans notre civilisation de l'audio-visuel, c'est souvent la référence visuelle qui facilite le repérage de situations historiques dans le temps. Ainsi, Micheline Johnson souligne que la référence visuelle favorise le "développement du concept de temps historique" (Johnson 79 : p.79) chez l'enfant. De plus, ceci justifie le fait de présenter du matériel historique élargissant le cadre de référence de l'enfant et lui facilitant plus tard la compréhension des concepts de durée et du repérage dans le temps de même que les opérations mentales (reliées à l'histoire) lui permettant de passer du concret à l'abstrait (Johnson 79 : p.79).

Les propos de Micheline Johnson nous permettent donc de constater que l'âge et la maturation de l'enfant ne doivent pas nécessairement être des facteurs qui les empêchent d'acquérir des notions reliées à l'histoire. Nous croyons plutôt que la présentation des faits

³ Chez l'enfant et l'adulte, on ne peut s'empêcher de souligner l'intérêt et l'impression que produisent les films, les séries télévisées d'intérêt historique, de même que les personnages qui sont recréés dans les sites historiques et d'interprétation.

historiques saura créer chez l'enfant l'intérêt pour le passé ⁴ et lui permettra de former ce concept de temps historique, tout en contribuant à former son passé collectif et l'ensemble de sa culture.

- L'aspect éducatif de l'histoire

Même si différentes approches, courants et méthodes ont influencé et continuent d'orienter la façon d'entrer en contact avec l'histoire, il demeure que ces diverses tendances, à partir de point de vue différents, tendent toutes vers un même but final qui est de connaître son histoire, celle de sa collectivité et du monde en général qui l'entoure.

Il semble exister des divergences entre les besoins pressentis face à la connaissance historique et les objectifs fixés par les programmes académiques en histoire. On peut se demander si les programmes scolaires actuels en histoire répondent aux véritables besoins de l'individu face à la discipline historique. Albert Clausse dans un intéressant article sur la perspective historique, nous met en garde contre des faits souvent réels en histoire:

"[...] mais toute méthodologie dans ses programmes comme dans ses moyens doit être élaborée en fonction du but à atteindre si l'on ne veut pas tomber dans le dilettantisme pédagogique, l'érudition inutile et indigeste dont notre enseignement de l'histoire donne trop souvent le spectacle.[...]"(Clausse 69 : p.9)

⁴ Nous nous référons ici aux propos que nous tenions dans le texte précédemment. Par exemple, Paul Maréchal parle de la valeur des récits historiques et des films pour susciter l'intérêt chez l'enfant. De plus, Micheline Johnson mentionne l'importance de la référence visuelle chez l'enfant de même que la présentation de matériel historique pour élargir le cadre de référence de l'enfant. Nous pouvons ajouter que la présentation du matériel historique ou de récits historiques dans un cadre scolaire ou extrascolaire tendent fortement à enrichir le cadre de référence de l'enfant.

Christian Laville, dans son article sur la place et le rôle de l'histoire dans le milieu scolaire, souligne l'aspect éducatif et formateur de l'étude de cette discipline. Selon lui, l'enseignement de l'histoire joue un rôle d'agent de "développement de l'autonomie intellectuelle du citoyen" pour mieux aider à l'intégration et à la participation sociale (Laville 79 : p.34). Dans un premier temps, l'auteur explique que l'élève, en étudiant l'histoire, est confronté à différents systèmes de valeurs relatifs à différents systèmes sociaux et au rôle que jouent ces différents systèmes. Il prend conscience des rôles de ces valeurs sur le fonctionnement individuel et social dans un système quelconque. Ainsi, Laville énumère les valeurs suivantes :

"Les valeurs à considérer sont celles qui habitent la plupart des sociétés humaines et que les études historiques font constamment rencontrer, telles la tolérance, la discrimination, la démagogie et la démocratie, le respect de la collectivité et des libertés individuelles, la justice et l'égalité". (Laville 79: p.34)

D'un autre côté, l'étude de l'histoire devrait selon lui contribuer à faire valoir diverses attitudes positives que ce soit envers l'étude en général, envers la science historique et envers la participation sociale. Or, André Lefebvre mentionne que l'étude de l'histoire développe le sens de la perspective historique alors que Micheline Johnson suggère que c'est un bon instrument de formation intellectuelle. Ces finalités sont pour nous très appréciables, mais notre volonté est de dépasser ces objectifs et de véhiculer une approche beaucoup plus intuitive de l'histoire.

Donc, même si la réalité scolaire ne donne pas toujours les résultats idéalement escomptés, il reste que l'enseignement de l'histoire se doit de dégager des attitudes de confiance en soi et d'intérêt pour les faits actuels et passés en histoire, en plus de développer

la perspective historique. L'enseignement de l'histoire devrait aussi susciter l'esprit critique pour faire en sorte que les peuples ne répètent pas toujours les mêmes erreurs.

- **Objet et méthode en histoire**

Ayant traité auparavant des divers aspects et approches de l'histoire, nous élaborons quelque peu sur l'objet et les méthodes des courants qui nous touchent le plus. Puis, nous terminons par une brève synthèse des idées présentées dans ce chapitre.

Comme nous l'avons déjà souligné l'approche d'André Lefebvre, entre autres, s'apparente à la philosophie de Carl Rogers. C'est en fait la méthode des découvertes par soi-même. Ce qui est véhiculé ici par Lefebvre, et que nous croyons très important, c'est que l'individu retient beaucoup plus facilement ce qu'il apprend par sa propre démarche à travers son expérience.

D'un autre côté, l'approche de Micheline Johnson nous a permis de souligner la valeur éducative de la référence visuelle et la présentation du matériel historique pour l'enfant. Ces deux entités, en plus d'éveiller l'intérêt, facilitent le repérage des situations historiques dans le temps. De plus, elles contribuent à élargir le cadre de référence de l'individu et à mieux saisir les opérations mentales en histoire liées au concret et à l'abstrait.

Dans une même ligne de pensée, Christian Laville se réfère au cadre de référence de l'individu. Celui-ci souligne que l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire devrait être une méthode pour comprendre et expliquer l'homme présent et passé. Il mentionne également que l'importance des événements historiques diffère selon l'individu qui en prend

connaissance et que le niveau d'importance dépend aussi des "cadres de référence" de celui-ci (Laville 79 : p.32). De ce fait, vis-à-vis la méthode et la démarche historique, "il devient nécessaire d'élargir autant que faire se peut le cadre de référence de celui qui devra effectuer ce processus (Laville 79 : p.32).

Dans un même ordre d'idée, Roger Saucier, influencé par le courant institué par Paul Maréchal sur l'étude de l'histoire par la méthode de l'histoire locale, a développé le secteur de la didactique de l'histoire locale au Québec. Même si selon lui, il n'y a pas de méthode québécoise en histoire, l'étude des groupes restreints et des communautés locales demande à l'individu qui s'y consacre, de l'imagination et de la sympathie afin d'arriver à "reconstruire le point de vue d'une autre personne par notre imagination..." (Saucier 75 : p.9). Or, si cela demande des qualités d'authenticité, de précision et d'imagination sympathique, c'est surtout le contact avec les "évidences", par exemple les archives et les lieux historiques, qui permettent à l'imagination de devenir "une faculté créatrice propre à la reconstruction de l'histoire" (Saucier 75 : p.9). Saucier, selon nous, rejoint ici les propos de Micheline Johnson soulignant l'importance de la référence visuelle et la présentation de matériel historique chez l'enfant.

De même, Saucier mentionne que l'étude des faits passés demande un effort d'imagination. Donc, le fait d'être mis en relation avec des documents ou des lieux historiques favorisera ce phénomène de "la reconstruction de l'histoire".

Pour nous, il est important vis-à-vis la démarche et la connaissance historique de recourir à la formation extrascolaire. De fait, nous n'orientons pas notre approche essentiellement en milieu académique, car il ne faut pas oublier que l'individu retient bien

plus ce qu'il apprend par sa propre démarche et à travers sa propre expérience. Ainsi, nous croyons que tout ce qui se rapporte, de près ou de loin, à la muséologie peut fournir le matériel et l'occasion pour un tel apprentissage.

De plus, nous envisageons globalement la démarche historique de l'individu "enfant ou adulte", sans faire de démarcation entre le monde scolaire et le monde adulte. Nous estimons que le contact de l'individu avec des documents, du matériel historique ainsi que la visite de musée, d'expositions ou de sites historiques sont des activités éducatives et culturelles. Ces activités sont susceptibles d'élargir le cadre de référence de l'individu, mais aussi de l'amener à débiter sa propre démarche historique et à s'appropriier progressivement son passé.

2.2 Les établissements de diffusion du matériel historique et l'éducation extrascolaire

Ce deuxième volet du cadre de référence a pour objectif d'analyser le rôle éducatif et culturel du matériel historique et des établissements de diffusion de ce matériel (ex.: centres d'interprétation, sites historiques), dans un contexte d'éducation extrascolaire. De cette façon, nous envisageons de faire le lien entre l'éducation extrascolaire et une forme éducative qui peut être dispensée par les sites historiques et les centres d'interprétation.

Pour rendre évident ce rapport, nous devons donc, dans un premier temps, définir les formes d'éducation extrascolaire et, dans un deuxième temps, préciser ce que nous entendons par formes de diffusion du matériel historique. Ayant défini les termes utilisés, nous établirons ensuite un rapport entre les deux points précédents. Nous aborderons par la suite,

les principes d'une démarche éducative et d'une démarche didactique. Nous essaierons, en traitant de ces deux derniers points, d'en dégager des éléments d'utilisation pratique.

2.2.1 De l'extrascolaire aux formes de diffusion du matériel historique

a) Les formes d'éducation extrascolaire

Dans cette partie du chapitre, nous nous entretenons de la diversité des voies éducatives, effectives dans le monde actuel. La vision globale de l'éducation véhiculée par les organismes mondiaux de développement et d'éducation (UNESCO, IED) ⁵ nous guidera dans cette voie.

En éducation, depuis quelques décennies, des courants nouveaux alimentent des approches pédagogiques novatrices. Ces découvertes tendent à renouveler les habitudes de travail, l'autonomie et l'acquisition du savoir. Ces activités ont pour but final d'améliorer l'ensemble de la vie et des relations humaines. De ces courants éducatifs nous viennent les principes de l'éducation permanente que les organismes de développement et d'éducation définissent par le concept d'autodidaxie.

L'autodidaxie s'exprime principalement par une conception globale ayant pour objectif final l'éducation en permanence. Partant de ce principe éducatif, les rôles d'éducation et de formation doivent être réajustés dans le temps et dans l'espace. Le réajustement se produit dans le temps parce que l'individu peut avoir accès à l'éducation, même lorsqu'il a terminé

⁵ United Nations Educational Social and Cultural Organisation et Institut d'Etudes du Développement.

ses apprentissages scolaires. Il se produit dans l'espace parce que les formes éducatives ne sont pas dispensées essentiellement par des institutions d'enseignement, mais par d'autres modèles associés au vécu de l'individu. On peut donc affirmer que l'autodidaxie oriente l'individu vers le développement de sa culture et de son autonomie.

Lorsque l'on examine l'organisation du système éducatif actuel, le principe fondamental en est le processus d'acquisition des connaissances qui se poursuit tout au cours de la vie de l'individu. Ce principe peut s'associer à l'auto-évaluation et l'auto-formation.

Le rapport de l'UNESCO de 1972 "Apprendre à être", s'exprime sur une conception globale de développement de l'éducation en relation avec les principes d'éducation continue. Selon ce rapport, il existe trois types principaux de formation: l'éducation diffuse, l'éducation extrascolaire et l'éducation scolaire (Furter 76 : p.30). Par la formation scolaire, on entend le système institutionnalisé et scolarisé dont le but principal est l'enseignement des connaissances de base. Nous n'élaborons pas davantage sur cette forme bien connue. Elle est cependant essentielle, parce que ce sont les acquisitions que l'individu utilise et organisera dans la formation diffuse et extrascolaire. Nous tentons plutôt de définir les formes d'éducation diffuses et extrascolaire en relation avec le contexte historique de notre recherche.

- L'éducation diffuse

Du rapport de l'UNESCO en 1972, on retient de l'éducation diffuse qu'elle vient "du processus réellement permanent grâce auquel tout individu adopte des attitudes et des valeurs, acquiert des connaissances grâce à son expérience quotidienne, aux influences de son milieu

et à l'action de toutes les institutions qui l'incitent à modifier le cours de sa vie" (Furter 76 : p.30).

Ce même rapport souligne, entre autres, le peu d'importance accordé à cette forme éducative dans notre monde contemporain. Il souligne que l'éducation diffuse a un potentiel qui devrait être plus exploité, car il ouvre la voie à des activités d'auto-instruction et d'auto-formation.

- L'éducation extrascolaire

Les courants d'éducation permanente et d'auto-formation auront permis de mieux cerner le concept d'éducation en général et de délimiter le domaine du scolaire et de l'extrascolaire.

Le système scolaire très organisé se retrouve à un moment donné impuissant à répondre aux besoins des individus d'une collectivité. Certains de ces besoins sont comblés par des activités extrascolaires. L'ensemble des activités éducatives non scolarisées se transforment en parasystème éducatif. Les formes extrascolaires se situent à la périphérie du système scolaire. De plus, on ne peut réellement qualifier l'éducation extrascolaire de "système", car c'est en fait une réunion de différents modèles ou orientations qui se retrouvent en opposition et en réaction au système scolaire organisé. Pierre Furter définit l'éducation extrascolaire comme étant l'ensemble "des interventions organisées, mais non intégrées à l'enseignement, qui permettent à des clientèles spécifiques (...) d'acquérir rapidement un apprentissage en fonction de ses problèmes et de ses besoins impérieux." (Furter 76 : p. 82).

Pour lui, ces formes seront temporaires parce qu'elles s'organisent toujours selon des besoins éventuels. De même, elles peuvent se limiter à des activités purement culturelles. Il semble important de spécifier que la limite entre le scolaire et l'extrascolaire ne se situe pas au niveau des interventions organisées ou non organisées. Selon les définitions suggérées par le rapport de l'UNESCO et de l'Institut des Etudes du Développement, l'éducation scolaire s'adresse à " (...) une population non encore engagée dans la production (...) ", donc encore jeune et non expérimentée (Furter 76 : p.30).

Afin de mieux préciser les formes de l'éducation extrascolaire, nous utilisons la description que Furter en fait dans un document de l'UNESCO de 1984. Ce concept désigne donc à la fois l'éducation des adultes (de par sa clientèle), la formation continue (la formation professionnelle), l'éducation non formelle (apprentissage non structuré par des activités d'auto-formation) et l'éducation parasystémique (en marge des institutions officielles).

On constate alors que l'éducation "non formelle" est une forme éducative semblable à la formation diffuse que nous avons définie dans la partie précédente. Le fait est qu'il nous apparaît ne pas y avoir de différence entre ces deux notions. Le document de l'UNESCO de 1984 classe l'éducation "non formelle" comme un sous-élément de l'éducation extrascolaire, alors que le rapport de l'UNESCO de 1972 "Apprendre à être", auquel fait référence l'article de Pierre Furter datant de 1976, fait la distinction entre éducation extrascolaire et éducation diffuse.⁶ Nous tâcherons donc dans ce qui suit de définir sur quelles formes de diffusion du matériel historique, peuvent s'exercer les formes d'éducation non formelle et diffuse.

⁶ Il est question de trois principales formations dans ce rapport: la formation diffuse, la formation extrascolaire et la formation scolaire.

b) Les formes de diffusion du matériel historique

L'intérêt que l'homme porte à l'histoire est lié à la culture. Cet intérêt se révèle par le besoin de connaître les aspects de la vie de l'homme dans le temps et l'espace. Le but de cette démarche est d'abord d'apprendre à connaître le patrimoine et à l'apprécier. Afin de favoriser cette démarche et de conserver les objets ou documents en bon état, ceux-ci sont classés et répertoriés dans des établissements privés ou publics. Ces biens sont la propriété de l'Etat ou de particuliers. Il revient à ces établissements de conserver, classer et interpréter ces objets ou documents. Nous voulons alors nous questionner afin d'identifier quels sont ces types d'établissements qui doivent rendre accessibles leurs collections au public, et aussi interpréter tout ce matériel au bénéfice de ce public.

- Les musées

Le Conseil International des Musées (ICOM) définit les musées ainsi:

"(...)les musées sont considérés comme des institutions permanentes à but non lucratif, au service de la société et de son épanouissement, ouvertes au public et qui acquièrent, conservent, communiquent et présentent un témoignage matériel de l'homme et de son environnement à des fins d'étude, d'éducation et de contentement " (ICOM 89 : p.4).

D'après cet organisme, la description mentionne aussi les bibliothèques, les centres d'archives, les centres de conservation des ressources naturelles, les centres scientifiques et même les parcs zoologiques.

Dans un même sens, André Lefebvre se réfère à la définition du musée de Statistique Canada qui énumère les fonctions suivantes soit : "...de conserver, d'étudier, d'interpréter et d'exposer ". Alors que, toujours selon lui, les objets du musée sont identifiés comme étant "...de nature artistique, scientifique, historique et technologique " (Les Actes du Colloque de la Société des musées québécois 85 : p. 12).

Si l'on compare ces deux définitions, on en déduit que le musée est un établissement public ou privé, voué à divers rôles qui s'exercent sur d'infinies possibilités matérielles. On ne peut que rejeter l'image du musée que s'en font la plupart des gens, comme étant un établissement très strict où sont alignés depuis de nombreuses années les mêmes tableaux destinés à l'usage exclusif d'une élite culturelle. On doit plutôt entrevoir le rôle éducatif de tels établissements dotés d'une mission culturelle, visant à donner de l'information et à transmettre des connaissances au plus large public possible.

- Les centres d'interprétation

C'est à partir d'une définition du musée que nous arrivons à mieux cerner ce en quoi consiste un centre d'interprétation. Hélène Lamarche nous présente une définition très simple du musée comme étant: " un espace où sont conservés et présentés au public.(...) des biens représentatifs de la nature de l'homme." (ibid : p.64). Selon cette dernière, les biens en question sont soit : " (...) des objets, des bâtiments, des sites, voire des écosystèmes " (ibid.: p.64).

En réalité, cette définition très générale de musée sous-entend qu'il s'agit d'établissements orientés vers la conservation et l'interprétation d'objets au sens large. De

fait, les centres d'interprétation sont des établissements publics, dont la vocation est plus particulièrement orientée vers l'interprétation d'objet, de documents, de l'histoire ou autre. Si l'on envisage la perspective du rôle éducatif de ces établissements, on ne peut donc pas réellement faire une distinction entre le musée et le centre d'interprétation. Or, dans les Actes du Colloque sur le Musée et l'Éducation, publiés par la Société des musées québécois, les conférenciers utilisent presque essentiellement le terme "musée".

Conséquemment, nous ne ferons pas de distinction profonde entre ces deux termes, à moins de le spécifier expressément dans le texte (nous utiliserons l'expression: "institution muséale", qui porte moins à confusion). La seule subtilité identifiée se perçoit dans une certaine particularité, qui fait des centres d'interprétation des établissements habituellement situés dans un milieu ou un espace géographique correspondant aux thèmes interprétés. Ce qui n'est pas toujours le cas des musées dont la localisation n'est pas reliée à leur raison d'être.

Si on compare les activités éducatives d'un centre d'interprétation et celles d'un musée d'art, on s'aperçoit que, pour le musée d'art, les activités sont liées à la perception de l'objet esthétique. Pour le centre d'interprétation, la perception esthétique de l'objet tend à se substituer à la connaissance et à la compréhension de l'histoire, de façon à amplifier la notion d'évocation par un mode de connaissance intuitif.

Pour conclure ce point, nous nous permettons d'utiliser les propos de Furter, qui expriment bien l'importance que peut avoir l'éducation diffuse dans l'exploitation des musées et des centres d'interprétation. Celui-ci souligne que l'éducation diffuse est liée au développement culturel et de fait, à la possibilité pour l'individu d'être en contact avec ces

biens culturels. Face à ce développement, il est question d'"accès", de "diffusion", de "qualité culturelle du milieu" et de "participation" (Furter 76 : p.78).

Après avoir défini les termes de l'éducation extrascolaire et ceux se rapportant à la diffusion du matériel historique, nous pouvons déjà entrevoir les possibilités formatives et éducatives qui se dégagent des musées et des centres d'interprétation. C'est donc en tenant compte du contenu historique qu'ils véhiculent, que nous abordons les points suivants consacrés à une démarche éducative et à une démarche didactique dont l'objectif est d'aborder le potentiel formatif du musée.

2.2.2 Une démarche éducative

Ainsi, ayant vu quelles étaient les formes de diffusion du matériel historique et l'éducation extrascolaire, nous voulons présenter dans ce qui suit le rôle éducatif de celles-ci.

a) Education et instruction

Nous avons précédemment mentionné deux principaux types de formation opposés. D'un côté, nous avons une intervention formative scolarisée et institutionnalisée utilisant un cheminement précis par groupe d'âge. D'un autre côté, nous avons une intervention formative moins structurée et associée à l'éducation diffuse que nous avons déjà définie.

On pourrait facilement associer l'instruction à la première et l'éducation à la seconde, mais nous évitons de tomber dans de telles classifications, car nous considérons que ces deux concepts ne peuvent pas se dissocier dans le cas présent. Que l'on priorise l'une ou l'autre

de ces interventions, il est important que l'accent soit mis sur le développement intellectuel et culturel de l'individu. Selon Pierre Furter, le but de ces interventions formatives est " de susciter, de soutenir et de prolonger un processus actif d'acquisition continue de chaque individu au sein de chacune des situations qu'il affronte par la transformation de son vécu culturel ." (Furter 76 , p 77).

b) Les rôles des institutions muséales

Les institutions muséales ont pour fonctions principales la recherche, la conservation et l'éducation. La fonction éducative y est associée à la diffusion des connaissances selon le caractère individuel de chacune des institutions. La fréquentation des lieux pour le public en général est libre et donc voulue, sauf à certains moments pour la clientèle enfantine qui fréquente ces établissements sur des heures de classe. Il semble qu'une telle fréquentation motivée par un intérêt personnel stimule la curiosité de l'individu et ouvre la voie à des avenues nouvelles (Godwin 53 : p.220).

Le rôle de ces institutions varie avec la spécificité de chacune d'elles mais, globalement, il s'articule autour de la diffusion des connaissances et d'une sensibilisation à la perception esthétique. Celles-ci contribuent à transmettre la culture à un peuple. Les établissements, dont la raison d'être est l'interprétation du passé, ont pour tâche de situer l'homme dans la société ainsi que l'individu par rapport aux autres dans le temps et dans l'espace (Actes de Conférence de l'ICOM 72 : p.83-84). Ce qui amène le visiteur à respecter et mieux comprendre le passé et à évaluer son influence sur le monde actuel ainsi que son évolution.

- l'école et les institutions muséales

Lorsque l'on compare les institutions d'enseignement aux institutions muséales et les méthodes que chacune d'elles utilisent pour faire connaître le passé, on s'aperçoit que le musée est plus orienté vers la perception d'objets visuels alors que les institutions d'enseignement utilisent moins l'objet perçu. Arlette Blanchet, du Musée d'Art contemporain, lors d'une communication sur le "Musée , ressource éducative" exprime bien cette distinction : "Au musée, il y a prééminence de l'objet physique, traité sous son aspect historique, technique et esthétique, tandis, que l'école donne priorité à l'histoire discursive" (Blanchet 80 : p.11).

De plus, de façon assez concise, la muséologie arrive à présenter au visiteur une vision globale du patrimoine alors que l'école parvient plus difficilement à ce but.

- la clientèle

Le musée est fréquenté par une clientèle diversifiée qui se compose d'enfants, d'adultes, de touristes, de spécialistes ou de néophytes. Leurs perceptions sont différentes selon les groupes constitués et elles varient également en fonction des individus. En dehors de l'école, l'adulte qui conduit son enfant au musée le fait bien souvent dans le but de procurer à celui-ci une expérience ou un savoir, qu'il a peu de chance d'acquérir à l'école

Le groupe d'adultes qui vient visiter le musée a un intérêt commun. Mais chaque individu du groupe a son propre système de référence et ce système doit s'ajuster aux informations données par le musée. Contrairement au groupe d'adultes, le groupe d'enfants

en visite scolaire forme un groupe plus homogène qui se connaît déjà et où il y a moins de chance qu'il y ait eu élaboration d'un système de référence très structuré, à moins d'une préparation très spécialisée.

c) L'objet et la muséologie

L'institution muséale utilise l'objet pour communiquer un savoir aux visiteurs. Dans un premier temps, cette communication est non verbale. Cet objet, témoin du passé, contient un message qui sera décodé par le visiteur. C'est à l'établissement concerné que revient le rôle de faire parler l'objet en question, de le situer dans un contexte particulier. C'est un langage qui circule entre l'objet, le visiteur et le muséologue et qui contribue à mettre en valeur les objets présentés.

- le niveau de rapport de l'objet

L'objet est un signe. Il possède une signification historique qui lui confère un pouvoir d'évocation. Par ce pouvoir d'évocation, le concept ou l'objet éveille l'esprit, provoque une réaction qui fait passer le visiteur d'un état passif à un état plus actif d'où se dégage de l'intérêt pour l'objet en question. C'est à ce stade que s'engage un processus qui opère une modification et change l'objet en "image", en "idée" ou en "concept". Waldisa Russo, dans une communication sur l'interdisciplinarité en muséologie, identifie les différents niveaux de ce processus : "...la conscience, l'internalisation, la conceptualisation, l'alimentation du répertoire de la mémoire, la mise en route du sens critique qui élabore des comparaisons" (Russo 84 : p.58).

Le niveau de rapport entre l'objet et l'individu qui s'y intéresse, ne sera pas le même s'il se situe dans un musée d'art ou dans un centre d'interprétation historique. Si le visiteur observe une collection de tableaux de l'époque contemporaine, l'aspect esthétique prend beaucoup d'importance. Lorsque le même visiteur observera une série de photos ou d'objets anciens, l'aspect esthétique sera remplacé par le pouvoir d'évocation de l'objet. Quel que soit le type d'établissement fréquenté, le processus par lequel le visiteur transpose l'objet-idée-concept dans son intellect, suivra le même cours.

Dans les deux cas, le visiteur aura à faire appel à sa perception, sa mémoire, son imaginaire, son sens critique. Dans les deux cas, le niveau de rapport de l'objet au sujet "regardant" est d'abord la perception du sujet "regardant", pour ensuite s'intégrer dans le processus mental de l'individu que Russio a si bien défini.

Quel que soit le type d'institution muséale et la signification historique ou esthétique de l'objet, il revient à l'institution concernée d'utiliser les moyens qui placeront l'objet dans un contexte particulier, de façon à établir avec le visiteur une communication de qualité. C'est ce que nous examinons dans la prochaine section en définissant les principes d'une démarche didactique.

2.2.3 Une démarche didactique

Si nous avons auparavant donné un aperçu des principes de l'éducation muséale, nous essayons dans ce qui suit de brosser un bref tableau des principes d'une démarche didactique. Nous devons par ailleurs, pour définir cette démarche, tenir compte autant du

milieu scolaire qui fréquente occasionnellement les institutions muséales que du public adulte en général.

a) Ambiguïté des rôles

La fréquentation des institutions muséales, comme on l'a déjà vu est libre et motivée par l'intérêt que suscitent les éléments présentés. Le visiteur est autonome et responsable des notions qu'il veut bien acquérir. Par ce choix, comme le souligne Hélène Lamarche dans une communication sur le musée et l'éducation, il y a "intention délibérée", le visiteur ne peut pas être passif, il utilise son " jeu de référence qui lui est personnel et qui lui sert à décoder les oeuvres présentées " (Société des Musées québécois 85 : p.65)

Pierre Ansart, sociologue français et conférencier invité à un colloque sur le Musée et l'Education, entrevoit une contradiction entre les principes de l'éducation muséale et le fait d'amener des groupes scolaires visiter les musées.

Celui-ci constate que ce ne sont pas tous les adultes qui fréquentent les musées. Or, il en est de même pour les enfants. Ceux-ci n'ont pas tous un support familial valorisant ces visites. Face aux finalités que veut se donner le musée, il identifie une autre contradiction qui s'exprime par un besoin de mettre l'enfant en contact avec des objets en dehors de son univers familial. Pierre Ansart souligne que l'enfant est habitué de fonctionner avec des objets accessibles (de consommation) qu'il peut manipuler. Alors qu'au musée, étant protégés, les objets ne sont pas accessibles. L'enfant ne peut que les regarder passivement comme il regarderait les mêmes objets à la télévision. Une dernière contradiction vient d'un

désir de faire naître des émotions et un goût esthétique à l'enfant par la fréquentation des institutions muséales, alors que ces visites sont présentées dans un cadre scolaire.

La principale critique de Pierre Ansart repose sur le fait que, dans le milieu scolaire, on donne trop d'importance à l'acquisition de "savoir-faire" plutôt qu'au "développement personnel", à la "sensibilité artistique", et au "plaisir esthétique". Il soutient qu'il est très important d'utiliser des modèles didactiques afin d'équilibrer ces contradictions et de faire que les visites au musée ne soient pas "routinières" (Société des Musées québécois 85 : p.19).

b) La didactique muséale en histoire

Par contre, d'autres participants à ce même colloque sur le Musée et l'Education soutiennent que les ressources muséales doivent être utilisées pour enrichir les programmes en sciences humaines. Pour eux, l'institution muséale devient un moyen didactique. Pour les non initiés, enfants ou adultes, les objets du patrimoine historique ne dégagent pas nécessairement un message. Il faut que le visiteur intègre l'image de l'objet dans son processus mental et qu'il se réfère à son vécu et sa mémoire, qu'il utilise son propre cadre de référence. Il faut encore si les visiteurs sont jeunes, présenter les objets dans leur contexte permettant ainsi à l'enfant de "... développer sa notion de temps historique".. et la fonction sociale de cet objet à l'époque (Ibid. : p. 22).

Il semble qu'une didactique muséale en histoire doit obligatoirement exploiter le contexte physique et social qui entoure l'objet regardé, surtout si les sujets n'ont pas déjà une expérience (visuelle ou auditive) de l'objet. De fait, on ne peut essentiellement compter sur la

valeur esthétique de l'objet pour découvrir et comprendre celui-ci. Il est donc important de développer des moyens afin de guider et enrichir le décodage effectué au cours d'une visite d'un site historique. Ces moyens se révéleront lors d'une démarche didactique.

c) Un modèle didactique

Le modèle didactique délimite des "intentions" et organise "l'action". C'est en fait un outil, un moyen pour arriver à un but précis. D'après Geneviève Racette, un modèle didactique se compose principalement "d'objectifs à atteindre", d'un "contenu à apprendre", d'une "démarche à suivre" et de "méthode d'évaluation" (Société des Musées québécois 80 : p.15).

C'est donc à la lumière de ces informations que le modèle didactique tendra à exploiter le contexte physique et social qui entoure le ou les objets ayant une signification historique. L'objet devient prétexte à communiquer un savoir. La démarche didactique est un outil qui transforme le contenu à apprendre. Ainsi, l'objet, grâce à certains messages qui sont décodés, acquiert un pouvoir d'évocation qui rend le spectateur intéressé au contenu qui est véhiculé.

Comme nous l'avons vu précédemment, Waldisa Russio identifiait différents niveaux dans l'ensemble de ce processus⁷ où l'objet devient un concept et s'inscrit dans le répertoire de la mémoire de l'individu. Ce processus d'appropriation d'un concept auquel vient se joindre une démarche didactique pertinente, est susceptible d'éveiller l'esprit et d'intégrer un

⁷ Ces différents niveaux étaient: "l'internalisation, la conceptualisation, l'alimentation du répertoire de la mémoire, la mise en route du sens critique qui élabore des comparaisons" (Russio 84 : p.58)

savoir dans le vécu et le cadre de référence de chacune des personnes confrontées à cette démarche.

Il semble d'après nos recherches que ce soit surtout dans le monde de l'éducation (scolaire) qu'il est question de modèles didactiques. Nous avons constaté que les écrits portent sur l'utilisation des modèles didactiques en relation avec des activités réservées au monde scolaire et en fonction des programmes.

Nous présentons dans le schéma qui suit deux démarches nécessaires à l'étude de l'histoire. La première définit la démarche didactique. La deuxième représente l'action par laquelle l'objet ou le concept s'intègre au processus mental de l'individu.

1 : démarche didactique selon Geneviève Racette (Société des musées québécois 85 : p.16)
objectif -> contenu -> démarche -> méthode d'évaluation

2 : processus d'intégration d'un concept selon Waldisa Russio, (84 : p.58):
internalisation-> conceptualisation-> alimentation du répertoire de la mémoire-> sens critique et comparaison

Si l'une caractérise un fonctionnement (un moyen) et l'autre un processus personnel et intériorisé (un objectif), nous croyons qu'ils se complètent efficacement et contribuent à percevoir positivement tout ce qui est relié à l'étude de l'histoire.

Synthèse et conclusion

Les principaux concepts développés dans la première partie du chapitre portaient sur l'évolution de l'étude de l'histoire, les courants en didactique de l'histoire et l'appropriation du passé. De ces courants en didactique de l'histoire, nous avons particulièrement retenu l'approche de Micheline Johnson. Celle-ci soutient que l'enseignement de l'histoire et les activités culturelles extrascolaires contribuent à développer le concept de temps historique et à élargir le cadre de référence.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous décrivons les établissements de diffusion du matériel historique et certaines formes de l'éducation extrascolaire. Ainsi les concepts élaborés dans cette partie correspondent à une approche particulière qui fait de l'ensemble des réalités historiques, des éléments qui alimentent la connaissance historique et le développement culturel et intellectuel.

D'une part, l'éducation diffuse est liée au développement culturel et aux contacts qu'une personne a avec des biens culturels. Chez l'enfant, c'est la culture qui fait le lien entre le concept de temps, l'étude de l'histoire et le développement de l'esprit logique. Ces éléments, en interaction les uns avec les autres, élargiront le cadre de référence de l'enfant ou de l'adulte, pour lui permettre de développer sa formation intellectuelle.

D'autre part, la référence visuelle en histoire favorisera l'acquisition du concept de temps historique. L'objet (ou l'image) possède un pouvoir d'évocation. Il est un élément essentiel à la référence visuelle. Dans les centres d'interprétation ou les musées, on exploite

le pouvoir d'évocation lié à l'objet ou l'image. Lors de ces visites, le cadre de référence personnel de chaque individu sert à comprendre le contexte général de ce qui est présenté.

Les ressources muséales ont pour fonction d'enrichir les programmes de sciences humaines en présentant des objets dans un contexte favorisant le décodage des images perçues et leur interprétation au vécu et au cadre de référence. De la même façon, en étudiant l'histoire, les images mentales et le savoir sont intégrés au vécu et au cadre de référence. La fréquentation des sites muséaux et l'étude de l'histoire sont susceptibles de susciter l'intérêt et d'influencer le développement intellectuel de la personne. Les démarches de Racette et de Russio décrites précédemment contribuent à produire cet état de chose.

Le monde des musées et le monde scolaire sont deux entités différentes. On reproche au système scolaire d'être trop préoccupé par l'apprentissage des savoir-faire et par l'étude de l'histoire discursive. Les institutions muséales de leur côté ont une approche orientée vers la perception des objets. Celles-ci ont le privilège d'utiliser à bon escient les possibilités que l'école ne peut exploiter. Elles auraient aussi avantage à consulter les objectifs généraux des programmes scolaires du ministère de l'Éducation afin d'organiser des visites qui répondent aux objectifs des programmes tout en comblant les lacunes du système scolaire. D'autre part, le système scolaire aurait intérêt à enrichir ses programmes scolaires par des visites aux institutions muséales et à collaborer avec celles-ci. Nous soulignons la nécessité de laisser les composantes d'une éducation diffuse librement accessible à tous. C'est bien souvent dans ces conditions et dans ce contexte que s'éveille le goût pour l'histoire et que se posent les actions qui permettent d'accéder à une meilleure connaissance de notre histoire.

Pour terminer, même si le contenu de ce chapitre laisse entrevoir de nombreuses possibilités, notamment en proposant une démarche intuitive et extrascolaire, nous devons tenir compte des moyens dont nous disposons, des limites de la recherche et des recommandations du premier comité de lecture lors de la présentation du projet de recherche. Ces recommandations nous ont orientée vers une démarche plus classique qui nous a conduite à développer des thèmes historiques, parallèlement à certains objectifs des programmes scolaires. Nous sommes consciente que les avenues proposées dans le deuxième volet de ce chapitre ne seront pas toutes utilisées dans cette recherche. Cependant, il était nécessaire de les présenter car elles font partie d'un ensemble d'éléments qui constitue la trame de la recherche. En tenant compte de cette orientation, nous pourrions donc dans le prochain chapitre, aborder les étapes méthodologiques de la recherche.