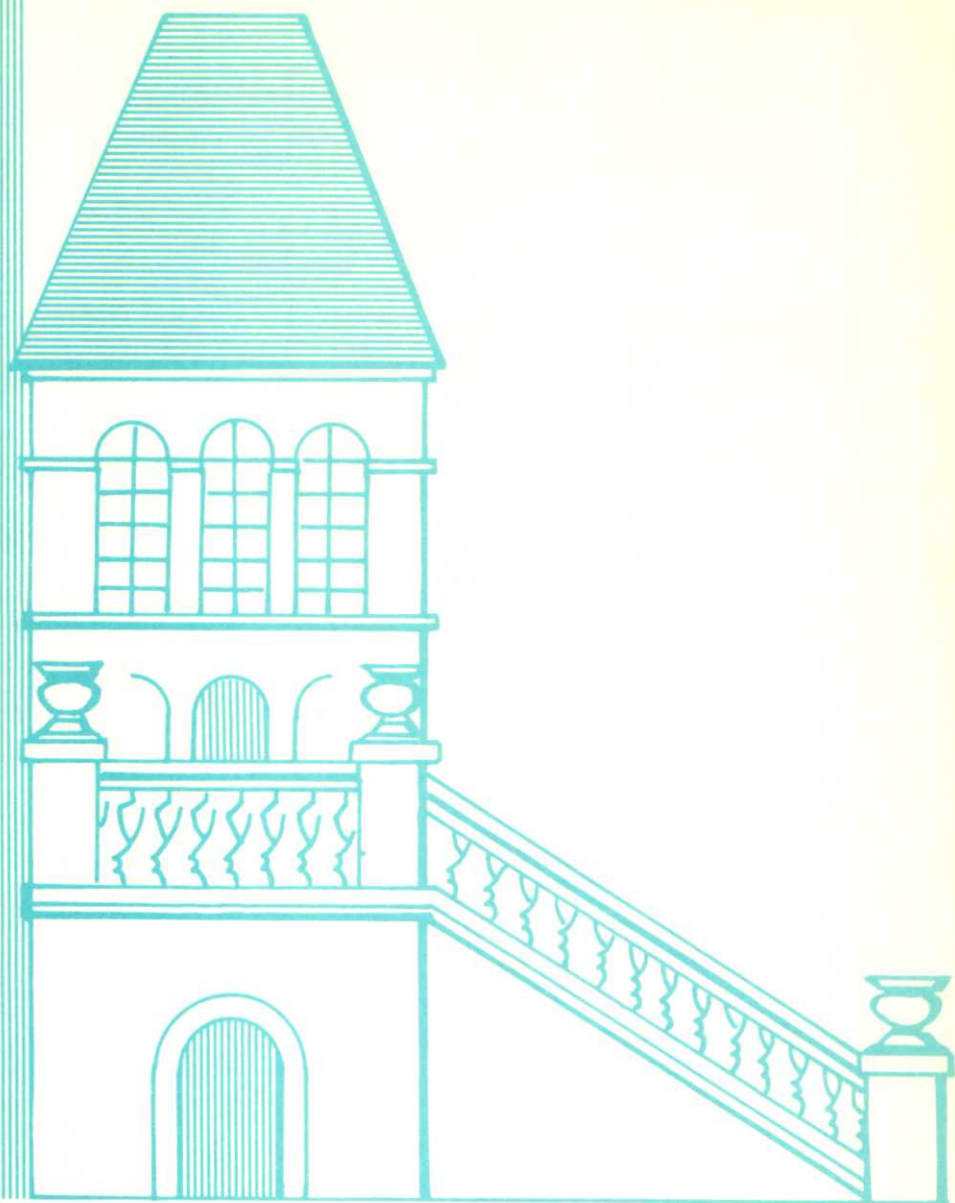


**LES PATRIMOINES CULTURELS
ET LINGUISTIQUES LOCAUX**



LES AMIS DE SEVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER..

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Almé JANICOT**
Jacques QUIGNARD

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRESORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Micheline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 027.75.27

MEMBRES BIENFAITEURS 50 F MEMBRES ADHÉRENTS 30 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LES PATRIMOINES CULTURELS ET LINGUISTIQUES LOCAUX

S o m m a i r e

- 3 - Avant propos
- 5 - Les patrimoines culturels et linguistiques français,
par Jean-Louis Bruch, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 17 - A propos de l'enseignement des langues d'oc, occitan et provençal dans les
classes du second cycle,
par Edouard Cuq, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 27 - Stage d'étude des patrimoines culturels . . . ou tourisme culturel ?
par Gabriel Mutte, Inspecteur Général de l'Instruction Publique,
ancien coordonnateur académique Languedoc-Roussillon.
- 33 - Deux expériences de stages d'étude du patrimoine culturel local. Méthode et
prolongements,
par Lucienne Citterio, Inspecteur pédagogique régional.
- 43 - Pour une approche historique des patrimoines culturels locaux,
par Jean Noël Luc, Assistant d'histoire à l' E N S de Saint Cloud (Labora-
toire de Sciences sociales).
- 53 - Expérience sur les patrimoines culturels locaux, à l'Ecole Normale d'Albi,
par Jacques Boulenc, Directeur de l'Ecole Normale mixte d'Albi.
- 61 - L'expérience bretonne, souvenirs, constats et réflexions,
par Pierre Renard, Inspecteur d'Académie, directeur du C R D P de Rennes.
- 71 - L'histoire de la France vue de la Touraine,
par Maurice Raillat, Professeur au Lycée Paul Louis Courier de Tours et
Paul Wagret, Inspecteur pédagogique régional de l'Académie d'Orléans -
Tours.
- 79 - L'archéologie en milieu scolaire,
par Honoré Bernard, Professeur au Lycée Robespierre à Arras,
Directeur de la Base archéologique de Théroutanne.
- 91 - Ecole - Mairie - Village,
par André Vaillieu, Inspecteur départemental de l'Education à Dijon.
- 95 - La via de Sèvres.

N° 2 - JUIN 1979

LES AMIS DE SEVRES

REVUE TRIMESTRIELLE

94^e numéro

AVANT - P R O P O S

Le «retour aux sources» est un thème qui alimente volontiers les rêveries de nos contemporains. On en trouve les signes dans des arguments publicitaires - la solidité «provinciale» ou «le bon goût de terroir» - et dans les clins d'œil de la mode «grand'mère», aussi bien que dans le succès de toute une littérature régionaliste, ou, plus sérieusement, dans le goût de la «nouvelle histoire» pour la reconstitution minutieuse de la vie quotidienne de nos campagnes.

Les éducateurs - qui se doublent souvent d'érudits en histoire locale - ont su, dès longtemps, inciter leurs élèves à chercher sur le terrain les sources de l'histoire nationale. Des dispositions nouvelles, disciplines d'éveil dans le 1^{er} degré, 10% ou travail autonome dans le 2^d degré, peuvent donner à ces tentatives une tout autre ampleur et exciter l'imagination créatrice des enseignants. Ceux qui s'expriment ici, à l'appel de M. l'Inspecteur Général Bruch, sont aussi bien des représentants de la recherche historique actuelle que des praticiens d'une pédagogie active.

On trouvera dans leurs contributions mille et une pistes de recherche. Ce qui ne peut manquer de frapper le lecteur, c'est l'immense richesse éducative que recèle notre terroir. Comme disait le fabuliste «un trésor est caché dedans». A nous de faire en sorte que nos enfants le découvrent et s'en enrichissent.

Jean Auba

LES PATRIMOINES CULTURELS

ET

LINGUISTIQUES FRANCAIS.

L'étude de nos patrimoines locaux fait aujourd'hui l'objet d'une large demande et se développe progressivement dans notre société. C'est là un fait qui s'inscrit dans plusieurs contextes. Celui de l'histoire de notre pays, de ses institutions, de l'évolution des mentalités face à cette histoire, est souvent mis en avant. Mais ce n'est pas le seul, et ce serait une simplification abusive et trompeuse que de rattacher principalement le goût de la culture locale à une protestation nouvelle contre le centralisme politique, administratif et culturel français. Car on observe le même phénomène dans des pays voisins, largement décentralisés, dans lesquels se déploie simultanément et en sens contraire un effort de coordination qui cherche à compenser une excessive décentralisation.

Il semble en effet que le goût actuel pour les cultures locales - avec le cas échéant, leur dimension linguistique propre - soit un phénomène général dans les sociétés qui ont atteint la forme et le degré d'industrialisation - c'est-à-dire aussi d'urbanisation, de production et de consommation de masse, de développement des loisirs - caractéristiques de notre pays.

Ce goût pour les cultures locales me paraît beaucoup plus qu'une mode. Il serait, en particulier, tout à fait artificiel de l'assimiler à quelque mode « rétro », qui, elle, correspond simplement à la promotion naturelle au rang de choses anciennes de ce qui était encore dans le purgatoire du « démodé » voici quelques années. Ce n'est qu'accidentellement que la mode « rétro » affecte des objets concernant les patrimoines locaux. L'aspiration à mieux connaître et sauvegarder ceux-ci s'attache à l'ensemble de notre passé historique, de la préhistoire aux témoignages tout proches de ces cinquante dernières années.

L'histoire représente, certes, un exemple privilégié de cette évolution de la sensibilité intellectuelle. Le déplacement - récemment entré dans nos mœurs intellectuelles - du centre de gravité des études historiques contribue à mettre en avant une catégorie de phénomènes et de témoins, négligés jusqu'à présent par le public et concernant un passé proche : l'étude de mentalités trouve aujourd'hui un champ de recherches particulièrement fécond dans les époques 1880-1914 et 1920-1940, pour lesquelles nous avons encore des témoins vivants ; nous en sommes nous-mêmes nos propres

témoins lorsque nous nous tournons vers notre enfance. Tous les objets qui furent alors en usage - du moulin à café à la carte postale, du banc d'écolier à la chaire magistrale - après avoir été enfouis dans les greniers, en ressortent aujourd'hui, non pas pour les décharges publiques, mais pour les salles et les vitrines d'exposition. L'accélération de l'histoire que nous vivons permet cette transformation à vue d'un objet utilitaire, durable ou fugace, en objet de rebut, conservé souvent par négligence, puis en document. Ainsi les enfants accèdent-ils pour la première fois à une notion vraiment vivante du document : ce n'est plus seulement l'objet prestigieux, et donc lointain, ni l'objet précieux par sa grande ancienneté, c'est aussi l'objet banal, le témoin tout proche d'une vie quotidienne disparue depuis très peu de temps.

Le passage de l'histoire événementielle à l'histoire des mentalités, la transformation profonde et rapide des manières de vivre et de penser, ont ainsi donné à nos contemporains une sensibilité historique à leur passé proche. Chacun de nous, dès la maturité de son âge, ressent l'historicité de son enfance et les jeunes reconnaissent leur passé historique à travers leurs parents et leurs grands-parents. Ainsi constate-t-on que se répand et se démocratise aujourd'hui un sens historique de la lignée familiale, qui contraste singulièrement avec l'émancipation plus précoce et parfois violente des adolescents à l'égard de l'autorité parentale. Combien de fois ai-je vu, dans des départements d'Archives, des enfants rechercher la généalogie de leur famille, alors que c'était jusqu'au début de ce siècle le privilège des familles aristocratiques, puis celui des grandes familles bourgeoises, et que seules les personnes âgées s'y intéressaient. La généalogie - étude des racines familiales - s'est largement démocratisée : l'arrière-grand-père boulanger ou mineur intéresse et émeut autant que l'aïeul Conseiller d'Etat ou Ambassadeur. Peut-être même davantage, car il représente plus réellement un peuple innombrable et anonyme dont on cherche à retrouver l'âme.

Certes, ce retour au passé local est-il particulièrement sensible dans la connaissance historique et correspond-il aujourd'hui à un regain d'intérêt pour une discipline dont les jeunes s'étaient momentanément détournés. Mais l'histoire des mentalités et des modes de vie du passé est largement ouverte sur toutes les disciplines voisines et appelle leur concours. Si l'on considère le contenu et la vocation des musées *des Arts et Traditions Populaires*, on verra qu'ils forment une sorte de plaque tournante ouverte sur l'histoire des mentalités, l'histoire des techniques, l'histoire des arts appliqués, les arts populaires, la danse, la musique, la littérature populaire et locale.

Dans le domaine littéraire, l'intérêt pour la littérature régionale ou pour les aspects locaux de la littérature s'exprime de multiples manières : on voit émerger à nouveau, sous l'angle de la culture littéraire locale, des écrivains qui eurent une audience nationale, mais tombèrent ensuite dans un oubli profond et qu'on aurait pu croire définitif : c'est ainsi que j'ai vu de jeunes professeurs de la Meuse étudier et faire étudier avec passion des œuvres d'André Theuriet, qu'on réédite actuellement dans sa région d'origine. Sur un

autre plan, la littérature patoisante est de plus en plus recherchée : Jules Mousseron, mineur et poète du début de ce siècle, fait aujourd'hui l'objet de rééditions et d'expositions multiples dans le Nord. Au cours d'un stage d'étude des patrimoines locaux à Angers, j'ai entendu un vieux poète local patoisant, Emile Joulain, réciter ses propres poèmes et quelques autres, et ce fut un grand moment de ce stage pour tous les participants. Naturellement, dans les régions dialectophones - et surtout celles où la langue locale a un grand passé littéraire - la littérature et surtout la poésie tiennent une place prédominante : on connaît partout dans le monde le prestige et le rayonnement de la littérature d'oc, depuis les grands troubadours médiévaux jusqu'à la renaissance mistralienne et à nos contemporains. Des recherches linguistiques ou littéraires sont réalisées sur le Provençal dans près de trente pays différents, et aux yeux du monde entier la culture française est véritablement enrichie par l'apport de tels patrimoines linguistiques.

Dans le cadre de l'expression littéraire française, un effort important est en cours et devra être poursuivi pour regrouper sous forme d'anthologies commentées plusieurs catégories de textes. Tout d'abord des textes d'écrivains régionaux portant sur leur région dans ses différents aspects. Ces textes sont le plus souvent épuisés, et même parfois oubliés : l'époque présente est favorable à la remise au jour des plus significatifs d'entre eux. On y ajoutera des textes d'auteurs du pays, mais ayant un rayonnement beaucoup plus large : qu'on songe par exemple à Alphonse Daudet, Giono ou Bosco pour la Provence ; à André Chamson pour les Cévennes ; à Balzac pour la Touraine, à Maupassant pour la Normandie. Des textes, aussi, d'auteurs étrangers à la région mais portant sur cette région, tels que les récits de voyage de Victor Hugo sur le Nord-Est de la France, ceux de Mérimée sur la France entière. Et l'on n'oubliera pas ces auteurs hybrides, déracinés et cosmopolites, mais qui ont gardé une attache avec leurs pays d'origine : Supervielle au Béarn, Valéry Larbaud en Bourbonnais, Giraudoux en Limousin.

Il y aurait enfin une dernière catégorie de textes, illimitée celle-là, les textes non littéraires par destination : les mémoires, les correspondances, les récits de voyages de ceux qui ne furent pas des écrivains, les journaux, aux deux sens de ce mot. La tradition orale - témoignages, légendes, proverbes, chansons - y trouverait tout naturellement sa place. Des recherches en ce sens sont, je le sais, engagées un peu partout, et notamment dans le cadre d'Universités et du C. N. R. S. Celles auxquelles je songe sont plus modestes au point de vue scientifique : pédagogiques par destination, pédagogiques aussi par les moyens de la collecte. Je veux dire que, dans certains domaines, particulièrement ceux qui touchent aux traditions populaires orales, le maître peut et doit faire appel à ses élèves - qui se tourneront eux-mêmes vers leurs familles. Il s'aperçoit alors qu'il passionne ses élèves, qu'il les amène à interroger eux-mêmes les plus anciens, rompant ainsi la désastreuse ségrégation des générations. Ce faisant, le maître parvient tout doucement, pratiquement, à instaurer entre ses élèves et lui ce climat de réciprocité et de recherche en

commun, dont on parle tant, et qu'il est si difficile d'établir à partir de théories, même pédagogiques.

Le réveil du sentiment d'appartenance régionale que l'on constate aujourd'hui se manifeste sur des plans très divers. C'est l'intérêt accru porté à la langue régionale, là où elle existe, porté au dialecte ou au patois dans les pays de langue d'oïl, dont la langue fut toujours le français. C'est l'intérêt manifesté au patrimoine culturel et naturel local, intérêt de connaissance - et l'on observe à cet égard que jamais les ouvrages d'histoire et de géographie locales ne se sont si bien vendus - intérêt d'action pour sa sauvegarde, qu'il s'agisse de la restauration des monuments ou de la préservation des sites.

On remarquera que cette sensibilisation de l'opinion publique atteint pour la première fois toutes les générations, alors que jusqu'à un passé tout proche, la connaissance et la défense du patrimoine local étaient essentiellement le fait d'une population âgée et aisée, de traditions aristocratiques ou bourgeoises, chez qui le goût du passé se confondait avec une sorte de nostalgie pour l'époque de sa jeunesse, et une attitude de méfiance à l'égard du présent et de l'avenir, attitude d'essence conservatrice ou réactionnaire. Aujourd'hui, toutes les tendances idéologiques participent à la défense du patrimoine local, y compris celles que l'on classe communément à gauche ou à l'extrême-gauche. Et les jeunes se montrent souvent plus véhéments que les anciens.

On constate de même que l'attachement au pays natal, qui a toujours été un sentiment puissant et général, mais qui se conciliait, surtout dans les régions pauvres, avec une acceptation naturelle de l'expatriation, prend aujourd'hui, chez les jeunes gens, une forme passionnée, voire passionnelle. Le mot d'ordre « vivre et travailler au pays » est nouveau et, contrairement à ce qu'on a pu croire, il ne se limite pas aux régions bénies par le soleil. Sans doute cette revendication s'inscrit-elle dans une escalade revendicative caractéristique de notre temps. Sans doute est-elle renforcée par une élévation générale du niveau de vie et par une élévation correspondante du confort individuel dans le monde rural ; renforcée aussi par la croissance des « nuisances » des très grandes agglomérations, notamment dans le domaine des transports. C'est ainsi que Paris et sa région ont perdu une grande partie de leur attrait, et qu'on s'y installe de moins en moins par goût, de plus en plus par nécessité ou ambition.

Comment explique-t-on communément ce comportement ? Par un mot chargé de passion : *s'enraciner*, retrouver ses racines. Le célèbre débat de Barrès et de Gide au début de ce siècle est bien dépassé, et en quelque sorte inversé. Barrès incarnait le traditionalisme, attaché à la terre et aux morts ; Gide, en exaltant le déracinement, exprimait en même temps la révolte contre la pesanteur du passé, des familles, des institutions. Aujourd'hui, ce sont les jeunes, et particulièrement ceux d'entre eux qui s'insurgent le plus contre l'ordre établi, qui revendiquent en même temps le plus véhémentement leur enracinement, empruntant ainsi un vocabulaire et peut-être

une idéologie d'essence traditionaliste.

Est-ce là une protestation contre nos institutions jacobines, contre notre centralisme parisien ? On le dit et on le croit, mais il faut bien observer que les mêmes attitudes se retrouvent dans des pays politiquement et administrativement décentralisés. Et je ne suis pas sûr que les métropoles régionales ne commencent pas à subir la même défaveur que Paris, au moins de la part des aires culturelles excentrées de leur région. L'attachement au petit terroir, au pays natal semble plus fort que l'attachement à la grande région.

Une autre explication est communément avancée, et mérite réflexion : *le droit à la différence*. Entendons par là, évidemment, le droit à la différence collective. Car il ne s'agit plus du tout de la culture de la singularité individuelle, au sens gidien du mot, et qui ne peut être le fait, en tout état de cause, que d'une petite minorité de privilégiés, généralement intellectuels. Cette différence collective, vécue dans une communauté locale ou régionale, faite d'usages, de comportements sociaux, parfois de langues (et l'on sait que les langues régionales sont dialectalisées en petits terroirs), a toujours existé, a toujours été vécue dans l'inconscience des habitudes collectives auxquelles chacun est attaché sans en prendre jamais clairement conscience. Elle devient aujourd'hui consciente parce qu'elle est menacée, et déjà partiellement désagrégée. Menacée par qui ? Par la malice centralisatrice des institutions et de l'administration française ? Il faudrait beaucoup de naïveté ou de mauvaise foi pour le croire : le même régime, bien plus étroitement centralisateur il y a un siècle ou un demi-siècle, ne portait nul ombrage à ces différences régionales ou locales. Les langues locales, par exemple, étaient bien plus vivaces au début de ce siècle, alors qu'elles étaient rigoureusement bannies de l'école, qu'à l'époque actuelle où elles peuvent être l'objet d'un enseignement. Mais il est aujourd'hui une force qui s'impose à tous, qui dépasse de beaucoup une nation, quelle qu'elle soit, et qui est foncièrement uniformisante : c'est la technique moderne qui, à travers la production et la consommation de masse, a bouleversé l'équilibre ancestral du monde rural et urbain, a modifié l'ensemble du genre de vie et de pensée et tend à uniformiser sur toute la surface de la terre les mêmes types de travail, de consommation et de loisirs, au moins dans tous les pays qui atteignent un stade d'industrialisation avancée. Cette uniformisation technique n'a pratiquement rien à voir avec la forme ou le degré de centralisation politique ou administrative. Elle s'exercerait aussi bien à partir d'un pouvoir régional, à moins que celui-ci renoncât à être compétitif, ce qui n'est pas pensable. C'est pourquoi on peut observer aujourd'hui un sursaut d'attachement aux terroirs - et, le cas échéant - à leurs dialectes - aussi bien dans les États de structure fédérale que dans les pays les plus centralisés.

Je pense que le danger d'uniformisation - non pas de la France, mais du monde - est bien réel aujourd'hui, et que le réveil des consciences régionales et des valeurs qui leur sont propres peut être salutaire, à une double condition : ne pas se tromper d'adversaire, et ne pas livrer un combat

d'arrière-garde. Si l'adversaire est l'uniformisation technique, on ne le tiendra pas en échec en refusant le progrès technique, que ce soit par le rêve d'un retour au passé ou par le rêve d'un avenir utopique. Mais il existe un cheminement - étroit, reconnaissons-le - permettant de concilier les exigences techniques de rendement avec des exigences spirituelles et culturelles qui impliquent le respect de toutes les différences légitimes, qu'il s'agisse de la différence individuelle, régionale ou nationale, ou de différences d'ordre idéologique, moral ou spirituel. C'est en reconnaissant la validité de ces diverses différences - qui ont chacune leurs exigences spécifiques, et qui ne coïncident pas les unes avec les autres - et en donnant à chacune d'entre elles son espace vital que l'on pourra espérer les concilier et préserver une société véritablement libérale.

L'étude des patrimoines culturels locaux, conduisant à un attachement à la fois affectif et raisonnable aux valeurs qu'ils véhiculent, peut contribuer à atteindre cet objectif ambitieux, si l'on sait l'insérer dans notre patrimoine national et dans celui de l'humanité.

*

Les patrimoines locaux suscitent en dehors de l'enseignement tout un foisonnement d'activités : de l'inventaire des monuments historiques à l'élaboration de l'atlas linguistique de la France, des fouilles archéologiques à la restauration des monuments, des bulletins, Actes et congrès des sociétés savantes aux conférences et aux visites de vulgarisation, des actions ponctuelles de sauvegarde à l'activité permanente et institutionnelle des commissions des sites, l'éventail des activités est très largement ouvert et concerne, à travers toute la France, un nombre sans cesse croissant d'experts, d'érudits, de chercheurs, mais aussi d'hommes de bonne volonté et de militants.

Comment cette prolifération d'activités peut-elle se répercuter à l'intérieur de l'enceinte scolaire ? Depuis longtemps des enseignants avaient su prendre en compte les patrimoines locaux, les faire visiter ou étudier par leurs élèves, les traiter comme des exemples privilégiés. Et l'inspection générale - notamment en histoire et géographie - l'avait maintes fois recommandé. Mais il est apparu qu'un encouragement et une impulsion nouveaux devaient être donnés à cette orientation de notre enseignement, ce qui fut réalisé par les circulaires ministérielles du 29 mars 1976 et les mesures qui les ont accompagnées ou suivies.

On parlait auparavant plus volontiers de cultures régionales, qu'on associait d'ailleurs usuellement aux langues régionales, comme s'il n'avait existé de cultures régionales dignes d'intérêt que là où une langue régionale était pratiquée et pouvait leur servir de véhicule. Mais des cultures originales, matérialisées par des patrimoines culturels, existent partout dans notre pays, et l'attachement à ces patrimoines est partout aussi grand, que l'on soit ou non dans une région de tradition dialectophone. Il importait donc avant tout

de bien distinguer langues et cultures régionales, de donner à celles-là les moyens nécessaires là où elles sont pratiquées, de donner à celles-ci le même encouragement et les mêmes moyens dans toute la France.

De plus, le mot même de région a pris un sens nouveau depuis l'institution d'instances régionales - préfets de région, missions régionales, conseils régionaux - dont le territoire ne coïncide généralement pas avec des aires culturelles, souvent beaucoup plus limitées géographiquement. Ainsi la formulation «culture régionale» devenait-elle équivoque ou même vide de sens : certes y a-t-il bien une culture corse correspondant à la région Corse, une culture alsacienne correspondant à la région Alsace, mais il n'y a point de culture régionale unique correspondant à la région Rhône-Alpes, ni à la région Champagne-Ardenne, ni à la plupart de nos régions administratives, dont la vocation est principalement d'ordre économique. Enfin les aires culturelles se découpent elles-mêmes en «pays» qui ont souvent une originalité géographique, linguistique, artistique, et qui exigent une approche plus fine que celle de la région, même entendue en son sens culturel traditionnel. C'est pourquoi nous préférons parler de patrimoines culturels locaux, et insister ainsi sur les réalités qui s'offrent à nous dans une proximité immédiate, étant bien entendu que celles-ci doivent s'agréger dans des ensembles plus vastes.

L'étude des patrimoines culturels locaux doit être entendue en son sens le plus large. Il ne saurait être question de la limiter aux monuments, objets ou réalisations de caractère prestigieux. Qu'il s'agisse d'une modeste chapelle ou d'une cathédrale, d'un bâtiment de ferme ou d'un château, ces constructions portent la marque d'une époque, s'insèrent dans l'économie d'une vie quotidienne, témoignent d'une intention esthétique, s'inscrivent dans un paysage et dans une histoire. Certains caractères apparaissent même mieux dans l'objet humble que dans l'objet prestigieux : sa fonction est son insertion dans la vie sociale, une plus grande indépendance par rapport aux modes et aux influences extérieures, l'usage de matériaux locaux. Cette étude ne se limite pas non plus au passé, et le mot de patrimoine ne doit pas faire illusion : certes l'ancienneté d'une chose, qui la rend irremplaçable et parfois en même temps fragile, exige-t-elle de nous des mesures de sauvegarde, ce qui nous incite à prendre conscience que cette chose appartient à notre patrimoine. Mais les réalisations présentes en font également partie de plein droit : le centre Pompidou, la Tour Montparnasse ou le complexe de la Défense appartiennent aux patrimoines locaux parisiens, tout comme la Tour Eiffel, les Champs-Élysées ou Notre-Dame.

Il convient également d'y associer les patrimoines naturels : en ce domaine, plus qu'ailleurs, nature et culture sont indissociables et se développent en étroite symbiose. Dans un monde cultivé, au double sens du mot, il n'y a plus de nature qui échappe à l'action humaine. On se représente parfois

la forêt comme une sorte de sanctuaire de la nature. C'est une rêverie bucolique d'homme des villes. La forêt est cultivée, exploitée, entretenue comme les champs, même si ses récoltes n'obéissent pas au rythme annuel des saisons. Le choix des essences, la périodicité et l'ampleur des coupes sont soumis aux techniques d'une époque et aux objectifs que l'on poursuit. Les sciences naturelles ont donc leur place, à part entière, dans l'étude des patrimoines locaux.

Une large famille de disciplines - de l'histoire et géographie aux sciences naturelles et aux sciences économiques, des lettres aux disciplines artistiques - se trouve ainsi concernée par l'étude des patrimoines culturels locaux. C'est ce qui permet de prendre en compte la dimension locale ou régionale qu'impliquent ces disciplines, et de l'incorporer à leurs objectifs sans en faire une partie déterminée de leur programme, ni *a fortiori* une discipline distincte. L'étude des patrimoines locaux n'alourdit pas les programmes ni les horaires d'enseignement. Cela n'est pas vrai de l'étude des langues régionales qui, comme tout apprentissage linguistique, exige, dans le cadre du volontariat des enseignants et des élèves, la compétence spécialisée des premiers, et un horaire d'enseignement distinct, prévu par la législation et la réglementation en vigueur.

Je noterai enfin que l'étude des patrimoines locaux converge avec des orientations proprement pédagogiques que la pédagogie présente tend à favoriser. Tout d'abord, elle appelle une réflexion et une pratique *interdisciplinaire*, et elle les suscite de manière pleinement naturelle, car c'est son objet même qui, parce qu'il est concret, exige une approche de ce type, alors que trop souvent l'interdisciplinarité procède de l'intention purement théorique de rapprocher les recherches et les pratiques pédagogiques de disciplines voisines. De plus, l'étude des patrimoines locaux suscite de la part des élèves un travail sur documents ou sur dossiers - ce qui peut être mené dans le cadre de la classe, du C. D. I. , du service éducatif des archives - ainsi que des enquêtes et des visites sur place, qui réalisent une ouverture de l'école au monde extérieur et qui, plus que d'autres exercices, appellent une conduite à la fois autonome et concertée des élèves. La pédagogie qu'on désignait naguère sous le nom de Travail Indépendant et qu'on appelle aujourd'hui plus justement *Travail Autonome*, trouve des thèmes d'élection dans l'étude des réalités locales : travaillant individuellement ou en groupes sur des thèmes choisis par eux en accord avec leurs professeurs, les élèves sont souvent attirés par les recherches locales, qui leur permettent d'associer l'enquête et l'étude sur documents et de réaliser une production utile aux autres et non de simples exercices scolaires (1). En dehors des établissements pratiquant

1) Le *Travail autonome* a été étudié à deux reprises dans les *Amis de Sèvres*, n 3 de 1973 : « Le travail indépendant »
n 4 de 1974 : « Travail indépendant - II »

systématiquement la pédagogie du travail autonome, ces études locales - outre leur intégration au tissu même de la classe - se sont souvent déployées dans le 10% et dans certaines activités de clubs socio-éducatifs, dont les orientations sont multiples : clubs de géographie ou d'histoire locale, d'archéologie, d'étude du folklore.

Ainsi l'étude des patrimoines locaux s'associe-t-elle tout naturellement à des formes essentielles de rénovation pédagogique.

Mais il faut qu'une telle étude puisse être prise en compte par l'ensemble des enseignants et non plus seulement par une minorité de pionniers, enracinés dans leur terroir ou attachés à une région d'élection et y réalisant des recherches personnelles, que celles-ci passent par l'étude des documents d'archives, des fouilles archéologiques ou toutes enquêtes sur le terrain. Pour cela, il fallait donner à l'ensemble des enseignants une incitation concrète et une documentation exploitable. Pour les instituteurs, appelés en principe à enseigner dans le cadre du département de leur formation initiale et bénéficiant déjà d'une formation continue substantielle et structurée, il suffisait d'intégrer l'étude des patrimoines locaux à ces différents stades de formation, en amplifiant simplement une orientation déjà acquise dans le cadre des disciplines d'éveil. Pour les professeurs du second degré appartenant à des corps de recrutement et de mutation nationaux, il était indispensable de créer des stages spécifiques s'inscrivant dans une perspective de formation continue. Ce qui fut réalisé annuellement à partir de 1976. A ces différents niveaux, ces diverses actions de formation, dont on trouvera des exemples significatifs dans le cours de ce numéro des *Amis de Sèvres*, connaissent depuis trois ans un grand succès et une audience croissante.

Ces stages, je tiens à le dire, ont été l'occasion d'un regroupement exceptionnel de bonnes volontés, qu'il s'agisse de leurs organisateurs au plan académique - inspecteurs pédagogiques régionaux, directeurs de C. R. D. P., inspecteurs d'Académie - ou des intervenants qui comprennent nombre de personnalités extérieures à l'enseignement - conservateurs d'Archives ou de Musées, ingénieurs des Eaux et Forêts ou du Génie rural, représentants des missions régionales - ou des personnalités universitaires éminentes, que ce soit M. M. les professeurs Rostaing, Haritschelhar, Falc'hun pour le provençal, le basque et le breton, MM. les Doyens Mussat et Schneider, MM. les professeurs Mollat, Joutard, Peltre, Lahner et bien d'autres pour l'étude des patrimoines locaux.

Mais ces stages ne permettent de toucher, en tout état de cause, qu'une minorité des enseignants concernés, et à ceux-là même ils ne fournissent que des exemples, des orientations méthodologiques, des pistes de recherches et des échantillons de documentation. Les C. R. D. P., le C. D. D. P., les services éducatifs des archives et des musées, les C. D. I. ont le devoir de développer systématiquement cette documentation régionale et locale et de l'approprier aux besoins pédagogiques des différents niveaux

d'enseignement. C'est une tâche de longue haleine, à laquelle ils se consacrent souvent depuis longtemps, et qui a reçu une impulsion nouvelle à partir des mesures adoptées en 1976. Quels que soient la forme et le support de la documentation - livres, périodiques, dossiers, diapositives, films - les C. R. D. P. et les C. D. D. P. disposent, dans l'ensemble, aujourd'hui de très riches collections documentaires relatives aux patrimoines culturels et linguistiques locaux, qu'ils vendent ou prêtent aux établissements ou enseignants demandeurs. De même, les services éducatifs des Archives, dont les plus anciens existaient depuis plus de vingt cinq ans, ont vu leur dotation en heures de décharges de professeurs doublée en trois ans : outre leurs actions spécifiques - présentation commentée de documents originaux à des classes venues aux Archives, organisation d'expositions fixes ou itinérantes à travers tout le département - ils collaborent étroitement à l'œuvre documentaire des C. R. D. P. et des C. D. D. P. Enfin, au niveau de l'administration centrale du Ministère de l'Éducation, la *Mission d'action culturelle en milieu scolaire* a été créée en 1977. Dirigée par Jean-Claude Luc, elle exerce ses compétences notamment dans le domaine de l'étude des patrimoines locaux, en liaison avec les Directions ministérielles concernées et avec l'Inspection Générale.

Dans ce domaine plus que dans tout autre, il importait qu'une très large initiative fût laissée à chacune des académies concernées, dans le respect des objectifs, programmes et horaires de chaque discipline. Il eût été, certes, paradoxal et insoutenable de prétendre définir de Paris le contenu d'études des patrimoines locaux de toute la France et les méthodes spécifiques d'approche qui leur sont elles-mêmes étroitement liées.

De la même façon, les articles qui composent ce numéro des *Amis de Sèvres*, et qui paraissent tous sous la seule responsabilité de leurs auteurs, ne prétendent en aucune manière constituer la défense et l'illustration d'une quelconque *sanæ doctrinae*. Ils ne représentent pas non plus un éventail des diverses aires culturelles et linguistiques de la France - il eût fallu pour cela décupler au moins le nombre des pages de la présente revue et l'on eût abouti à bien des recouvrements, significatifs sans doute, mais également répétitifs. Enfin, on ne trouvera pas non plus dans ce bouquet d'articles une représentation systématique de chacune des disciplines comportant une dimension régionale et concourant à la connaissance des patrimoines locaux. Que les spécialistes veuillent bien nous en excuser, mais nous avons répugné à une approche qui eût risqué de reproduire un cloisonnement disciplinaire - et nous avons préféré mettre en avant, à travers les stages notamment, une réflexion et des témoignages ouverts sur l'ensemble des disciplines, même s'ils ne recourent pas explicitement à chacune d'entre elles.

Ces articles présentent donc des exemples d'activités pédagogiques très variées, engagées dans deux directions principales, souvent associées, quoique avec des dominantes : l'analyse méthodologique ou le témoignage vécu. Si l'on entreprenait de comparer le poids respectif des différentes

disciplines dans ces études, sans doute pourrait-on observer - et nous reprocher - une prédominance excessive de l'histoire. C'est probablement une partialité naturelle dans une première approche des patrimoines culturels locaux. Mais c'est une partialité, et qui devra être rectifiée et compensée. Aussi présenterai-je le vœu qu'en une seconde étape nous puissions regrouper un jour un nouvel ensemble d'articles, dans lesquels les dimensions artistiques, littéraires, biologiques et économiques des patrimoines locaux trouveraient une place prédominante. Je souhaite que les articles que nous présentons en donnent le désir et qu'à travers leurs inévitables lacunes surgisse le besoin d'aller de l'avant dans l'entreprise de défrichage pédagogique de ce domaine inépuisable et exaltant, qui émeut le cœur en captivant l'intelligence et qui unit aujourd'hui dans un même enthousiasme les plus jeunes et les plus anciens.

Jean-Louis Bruch

A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'OC,

OCCITAN ET PROVENÇAL

DANS LES CLASSES DE SECOND CYCLE

*

Rappelons que la loi du 11 janvier 1951 (loi Deixonne) a jeté les bases d'un enseignement des langues régionales, cet enseignement facultatif de tous les dialectes locaux ainsi que du folklore, de la littérature et des arts pouvant prendre place dans le cadre des activités dirigées.

L'application de la loi a provoqué ultérieurement plusieurs circulaires ; l'une, d'octobre 1966, prévoit la création des Commissions Académiques d'Etudes régionales chargées d'étudier les problèmes théoriques et pratiques posés par cet enseignement, compte tenu de leur variété et de la diversité des situations locales. Elle précise notamment que les Centres régionaux de Documentation pédagogique doivent collaborer avec ces commissions en ce qui concerne spécialement la réalisation et la distribution de la documentation destinée aux enseignants.

Mais un pas en avant important a été accompli avec le décret de 1970 permettant aux candidats de bénéficier par leur admission au baccalauréat des points au-dessus de la moyenne à l'épreuve facultative de langue régionale, puis avec l'extension de cette mesure à la totalité des baccalauréats techniques, en 1976.

Aussi depuis que ces mesures ont été prises a-t-on vu s'accroître de façon spectaculaire le nombre des candidats. Si l'on considère l'ensemble des candidats à l'épreuve facultative de langue d'oc - toutes académies comprises - on constate que leur nombre est passé de 2 705 en 1971 à 4 981 en 1973 et 7 369 en 1978.

Donc, voici une épreuve facultative en plein essor. Demandons - nous dans quelles conditions elle est enseignée ? Qui l'enseigne et comment ? Quelles perspectives peuvent être envisagées pour en assurer la qualité ? Ces observations se limitant aux classes de second cycle des lycées.

Quand on examine les tableaux d'emploi du temps des professeurs transmis par les chefs d'établissement, on constate que dans l'immense majorité des cas, les heures d'enseignement dialectal sont données entre 12 h et

14 h, ou le soir entre 17 h et 19 h. Ce n'est certes pas mauvaise volonté de la part des autorités administratives. Nombreux sont les chefs d'établissement qui voient avec faveur dispenser cet enseignement dans leur maison.

Mais, que les élèves appartiennent soit à des sections différentes d'une même classe, soit à des classes variées de la Seconde à la Terminale, comment intégrer ces heures dans un emploi du temps normal sans arracher les élèves aux professeurs des autres disciplines obligatoires ?

De plus, la loi a beau permettre de consacrer à cet enseignement trois heures par semaine, il se limite en fait la plupart du temps à deux heures, si ce n'est à une seule séance hebdomadaire, et très peu nombreux sont les élèves qui, arrivés en classe terminale, l'ont suivi pendant toute la durée de leur scolarité. On achoppe à une double difficulté : faire assurer ces heures dans des conditions suffisamment commodes pour les usagers, mais aussi impossibilité de prévoir un enseignement homogène si l'on tient compte de la variété du corps professoral qui assure cet enseignement et de l'inégalité du niveau des élèves.

Les professeurs sont tous des volontaires, en grande majorité professeurs en exercice dans l'établissement même, ou professeurs enseignant dans une même localité. Ils appartiennent aux disciplines les plus diverses. Le plus important contingent est fourni par les professeurs de Lettres classiques ou modernes, puis principalement par des professeurs d'Espagnol et d'Histoire, mais on rencontre aussi des professeurs d'Anglais, d'Allemand, d'Italien, de Mathématiques, de Physique, Sciences Naturelles, Education Physique, Dessin, Musique, Enseignement Ménager . . . L'éventail est largement ouvert également si l'on considère la hiérarchie des situations universitaires. Elle va du Maître-Assistant de Faculté, au simple étudiant ou surveillant en passant par les échelons d'Assistants, Agrégés, Certifiés, Adjointes d'Enseignement, Maîtres-Auxiliaires, Professeurs d'Enseignement Général, Instituteurs. . .

Un certain nombre d'enseignants n'appartient pas à l'enseignement public. Ce personnel non universitaire offre de sûres garanties sur le plan des connaissances théoriques : ce sont souvent des Conservateurs de Musée, des Ecrivains, des Archivistes. Pour le pittoresque, toutefois, je citerai le cas d'un cheminot, et l'éphémère embauche d'un garde champêtre, malheureuse recrue, qui, s'il possédait un usage parfait du provençal, se révéla incapable de l'enseigner.

Souvent, dans les établissements importants, plusieurs professeurs se répartissent les heures de cours, ce qui permet des échanges de vue, des concertations, des mises au point permanentes, et l'enseignant débutant, ou peu expérimenté, peut ainsi être utilement épaulé.

Les stages académiques de langue, qui se déroulent depuis 1976, permettent chaque année aux isolés comme à leurs collègues de se commu-

niquer informations, expériences, suggestions et de compléter leur documentation. Ces stages ont lieu, dans chaque Académie, en général en début d'année scolaire et regroupent des professeurs en nombre de 20 à 50 environ. L'assistance varie d'une année à l'autre et il est possible, en effectuant un roulement qui s'échelonne sur deux ou trois ans, d'y faire participer chaque enseignant au moins une fois. Un inconvénient : ils se déroulent, en général, (faute de locaux appropriés certainement) dans des lieux fort éloignés, non seulement du chef-lieu de l'Académie, mais encore de toute agglomération urbaine assez importante.

Cette diversité du corps enseignant n'est pas en soi dommageable, dans la mesure où le professeur connaît son métier. Parler une langue est une chose, la connaître en est une autre - et la connaître et savoir l'enseigner en est une autre, plus importante encore. Aussi n'est-il pas surprenant que les professeurs les plus recherchés, qui regroupent le plus d'élèves volontaires, soient ceux qui sont parmi les plus distingués dans le propre discipline même. Les élèves se pressent nombreux autour des maîtres qui leur apportent, non seulement une information intéressante sur le parler régional, mais, de surcroît, par leur culture et leur rayonnement, un enrichissement apprécié.

*

*

*

La physionomie de ces classes est particulière. Les élèves sont regroupés, ou bien de la seconde à la terminale dans une même classe, quelquefois seulement en première et terminale, souvent uniquement en terminale.

Les effectifs varient de la quarantaine à la dizaine et le niveau des classes est très hétérogène. La majorité des élèves des lycées, appartenant à un milieu urbain, n'a entendu parler le dialecte que rarement. Le nombre d'authentiques locuteurs ne dépasse pas 5%, dans les meilleurs cas. Le plus grand nombre arrive au cours plus ou moins bien informé, sans jamais avoir pratiqué la langue. Même chez les élèves issus d'un milieu rural, il faut franchir le fossé d'une génération, en général, pour trouver quelques grands-parents communiquant entre eux en dialecte. Il n'est pas rare qu'en terminale, où se trouvent le plus grand nombre d'inscrits alléchés par la perspective des points supplémentaires à acquérir au baccalauréat, la proportion des élèves qui ont tout à apprendre soit relativement importante, sinon inquiétante.

La fréquentation est irrégulière, souvent paralysée par les conditions locales. Les élèves des campagnes, qui seraient le plus intéressés et le mieux informés du parler régional, peuvent difficilement assister à des cours qui, se terminant à 18 h ou 19 h du soir, les empêcheraient de rentrer

chez eux régulièrement par les transports en commun ou scolaires ; et les internats de second cycle dans les établissements publics sont devenus de plus en plus rares. Alors qu'ils l'auraient désiré, ces élèves, fils de paysans, plus familiarisés avec le parler, ne pourront pas s'inscrire. Et pourtant, leur présence en classe aurait apporté un concours précieux, autant à leur professeur qu'à leurs camarades.

*

*

*

Originales quant au recrutement des enseignants, quant au regroupement des élèves, ces classes le sont aussi, ou pourraient l'être, par la pédagogie qu'on peut y pratiquer.

Certes, l'intérêt apporté par les élèves et les maîtres à la matière enseignée, la contribution que l'expérience familière ou familiale de chacun peut apporter à la démarche collective, donnent à ces cours une allure souple et attachante. Mais, devant des élèves qui n'auront à assister tout au plus qu'à trente heures de cours dans l'année, le professeur tendra à se borner à n'utiliser que des méthodes préconisées pour l'enseignement des langues vivantes *étrangères* : acquisition des automatismes phonétiques et structuraux sur lesquels repose l'expression orale, recours constant à la langue parlée usuelle. Méthodes excellentes, certes, à condition cependant de les appliquer comme il convient. Les problèmes les plus urgents à affronter sont ceux de la prononciation et de la lecture, et de l'entraînement à bien placer l'accent tonique. Il faut, en outre, faire acquérir le rudiment de conversation courante nécessaire le jour de l'examen.

C'est beaucoup en si peu de temps. D'autant plus qu'il convient encore d'éplucher les dix ou quinze textes que les candidats auront à présenter au baccalauréat.

Certes, il est indispensable que l'élève soit entraîné à manipuler la langue, qu'il acquière un minimum de vocabulaire usuel, mais ne sacrifie-t-on pas quelquefois à une optique purement utilitaire le profit formateur que l'on pourrait tirer d'une connaissance moins superficielle de la langue enseignée ? Sur ce point, les instructions mêmes promulguées pour l'enseignement des langues vivantes pourraient être utilement méditées. Il y est dit, en effet (circulaire du 28 août 1969) : « Dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité, viendra se combiner avec l'entraînement de l'expression écrite et orale . . . Il s'agit de contribuer à l'information et à l'enrichissement intérieur par l'étude des textes représentatifs de la vie

et de la pensée du peuple *étranger*. Ces textes, il appartient aux maîtres de les choisir en toute liberté, en tenant compte naturellement du niveau de la classe et du goût des élèves, sans pour autant renoncer à faire découvrir à ceux-ci des horizons, à stimuler leur imagination, à atteindre leur sensibilité ou à former leur jugement».

Est-ce vraiment toujours des textes significatifs que les professeurs présentent à leurs grands élèves ? N'a-t-on pas tendance à abuser du conte banal, du récit burlesque, ou absurde, « besucarietas » ou « cascareleto » : *fadaises* qui ne dépassent pas le niveau de la banale *galéjade* (deux mots hérités du provençal).

Des deux côtés du Rhône, comme sur les bords de la Garonne, serait-il si malaisé de trouver des textes de valeur, rédigés dans une langue accessible et exemplaire, qui contribuent, tout en soutenant l'intérêt, à mûrir la réflexion et à former le goût littéraire ?

Les textes sont, il va de soi, choisis dans une langue aussi proche que possible du parler régional, mais on n'exclut pas des incursions dans le parler des régions voisines et, dans les meilleurs cas, on fait appel à une littérature écrite qui ne se limite pas aux écritures contemporaines.

Appuyée sur l'étude du texte, la classe est avant tout un exercice d'expression orale. Mais est-ce à dire qu'il convienne, si l'on veut tirer le meilleur parti de cette étude du dialecte, de s'en tenir aveuglément à des méthodes éprouvées pour l'enseignement des langues vivantes *étrangères* : et tout en les utilisant, ne conviendrait-il pas de les adapter et de les tempérer, en raison de l'originalité de la discipline enseignée, de l'âge et du niveau des élèves ?

Nous avons affaire en effet dans le cas qui nous occupe à une langue encore vivante, certes, mais est-il judicieux de la considérer uniquement comme une langue vivante *étrangère* ?

Langues romanes, nos dialectes méridionaux ont des origines communes qu'ils partagent avec le français et les différences ne constituent pas nécessairement des oppositions.

Ils appartiennent au domaine national et le professeur qui les prend en charge est un professeur français, souvent professeur de français. Cette considération m'amènera à insister sur la manière qui m'a paru la plus fructueuse d'appréhender les textes étudiés en classe dans l'enseignement secondaire.

*

*

*

Une fois fournies quelques indications sur l'auteur et l'œuvre, indications données en dialecte ou en français, selon qu'il a ou non devant lui un auditoire capable de comprendre, le professeur lit lui-même le texte, fragment par fragment, rendant sensible l'accent tonique. Cette lecture est reprise avec un soin très attentif par les élèves et le professeur relève les prononciations défectueuses, soit immédiatement, soit en fin de paragraphe, selon l'importance des fautes. L'on traduit, et le traducteur est aidé en principe, s'il hésite, par ses camarades, le professeur s'efforçant d'obtenir une traduction soignée, qui ne calque pas la version française sur la tournure spécifiquement dialectale. Cet exercice s'accompagne d'un commentaire dialogué, qui entraîne les élèves à l'analyse et à la réflexion aussi bien qu'à s'exprimer en phrases complètes.

Les détails de grammaire, les explications diverses ne sont abordées que lorsque le sens a été bien compris. La grammaire n'est pas, évidemment, étudiée pour elle-même, mais à partir des remarques sur le texte, de rectifications d'erreurs dans les réponses des élèves, d'expressions données en exemples. Il me semble (j'écris surtout à l'intention des professeurs assez heureux pour suivre les élèves de la seconde à la terminale) qu'il serait important d'accorder une place privilégiée à l'étude systématique des verbes et des transformations vocaliques dans les conjugaisons.

La syntaxe, nonobstant ses caractéristiques propres, n'offre guère de difficultés. Gaston Paris avait déjà signalé que la plupart des faits de syntaxe particuliers aux langues d'oc se retrouvent en Ancien Français. Et mon regretté ami Jean Seguy a pu écrire avec plus de précision dans son ouvrage *le Français parlé à Toulouse* : « L'occitan ne possède pas une syntaxe propre qui s'oppose à celle du français. La plupart des faits de syntaxe caractéristiques de l'occitan actuel se retrouvent en Ancien Français, mais alors qu'ils se perpétuent dans le Midi, ils ont été peu à peu éliminés dans le Nord, soit naturellement, soit le plus souvent sous l'influence dogmatique des grammairiens ; dans ce dernier cas, il n'est pas rare qu'ils aient survécu malgré les foudres des censeurs dans les parlers populaires d'oïl », et ce qui est dit de la syntaxe de l'occitan se vérifie pour le provençal.

Le professeur de français reconnaîtra facilement l'origine des formes patoisées employées encore par ses jeunes élèves, telles que : « *vous faisez, vous disez, je suis été, l'homme que sa femme est morte* ». Fautes de français bien sûr, mais tournures correctes en occitan ou en provençal.

*

*

*

Mais c'est essentiellement l'étude attentive du vocabulaire qui permet de mieux étayer mutuellement l'enseignement du dialecte et du français, grâce à une confrontation constante, par différence ou analogie, entre la forme française et la forme dialectale.

Ce n'est pas le lieu de parler de l'adjuvant que peut apporter le latin (peu d'élèves qui suivent les cours de dialecte sont également latinistes). Que de mots pourtant directement issus du latin émaillent les parlers d'oc et que d'affinités dans les formes verbales ou la syntaxe !

Mais peut-on les traiter intégralement comme des parlers étrangers, quand la toponymie, les patronymes, les surnoms, les sobriquets de toutes sortes appliqués aux plantes, aux animaux, aux hommes, manifestent des filiations si instructives pour le français.

Le « garric », le chêne, a donné son nom à la garrigue et à un patronyme usuel. Un second vocable : lo « casse » désigne également le chêne. C'est le nom d'un célèbre ministre ariégeois : Delcassé. Garrigue, Delcassé, Ducasse, Duchêne, Blacas (chêne blanc) tous ces patronymes sont reliés comme Besson et Jumeau par le même lien sémantique. En Languedoc, Cayrou est un dolmen, Cuq, une colline.

La plupart des noms de lieu contiennent en eux-mêmes leur définition : Les Baux, la Baume, le Grau, la Clape.

L'adrech, lieu exposé au soleil (l'adret des géographes, a donné la Drèche) - La Vitarelle, désignait un ancien relais auberge, nous avons maintenant le Motel qui, s'il est plus confortable, ne rehausse pas pour autant la couleur et l'attrait du vocabulaire français.

*

*

*

Trésor inépuisable d'un langage immensément riche. A un verbe unique français « regarder », l'occitan fait correspondre toute une série de termes. Il a un mot différent pour : « regarder de travers ou avec plaisir », « de côté ou en face, fixement ou avec attention », et la liste pourrait être encore sensiblement allongée.

Il n'est pas question, bien entendu, de sonder tous les mots pour leur faire donner toutes leurs résonances. C'est une question de doigté et d'opportunité et c'est au professeur qu'il appartient de choisir les vocables qui trouveront un écho dans l'auditoire.

On aurait dénombré plus de 160 000 mots dans les langues d'oc, alors que le Littré n'en englobe que 37 000 et le plus récent dictionnaire anglais 55 000. Sans contester l'abondance d'un vocabulaire prompt à saisir tous les aspects de la réalité sensible, peut-on grouper sans artifice sous la même rubrique tous les vocables utilisés du Golfe du Lion au Golfe de Gascogne ?

La langue d'oc a son unité, mais cette unité n'est pas uniformité ; elle se segmente en divers dialectes, ce qui n'enlève rien aux vertus de chacun. La Grèce, riche de ses quatre dialectes, n'a-t-elle pas produit la littérature la plus éclatante et la plus féconde ?

- Pour faire prendre conscience du génie propre de la langue, le professeur insistera sur les idiotismes, les particularités locales, les façons de s'exprimer originales ou singulières.

Les structures linguistiques sont, dans nos langues d'oc, d'une souplesse admirable. Certes, on y peut distinguer, comme en français, un langage vulgaire ou familier, un langage qui, en poésie, peut devenir distingué ou précieux ; mais, c'est essentiellement dans le langage usuel que le dialecte est resté vivant, souple et expressif.

Dans la mesure où une langue n'est pas figée dans les clichés d'une surabondante littérature écrite, elle peut s'exprimer avec moins de contraintes, garder une disponibilité susceptible de l'enrichir au cours des générations par l'apport spontané de l'usager ; usager qui peut créer ou remodeler son message, en utilisant dans son vocabulaire les abondantes ressources que lui offrent les multiples combinaisons de la dérivation et de la composition, sans avoir à se référer machinalement à une expression stéréotypée et sans relief.

Ce double caractère de fluidité et d'expressivité me paraît distinguer essentiellement nos dialectes d'oc : occitan, provençal, gascon.

L'expressivité y utilise une rhétorique instinctive qui parvient à traduire la sensation ou le sentiment avec une précision, une densité toute poétique.

La métaphore y surgit à tout bout de champ, ainsi que les périphrases expressives qui décrivent, peignent ou dessinent avec netteté et souvent avec humour.

Quelques exemples parmi les noms de quelques légumes familiers. Quand j'étais enfant à Toulouse, les marchandes des quatre-saisons vendaient encore à la criée les légumes qu'elles apportaient sur leur balladeuse depuis le marché Arnaud-Bernard. On les entendait chanter lorsqu'elles passaient sous les fenêtres du lycée, qui n'était pas encore le lycée Pierre de Fermat :

« Las pomas d'amor qual bol de tomatos »,

mélant ainsi à l'expression imagée du vieux français le terme moderne et banal, qui n'a été lexicalisé en français qu'à la fin du 18^{ème} siècle. Les haricots blancs s'appelaient « las monjetas » : les petites nonnes, mais le rabelaisien « viedase » désignait l'aubergine.

(La plupart des mots ont leur histoire, qui s'inscrit dans un contex-

te de culture et de civilisation. N'est-il pas curieux que la Ballade, terme d'origine provençale, se soit acclimatée dans le Nord, alors que la Bourrée est venue s'implanter en Auvergne grâce aux Valois par l'intermédiaire de la fameuse reine Margot ?).

*

*

*

Le substantif abstrait ou incolore, la locution qui définit sans décrire, se remplaçant constamment par le mot, le verbe surtout, qui font image. « Lo chot » désigne la chouette. Bien souvent, j'ai entendu mon père nous dire quand un de mes frères ou moi restions absorbés, les yeux perdus dans le vague : « De que chotas ». Expression savoureuse ; aussi bien l'oiseau de Minerve n'est-il pas le symbole du silence calme et réfléchi ?

Je lisais récemment le début de l'Odyssée burlesque de Jean Favre (Le Virgile travesti de Scarron paraît bien pâle auprès de l'œuvre de cet écrivain montpellierain du 18^{ème} siècle). L'auteur y montre Minerve, après le récit que vient de lui faire Télémaque des exactions des prétendants, horrifiée au point que des frissons parcourent tout son corps. Le français a bien gardé la locution imagée : avoir la chair de poule ; mais l'expression de Favre est bien plus directe et pittoresque :

« Sentiguet dislouca sous os »
« Toutes sas cars se galineroun »

On n'en finirait pas de choisir parmi les figures de style : les répétitions, les anaphores intensives et originales :

« Tusta que tustaras . . . »
« Pauvre que pauvre, n'ere pas mens . . . »
« Rodo que rodaras . . . »

A Rodez tornaras. « le dïcton se retrouve dans le Trésor de Mistral sous une forme plus générale.

« Rodo que roudaras
A toun oustau tournaras »

Allitérations, alliances de mots accompagnent souvent les proverbes, proverbes qui foisonnent, si chargés d'expérience, fruits d'une sagesse millénaire. Cette force expressive, on la trouve encore dans l'emploi fréquent des intensifs, augmentatifs, diminutifs, dans les multiples locutions à l'emporte-pièce, les nombreuses interjections vives et plaisantes. Nos langues d'oc sont primesautières, proches de la vie et de la nature ; débarrassées des

scories qui les défigurent, elles doivent apporter à nos élèves un supplément de culture appréciable. Leur spécificité, leur caractère original permettent de mieux cerner et définir le français lui-même. Tout autant par leurs différences que par leurs points de convergence, la comparaison des deux langues est enrichissante. Elles peuvent se donner un mutuel appui.

« Que le gascon y aille si le français n'y peut aller ».

Où, à condition que le gascon soit du gascon authentique et non du patois francisé.

Les professeurs ont à accomplir une tâche difficile dans les conditions actuelles. Mais il ne s'agit peut-être pas tant de s'évertuer à exiger des élèves une orthophonie parfaite, en se barricadant dans un purisme linguistique étroit, que de maintenir en éveil le désir de connaître, de développer le goût de la recherche et de l'information, pour l'heure et pour plus tard.

On sourit parfois du professeur de « patois ». De l'extérieur, en effet il n'est pas rare que l'on juge l'occitan ou le provençal d'après le dialecte détérioré en patois par certains usagers, mêlant à un français corrompu des formes dialectales déviées. Mais notre français véhiculaire est-il exempt de toute souillure ? N'est-il pas souvent abstrait et figé dans son écriture, quelquefois assez plat dans le parler ? N'admet-il pas plusieurs niveaux de langue selon le locuteur ? Et aurait-on le droit de juger de la valeur de notre langue française, si on ne l'appréciait que d'après le négligé volontaire de Zazie dans le métro, le négligé plus naturel de l'homme de la rue ou même d'après l'argot des casernes ou des bouges ?

*

*

*

Il resterait encore beaucoup à écrire sur les modalités de cet enseignement. Les divers clubs d'occitan ou de provençal qui existent depuis longtemps dans certains lycées prolongent d'heureuse façon le travail de la classe. Fréquemment, l'utilisation du magnétophone ou de l'électrophone permet d'accélérer l'apprentissage du langage parlé et les élèves se livrent volontiers à des enquêtes les plus diverses. Ils entreprennent parfois la rédaction d'un journal mensuel.

Tel qu'il est donné, cet enseignement me paraît l'être avec une grande probité, beaucoup de zèle, un enthousiasme partagé aussi bien par les élèves que par les maîtres. Les circonstances font qu'il aurait tendance, du moins provisoirement, à borner son ambition à atteindre le but immédiat, le succès à l'examen. Peut-on en bonne justice lui en faire grief ? J'ai volontairement insisté sur la possibilité de lui imprimer une orientation qui exploite toutes les valeurs virtuelles. Préoccupations qui visent à l'intégrer sans le fausser, tout en préservant son caractère original, à l'enseignement général des lettres.

STAGE D'ETUDE DES PATRIMOINES CULTURELS

OU

TOURISME CULTUREL . . . ?

Qu'on le veuille ou non, les stages d'étude du Patrimoine Culturel bousculent l'habitude acquise d'organiser des séminaires ' pédagogie en vase clos, dans le cadre sécurisant d'un établissement scolaire ou universitaire, où l'on est assis bien sagement pour écouter d'éminents spécialistes, des collègues avertis et pour participer à des travaux de commissions. Il n'y a là nulle critique, bien au contraire, mais constat d'une formule qui a fait ses preuves et les stages d'étude du Patrimoine Culturel doivent aussi faire les leurs . . . Ne s'agit-il pas maintenant de retourner aux sources, sur le terrain, dans une abbaye ou une ferme, à pied ou en autocar, au bord de la mer, en pleine montagne, en rase campagne ?

Aussi n'est-il point étonnant que cette « ouverture vers l'extérieur » ait pu légitimement dérouter, voire même inquiéter, certains collègues et leur faire penser que l'on gaspillait peut-être les deniers de l'Etat à organiser voyages, visites, conférences guidées, repas, avec moins de possibilités et d'efficacité que ne le ferait une bonne agence de voyages ? . . . Un coordonnateur académique ne serait-il pas alors autre chose qu'un cicerone cultivé ? et l'étude du patrimoine culturel ne deviendrait-elle que du tourisme culturel ?

Allons jusqu'au bout et soyons « l'avocat du diable ». Dans les Académies de province, on fait venir de loin (donc avec frais) un nombre restreint de professeurs, afin de les faire participer à des activités culturelles sur des sujets d'intérêt local. Les participants, étant volontaires, sont de bonne foi, fort intéressés (espérons-le), assidus et, sans nul doute, n'ont pas été candidats pour se détendre pendant trois jours de vacances touristiques en abandonnant leurs élèves . . . Il est raisonnable de penser qu'ils profitent de ce stage, pour eux personnellement.

- Cela dit, les stagiaires peuvent-ils répercuter vraiment ce qu'ils ont appris auprès de leurs collègues ? On peut être sceptique sur ce point.

- Les stagiaires, étant déjà motivés auparavant, n'auraient-ils pas pu découvrir par eux-mêmes leur région et intéresser leur classe au patrimoine sans cet apport ? C'est possible.
- Les stagiaires qui auront participé une fois à un stage n'auront pas, pour autant, trouvé une nouvelle méthode pédagogique, faute de temps et d'approfondissement.

En d'autres termes, ces journées valent-elles la peine d'une dépense de crédits, de l'octroi d'autorisations d'absences, d'efforts considérables, alors que tout cela aurait pu être plus utilement consacré à des journées bien définies en fonction de tel ou tel objectif pédagogique et donc immédiatement rentables ?

Il n'est point dans mon idée de répondre à ces questions essentielles par des exemples concrets que l'on trouvera par ailleurs dans ce numéro, mais simplement, à la lumière d'expériences vécues dans le Languedoc, de poser le problème de l'utilité de ces stages en démontant leur mécanisme.

*

Considérons un stage d'étude du patrimoine culturel comme une pièce de théâtre, groupant de multiples acteurs devant des décors variés, autour d'un thème bien choisi et répondant à la règle des trois unités.

Il ne peut y avoir unité de lieu - pas forcément unité de temps - mais, en tout cas, l'unité d'action doit être respectée. Autrement dit, où doivent se passer ces journées, quand peuvent-elles avoir lieu, comment se vivent-elles ?

Où les stages sont-ils organisés ?

Bien sûr, les trois journées pourraient être fixées au même endroit, dans un C. R. D. P. par exemple, mais il paraîtrait difficile alors de ne pas adjoindre, aux exposés et débats indispensables en salle, des visites de monuments, musées, etc. ou des excursions sur le terrain. C'est ce qui se fait le plus souvent, semble-t-il, et cela implique une organisation précise de circuits en autocars. Les trois journées peuvent être aussi entièrement consacrées à des circuits, avec des réunions en salle dans des lieux différents, afin de créer un choc de découverte ou une imprégnation d'atmosphère ; cela nécessite une mise en œuvre parfois délicate, car il faut faire coïncider les conditions matérielles avec la venue des intervenants, sans être assuré de trouver un établis-

sement scolaire pour héberger.

Quand peut-on programmer les stages ?

Théoriquement, une fois par an, pendant trois jours pour un nombre déterminé de professeurs. Mais il est possible de les démultiplier, avec les mêmes crédits, en les départementalisant. Cela présente l'immense avantage de privilégier successivement les divers territoires d'une Académie qui correspondent souvent à des aires culturelles fort différentes et d'avoir de petits groupes de participants, au lieu d'une masse difficile à manier sur le terrain, mais cela implique aussi un important travail de préparation et surtout une grande bonne volonté de la part des organisateurs.

Comment une action proprement pédagogique est-elle engagée ?

L'unité pédagogique dépend à la fois du choix des thèmes, des intervenants et de la méthode employée.

. Les *sujets* sont innombrables et d'une variété infinie.

Voici quelques exemples traités dans le Languedoc-Roussillon : l'art roman bien sûr, mais aussi « l'histoire du protestantisme français dans les Cévennes », « l'implantation quaker dans le Gard », « Les Compagnons du Devoir », « La ferronnerie » ou « la taille de la pierre » dans les monuments anciens ou modernes, « la découverte de l'Aubrac », « L'habitat et la forêt en Lozère », « Le Parc National des Cévennes », « La naissance du mouvement coopératif », « Les Châteaux dits Cathares », « L'aménagement du littoral », « La Côte et Aigues-Mortes au XIII^{ème} siècle », « L'homme et l'occupation du sol », « L'art catalan », « les problèmes de l'arrière-pays catalan », « Les traditions populaires », etc.

. Les *intervenants* peuvent venir de tous les horizons. Ce sont, soit d'éminents spécialistes universitaires ou des personnalités qualifiées par leur compétence, soit des chercheurs modestes ou des érudits locaux, (avec tous les problèmes que cela pose dans les deux cas . . .), soit des « survivants » de traditions populaires, soit des « témoins » (aussi bien artisans, paysans que « anciens »), soit des acteurs de la vie du pays (élu, dirigeants, employés), etc.

. Toutes les *méthodes* sont possibles mais, si l'on reprend la comparaison d'une pièce de théâtre, elles peuvent se regrouper, en gros, en trois démarches: le choc de la découverte, l'approche pédagogique, le vécu et le suivi pédagogiques.

- « Le choc initiatique » sur le terrain paraît irremplaçable, qu'il

s'agisse de visites de monuments ou de sites qu'on ne peut comprendre vraiment que dans leur cadre et dans leur atmosphère particulière. Il semble possible, à des siècles de distance, de redécouvrir en partie celle-ci par une sorte d'état de grâce que l'on ne percevra jamais en vase clos même avec le plus brillant conférencier. Je pense, par exemple, à une « Assemblée du Désert » tenue par les professeurs, un pasteur, un universitaire spécialiste, sur les lieux mêmes où elle se déroulait jadis, ou à la résurrection, pour un soir, de l'église d'une abbaye désaffectée depuis 1789 . . . Même si les participants connaissaient bien les lieux, ils sont amenés à les voir sous un jour nouveau, à la lumière des conditions créées et des explications fournies. Pourquoi nier le rôle du théâtre et de la magie, quand on s'efforce de recréer une atmosphère, de ressusciter le passé, de faire comprendre le présent ?

- L'approche pédagogique se fait évidemment par la préparation des visites que l'on va effectuer mais aussi, pendant celles-ci, par les commentaires, et, après, avec les débats. Je n'aurais garde d'insister sur cet aspect d'une méthode si familière aux professeurs, mais la confrontation de leurs points de vue est pleine d'enseignements, car alors joue à plein la présence de collègues de toutes disciplines : tous apportent leur contribution, les historiens - géographes, bien sûr, qui sont la majorité, mais aussi les économistes, les biologistes, les enseignants d'arts plastiques ou d'éducation musicale, les littéraires, les linguistes, les scientifiques . . . Que l'on ne dise pas qu'ils ont l'occasion de discuter entre eux en temps normal, alors que, dans un grand établissement, les collègues de la même discipline arrivent difficilement à se rencontrer. Or, les stages de patrimoine culturel sont les seuls à susciter ces contacts interdisciplinaires.

Comment, par exemple, comprendre complètement les paysages du « désert lozérien », sans faire appel aux économistes et biologistes, saisir l'art catalan et andorran dans ses sources et son esprit sans entendre les catalanistes, percevoir pleinement les problèmes de construction des monuments ou de l'habitat sans s'adresser aux professeurs des disciplines technologiques et scientifiques ? Bien sûr, les historiens-géographes sont « universels », mais l'apport d'autres disciplines éclaire parfois d'un jour nouveau leurs connaissances et la façon de les présenter.

Ne dit-on pas, avec raison, que l'intérêt de tout stage, quel qu'il soit, est dû en grande partie aux « contacts » que l'on y établit ? Or, aucun d'eux ne permet plus que l'étude du patrimoine culturel d'avoir l'occasion de rencontrer tant de collègues d'horizons différents et aussi de vivre en commun, non comme des « internes » en séminaire, mais dans les conditions imposées par les sites et les éléments naturels. Je pense, par exemple, à tel voyage en Andorre où

les stagiaires furent surpris, en plein mois de mai, par une tempête de neige, à des voitures embourbées aux alentours d'un buron lozérien, à des pluies diluviennes comme il peut y en avoir dans le Midi et qui faisaient des participants de pauvres êtres transis et grelottants, revivant les conditions de vie de leurs ancêtres . . . Ce ne sont point là les cadres de vie confortables des agences de voyages et ainsi sont créés des liens, renforcés par un idéal commun, qui favorisent cet esprit d'équipe si difficile à constituer chez les enseignants et pourtant si nécessaire pour une pédagogie efficace . . . On ne saurait méconnaître cet aspect du problème.

S'il est vrai que la transmission des connaissances acquises dans ces stages ne peut guère s'effectuer auprès des collègues, il est non moins malaisé de mesurer l'impact d'un professeur sur ses élèves. La foi et l'enthousiasme n'existent-ils pas pour autant dans le message que l'on transmet et ne permettent-ils pas de mieux le faire passer ? Mais cela, seuls les élèves, marqués de l'empreinte de leur maître vibrant à l'évocation de leur région, peuvent en témoigner.

Aussi, pour rassurer les esprits soucieux d'efficacité, parlons de ce qui est « palpable » pédagogiquement, en dehors des cours où le professeur parlera du patrimoine culturel.

Des dossiers pédagogiques sont constitués pour chaque stage, avec le concours des C. R. D. P., et je veux croire qu'ils sont de quelque utilité. Des expositions, des montages audiovisuels, sont réalisés par C. R. D. P. et C. D. D. P. sur des sujets qui, souvent, n'avaient point encore été abordés sous le même angle pédagogique. Plus significatifs encore sont les diapositives ou montages effectués par les élèves avec leur maître . . .

Que les arbres ne cachent pas la forêt ! . . .

La nécessité d'une « rentabilité » pédagogique, immédiate et apparente, ne doit pas, malgré tout, faire oublier l'approfondissement pédagogique intérieur, l'imprégnation d'atmosphère, le rayonnement humain . . . Ces stages sont aussi l'occasion de favoriser, sur le terrain, la compréhension réciproque des professeurs et des « gens du pays », qui peuvent alors exprimer leurs problèmes et découvrir que les enseignants ne les voient pas uniquement à travers leurs savantes études ou des images toutes faites. Ils peuvent même révaloriser certains indigènes restés toujours dans l'ombre et mis en pleine lumière pour quelques instants. Résultat éphémère ? Voire . . . Tel artisan modeste, tel érudit obscur, qui se sont passionnés pour un « métier d'autrefois » ou pour des recherches ingrates, tout en étant souvent méconnus par leurs proches, ont alors l'impression - durable - que leur vie n'a point été inutile. Est-ce à

négliger et n'est-ce point là un bel exemple de la liaison tant prônée entre l'Ecole et le Monde extérieur ?

*

Pour conclure, après «l'avocat du diable» du début, voici «l'avocat de Dieu» de la fin.

Les professeurs ne sont-ils pas aussi des éducateurs ? Les résultats de l'éducation destinée à préparer les enfants à la vie sont-ils aussi mesurables que ceux d'une technique pédagogique conçue pour amener les jeunes aux examens ?

Si, grâce à ces stages et en faisant appel à leur cœur autant qu'à leur esprit, des professeurs ont pu mieux faire découvrir et comprendre par leurs élèves les beautés et les richesses de leur patrimoine culturel local trop souvent méconnues sinon ignorées, n'est-ce point là « bien belle chose » ? . . .

« A THING OF BEAUTY IS A JOY FOR EVER . . . »

(Keats)

Gabriel Mutte

DEUX EXPERIENCES DE STAGES D'ETUDE

DU PATRIMOINE CULTUREL LOCAL

METHODE ET PROLONGEMENTS

*

Présentant à Rouen en 1977 des directives concernant l'étude du patrimoine local, Mr le Recteur Bruch soulignait que l'étude des patrimoines locaux appelait une réflexion et une pratique interdisciplinaires et suscitait un travail sur documents ou sur dossiers, des enquêtes, des visites sur place qui, plus que d'autres exercices, impliquent une conduite à la fois autonome et concertée de la part des élèves.

A l'issue de trois années d'expériences de stages conduits suivant ces principes, il est possible de faire une première étude de leurs prolongements et de tenter d'en apprécier l'influence. L'étude qui va suivre a pour cadre l'Académie de Rouen où l'on m'a confié l'organisation des stages des années 1977 et 1978, réalisés en collaboration avec Georges Dayes pour les années 1977 et 1978, et Adrien Faugautier pour l'année 1977, sous l'autorité de M. le Recteur Yves Durand.

I - RECHERCHE D'UNE METHODE

A - L'organisation autour d'un thème.

La richesse extraordinaire du patrimoine Normand, se prête tout particulièrement à l'organisation des stages, mais elle impose en même temps des choix draconiens. Malgré les différences marquées entre les deux départements de l'Eure et de Seine-Maritime qui constituent l'Académie, peut-être même à cause d'elles, il m'a paru naturel de retenir un thème académique autour duquel s'organisent le stage lui-même et aussi ses prolongements dans les établissements scolaires à travers différentes activités.

Ainsi, en abordant chaque année un thème différent, on disposera à la longue d'un ensemble cohérent de connaissances sur le patrimoine local. Dans cet ensemble, conçu dans la perspective des programmes de l'enseignement du second degré, les professeurs pourront trouver une documentation et une bibliographie appropriées pour la préparation de leurs leçons.

Une fois le thème choisi, la sélection des questions qui seront abordées se fait en fonction :

- des contraintes matérielles et particulièrement celle du temps limité,
- de la pluridisciplinarité indispensable, avec la collaboration des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux des disciplines concernées,
- de l'actualité, suivant qu'il existe une ou plusieurs publications récentes se rapportant au thème, ou des réalisations importantes, comme le port d'Antifer ou le pont de Brotonne, ou encore des manifestations régionales particulières, telle « l'année des abbayes normandes ».

Nous ne cherchons donc pas à traiter tous les aspects du thème, mais nous nous limitons résolument à l'étude d'un petit nombre de questions. Cela doit permettre si on le désire, de reprendre le même thème quelques années plus tard, de le compléter et de l'enrichir, sans tomber dans la répétition. Il suffira alors de se reporter aux premiers dossiers pour y trouver une base de travail.

B - La participation des organismes régionaux d'animation culturelle.

Elle est une source d'enrichissement mutuel et donne une plus grande efficacité au travail, surtout lorsque le même thème est repris, au moins partiellement, par l'ensemble de ces organismes.

Par exemple :

- Les archives de la Seine-Maritime organisent chaque année plusieurs expositions. Il est facile d'y intéresser les stagiaires en leur distribuant le catalogue, et en organisant des groupes de travail qui disposent d'une partie des documents, soit sur place, soit transportés et reproduits au C. R. D. P.
- Les Musées et Muséums d'Histoire Naturelle sélectionnent, suivant leurs possibilités, quelques objets qui servent de support à des travaux, animés soit par le conservateur, soit par un professeur compétent en la matière. Il ne s'agit donc pas d'aller visiter un Musée, mais d'aller étudier au Musée tel document intéressant pour l'illustration du thème.
- M. Bourguignon, Conservateur Régional des bâtiments de France,

a participé au stage de 1978 et préparé les visites des monuments choisis. Les stagiaires ont pu ainsi pénétrer dans des bâtiments en cours de restauration provisoirement fermés au public et, tout en étudiant sur place l'architecture, se faire une idée des problèmes posés par la restauration des monuments.

- Le Centre Régional de Documentation Pédagogique, assure le support logistique du stage, l'accueil des stagiaires, la production des documents de travail, l'édition des travaux du stage et leur diffusion dans les établissements. On regrette seulement que, pour ce dernier point, un délai d'une année soit en moyenne nécessaire, ce qui paraît bien long.

Ces exemples ne sont pas limitatifs et l'on peut trouver, au gré des circonstances, d'autres concours auprès d'autres organismes tels, entre autres, le port autonome du Havre, ou le Musée de la Bénédicte à Fécamp.

C - Le schéma général des activités.

Dans le cadre des stages de trois jours, les activités se déroulent sur deux plans :

- La première journée rassemble tous les stagiaires, soit, avec les personnalités invitées, une centaine de personnes au Centre Régional de Documentation Pédagogique. La matinée est occupée par des conférences de niveau universitaire pour définir le thème et présenter le dernier état des questions. L'après-midi, des travaux de groupes approfondissent les exposés de la matinée.

- Les deux autres journées se déroulent sur le terrain.

Il s'agit de se rendre sur les lieux intéressants, pour des séances de travail avec un spécialiste évoluant dans son élément et qui peut en dire plus, en peu de temps, que des livres auxquels on pourra se reporter par la suite. Je citerai pour mémoire l'apport irremplaçable du parcours dans les tribunes et jusque sous les combles de l'église de Boscherville, avec l'architecte responsable de sa restauration ; ou encore l'après-midi passé dans les ruines de Jumièges, par un temps sec et glacial.

Car il me semble important d'écouter longuement sur place « les voix du silence », de s'imprégner lentement de l'atmosphère d'un lieu, de l'esprit d'un monument, et tout autant de parcourir une falaise sous la conduite d'un géologue, d'un géographe ou d'un poète . . . Mais cela impose en même temps une limitation rigoureuse du nombre des sites étudiés. Un ou deux par jour, pas davantage, et nous avons toujours éprouvé l'impression de manquer de temps, nous nous sommes chaque fois promis de revenir . . . Pourtant, les

professeurs parleront mieux et avec plus de conviction de ces sites qu'ils connaîtront bien, où ils auront pris leurs propres images. Ces visites sont donc par elles-mêmes une préparation des leçons à venir, à l'intention des élèves qui sont les véritables destinataires de ces travaux. Les professeurs y trouvent également l'occasion de prendre contact avec des personnes susceptibles d'accueillir des classes ou d'apporter une documentation, (municipalités, services publics, conservateurs de musées . . .)

- Du point de vue pratique, des groupes peu nombreux semblent préférables : vingt-cinq personnes doivent être un maximum. Les stagiaires sont donc séparés après la première journée et ne vont pas tous au même endroit. Le compte-rendu général du stage doit permettre l'échange des informations. Ces groupes restreints facilitent aussi le rapprochement des personnes et la participation de tous aux travaux.

Une documentation de base est assez souvent distribuée à l'avance pour préparer l'excursion, mais on évite les descriptions détaillées qui pourraient gêner les participants au moment du contact personnel avec les sites et les monuments, ou les documents.

Séparer les réunions par un intervalle de temps d'une durée moyenne de trois semaines, favorise la réflexion et l'approfondissement des connaissances. Cela permet en même temps de tenir compte des demandes ou des suggestions des stagiaires, de leurs critiques parfois, et de procéder aux ajustements souhaitables. C'est donc un moyen de donner à une organisation assez directive la souplesse et l'ouverture indispensables.

II - CONTENUS ET PROLONGEMENTS DES STAGES DE DE 1977 ET 1978

A - Le stage de 1977 sur le thème de LA MER

1) Le Contenu

- La partie historique fut organisée autour de l'ouvrage de Michel Mollat sur *«Le commerce maritime Normand à la fin du Moyen-Age»*, avec l'aimable participation de l'auteur.

Au même moment, les archives de la Seine-Maritime présentaient une exposition intitulée : *«Des conquistadores aux lumières»*. Mise fort obligeamment à la disposition des stagiaires, elle donna matière à une étude détaillée sous la direction d'un archiviste et des professeurs chargés du service éducatif des archives.

On put également étudier au Musée des antiquités, le sextant dit «de Jean de Bethencourt», sorti de sa vitrine pour la circonstance. Cet objet m'avait paru

intéressant par son caractère esthétique, mais aussi parce qu'il peut accompagner des leçons sur la science nautique des Arabes et des navigateurs de la fin du Moyen Age, les façons de se repérer en mer, la carte du ciel . . .
Il a permis en outre de redécouvrir les travaux d'un érudit local un peu oublié, l'Abbé Anthiaume.

- Dans le domaine des Arts Plastiques, la mer a très souvent inspiré les peintres Normands. Le Musée André Malraux au Havre accepta d'organiser une petite exposition de tableaux ayant la mer pour sujet. Le peintre havrais Eugène Boudin, présenté par une de ses meilleures spécialistes, Madame Salles, conservateur au Musée, en fut le centre, et pour beaucoup ce fut une découverte.

- En littérature, par contre, nous avons éprouvé l'impression de manquer de matière car les écrivains normands semblent être surtout intéressés à la terre ferme, et l'on a pu mesurer, à travers l'étude que fit Suzanne Mariot (1) de plusieurs lettres de Flaubert, les difficultés rencontrées par ce dernier dans la recherche d'une falaise pour illustrer son roman, «*Bouvard et Péchuchet*».

- Les naturalistes s'attachèrent à une étude géologique et géographique du littoral. Spécialiste des falaises du pays de Caux, Gérard Breton, directeur du Muséum d'Histoire Naturelle au Havre, a présenté, d'abord au C. R. D. P. puis sur le terrain, les falaises de La Hève. L'étude du port d'Antifer fut guidée par Jean Guyader, chef de la section géologique du port autonome du Havre.

2) Les prolongements' de ce stage ont été assez nombreux et variés.

- L'édition des travaux du stage par le C. R. D. P. doit permettre à tous ceux qui le désireront de disposer de la documentation rassemblée.

- Les services éducatifs des archives ont enregistré un nombre accru de demandes d'intervention.

- Une enquête, effectuée avec l'aide des inspecteurs d'académie en résidence à Rouen et à Evreux, montre que le thème de la mer a suscité plusieurs sortes d'activités.

(1) Madame Suzanne Mariot professeur agrégé de lettres est détachée au C.R.D.P. de Rouen.

a) Une dizaine d'établissements ont repris ou adapté avec succès l'un des sujets étudiés pendant le stage. Ce sont surtout des naturalistes, qui ont organisé plusieurs excursions sur les falaises de la Hève et les plages du Havre, (cinq établissements des deux cycles au Havre et dans ses environs), des études sur «les oiseaux de mer», «les animaux marins du littoral normand (deux établissements, dont un à Evreux).

Des géographes ont pris le port d'Antifer comme sujet d'un certain nombre de travaux et de trois expositions dans des établissements. Des élèves de la périphérie Rouennaise participent à la préparation d'une exposition sur les bateaux Vikings prévue au C. R. D. P. pour la rentrée de 1979.

b) Quelques établissements se sont inspirés du stage pour des opérations pluridisciplinaires.

c) Assez souvent, des professeurs ont consacré quelques heures à l'étude du thème dans le cadre de leur programme, parfois avec la coopération de collègues d'autres disciplines.

Plusieurs de ces actions, sans doute, ne sont pas directement liées au stage et auraient eu lieu de toute façon ; une évaluation précise est donc très difficile et ne pourra se faire qu'à la longue. D'autre part, si l'on retrouve des professeurs ayant participé au stage à l'origine de la plupart des actions répertoriées, on peut penser aussi qu'ils étaient déjà intéressés auparavant par ce type de travail. Du moins ont-ils su en tirer parti.

B - Le stage de 1978 sur le thème des ABBAYES NORMANDES.

Ce deuxième stage s'inscrit dans le contexte plus large de la préparation par plusieurs organismes régionaux d'une grande «année des abbayes normandes», à laquelle les établissements scolaires pourront être associés.

Par ailleurs, ce sujet s'intègre facilement à l'étude sur une longue durée de la société occidentale, et, malgré la prépondérance prise par l'information historique, il a suscité un intérêt assez vif de la part des professeurs de lettres et de toutes les disciplines artistiques, (dessin, musique . . .).

1) Les questions étudiées.

Une bibliographie détaillée permettant de s'informer complètement sur la question, on a retenu pour le stage :

- L'étude des plans terriers des abbayes du pays de Caux occidental, et de l'exposition «*regards d'autrefois sur les abbayes*», prêtée par les archives de la Seine-Maritime.

- La réforme de Saint Maur et ses conséquences, puis la situation des abbayes normandes au XIX^{ème} siècle.

- L'architecture et les problèmes de la restauration des bâtiments dont l'étude se poursuit par la visite de huit abbayes dont la restauration est en cours d'achèvement.
- L'étude des matériaux utilisés pour la construction des abbayes.

2) Les prolongements seront facilités par la publication au Centre Régional de Documentation Pédagogique, d'une part des travaux du stage, d'autre part de maquettes pédagogiques adaptées.

L'exposition des archives départementales sur « *Les monastères de haute Normandie de la Contre-Réforme à nos jours* » reste ouverte et les professeurs chargés du service éducatif auront des facilités pour la faire connaître dans les établissements. Une autre exposition est en préparation au Musée des antiquités. Un concours scolaire, très largement ouvert à toutes les disciplines aux divers niveaux d'enseignement, permettra de récompenser les meilleurs travaux.

L'intérêt manifesté par les professeurs révèle l'importante demande d'information sur le patrimoine culturel et le milieu local, trop souvent mal connus, et ceci d'autant plus que, dans l'enseignement du second degré surtout, de nombreux professeurs ne sont pas originaires de la région où ils exercent. Il correspond aussi au besoin d'enracinement que l'on observe un peu partout. Dans le cadre des nouveaux programmes, les stages d'étude des patrimoines culturels locaux répondent à ce besoin. L'évolution des candidatures est significative. Dans l'Académie de Rouen, où le premier stage fut organisé en 1976, il y eut une soixantaine de candidats. Ce nombre est passé à 130 pour le stage de 1977 et à 240 pour celui de 1978. Ces chiffres parlent d'eux-mêmes, bien que la série soit encore trop courte pour que l'on puisse en tirer une conclusion définitive.

On peut dire cependant que, s'ils proposent des modèles, suggèrent une méthode de travail, favorisent l'éclosion des idées, c'est par leur influence qu'ils sont susceptibles d'obtenir les meilleurs résultats. Ils constituent en effet un facteur de sensibilisation et d'encouragement, pour tous ceux qui souhaitent connaître et faire connaître le patrimoine de leur région, et peuvent les aider à donner à leur enseignement une efficacité accrue par un plus grand rayonnement. Ils apportent en ce sens, une contribution majeure à la rénovation de la pédagogie.

Lucienne Citterio

QUELQUES EXEMPLES D'ETUDE DU PATRIMOINE LOCAL

DANS DES ETABLISSEMENTS

*

I - ETUDE PLURIDISCIPLINAIRE AU COLLEGE PASTEUR

DE PETIT COURONNE

Le thème de la Mer a été proposé à toutes les classes de l'établissement qui ont pu choisir et réaliser les travaux suivants :

- en sixième

- . en français, l'étude du livre de Stevenson « L'île au trésor » a servi de point de départ à une recherche sur les flibustiers et les pirates. Les élèves ont composé des dialogues et des dessins.
- . en dessin, des graphismes sur la mer, les fonds marins et les ports de pêche ont été exécutés.
- . en musique, audition et étude de l'œuvre de Claude Debussy sur « La Mer ».

- en cinquième

- . en français, à partir d'une étude de vocabulaire et de recherches documentaires au centre de documentation et d'information, les élèves ont préparé des exposés sur la navigation à travers les âges.
- . en dessin, les coquillages ont servi de base pour une étude documentaire (dessins au crayon, à la gouache, et dessins stylisés).
- . en sciences humaines, on a rassemblé des documents sur la Seine-Maritime et notamment sur les côtes, les ports et les différents métiers et loisirs offerts par la mer. La méthode des travaux de groupe en classe, avec des documents pris au C. D. I., suivis de petits exposés faits par les élèves, a été appliquée à cette occasion.
La visite du port de Rouen et d'un navire, une petite exposition ont terminé ce travail.

- en quatrième

- . en français deux ouvrages, « *Naufragé volontaire* » d'Alain Bombard et « *Le vieil homme et la mer* » d'Hemingway, ont été étudiés.

- en troisième et toujours en français, deux textes de Jean Guehenno et de Pierre Loti intitulés « *l'enfant et la mer* ».

C'est à l'initiative des professeurs de lettres que ce thème a été proposé pour l'année à l'ensemble des élèves. Mais on a évité toute organisation systématique ou rigide et les

classes ont travaillé sur les questions qui leur convenaient, au moment le plus opportun. Par contre, le choix d'un thème commun a permis de mieux utiliser les ressources du C. D. I. et, avec de petits moyens, d'intéresser les élèves à la connaissance de l'environnement portuaire et marin qui leur est proche.

II - ORGANISATION DE «JOURNEES CAUCHOISES»

AU Collège Jean MOULIN, au HAVRE

Il s'agit d'une action importante, organisée à l'initiative du chef d'établissement avec la participation des professeurs. Le rapide compte rendu qui suit m'a été adressé par M. Regnier, principal du Collège.

Du 20 février au 1er mars 1978 :

Exposition de documents prêtés par la direction des musées de la ville du Havre.

- les églises du Pays de Caux,
- les fermes du Pays de Caux,
- les manoirs du Pays de Caux,
- les marchés et les paysans cauchois (photographies accompagnées d'extrait des œuvres de Guy de Maupassant),
- la côte du Pays de Caux.

Du 2 au 18 mars 1978

Exposition photographique « Un village Normand » : le Bourg-Dun : présentation d'un village cauchois dans sa vie quotidienne tout au long d'une année.

L'auteur du reportage photographique a passé une demi-journée dans l'établissement et les photographies ont été exploitées méthodiquement avec un professeur d'Histoire et Géographie.

Vendredi 24 février 1978

Projection du film « Rose, Bertine, Maître Saval », réalisé à partir de contes de Guy de Maupassant.

Lundi 27 février 1978

Animation présentée par l'Abbé Alexandre, curé de Vattelot sous Beaumont et consacrée à des contes et légendes du Pays de Caux.

Jeudi 2 et 9 mars 1978

« Jolie Brise », groupe de musique populaire de Normandie.

Jeudi 16 et vendredi 17 mars 1978

Présentation d'un film et exposé sur la pêche de Terre-Neuve par M. Jean Recher, auteur du livre « *Le grand métier* » paru chez Pion dans la collection Terre Humaine.

Les expositions ont été présentées à tous les élèves de l'établissement et aux élèves des écoles primaires du secteur.

Tous les élèves de 4ème et 3ème (y compris les C.P.P.N. et C.P.A.) ont assisté aux spectacles et conférences.

III - UNE INITIATIVE ORIGINALE : LE JUMELAGE DE DEUX CLASSES
D'UN COLLEGE DE ROUEN AVEC LEURS HOMOLOGUES
A FECAMP.

Le jumelage a pour but de favoriser l'étude du patrimoine local.

Il concerne une classe de sixième et une classe de quatrième de chaque établissement.

Les échanges portent sur des documents, mais surtout sur l'accueil à tour de rôle de chaque classe par sa « jumelle », qui lui fait découvrir ses richesses. Chaque visite est précédée dans l'établissement d'accueil d'une préparation minutieuse, pour que les élèves puissent guider convenablement leurs invités.

Trois échanges ont eu lieu :

- au premier trimestre

1) Visite des Rouennais à Fécamp. Accueil par les élèves de Fécamp qui les guident dans la découverte d'un édifice réputé : l'abbatiale de la Trinité, pour leur en raconter l'histoire, les légendes qui s'y rattachent, et leur faire remarquer les différentes périodes de sa construction.

L'après-midi, une équipe visite une sucrerie, tandis qu'une autre se rend dans une cressonnière.

2) Visite des Fécampoïses à Rouen. Circuit commenté dans le quartier historique de Rouen et la cathédrale.

- au deuxième trimestre,

1) Les Fécampoïses reviennent à Rouen où leurs hôtes les conduisent au Muséum d'Histoire Naturelle, qui est l'un des plus importants de France, puis au sommet de la Côte Sainte Catherine pour l'observation du site et de la ville de Rouen

2) Fin Mars, les Rouennais vont à Fécamp pour étudier l'érosion marine, le site de Fécamp, l'ancien comptoir de Jacques Cœur.

- au troisième trimestre

Visite expliquée tour à tour des ports de Rouen et de Fécamp, avec une sortie en mer pour terminer.

Les travaux réalisés à cette occasion ont été exposés dans les deux établissements au cours d'une journée « portes ouvertes ».

*

POUR UNE APPROCHE HISTORIQUE DES PATRIMOINES CULTURELS LOCAUX.

*

Le problème régional ne se pose pas seulement en termes politiques et économiques. Il possède aussi - d'aucuns seraient tentés de dire surtout - une dimension culturelle. Du XVIII^{ème} siècle à nos jours, de nombreux militants régionalistes l'ont compris, qui réclament le respect et la sauvegarde des patrimoines culturels et linguistiques locaux. Quoique l'école ne soit plus la seule source de diffusion du savoir, elle peut, aujourd'hui, faciliter la prise en charge de ces patrimoines par les nouvelles générations. Depuis quelques années, des circulaires officielles, accompagnées de nouveaux moyens, et notamment de stages destinés aux enseignants, s'emploient à dépoussiérer la législation des années cinquante, et, surtout, à lui donner une application plus effective (1). Il reste encore beaucoup à faire, ne serait-ce que pour donner aux opérations en cours et aux projets éventuels toute l'ampleur souhaitable. Mais, sans attendre davantage, il est nécessaire de s'interroger sur le contenu et les méthodes appropriés à cette intégration des patrimoines culturels locaux dans l'enseignement.

De par son objet, l'étude des cultures régionales relève d'une approche interdisciplinaire. La littérature, la musique, la danse, l'ethnologie, la géographie, pour ne citer qu'elles, sont autant de modes d'investigation spécifiques et complémentaires. Notre objectif n'est pas d'analyser les multiples facettes de la démarche pédagogique adéquate, mais de nous demander quel rôle peut jouer l'une des disciplines concernées, l'Histoire, dont on peut penser qu'elle est un des éléments constitutifs et explicatifs privilégiés des patrimoines culturels locaux. Ce faisant, nous rencontrons le problème de l'histoire locale, et celui de sa place dans la mentalité collective et dans l'institution scolaire.

LES PATRIMOINES CULTURELS LOCAUX :

DES PRODUITS DE L'HISTOIRE.

Dans la perception des cultures régionales, mythes et clichés pullulent. Pour expliquer leurs origines, leur disparition ou leur survivance, sont régulièrement évoqués l'âme, l'instinct, le tempérament d'un peuple, ou quelque autre essence abstraite et éternelle, étrangère à toute analyse rationnelle : de quoi appauvrir considérablement sa réflexion, et, surtout, s'interdire toute compréhension du phénomène culturel, qu'il soit local ou national. La langue, la littérature, la musique, les arts populaires, l'architecture, le système d'occupation des sols, les coutumes . . . autour desquels s'organisent, sur un territoire donné, les cultures régionales nous semblent être, au contraire, le pro-

duit d'une histoire qui les a façonnées et cimentées. Histoire des hommes, des masses humaines, des groupes sociaux, mais aussi, histoire des mentalités, histoire des rapports des collectivités avec un environnement naturel qui détermine forcément leur cadre et leur mode de vie.

L'approche historique des patrimoines culturels locaux doit être d'autant moins négligée que les historiens d'aujourd'hui perçoivent de plus en plus le culturel, le mental et le rituel comme des indices particulièrement significatifs des manières d'être et d'agir des hommes vivant en société. Ces nouvelles préoccupations favorisent l'étude de la longue durée, porteuse de structures, temps privilégié de l'anthropologie et de l'ethnologie. Encore ne faut-il pas oublier, qu'aux yeux de l'historien, les réseaux constitutifs des patrimoines culturels locaux n'existent pas hors du temps. Une culture régionale ne s'explique pas, une fois pour toutes, par la seule disposition de ses composantes, pas plus qu'elle ne se comprend par la simple référence à une quelconque nature humaine. Une approche réellement historique du phénomène prendra en charge, non seulement les continuités propres au temps long, mais aussi les conjonctures, les mutations brusques et les événements, révélateurs des contradictions internes et moteurs des changements. De ce fait, l'histoire d'une culture régionale ne saurait se limiter aux seuls univers culturels ou mentaux : l'économique, le social, et même le politique, sont autant de facteurs explicatifs qu'il convient d'intégrer.

UN RENOUVEAU D'INTERET POUR L'HISTOIRE LOCALE

Si l'on voit dans l'histoire locale un cadre privilégié pour entreprendre l'étude d'une culture régionale, puis, pour comprendre son évolution, il faut se soucier de la place qu'elle occupe dans le discours scolaire. Le constat est assez décevant. A l'exception d'un certain nombre d'instituteurs, fidèles en cela à une tradition longtemps vivante dans les écoles normales, trop rares sont les enseignants qui se réfèrent régulièrement au passé de la région où ils exercent. Dans les faits, presque toute l'histoire de notre pays se trouve ramenée, pour l'histoire politique, à la ville de Paris, et pour l'histoire économique et sociale, à l'entité nationale. L'évolution caractéristique des provinces, leurs réactions propres aux événements nationaux, sont trop souvent passées sous silence, dans les cours comme dans les manuels. On peut alors reprendre la formule de R. Lafont pour dire de notre enseignement historique qu'il donne « une vue du phénomène français réalisé, en effaçant théoriquement le drame de sa réalisation » (2).

Un lourd héritage politique et institutionnel détermine cet état de fait. Introduit d'une manière systématique dans les programmes scolaires à partir des années 1870, à une époque où La Troisième République connaissait une naissance difficile, marquée par l'humiliation de la défaite, l'enseignement de l'Histoire est apparu comme un moyen, parmi d'autres, pour développer l'amour de l'état républicain et entretenir le patriotisme. Grâce à « l'histoire de France », l'enfant prenait conscience de la grandeur de la patrie et de la continuité de son progrès à travers les épreuves qui ont soudé son unité. Quelles que soient les critiques que l'on puisse adresser, de nos jours, à cet enseignement traditionnel, il convient, sous peine de lui tenter un

procès anachronique, de toujours le replacer dans son contexte historique. Au XXème siècle, les épreuves connues par la France en 1914-18 et 1939-45 ont conservé à l'enseignement de l'histoire son rôle d'insertion politique et sociale (3). Ainsi les instructions officielles de 1945 rappellent-elles que la leçon d'histoire est aussi « une leçon de civisme et de patriotisme ».

L'enseignement de l'histoire de notre pays est aussi déterminé par la nature même de son objet, du moins celui qui lui est officiellement attribué : la formation de la France, résultat de plusieurs siècles de centralisme monarchique et républicain. Confrontés à la menace étrangère, et aux soulèvements régionaux fédéralistes ou royalistes, les révolutionnaires de 1792-1793 ont effectivement marché dans les traces de la monarchie, en établissant, au profit de la capitale et au nom de l'unité nationale, une centralisation poussée que reprendront les régimes napoléoniens et républicains des siècles suivants. L'existence de ce processus centralisateur relativement précoce et constant a introduit dans l'enseignement historique une optique essentialiste et finaliste. L'Etat national semble avoir toujours existé, comme s'il était inscrit dans l'ordre naturel et la logique des choses. C'est pourquoi, on a souvent accusé cet enseignement de « jacobinisme », en réduisant abusivement le champ sémantique de ce concept à la seule centralisation.

A la place restreinte de l'histoire locale dans le discours scolaire, paraît s'opposer le renouveau d'intérêt dont elle est l'objet de la part du grand public et des chercheurs. Jeunes ou adultes, manuels ou intellectuels, nombreux sont ceux qui, désireux de mieux connaître l'endroit où ils vivent et travaillent, accueillent avec sympathie et curiosité l'histoire de leur province ou de leur cité. L'histoire locale n'est certes pas la panacée de la crise actuelle de l'enseignement historique, mais, au sein d'une école soucieuse de s'ouvrir sur l'environnement des élèves, elle peut être un atout pour réagir contre le déracinement culturel. Le renforcement de la conscience régionale, sinon régionaliste, contribue d'ailleurs à ce regain d'intérêt pour l'histoire locale. Pour étayer leurs revendications, affirmer les identités régionales et dénoncer « l'oppression » d'un état central sur les « nations » provinciales, les mouvements régionalistes sont à la recherche d'un ancrage dans le passé. « Nous voulons redécouvrir l'histoire des peuples qui composent la France », expliquait un militant occitan dans un article du « Monde » en 1976. Ainsi s'esquisse, dans une partie du grand public, une réévaluation de l'histoire locale à partir de problèmes présents. Autre indice de cet attrait pour l'histoire des régions françaises : la place perdue qu'elle regagne dans la recherche universitaire. Dressant un tableau de la recherche historique française depuis la fondation des « Annales », J. Glenisson souligne la vigueur de l'histoire locale comme « l'un des traits significatifs de l'historiographie française actuelle ». Ce changement de statut, perceptible à la multiplication des thèses d'histoire régionale, traduirait, d'après cet auteur, « le surprenant retour aux régionalismes d'un peuple qui semblait offrir l'exemple même de l'Etat nation ». (4)

L'école va-t-elle rester à contre courant et condamner l'histoire locale à n'être, au mieux, qu'une Cendrillon de Cléo ? Dès 1938, M. Bloch proposait de « vivifier l'enseignement de l'histoire par l'appel à l'histoire locale ou régionale ». En 1954, puis en 1967, des instructions attiraient l'attention des enseignants sur « la merveilleuse efficacité de l'observation historique au milieu » ; et sur les avantages du recours à des documents

«tirés de l'histoire locale ou régionale» (5). Mais sans doute fallait-il autre chose que quelques déclarations, même officielles, pour supprimer les obstacles de toute sorte, politiques, institutionnels, matériels, qui freinent le développement de l'histoire locale dans l'enseignement. La rénovation entreprise à l'école élémentaire depuis 1969, et, plus largement, le souci d'ouvrir l'école sur l'environnement et le milieu de vie des élèves peuvent-ils favoriser une évolution ?

L' HISTOIRE LOCALE A L' ECOLE ELEMENTAIRE :

UNE TENTATION PREMATUREE.

Depuis 1969, l'histoire, à l'école élémentaire, est devenue une «activité d'éveil». A cette occasion, la circulaire IV 69-295 conseille les enquêtes, les sorties, et la confection de documents portant sur le milieu local pour relier l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences naturelles, par l'étude de l'environnement. En 1978, l'arrêté définissant les programmes et les objectifs du cycle élémentaire des écoles primaires propose de localiser, dans une trame temporelle «essentiellement fondée sur l'histoire locale et la succession des générations», des données concernant, pour les XIXème et XXème siècles, des aspects de la vie économique et sociale, des éléments des paysages actuels et des «événements et des personnages marquants de l'histoire et de la mémoire locale, régionale ou nationale que l'enfant connaît par récits et tradition» (6). La référence à l'histoire locale est évidente. Il convient toutefois de l'interpréter en fonction des objectifs généraux de la réforme de l'éveil. A l'école élémentaire, l'approche historique du milieu ne constitue pas une fin en soi. L'environnement n'est qu'un moyen pédagogique au service de la formation intellectuelle des élèves. Comme le rappellent L. Porcher, P. Ferran, et B. Blot, le but de l'étude du milieu «n'est que secondairement d'initier l'élève à des connaissances factuelles sur l'environnement. Il s'agit de former son intelligence, sa capacité de découvrir et d'affronter des problèmes» (7). A l'occasion de leurs recherches, les élèves redécouvrent quelques aspects du passé de leur ville, de leur village, ou de leur région. Mais ces redécouvertes sont ponctuelles, lacunaires. La reconstitution d'un discours historique local ou régional cohérent, à partir des seuls vestiges accessibles à des enfants de 8-10 ans, est généralement impossible. A ce niveau d'enseignement, l'exploitation des sollicitations historiques du milieu ne doit pas être un prétexte à la réalisation de traditionnelles monographies d'histoire locale, ni l'occasion de faire «apprendre» cette histoire aux élèves. De telles tentatives seraient d'ailleurs vouées à l'échec, car la véritable approche locale ou régionale de l'histoire suppose, pour être réellement significative, une culture historique de référence qui fait défaut à des enfants de cours élémentaire ou de cours moyen.

Si l'exploitation du milieu ne peut être confondue, à l'école élémentaire, avec l'étude de l'histoire locale, elle constitue toutefois une sensibilisation au patrimoine culturel de la région. L'approche historique du milieu ne réduit plus le passé d'un peuple ou d'une communauté aux grandes actions réelles ou fictives de quelques personnages illustres. Elle organise la culture historique balbutiante de l'enfant autour de la vie quotidienne des

hommes et de leurs relations avec l'environnement. Elle le confronte à des sources historiques variées, à toutes les traces laissées par les époques antérieures dans le paysage, l'habitat, les objets, les gestes, les écrits, et les mémoires (8). A travers ces vestiges, l'élève prend conscience du passé et de sa profondeur, tout en découvrant progressivement le patrimoine culturel propre à sa région. La lecture d'archives (entre autres, d'archives municipales), l'inventaire et l'étude de bâtiments anciens (qu'il ne faut surtout pas réduire aux seuls monuments réputés « historiques »), la collecte d'objets, l'enquête orale, apportent de précieux renseignements sur l'évolution du cadre de vie, des conditions d'existence et des mentalités, donc sur l'élaboration et le fonctionnement d'une culture spécifique à un territoire donné. Selon les recherches entreprises, l'élève du cours moyen constate la permanence ou le déclin de certaines pratiques agricoles et artisanales (raréfaction des chevaux de trait et des battages collectifs, disparition des forgerons, des tonneliers, des sabotiers . . .) ou la multiplication des tracteurs, l'apparition des usines et des super-marchés. Il observe l'exode de la population active de son village ou la croissance démographique de sa ville, la suppression de vieux quartiers ou l'apparition de banlieues modernes. Il découvre un genre de vie tombé en désuétude, avec ses coutumes, son folklore, ses veillées, et remarque, au contraire, la prolifération des postes de télévision, des journaux d'information et de l'équipement ménager. Autant de phénomènes qui reflètent la réalité et parfois les limites de ce que l'on appelle, un peu schématiquement, les mutations du monde rural, l'urbanisation, l'industrialisation, la révolution domestique, la modernisation de la diffusion de l'information, et, d'une certaine manière, l'uniformisation de la vie culturelle. De ce fait, l'approche historique du milieu et la découverte d'un patrimoine culturel local sensibilisent les élèves à une évolution qui concerne toute la collectivité nationale. La spécificité régionale se retrouve replacée dans une problématique comparative d'ensemble, qui évite de réduire la conscience historique ou culturelle naissante de l'enfant aux limites de la cité.

L' HISTOIRE LOCALE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : UN COMPLEMENT EMANCIPE DE L' HISTOIRE NATIONALE.

L'approche historique du milieu et de son patrimoine culturel entreprise à l'école élémentaire n'est que l'ébauche d'une formation qui devrait se poursuivre et se préciser dans l'enseignement secondaire. Aux enquêtes réalisables dès l'école primaire, pourraient s'en ajouter d'autres, autorisées par la maturation psychologique et intellectuelle des élèves. Les instructions relatives à la première année de l'enseignement secondaire recommandent officiellement le recours au milieu pour l'histoire et les autres disciplines regroupées sous l'étiquette des sciences économiques et sociales (9). Mais cette proposition doit être appréciée en fonction de son niveau d'application. Entre la classe de sixième et celle de CM2, il n'y a pas une progression telle du capital culturel et de la maturation intellectuelle des enfants qu'il soit possible de leur proposer des enquêtes beaucoup plus complexes qu'à l'école élémentaire. Le recours au milieu, recommandé en classe de sixième, reste proche, par ses méthodes et son esprit, des travaux effectués dans la scolarité antérieure. Seul le contenu change, parfois, lorsque l'élève a quitté

son village pour entrer dans un établissement urbain. En classe de sixième, l'exploitation du milieu ne constitue pas une approche véritable de l'histoire locale ou régionale, car cette démarche suppose, à titre de référence, une culture historique générale qui manque à des élèves de sixième, comme elle manquait à ceux du cours moyen. Restons conscients de cette limite et souhaitons que le problème de l'histoire locale soit envisagé, dans toute son ampleur, par des instructions ultérieures qui redéfiniraient, entre autres, la place qu'il conviendrait de lui attribuer à des niveaux d'enseignement plus appropriés, c'est-à-dire à la fin du premier cycle et au cours du second.

Cependant, dès le premier cycle de l'enseignement secondaire, le passé régional, appréhendé à travers un monument, un événement ou un objet, devient parfois une introduction motivante à l'étude d'un problème concernant l'ensemble de la nation. Inversement, l'histoire locale est aussi un moyen de contrôle du fait national. Que ce soit pour l'étude de la féodalité, des révolutions de 1789 ou 1848, de l'industrialisation, des répercussions des deux guerres, la référence à la situation locale permet d'incarner, de nuancer, voire d'infirmer les conclusions tirées du seul exemple parisien ou de l'ensemble national. Ces deux démarches sont déjà conseillées par les textes officiels en vigueur : il nous paraît pourtant souhaitable de voir réaffirmer la pertinence et la légitimité de la seconde d'entre elles. Ne pourrait-on, aussi, aller un peu plus loin ? Pourquoi refuser aux provinces françaises un passé original et un différent, selon les époques, de l'ensemble national auquel elles se sont agrégées, parfois tardivement ? Pourquoi jeter le voile sur certaines conséquences de leur rattachement à la France ? Sur les relations conflictuelles entre l'Etat et quelques unes des régions qui composent son territoire ? Reconnaître aujourd'hui l'unité de la nation ne doit pas conduire à nier, voire à dissimuler, la réalité-et souvent la brutalité - des centralismes monarchiques et républicains. Dénoncer le caractère tendancieux de certaines versions d'histoire locale ne doit pas justifier, en aucune matière, les excès inverses. Tout en conservant les références à la situation locale pour préciser les conclusions nationales, il conviendrait d'organiser quelques séances d'histoire régionale autonomes. Le passé des provinces avant leur réunion à la France, les modalités de cette opération et ses conséquences, mais aussi l'évolution de la conscience et des revendications régionales depuis le XVII^e siècle en seraient les principaux sujets d'étude (10). A cette condition seulement, l'histoire locale deviendrait un véritable instrument d'une redécouverte des cultures régionales.

Tributaire d'une sanction officielle, la redéfinition de la place de l'histoire locale l'est aussi de plusieurs obstacles institutionnels. Recommandée, au moins dans un certain esprit, par les anciennes instructions, l'histoire locale n'est-elle pas sacrifiée, comme tout ce qui pourrait ralentir le rythme du cours : sorties, enquêtes, et même instruction civique, à la nécessité de présenter tous les chapitres officiellement prévus dans un programme dont elle est exclue ? Nombreux sont les enseignants, qui, sous la pression conjuguée de plusieurs facteurs institutionnels et matériels, hésitent à entreprendre concrètement une rénovation de leurs méthodes ou de leurs contenus, ou échouent dans cette tentative. D'aucuns verront dans l'introduction des 10% l'occasion d'un changement d'attitude. Encore faut-il savoir si l'histoire locale et l'étude des patrimoines culturels locaux doivent acquérir un droit de cité permanent dans le discours scolaire, ou servir épisodiquement à meubler l'une des deux après-midi fiévreuses qui précèdent, à la fin de

chaque trimestre, le départ en vacances ? Dans la première hypothèse, la solution du problème se trouve peut-être dans le droit reconnu à chaque établissement par le décret 76-1303 du 28 décembre 1976, de définir des « sujets d'étude spécifiques . . . notamment pour compléter ceux qui figurent aux programmes nationaux ». Ainsi l'étude de l'histoire locale pourrait-elle officiellement s'intégrer dans le projet pédagogique plus vaste conçu par chaque établissement dans le cadre de l'autonomie qui lui est accordée.

BIBLIOGRAPHIE ET ENQUETE ORALE.

Dans la pratique, la prise en charge de l'histoire locale par l'école suppose que les enseignants puissent utiliser une documentation adéquate. A première vue, rien de plus facile : de nos jours, la littérature régionaliste est abondante, les histoires provinciales s'affichent partout. Chez les libraires. Sur les rayons des super-marchés. Dans les kiosques de gare. Pourtant, cette profusion de titres et de publications ne doit pas faire illusion. Certains ouvrages, tout imprégnés de passéisme, s'attachent aux petits faits, aux anecdotes, et aux explications purement psychologiques du passé des collectivités. D'autres véhiculent des clichés et des slogans parfaitement mobilisateurs, en ce qu'ils opposent la région à la nation, la province colonisée à l'état colonisateur, mais totalement impuissants à faire progresser les connaissances. Prenons l'exemple des pays de langue d'oc. Selon G. Cholvy, leur histoire, surtout écrite par des auteurs « dont le commun dénominateur est de ne pas être des historiens . . . entretient les passions, se complaît dans les simplifications abusives et les schémas préconçus, endort dans une bonne conscience satisfaite d'imputer tous les crimes et tous les drames du passé et du présent occitan au méchant roi de France, à l'odieux centralisme napoléonien, et à la trahison des élites ». Que faut-il attendre de tous ces ouvrages se demande cet auteur, qui, après avoir souligné leur indifférence aux facteurs économiques et leur profonde ignorance des phénomènes démographiques, propose des jalons pour une nouvelle histoire des régions méridionales. L'historiographie occitane n'est pas un cas unique : le même problème se pose pour l'histoire d'autres régions. Et pourtant, il serait temps que tous les historiens, amateurs ou professionnels, comprennent que le meilleur service à rendre à la prise de conscience régionale, voire aux revendications régionalistes, n'est pas de proposer aux élèves et au grand public une histoire locale approximative, légendaire, ou tendancieuse. Aux enseignants à se montrer vigilants envers l'abondante bibliographie disponible sur le marché, et à sélectionner les ouvrages qui s'emploient à donner progressivement à l'histoire des provinces françaises les bases scientifiques qui lui manquent souvent.

Sous l'impulsion des Universités, des pans entiers de l'histoire régionale sont déjà sortis de l'ombre. Mais, faute de moyens d'impression, des productions de la recherche universitaire restent encore matériellement inaccessibles. Des revues régionales, patronnées par les Universités, et plusieurs collections nationales comblent en partie cette lacune. On peut citer, par exemple, les histoires provinciales de la Collection « *Que sais-je ?* », hélas de valeur fort inégale, certains volumes de la collection « *La vie quotidienne autrefois* » (Hachette), la collection « *Univers de la France* » (Ed. Privat - Toulouse), œuvre collective d'universitaires, qui propose des histoires des

provinces, des villes, et de remarquables recueils de documents, enfin, la récente collection « *Histoire des régions de France* » (Ed. Dossier de l'histoire et F. Nathan), ouvrages rédigés par des enseignants et des chercheurs, financièrement accessibles à une clientèle de lycéens.

A un niveau simplement départemental ou local, souvent plus pertinent, sur le plan pédagogique, que le niveau régional, existent aussi de bonnes publications assurées par des organismes éducatifs ou culturels. Les C. R. D. P. , les C. D. D. P. , les Ecoles Normales, les services éducatifs des Archives départementales, plusieurs musées ou bibliothèques ont déjà effectué un travail considérable et déterminant, en publiant des ouvrages d'histoire locale, des dossiers d'archives, et des séries de diapositives (12).

Aux études strictement historiques, il convient d'ajouter des chroniques autobiographiques et des témoignages recueillis par interview (13). Ces récits présentent généralement, à travers l'existence d'une personne, ou plutôt d'une famille, l'évolution du cadre et du mode de vie, essentiellement rural, depuis la fin du XIX^{ème} siècle. De tels ouvrages apportent de nombreux renseignements sur les patrimoines culturels locaux et leur histoire récente, principalement leur fossilisation progressive sous l'influence des transformations des conditions de travail et d'existence. Ces témoignages devraient inciter les enseignants à recourir à l'enquête orale, chaque fois que cela est possible, et quelle que soit la documentation écrite disponible. Du cours élémentaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le procédé reste valable, avec une complexité accrue (16). Cette pratique conduit les élèves à collecter par eux-mêmes une partie des matériaux proposés à leur réflexion. Elle leur permet, par ailleurs, de recueillir, de la bouche même de ceux qui l'ont vécu, des informations précieuses sur l'effritement progressif des patrimoines culturels propres à chaque région.

L'enquête orale n'est d'ailleurs plus ignorée des historiens, du moins de ceux qui étudient les phénomènes culturels et mentaux, depuis que Ph. Joutard a montré, à propos de la révolte des Camisards, l'existence d'une mémoire populaire collective, essentiellement entretenue par les familles et les conteurs (15). Par l'analyse de cette mémoire, on connaîtra peut-être mieux la place occupée par l'histoire et les références au passé dans le mental des sociétés. Il sera alors possible d'entreprendre l'inventaire de nos mythologies historiques collectives, régionales ou nationales. Entreprise délicate, mais fondamentale, pour éclairer les attitudes de certaines communautés, car, comme le souligne Ph. Joutard, « même lorsque local ou national, le souvenir est devenu anecdote, sans charge affective, il n'est jamais indifférent . . . il est souvent vestige d'une ancienne passion, d'un ancien choix idéologique ou politique » (16). Or, ces passions, ces choix, produits et moteurs de l'histoire, appartiennent comme tels à l'univers mental et culturel de la communauté qui les a exprimés. Nul doute que la prise en charge des cultures régionales par l'enseignement devra tenir compte dans l'avenir, au moins au niveau du deuxième cycle du second degré, des méthodes et des résultats de ce nouveau chantier de recherche historique.

CONCLUSION

Dans une école soucieuse de l'environnement des élèves, l'Histoire locale peut servir d'introduction à l'étude des cultures régionales, mais aussi d'instrument de rénovation, parmi d'autres, de l'enseignement historique. Encore faut-il la situer exactement dans le champ épistémologique qui convient, donc ne pas chercher à la récupérer, pour se complaire dans le passéisme ou pour opposer systématiquement, et abusivement, la diversité régionale à l'ensemble national.

A l'école élémentaire, l'approche historique du milieu participe, au sein des exercices d'éveil, au développement d'attitudes, d'aptitudes et de savoir-faire chez l'enfant. A travers cette démarche, l'élève découvre aussi quelques aspects du passé et du patrimoine culturel de sa région. Mais, à ce niveau d'enseignement, l'histoire locale n'est qu'une source épisodique de référence et non un objectif cognitif. Dans l'enseignement secondaire, en revanche, l'histoire locale proprement dite mériterait d'occuper une place beaucoup plus importante. En ne se limitant plus à l'anecdote ou à la simple allusion, on pourrait proposer aux élèves quelques séances spécifiques d'histoire régionale, autorisées par les progrès de la recherche universitaire.

Quel que soit le niveau de l'enseignement, l'enquête s'impose, chaque fois que cela est possible, comme le moyen d'accès privilégié au passé et à la culture d'une région. Par delà les documents imprimés, iconographiques, ou audio-visuels prêts à être consommés, il faut donner aux élèves l'occasion et les moyens de retrouver dans les paysages, l'habitat, les gestes, les archives et les mémoires, les traces significatives des patrimoines culturels locaux et de leur histoire. Même peu fructueuse, cette quête de l'adolescent dans son milieu de vie n'est jamais inutile. En sollicitant sa curiosité et sa sensibilité, elle lui révèle l'amenuisement du patrimoine culturel de sa région et facilite ainsi la prise de conscience d'une nécessaire sauvegarde par un changement d'attitude envers ce legs menacé du passé. Or, à nos yeux, cette prise de conscience reste l'objectif principal d'une ouverture de l'enseignement sur les cultures régionales qui ne cherche pas à les réduire à de simples objets d'étude-procédé aussi destructeur qu'une totale ignorance mais qui veut modifier les comportements à leur égard. Seule solution pour qu'un jour, tout ce qui meurt sous nos yeux renaisse en tradition vivante. Un tel projet ne peut laisser l'historien indifférent. Dans la recherche comme dans l'enseignement, il se doit d'apporter sa contribution à cette vaste entreprise qui, amorcée par une nouvelle perception du passé, pourrait conduire, si elle était réussie, à une nouvelle manière de vivre le présent.

Jean-Noël Luc

- (1) - Circulaires du 29 - 3 - 76, n 76 - 123, B. O. du 8 - 4 - 76 ; du 21 - 11 - 75 n 75 - 426, B.O. du 11 - 12 - 75 (stages pour les professeurs) ; du 29 - 3 - 76 n 76 - 124 (stages pour les instituteurs).
- (2) - R. Lafont, *La Révolution régionaliste*, Gallimard, 1967.
- (3) - Sur cette permanence des objectifs originels dans l'enseignement de l'histoire, cf J. Boulenc : *Les valeurs fondamentales de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire à travers les Instructions Officielles de Jules Ferry à nos jours*, thèse de IIIème cycle ronéotée, 1974, Strasbourg.
- (4) - J. Glenisson : « *L'Historiographie Française des années trente à nos jours* », in : G. Iggers et H. T. Parker : *Historical studies in the contemporary world*, 1979.
- (5) - Instructions Officielles du 10 - 12 - 1964, circulaire n IV 67 - 468 du 13 - 11 - 67.
- (6) - Circulaire IV 69 - 295, B.O. du 26 - 6 - 69, et arrêté du 7 - 7 - 78, B. O. du 27 - 7 - 68, p 2111.
- (7) - L. Porcher, P. Ferran, B. Blot : *Pédagogie de l'Environnement*, A. Colin, 1974, p. 15.
- (8) - Sur l'approche historique du milieu, son contenu et ses méthodes, cf J-N Luc : *L'Histoire par l'étude du milieu*, ESF, 1978.
- (9) - Arrêté du 17 - 3 - 77, R. L. R. 524 - 1.
- (10) - Il serait d'autant plus regrettable de continuer à ignorer l'histoire du régionalisme que la recherche universitaire progresse rapidement à son sujet. Cf, entre autres : *Régions et Régionalisme en France du XVIIIème siècle à nos jours*, PUF, 1977, 594 p, Actes du colloque de Strasbourg de 1974, où figurent des mises au point pour chaque grande période.
- (11) - G. Cholvy : « *Histoires contemporaines en pays d'Oc* », Annales E.S.C., n 4 juillet-août 1978, pp 863-879. Cet article contient en outre une analyse des thèses de R. Dugrand, R. Lafont, H. Espieux, F. Napo, D. Fabre, J. Lacroix, et R. Nelli.
- (12) - La liste de toutes ces publications, de valeur inégale, serait bien trop longue. On peut généralement se faire une idée des titres disponibles en consultant les catalogues des C.R.D.P. qui servent souvent d'éditeurs ou de diffuseurs. Parmi les travaux déjà réalisés, ou en cours, on peut citer, simplement à titre d'exemples, deux ouvrages généraux, intéressants par leurs qualités scientifiques et pédagogiques : MM. Bou, Bru, Cubaynes, et Martignac : *Connaissance du Tarn*. C.D.D.P, Albi, J. Combes, A-M Luc et Coll. : *Les Pays des Deux-Sèvres*, Carug, Parthenay, 1978 ; un important dossier historique et pédagogique : *Le Pont Vieux d'Albi*, par J-L Biget et Coll., C.D.D.P, Albi, 1978, qui montre comment un édifice reflète une histoire et une culture locales ; et enfin, le projet d'un manuel, ou du moins d'un vaste ensemble documentaire historique et géographique régional tel qu'il semble être esquissé dans le cadre des Académies de Montpellier et de Perpignan (cf à ce sujet : G. Cholvy : « *Réflexions sur l'enseignement de l'histoire régionale* », *Historiens-Géographes*, n 269, juin-juillet 1978, p 664-670).
- (13) - Entre autres : E. Carles : *Une soupe aux herbes sauvages*, Ed. J - C Simoen, 1977, (témoignage d'une institutrice née en 1900, et enseignant, pendant 40 ans, dans un village de montagne), L. Chaleil : *La mémoire du village*, Stock, 1977 (histoire d'un paysan et d'un village de vigneron dans le Languedoc depuis la fin du XIXème siècle), F. Dupuy : *L'Albine*, Fayard, 1977 (scènes de vie d'un petit village à la limite du Périgord et du Limousin), J. Gontier : *Pierre Jolly, Canut*, Coll. Mémoire du Peuple, Ed. J - P Delage, 1978 (vie d'un Canut né en 1911 à la Croix-Rousse), P - J Helias : *Le Cheval d'orgueil*, Pion, 1975 ; Ch - A. Klein : *la terre dans les veines, les gens de Husseau*, Fayard, 1978 (vie d'un couple paysan, entre Chambord et Blois), depuis le début du siècle ; J - C Loiseau : *Marthe, les mains pleines de terre*, Belfond, 1977 (vie d'une paysanne de Mâcon née en 1899), J - P Richardot : *Papa Bréchaud, vigneron du Beaujolais*, Stock, 1977 (histoire d'une vie paysanne et du vignoble du sud beaujolais depuis le début du siècle).
- (14) - Sur l'attitude des enfants à l'égard de la mémoire populaire, et sur la démarche proposée pour l'école élémentaire, cf J - N Luc, op. cit. p 41-42 et 61-65.
- (15) - Ph. Joutard : *La Légende des Camisards*, PUF, 1977, p 281-357.
- (16) - Ph. Joutard : *L'Histoire dans l'imaginaire collectif*», un nouveau chantier, l'Arc, n 72, 1978, p 38 - 43.

EXPERIENCE SUR LES PATRIMOINES CULTURELS LOCAUX

A

L'ECOLE NORMALE D'ALBI

(juin 77 - septembre 78)

*

L'écologie, l'environnement, l'étude du milieu ou des patrimoines culturels sont autant de thèmes qui préoccupent l'opinion publique et que l'on demande tout naturellement à l'école de traiter. Si les maîtres sont facilement convaincus de la nécessité de cette entreprise, sa réalisation n'en est pas moins difficile, le milieu local fût-il aussi prestigieux que celui d'Albi.

Afin d'aider les enseignants à résoudre les problèmes posés par l'appréhension du milieu culturel, l'Ecole Normale mixte d'Albi mena, de Juin 1977 à Septembre 1978, une expérience sur les patrimoines culturels locaux, sous l'égide de la Mission d'Action Culturelle en milieu scolaire de l'Education Nationale, et avec l'aide de services locaux (Service éducatif des Archives, Centre départemental de Documentation Pédagogique, Mairie d'Albi), ainsi que de personnalités locales ou extérieures (deux universitaires de l'Ecole Normale Supérieure de St-Cloud).

Cette expérience se déroula en quatre temps :

- 1 - Tout d'abord, du 9 au 17 Juin 1977, un *stage* était organisé à l'Ecole Normale à l'intention des enseignants de la ville, afin de leur donner les outils nécessaires, tant sur le plan méthodologique que sur le plan des connaissances, pour utiliser en classe les sollicitations historiques du milieu.
- 2 - Par la suite, les enseignants, de retour dans leur classe, prolongèrent le stage par des actions concrètes avec leurs élèves. Cette *exploitation pédagogique* qui occupa le premier trimestre de l'année scolaire 1977 - 78, donna lieu à de nombreux travaux collectifs.
- 3 - Une *exposition* de ces travaux était organisée, du 21 Janvier au 7 Février 1978, au Palais de la Berbie, afin de sensibiliser d'autres élèves à l'histoire d'Albi et de susciter chez d'autres enseignants le désir d'entreprendre à leur tour, avec leurs classes des travaux identiques.

- 4 - Par ailleurs, dans le même temps, était envisagée la publication d'une pochette de documents rassemblés pour illustrer un des thèmes de l'exposition : Le Pont Vieux. Cette pochette était achevée en Septembre 1978.

*

*

*

1 - LE STAGE : 9 - 17 JUIN 1977

Ce stage devait sensibiliser les participants à l'intérêt de l'exploitation des patrimoines locaux comme moyen d'enraciner l'enfant dans sa communauté et de le familiariser avec la technique de l'enquête. Son but était d'apporter aux stagiaires des informations sur les possibilités du milieu et sur la documentation disponible, et de leur faire définir des méthodes de travail inspirées d'une pédagogie active.

1 - LES BASES DU TRAVAIL - L'ORGANISATION MATERIELLE.

* Le stage pour les instituteurs a été organisé dans le cadre de la formation continue. Y étaient adjointes deux journées de regroupement pour les professeurs d'histoire du secondaire. Pour ces derniers, une autorisation avait été accordée par M. le Recteur et M. l'Inspecteur Pédagogique Régional. Tous les participants au stage furent recrutés après l'appel de candidatures.

* Durant toute la durée du stage, une double exposition était ouverte aux enseignants.

- La première, constituée de documents didactiques : bibliothèque locale et régionale, panneaux de documents iconographiques et écrits concernant la ville d'Albi et la région, objets ayant trait au folklore et aux traditions populaires.

L'exposition était organisée autour de plusieurs thèmes :

Panorama de l'histoire du Languedoc et de l'histoire d'Albi, L'accroissement urbain d'Albi au cours des âges, La cathédrale d'Albi, Le Pont vieux, Le pastel et la situation économique d'Albi au XVIème siècle, La Verrerie ouvrière, Les arts et traditions populaires.

- La deuxième présentait des travaux d'enfants de classes primaires. Plusieurs semaines auparavant, un professeur d'histoire-géographie de l'Ecole Normale avait proposé aux maîtres formateurs de travailler avec leurs élèves sur divers thèmes (Verrerie ouvrière, préhistoire, Pont Vieux . . .)
Les travaux réalisés étaient soumis à la réflexion des stagiaires.

* Une veillée organisée par le Conservatoire Occitan était, en outre,

réalisée à l'Ecole Normale. Les stagiaires du primaire et du secondaire, les intervenants, les personnes de l'Ecole Normale se regroupèrent autour d'un repas campagnard.

2 - LE STAGE DESTINE AUX INSTITUTEURS.

Le travail s'organisait en deux temps. Il apparaissait nécessaire d'apporter aux stagiaires une aide sur le plan des connaissances. Mais d'autre part, pour ne pas les maintenir dans une situation passive d'écoute et pour les sensibiliser à l'intérêt d'une exploitation active du patrimoine culturel, ils étaient mis en situation concrète de recherche.

1er temps : Les conférences, les connaissances de base et la découverte du milieu.

Ces conférences étaient de deux ordres : certaines à dimension historique et sociale sur le milieu culturel local, d'autres, plus techniques et pédagogiques, sur l'approche méthodologique des patrimoines culturels locaux et la manière d'intégrer une telle étude dans les activités d'éveil, en rapport avec le niveau intellectuel des enfants.

* Sur le plan de la découverte du milieu, les conférences furent les suivantes:

- 1 - Panorama de l'histoire d'Albi, présenté par le professeur d'histoire, responsable du Service éducatif des Archives.
- 2 - La préhistoire et l'époque gallo-romaine : par le Président de l'Association Tarnaise d'Archéologie qui assure une visite commentée de la galerie archéologique du Musée.
- 3 - La cathédrale Ste-Cécile : Un maître assistant de l'Ecole Normale Supérieure de St-Cloud spécialisé dans l'histoire médiévale de l'Albigeois organise une visite de l'édifice en présentant l'histoire d'une cité et d'une société moyenâgeuses à partir des caractéristiques architecturales et iconographiques de la cathédrale.
- 4 - La Verrerie ouvrière : Les stagiaires visitent l'usine et le Musée.
- 5 - La sauvegarde des patrimoines culturels locaux : Le président de l'Association du Vieil Alby présente à l'aide de diapositives, le problème de la sauvegarde et les difficultés de la restauration d'édifices prestigieux ou modestes, et expose la politique de restauration dans le Vieil Alby.
- 6 - Les arts et traditions populaires : Le conservatoire occitan organise une animation sur la musique, le folklore, les coutumes, les habitudes culi-

naires, les parlers locaux . . . , autant de témoignages de la culture d'une région .

7 - Le Service éducatif des Archives : Le professeur responsable du service le fait visiter aux stagiaires et leur présente les documents qui sont à leur disposition.

* Sur le plan pédagogique, les conférences et discussions se déroulèrent autour des thèmes suivants :

- 1 - Intégration des patrimoines culturels locaux dans les activités d'éveil : Durant une demi-journée, un assistant d'histoire de L' E. N. S. de St - Cloud précise les modalités d'intégration des patrimoines culturels dans les activités d'éveil à dominante historique, et présente une grille d'étude des sollicitations historiques du milieu.
- 2 - L'importance de l'environnement pour le développement intellectuel et la maturation affective des enfants : conférence d'un psycho-pédagogue, professeur de l'Ecole Normale.
- 3 - Un exemple de démarche pédagogique : La Préhistoire, compte - rendu d'une exploitation pédagogique dans une classe de C. E. 1.
- 4 - Les arts et traditions populaires : les moyens, les méthodes d'exploitation.

Des recherches menées par les normaliens sur les coutumes locales en voie de disparition montrent aux stagiaires comment peuvent être collectés et exploités des témoignages oraux, c'est-à-dire des sources non écrites des traditions populaires.

2ème temps : Les travaux réalisés par les stagiaires :

L'étude des patrimoines culturels locaux impliquant à nos yeux une pédagogie active, il a été demandé aux stagiaires d'entreprendre plusieurs travaux autour de certains thèmes. Pour chacun de ces sujets, les stagiaires ont recherché et analysé des documents, proposé une démarche pédagogique d'exploitation avec des élèves, et réalisé des planches ou dossiers documentaires (photographies, rapports d'enquête, enregistrement . . .). Tous les travaux ont été effectués en trois demi-journées. Les thèmes retenus furent les suivants :

- Le Pont vieux, son rôle dans la vie de la cité.
- Les anciennes maisons d'Albi : maisons typiques ou défigurées.
- Les transports à Albi fin XIXe début XXe.
- La poste à Albi.
- L'école et l'écolier de 1830 à 1940.
- Les vieux métiers disparus.

3 - LE STAGE DESTINE AU SECONDAIRE :

D'une durée très limitée (deux jours), ce stage s'est déroulé principalement autour de conférences.

- 1 - Sur le plan des connaissances : Etude d'un élément du patrimoine, la cathédrale d'Albi. M. Biget fit une visite de la cathédrale puis invita les professeurs à travailler sur des documents d'Archives.
- 2 - Sur le plan méthodologique : Le patrimoine culturel local, problèmes idéologiques, épistémologiques et pédagogiques.
- 3 - Liaison Ecole primaire-Lycée : travail commun entre les professeurs et les instituteurs sur des exemples d'exploitation de vestiges présents dans le milieu.

*

*

*

2 - L' EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

1er TRIMESTRE - ANNEE SCOLAIRE 1977 - 78

Le stage de Juin 1977 avait sensibilisé trente enseignants de la ville d'Albi à la nécessité d'exploiter les patrimoines culturels locaux et à la manière dont l'étude de ces patrimoines s'intègre dans les activités d'éveil.

Il convenait de prolonger ce stage par des actions concrètes. C'est pourquoi, il fut demandé aux stagiaires d'effectuer avec leurs classes, durant le premier trimestre 1977-78, plusieurs travaux sur Albi et de mettre ainsi en pratique les informations reçues au mois de Juin.

Cette exploitation s'organisait autour d'un double objectif. Tout d'abord, il convenait d'armer les enfants pour une meilleure appréhension d'un milieu historique qui est le leur. Mais par ailleurs, le but était aussi d'apprendre aux élèves à comprendre leur environnement.

Selon la personnalité des maîtres et le choix des élèves, des thèmes différents ont été étudiés dans les classes : la cathédrale d'Albi, la société albigeoise au Moyen Age, les vieux métiers d'autrefois (XIX^e siècle), le Pont vieux, les personnalités albigeoises (Roche gude, Lapérouse), la Verrerie ouvrière, L'histoire d'une vieille école, les chemins de fer, la préhistoire à Albi.

Un regroupement de deux jours à l'École Normale a permis de faire le bilan de l'opération, au cours duquel on a pu analyser les difficultés rencontrées en classe et réfléchir sur les démarches pédagogiques, et les résultats obtenus.

3 - L' EXPOSITION : 21 Janvier - 7 Février 1978

Pendant le regroupement, on estima qu'il était dommage qu'un grand public ne profitât pas de ces travaux. Ainsi naquit l'idée d'une exposition au Palais de la Berbie, grâce au concours de la Municipalité d'Albi.

Cette exposition s'adressait, bien entendu, aux écoliers et aux instituteurs d'Albi. Elle présentait simultanément une documentation sur certains thèmes, et les travaux pédagogiques réalisés par la suite avec les élèves. Elle devait aussi sensibiliser la population albigeoise à ce patrimoine qui est le sien, afin de mieux le faire aimer et respecter.

Outre une frise historique et un panorama de l'Histoire d'Albi, on pouvait voir :

- des documents et des travaux d'élèves sur la vie au Moyen-Age, à partir d'études sur le Pont vieux et sur la Cathédrale dont la construction s'étendit sur deux siècles, du Gothique à la Renaissance.

- cela conduisait tout naturellement à aborder dans une deuxième partie les «témoignages de la Renaissance en Albigeois», présentés par une série de magnifiques photos, rassemblées par l'Association des Amis du Vieil Albi et par les Archives départementales.

Ainsi était évoquée une période, parfois méconnue, qui vit la construction de beaux hôtels et la venue de peintres italiens qui décorèrent les voûtes de la Cathédrale. Des photos d'incunables, conservés à la Bibliothèque Rochegude, rappelaient un fait souvent ignoré : sous l'impulsion de l'évêque Louis d'Amboise, Albi fut la troisième ville de France à voir s'installer un atelier d'imprimerie où travailla Numeister, un compagnon de Gutenberg.

- une importante documentation évoquait la vie quotidienne au XIXe et au début de XXe siècles, les vieux métiers, les transports, les loisirs, l'école, la poste . . .

- des travaux d'élèves présentaient la Verrerie Ouvrière d'Albi, coopérative de production créée sous l'impulsion de Jaurès. Divers produits manufacturés, prêtés par le service commercial de l'entreprise, étaient joints à ces travaux.

- tout un secteur, était consacré aux amiraux Rochegude et La

Pérouse, tous deux nés à Albi, la même année.

- avec l'aide de la Société archéologique du Tarn, une place était faite aux vestiges de la préhistoire en Albigeois.

- enfin la Direction départementale de l'Équipement avait prêté photos et plans permettant de présenter l'extension de la ville à travers les siècles.

Au total, 3 604 visiteurs : 987 adultes et 2 167 élèves, élèves d'Albi pour la plupart, de l'enseignement secondaire et primaire, venus souvent avec leur classe, accompagnés par leur professeur. Cette affluence montre bien que le double but que se proposaient les organisateurs a été atteint : informer à la fois le milieu scolaire mais aussi tous ceux qui s'intéressent au passé d'Albi.

4 - PUBLICATION D'UNE SÉRIE DE DOCUMENTS :

LE PONT VIEUX : UN AXE DE L'HISTOIRE D'ALBI

Il a semblé utile de prolonger et d'amplifier l'expérience par la publication des documents rassemblés pour illustrer un des thèmes abordés au cours des journées antérieures. On a retenu le Pont Vieux d'Albi, parce qu'il constitue un objet local d'étude, susceptible d'être intégré dans des enquêtes variées (sur l'architecture, les transports et la circulation, l'histoire militaire, les structures urbaines, etc . . .).

L'ensemble réalisé est le résultat d'une heureuse collaboration entre l'École Normale, le Service éducatif des Archives du Tarn, le Centre Départemental de Documentation Pédagogique, et l'Enseignement supérieur, représenté par M. Biget, professeur à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. Le dossier publié comprend des documents figurés, des documents écrits, des diapositives et des commentaires.

*

L'opération réalisée à Albi montre le rôle que peut jouer une École Normale à la fois dans l'ouverture de l'enseignement sur la vie culturelle, telle que le souhaite la Mission d'Action Culturelle du Ministère de l'Éducation, et dans la sensibilisation des élèves et des maîtres au patrimoine local d'une cité ou d'une région. À travers les enfants et les enseignants, c'est toute une population qui peut découvrir, ou redécouvrir, les richesses historiques ou culturelles de son environnement.

D'autres actions ont été entreprises, toujours à l'initiative de l'Ecole Normale : un stage sur les arts et traditions populaires et sur la langue occitane (en collaboration avec l'Université de Toulouse), et une exploitation du Musée Toulouse-Lautrec d'Albi, dans le cadre de la liaison école-musée (circulaire n 78096 du 2. 3. 1978). Anisi l'ouverture de l'enseignement sur les patrimoines culturels locaux se poursuit-elle, à travers des opérations variées qui répondent toujours aux mêmes objectifs : compléter la formation donnée pendant un stage par des actions concrètes dans les classes et par des publications documentaires, et sensibiliser, à travers les enfants et les enseignants, tous ceux qui peuvent se sentir concernés par la sauvegarde de ce patrimoine.

Jacques Boulenc

L' EXPERIENCE BRETONNE

SOUVENIRS, CONSTATS ET REFLEXIONS

*

Que l'on pardonne à un angevin de naissance, à l'ascendance mi-poitevine mi-vendéenne, de parler d'un patrimoine culturel qui n'est pas le sien. La seule raison de cette audace, c'est que je puis sans doute me prévaloir de 33 années de métier vécues, à un lustre près, dans ce promontoire rugueux de l'hexagone où je me suis attaché comme la bernique sur son rocher.

Qu'on n'attende donc pas d'un «étranger», même s'il s'est senti adopté, et au surplus non-bretonnant, de tracer un inventaire exhaustif de tout ce qui s'est tenté ou se réalise actuellement pour protéger un patrimoine régional particulièrement riche et varié : ce n'est pas mon propos.

Tout au plus évoquerai-je quelques anecdotes qui illustreront de quelle manière certains enseignants, depuis longtemps déjà, apportaient leur contribution à la sauvegarde de ce patrimoine, pour peindre ensuite un tableau, certainement très incomplet, sur la façon dont l'étude en a été abordée, et terminerai-je par quelques réflexions personnelles qui n'engagent que moi.

*

Mon premier souvenir est vieux de trente ans. J'étais alors Inspecteur primaire débutant, et je revois ce soir d'hiver, les nuages bas et lourds fonçant vers les Montagnes Noires dans ce pays glazik si attachant, ni « montagnard » ni maritime. Mon ancien collègue et toujours ami Pierre Jakez Helias et moi, nous nous dirigeons, accompagnés de nos épouses, vers la petite école de hameau de Gulvain-En-Édern. Je suis en effet invité par les deux instituteurs remplaçants à une fête locale. L'école est complètement perdue dans la campagne, il faut connaître le chemin, surtout quand la nuit est tombée. Une école, si l'on veut, qui occupe, faute de construction, une salle de danse flanquée d'un minuscule café-restaurant. Pendant la semaine, on installe des paravents de bois et de guingois pour couper la salle en deux, et mettre les petits d'un côté, les grands de l'autre. Le café est transformé en

cantine, tenue par la patronne, à moitié femme de service, à moitié directrice: c'est son école, les élèves sont ses enfants, elle est aux petits soins pour les jeunes maîtres. Le samedi soir, on range les paravents et les pupitres pour le bal du dimanche, où jeunes et vieux de la contrée se dégourdisent les jambes en dansant la gavotte, le bal à deux ou le jabadao, au son du biniou et de la bombarde.

Nous arrivons, il y a déjà beaucoup de monde. La patronne nous sert un vin chaud, suivi d'une goutte de « lambic » pour les hommes, histoire de nous mettre en train. On nous installe royalement tous les quatre sur la minuscule tribune branlante qui sert d'habitude aux sonneurs : nous sommes les autorités ! Et le spectacle commence, danses, sketches et saynètes, histoires drôles et contes fantastiques, avec la participation appliquée des élèves, et aussi et surtout avec l'aide des gens du pays, jeunes et vieux. Bien sûr, tout est en breton et si j'ai emmené Jakez avec moi, c'était bien dans l'intention avouée qu'il nous serve d'interprète, ce qu'il ne manque pas de faire tout au long de la soirée. Je me sens transporté dans un autre monde, mais je suis très vite saisi par cette ardeur contenue, tous ces regards amicaux tournés vers notre tribune, cette chaleur humaine, cette ambiance extraordinaire et joyeuse de Fest-Noz (mais oui, les bretons peuvent être gais !), où l'on sent presque physiquement, à travers danses, chants et récits, l'enracinement profond de tous ces gens à leur terroir.

*

En ce temps là, pourtant si proche et qui me paraît si lointain, l'humble instituteur de campagne ou de la côte ne pensait pas vraiment à préserver les coutumes du pays parce qu'il en était lui-même pétri. Il était inconcevable qu'une maîtresse de classe maternelle ou de cours préparatoire ne parlât point la langue de ses ancêtres en s'adressant à de jeunes enfants uniquement bretonnants : l'époque du sabot était quand même révolue. L'instituteur s'appuyait tout naturellement sur son milieu de vie, faisant de l'histoire ou de la géographie locales sans y penser nommément, comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir. Il n'y avait pas réellement de distance entre les objets de son étude et la méthode pédagogique qui les abordait, puisque ces objets (la chapelle voisine, le thonier dans le port, les rites de la moisson), plantaient le décor ou tissaient la trame de la vie quotidienne.

Je me souviens de ce directeur d'école qui, au prix de patientes recherches, avait réuni une remarquable collection de cartes postales anciennes pour faire étudier à ses élèves de cours moyen l'évolution de leur village ; habitat, coutumes, petits commerces, fêtes et traditions, tout était analysé avec un respect et une intelligence qui permettaient aux enfants de reconstituer par eux-mêmes la vie séculaire de leur communauté.

Et de cet autre qui, avec l'aide de ses élèves de la classe de fin d'études, avait minutieusement transcrit, en interrogeant les anciens et les anciennes de la commune, les contes d'autrefois qui se distillaient à la veillée.

Je me souviens, plus récemment, de cette recherche passionnante qui avait été conduite, durant mes fonctions de Directeur d'une Ecole Normale d' Instituteurs. L'histoire et la géographie locales étant devenues une des disciplines officiellement inscrites au programme des élèves de formation professionnelle, il s'était trouvé qu'un de mes professeurs, particulièrement compétent et dynamique, avait participé, sous la direction scientifique d'un professeur de l'Université de Haute Bretagne, à l'élaboration du pré-inventaire des Monuments et Richesses artistiques de la France. Durant deux années, accompagné des normaliens, il avait systématiquement quadrillé quelques cantons du département. Certains élèves-maîtres avaient eu la satisfaction de découvrir, sous des fourrés impénétrables de ronces, de très anciennes croix enfouies depuis des siècles. Cette contribution avait été très positive pour l'inventaire, et très enrichissante pour les futurs maîtres.

*

Sans doute, tous ces exemples ne sont pas originaux, et je sais bien que l'on pourrait en trouver de semblables dans toutes les régions de France et qu'au demeurant beaucoup d'instituteurs et d'Inspecteurs Départementaux de l'Education sont parfaitement conscients de la nécessité de cette pédagogie de la découverte qui, par une connaissance à la fois objective et passionnée du milieu, ébauche peu à peu, dans ses profondeurs historiques et ses aspects sociologiques, l'âme du village, de la commune ou du « pays ».

C'est dire combien l'enseignement primaire a joué et joue encore un rôle de pionnier dans ce domaine, pour trois raisons essentielles, me semble-t-il. D'abord parce que l'instituteur est le maître unique de ses élèves, si bien qu'à l'évidence il n'y a pas pour lui de problème d'interdisciplinarité. Il peut appréhender tous les aspects d'une étude ou d'un thème, et organiser ses activités d'éveil en conséquence. Ensuite parce qu'il est sans doute plus proche que son collègue professeur du milieu dans lequel vivent ses élèves, et que ses horaires, étant moins contraignants, peuvent être aménagés avec plus de flexibilité pour permettre une visite ou une enquête à l'extérieur. Enfin, parce qu'il n'est pas lié par un programme impératif, bien que collèges et lycées disposent à cet égard de plus de souplesse que naguère.

En revanche, cette démarche pédagogique de l'enseignement du premier degré ne débouchait pas nécessairement sur la notion claire de patrimoine culturel. Cette constatation s'explique par le fait qu'une telle étude exige une approche scientifique, et l'on comprend pourquoi le ministère tout en conservant le principe d'une continuité indispensable entre les deux ordres d'enseignement, a désormais prévu la mise en place de stages spécifiques organisés à cette fin.

*

Il n'y a pas lieu, dans le cadre limité de cet article, de décrire dans le détail ces stages d'étude des patrimoines locaux. Je voudrais seulement, à la faveur d'une expérience de trois années (le premier stage ayant été organisé en 1976, en application de la circulaire 76-123 du 29 Mars), rapporter quelques réflexions sur leur contenu, leur évolution et leurs perspectives qui ne concerneront bien évidemment que l'Académie de Rennes. Il serait intéressant d'ailleurs de porter à la connaissance de tous les bilans qui ont pu être établis et les enseignements qui en ont été tirés dans les diverses régions.

Le premier stage présentait le double inconvénient de constituer inévitablement une opération de démarrage et d'être trop lourd, puisqu'il regroupait 60 participants. Il fallait ouvrir la voie, et trouver le bon chemin. Il n'était donc pas possible d'échapper préalablement à l'examen d'ensemble des objectifs, il était nécessaire de bien cerner la notion de patrimoine en inventoriant tous ses aspects, à en définir les contours dans une perspective évolutive. C'est ainsi que le sujet choisi : « les données de l'histoire, ses potentialités », prenait en compte la connaissance du passé pour expliquer une situation présente et déboucher sur les projets d'aménagement naturel et économique de la région.

Sans doute, l'excursion du deuxième jour (La Rance maritime et le pays de Saint-Malo) illustra-t-elle, par un exemple concret, les apports des spécialistes, mais les réflexions du troisième et dernier jour du stage n'en cachaient pas pour autant les imperfections, ainsi qu'en témoignent ces quelques remarques d'un bilan particulièrement lucide et constructif :

DU POINT DE VUE DE LA METHODE : « Au point de vue général de la méthodologie du stage, deux tendances risquent de se rencontrer : l'une inclinant à la vue panoramique et entraînant l'exposé magistral, l'autre préférant l'approfondissement, la recherche exhaustive, la monographie ».

DU POINT DE VUE DE L'ORGANISATION : « A l'avenir, il serait souhaitable que d'anciens stagiaires ou des professeurs expérimentés soient animateurs et tissent, tout au long d'une année scolaire, la trame du futur stage, en visant simultanément le renouvellement des contenus de programme et l'information des enseignants ».

DU POINT DE VUE PRATIQUE enfin : « Un stage de trois journées pour 60 personnes ne peut être considéré comme la forme la plus satisfaisante si l'on veut faire de la formation (trop restreint dans l'espace et dans le temps, trop vaste pour le nombre de participants) ».

Le deuxième stage, celui de 1977, tint compte de ces observations, et la Commission Académique d'études régionales, présidée par M. le Recteur, décida :

. Qu'il n'y ait plus désormais un seul stage pour toute la Bretagne,

mais deux stages permettant l'expression de la dualité bretonne : l'un en pays gallo, l'autre en pays bretonnant, chacun d'eux étant bien entendu ouvert aux professeurs de toute l'Académie ;

. Que ces stages soient autant que possible pluridisciplinaires, la culture régionale n'étant pas l'affaire exclusive de disciplines « privilégiées » telles que l'histoire-géographie ou les lettres.

C'est donc sur ces bases que deux stages de trois jours, ouverts aux professeurs de toutes disciplines et de toutes catégories, à raison de 30 par stage, furent organisés dans l'Académie de Rennes en Novembre 1977 sous la responsabilité de deux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, l'un à Plouguerneau (les Abers et le Pays Pagan), l'autre à Fougères (découverte d'un « pays » : son paysage, son histoire, ses hommes).

Quel fut le bilan de cette expérience ? Voici quelques extraits du rapport général :

ESPRIT : « Cette année, pour mieux faciliter l'intégration de toutes les informations potentielles ou recueillies par les stagiaires pour leur classe, I. P. R. et C. R. D. P. ont décidé de s'appuyer directement sur les ressources du milieu, mais aussi sur l'expérience d'enseignants déjà insérés dans le pays jouant le rôle d'animateurs ».

SUIVI : « Beaucoup d'idées ont jailli des discussions, des projets furent esquissés, mais trop peu ont vu le jour, en raison des difficultés qu'ont eues à se rencontrer par la suite les animateurs et les stagiaires. De fait, ces derniers sont à nouveau éparpillés dans l'Académie au sortir de leur stage, et chacun d'eux se retrouve isolé dans son établissement. Il est difficile d'espérer rassembler les conditions favorables du stage, notamment retrouver des groupes soucieux de pluridisciplinarité ».

PERSPECTIVES : « Il faut sans doute réduire l'aire de recrutement pour constituer des groupes plus cohérents et susceptibles de se retrouver. Mais les bases d'un large *consensus* doivent être jetées si nous voulons progresser. Il conviendrait aussi d'utiliser largement l'avantage incontestable de l'expérience, qui fut l'occasion d'un réel travail en commun entre I. P. R. et documentalistes du C. R. D. P., et contribua à nouer des liens entre universitaires et professeurs du second degré, entre enseignants et non-enseignants, agriculteurs, industriels, marins-pêcheurs, mareyeurs ».

SUGGESTIONS : « C'est pourquoi nous pensons que les stagiaires, qui sont généralement motivés, devraient être associés à la phase de préparation, la plus enrichissante, à notre avis, où travaillent ensemble « animateurs », documentalistes et professeurs, dont les élèves, au surplus, pourraient être plus ou moins directement concernés par ce travail. Il semblerait donc préférable de donner comme objectif essentiel à cette phase de préparation la

PRODUCTION documentaire afin de «rentabiliser» tous les efforts fournis pour rechercher et sélectionner l'information. Des travaux réalisés avec les élèves pourraient ainsi être retenus. Or, l'expérience montre qu'on oscille en trois jours entre l'étude du milieu et l'accumulation de connaissances nouvelles. Comment parvenir à une véritable sensibilisation culturelle ? »

CONCLUSION : «Nous concluons à l'importance de la préparation documentaire et à la nécessité d'une décentralisation encore plus poussée».

Les stages de 1978 viennent de se dérouler pendant le mois de décembre ; les conclusions n'en sont donc pas encore connues. Du moins ont-ils constitué un progrès sur les précédents quant à leur organisation, puisqu'ils ont été départementalisés, et que les 100 stagiaires, dans lesquels on comptait pour la première fois quelques chefs d'établissement et des documentalistes des C. D. I, pouvaient choisir, sur le thème général «*La Bretagne s'exprime*», l'un des quatre stages suivants :

- . La langue bretonne, à Quimper
- . Pays et parler gallos, à Rennes
- . La danse en Bretagne, à Saint-Brieuc
- . Permanence et évolution de la musique traditionnelle bretonne à Vannes.

Enfin les stages qui se dérouleront en octobre 1979 observeront le double objectif suivant :

- 1 - Harmoniser l'ensemble de l'opération
- 2 - Inventorier un domaine non encore exploré jusqu'ici

Le thème général «Monuments de Bretagne» (au sens large du terme : Monuments de l'architecture et de la littérature) a d'ores et déjà été retenu et quatre stages auront lieu dans chaque département breton sous la responsabilité d'un I. P. R.

Dans les Côtes-du-Nord : «De la cathédrale à la chapelle rurale».

Dans le Finistère : «Un village témoin : Locronan»

Dans l'Ille-et-Vilaine : «Paimpont - les légendes arthuriennes et la forêt de Brocéliande».

Enfin dans le Morbihan : «Les mégalithes».

Inutile d'ajouter qu'il sera tenu le plus grand compte de l'expérience passée pour améliorer encore la préparation, le déroulement et le suivi

pédagogique de ces stages qui recueillent de plus en plus la faveur des enseignants, à en juger par le nombre croissant de candidatures.

*

A vrai dire, point n'est besoin dans notre région de faire beaucoup de publicité pour la préservation et l'étude d'un patrimoine auquel l'ensemble de la population est fortement attaché, qu'il soit naturel (lutte contre les marées noires !) ou culturel (actions multiples pour le maintien de la langue). Le nombre des associations de toute nature, la sensibilisation des enseignants eux-mêmes, fort bien informés des problèmes régionaux (le pourcentage des autochtones est le plus important de toutes les régions de France), en constituent la preuve irréfutable. L'épiderme du breton est particulièrement sensible, en ce domaine, et l'on comprend pourquoi - mises à part les opinions extrêmes d'une frange d'irréductibles statistiquement négligeable mais aux interventions explosives - la Charte Culturelle de Bretagne a été accueillie avec satisfaction et c'est pourquoi son application rigoureuse est vivement souhaitée. Il convient de signaler à ce propos qu'en ce qui concerne son titre I, « Enseignement de la langue et de la culture bretonnes », le contrat a été largement honoré et les demandes émises par les établissements ont été satisfaites.

En outre, le Centre National de Télé-Enseignement de Vanves a mis en place cette année, un enseignement du breton par correspondance destiné aux professeurs déjà bretonnants et désireux de perfectionner leur pratique, et le cours sera étendu dès la prochaine rentrée scolaire aux maîtres du premier degré.

A cela s'ajoute l'intensification des moyens mis à la disposition des services éducatifs des Archives Départementales ainsi que la possibilité d'accroître, en fonction de la demande exprimée par les intéressés eux-mêmes, la part réservée aux stages de formation continue pour l'enseignement du breton dans le cadre général des stages assurés par les Ecoles Normales de l'Académie : un de ces stages a déjà eu lieu en Octobre dans le Morbihan deux autres sont prévus dans le Finistère et le Morbihan en Avril 1979.

*

Telle est la situation actuelle dans l'Académie. Cette situation est bonne, et il serait tentant de conclure là-dessus. Qu'il me soit permis cependant de faire une observation sur l'économie générale des mesures ministérielles qui ont été prises et sur les implications qu'elles sous-tendent.

La prise en compte des patrimoines linguistiques et culturels dans l'enseignement paraît être l'aboutissement logique d'un long cheminement. Elle ne constitue pas une nouveauté en soi, puisque, pour l'enseignement primaire, l'étude du milieu local était déjà inscrite en filigrane dans les Instructions Officielles de 1923 avant d'être nettement définie par celles de 1945. On peut cependant noter actuellement une triple innovation. En effet, la réforme du système éducatif français renforce en les complétant les dispositions anciennes, en proposant l'enseignement d'une « culture régionale » (article 12 de la loi du 11 Juillet 1975), en étendant cet enseignement à tous les niveaux d'étude, enfin en faisant intervenir la notion de « patrimoine culturel » (circulaire 76-123 du 29 Mars 1976).

Or, je suis persuadé que ces mesures représentent une occasion exceptionnelle, d'assurer d'une part une meilleure liaison entre premier degré, second degré et enseignement supérieur et, d'autre part, d'amplifier considérablement les possibilités de contacts entre l'école et l'extérieur, en particulier les administrations et organismes à vocation culturelle.

1 - DECLOISONNEMENT DES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Je suis souvent frappé par cette constatation que les instituteurs connaissent mal les professeurs, que les universitaires n'ont qu'une idée assez confuse de ce qui se passe dans les collèges, voire les lycées. Je suis sûr que les uns et les autres auraient beaucoup à apprendre de leurs collègues, et qu'en retour ils pourraient leur apporter beaucoup.

L'universitaire, hautement spécialisé par nature et par fonction, n'appréhende pas toujours la réalité pédagogique du second degré. Les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, organisateurs des stages d'étude des patrimoines, ne me contrediront pas, leur problème étant trop souvent d'adapter les apports savants des spécialistes aux nécessités méthodologiques, de faire « digérer » et exploiter une matière riche mais pas toujours directement utilisable.

De leur côté, les professeurs auraient sans doute tout avantage à mieux connaître les difficultés et les réussites de leurs collègues instituteurs et pourraient même s'inspirer utilement de certaines de leurs expériences. Je pourrais citer par exemple le travail excellent d'une équipe d'instituteurs, animée par leur Inspecteur Départemental, sur le sujet classique du village, mais dont le contenu va bien au-delà du cadre traditionnel de la monographie (1). Serait-ce rêver que d'impliquer directement, fût-ce à titre expérimental,

(1) *Le village, communauté rurale - Approche d'explication de son fonctionnement [équipe de recherche pédagogique de la circonscription de Chateaulin - M. Morisset - I. D. E.]. Publication du C. R. D. P. de Rennes.*

quelques instituteurs chevronnés et Inspecteurs Départementaux dans les stages d'étude des patrimoines culturels réservés aux professeurs ?

2 - RENFORCEMENT DES RELATIONS AVEC L'EXTERIEUR

Cette prise en compte du patrimoine culturel dans l'enseignement devrait enfin permettre à l'école de sortir résolument de son ghetto traditionnel. Trop parler de l'ouverture de l'école à la vie devient suspect dans la mesure où les conditions réelles d'exercice n'en sont pas vraiment réalisées. A cet égard, les 10% m'ont toujours paru assez ambigus, parce qu'ils me donnent le sentiment d'une concession faite sous la pression des événements. Toute limitation de temps ou de contenu me semble contradictoire avec les objectifs définis, dans le contexte d'une appréhension globale du milieu naturel et humain.

C'est dire l'importance extrême des relations qui doivent être entretenues, pas à 10% mais à 100%, avec les instances régionales et départementales (Affaires Culturelles, Environnement, « Inventaire », musées, archives, bibliothèques, etc. . .), avec le monde socio-économique, et, éventuellement, avec les associations de sauvegarde, qui sont susceptibles de fournir aux enseignants l'apport documentaire dont ils ont besoin, dans un esprit de collaboration directe et de réciprocité. Le développement des services éducatifs des archives décidé par la circulaire 76-25 du 29 Mars 1976 traduit éloquemment ce souci. Il n'en reste pas moins qu'il conviendrait de renforcer encore, dans le domaine propre à l'Education, les moyens mis à la disposition des institutions à qui cette mission est dévolue, c'est-à-dire le réseau documentaire du C. N. D. P. et de ses services extérieurs C. R. D. P. et C. D. D. P. et de multiplier dans ce dessein les C. D. I. des établissements.

Il serait souhaitable de mettre progressivement en place, sous une forme actualisée qui serait à définir, les bibliothèques-centres documentaires qui furent l'objet d'expériences dans un certain nombre d'écoles primaires sous le pilotage du service de la recherche de l'ex-I. N. R. D. P.

Car c'est bien là où le bât blesse, à mon sens : il ne me paraît pas qu'il y ait un lien suffisant entre les recherches conduites sur ce sujet entre les divers ordres d'enseignement. Si l'auto-documentation, qui réalise une des conditions de l'accession de l'élève à une certaine autonomie, est une préoccupation très actuelle au niveau du second degré, il faut aussi en assurer l'initiation à l'école primaire ?

*

Je suis convaincu qu'en Bretagne, comme partout ailleurs, un terrain passionnant d'expériences s'offre à l'étude des enseignants de tous niveaux dans le vaste domaine du patrimoine culturel local et régional. Les Bretons attachés à leurs traditions mais soucieux de leur avenir, ne seront pas en reste. Et les instituteurs, comme les professeurs, sauront bien faire comprendre à leurs élèves que la Bretagne est à la fois la terre de l'Ankou et du radôme. Ils feront leur tâche avec la passion, la fidélité et la ténacité qui les caractérisent.

Nous en reparlerons dans dix ans, si le ciel ne nous tombe pas sur la tête d'ici là. Kenavo !

Pierre Renard

L' HISTOIRE DE LA FRANCE VUE DE LA TOURAINE :

une expérience de recherche pédagogique spontanée avec des élèves

de Seconde du Lycée Paul-Louis Courier (Tours).

*

Parmi tous les patrimoines culturels de la France, il en est un, parfois méconnu, sur lequel on ne saurait trop conseiller aux enseignants d'attirer l'attention de leurs élèves : le dépôt des Archives départementales. Celui-ci contient l'essentiel de la documentation qui permet aux historiens d'ériger ces histoires locales, reflet de la vie de nos provinces, source indispensable pour une étude approfondie de l'histoire de notre pays. Au siècle dernier, Charles-Alexis de Tocqueville avait si bien compris l'importance de ces fonds qu'il n'hésita pas à puiser une part importante des renseignements utilisés pour son *Ancien Régime et la Révolution* dans le dépôt des Archives d'Indre-et-Loire. C'est précisément la richesse de ce dépôt qui a incité une équipe de professeurs du lycée Paul-Louis Courier de Tours à entreprendre une recherche pédagogique spontanée qui se poursuit actuellement, et dont nous voudrions présenter modestement les premiers résultats.

Le cadre et les conditions de l'expérience.

Début 1977, un professeur d'histoire de ce lycée de Tours s'est vu charger de la responsabilité du Service Educatif des Archives départementales d'Indre-et-Loire. Très vite, il dut se rendre à une évidence : la salle de consultation était fréquentée au titre de la recherche purement historique par des généalogistes, quelques professeurs et étudiants de l'Université, de temps en temps par quelques enseignants du second degré ; mais on n'y rencontrait pratiquement jamais d'élèves des lycées et collèges.

C'est alors que fut décidée, en accord avec le Directeur des Services d'Archives, M. J. d'Orléans, la mise sur pied d'un programme destiné à sensibiliser les enseignants et leurs élèves. Des visites furent organisées le mercredi après-midi pour des groupes de professeurs et le samedi matin pour des demi-classes d'élèves ; le samedi, en effet, les consultants sont peu nombreux, ce qui permet de faire circuler un groupe d'élèves sans perturbation pour le public. Ces visites ont l'avantage de faire comprendre aux enfants l'activité de cet important service public que sont les Archives départementales, de voir des documents originaux, souvent anciens et précieux comme les

chartes et cartulaires du Moyen Age, et exceptionnellement d'étudier un texte manuscrit. Mais elles restent généralement sans lendemain. Certes, il ne faut pas mésestimer l'impact de ces visites qui sont entreprises systématiquement depuis des années par les Services Educatifs dans les divers départements. Les enfants sont généralement fascinés par ce qu'ils ont pu examiner, et les professeurs peuvent lire dans les regards le regret de ne pas rester plus longtemps, et aussi l'espoir de revenir.

Malheureusement les conditions matérielles (horaires, transport, disponibilité du responsable du Service Educatif), sans parler de la nécessité de faire bénéficier le plus grand nombre possible d'élèves de ces brefs passages aux Archives, font que ces visites ne peuvent guère être renouvelées avec les mêmes élèves : bien heureux d'ailleurs sont ceux-ci d'avoir réussi à y être conviés au moins une fois au cours de leur scolarité. C'est pourquoi, le responsable du Service Educatif d'Indre-et-Loire a voulu profiter de circonstances favorables - en particulier la situation du lycée Paul-Louis Courier, à cinq minutes de marche - pour mettre des élèves de cet établissement au contact direct des documents, dans le cadre d'une expérience menée tout au long d'une année scolaire.

Des élèves de Seconde.

Avec l'appui de M. Maillé, proviseur du lycée, l'équipe des professeurs d'histoire a sollicité du Recteur de l'Académie d'Orléans-Tours une autorisation pour une recherche pédagogique spontanée intitulée «Utilisation des documents d'archives dans l'enseignement de l'histoire en classe de Seconde». Pourquoi la classe de Seconde ? Ce choix est apparu justifié pour les motifs suivants :

* les élèves de Seconde n'ont pas en fin d'année scolaire à passer l'examen comme ceux des classes Terminales. Il était prévisible que le temps consacré à l'étude directe des documents - environ 1/6 de l'horaire annuel - obligerait les professeurs à traiter certains points du programme plus succinctement que d'autres.

* d'autre part, il y avait moins d'inconvénients à adopter une relative liberté à l'égard des programmes officiels dans la mesure où les élèves de Seconde reprennent l'étude de la période 1789-1848 qui recoupe en partie le programme de Troisième. Aussi les professeurs, en Seconde, ont-ils toujours cherché à présenter cette période d'une façon qui ne donne pas aux élèves la fâcheuse impression du « déjà vu ». Par conséquent, l'expérience correspondait à un objectif pédagogique délibéré.

* on pourra objecter que les élèves de Première n'ont également pas d'examen en fin d'année, du moins en histoire. Mais les motivations pour tenter l'expérience en Première paraissent moins convaincantes : le pro-

gramme de cette classe englobe la période 1848-1914, souvent étudiée plus sommairement en Troisième que la période 1789-1848, et la part de la France y apparaît plus réduite ; les heures occupées à la recherche auraient entraîné des amputations de programme gênantes en début d'année de Terminale (histoire de certains pays avant 1914, par exemple).

* enfin et surtout, des raisons spécifiques au dépôt des Archives d'Indre-et-Loire militaient en faveur du choix de la classe de Seconde. En effet, à la rentrée de 1977, la série M (documents de la période 1800-1940) n'était que partiellement répertoriée. En revanche, on disposait de très beaux et abondants répertoires pour la série L (période révolutionnaire) et toutes les séries de l'Ancien Régime.

Fonctionnement des équipes.

La mise en place de la recherche a dû tenir compte du fait que l'exiguïté de la salle de consultation ne permettait pas la venue d'une classe entière. Par ailleurs, comme les professeurs le constateront plus tard par les demandes d'aide nombreuses et réitérées des élèves, il eût été difficile, voire impossible, à un seul enseignant d'encadrer une trentaine de participants ou plus, un peu désarçonnés, surtout en début d'année, devant un travail nouveau et délicat pour eux. C'est pourquoi, l'équipe professorale a proposé le dédoublement des classes, de telle sorte que, lorsqu'un de ses membres conduirait une demi-classe aux Archives départementales, un collègue prendrait en charge l'autre demi-classe pour la mener à la Bibliothèque municipale qui n'est guère éloignée du lycée. Ainsi, l'horaire de l'enseignement de l'histoire ne serait pas modifié et les élèves auraient (grâce à la compréhension de M. Fillet, directeur de la Bibliothèque) la possibilité de compléter leurs recherches par l'étude d'ouvrages traitant de l'histoire locale.

Le choix des enseignants en ce qui concerne les classes a été guidé par le souci de faire participer à l'expérience des sections différentes, afin de pouvoir enregistrer le cas échéant diverses réactions devant les documents proposés. Les six sections de Seconde retenues (une Seconde A, deux secondes AB2, trois Secondes C) représentaient au total 183 élèves, répartis dans des classes aux effectifs comparables (de 27 à 36). Le Proviseur avait accepté d'aménager l'emploi du temps de telle façon que trois professeurs aient cours de 15 h à 16 h le mardi après-midi et soient libres de 16 h à 17 h ; inversement, les trois autres professeurs, libres de 15 h à 16 h, avaient cours de 16 h à 17 h. La première séance de travail avait lieu de 15 à 16, la seconde de 16 à 17. Trois équipes de deux professeurs ont été constituées. Les deux professeurs de chaque équipe travaillaient par roulement pendant deux semaines consécutives. Par exemple, lorsque, la première semaine, le professeur de Seconde A conduit sa demi classe aux Archives, le professeur de Seconde C1 emmène l'autre demi-classe de Seconde A à la Bibliothèque. Au cours de l'heure suivante, c'est au tour de la classe de Seconde C1 d'être dédoublée ;

la semaine d'après, les demi-classes sont « croisées ».

Les quatre semaines suivantes étaient utilisées par les deux professeurs pour exploiter avec leurs élèves les documents étudiés ; pendant ce temps, les deux autres équipes de professeurs se succédaient aux Archives et à la Bibliothèque. Puis, la première équipe reprenait avec ses élèves le chemin des Archives. Au cours de l'année scolaire, ce scénario s'est répété cinq fois, ce qui a permis à chaque élève de se rendre cinq fois aux Archives et cinq fois à la Bibliothèque municipale.

Le travail préparatoire.

Au début de l'expérience, les professeurs, guidés à cet égard par le programme officiel, avaient défini les cinq thèmes qui seraient soumis aux élèves :

- 1 - La Touraine à la fin de l'Ancien Régime ;
- 2 - Le monde du travail industriel et artisanal en Touraine, du milieu du XVIII^e siècle au milieu du XIX^e ;
- 3 - La Touraine sous la Révolution ;
- 4 - Les transports en Touraine du milieu du XVIII^e siècle au milieu du XIX^e ;
- 5 - La Touraine dans la première moitié du XIX^e siècle.

Soit trois sujets directement liés à la chronologie (N 1, 3, 5), et deux sujets thématiques (N 2 et 4).

Pour chaque thème, les professeurs ont établi une liste de questions particulièrement caractéristiques qu'ils souhaitaient soumettre à leurs élèves. A titre d'exemple, indiquons pour la Touraine à la fin de l'Ancien Régime : les droits seigneuriaux, les impôts, le problème des subsistances, etc. ; pour le monde du travail : les jurandes, le compagnonnage, la soierie à Tours, l'application en Indre-et-Loire de la loi du 22 mars 1841 sur le travail des enfants. Ayant déterminé ces champs de recherche, l'équipe professorale a dépouillé plusieurs dizaines de liasses des séries B, C, D, E et H pour l'Ancien Régime, L pour la Révolution, M, S et T pour le XIX^e siècle, ainsi que le fonds (déposé aux Archives départementales) des archives municipales de la ville de Tours.

Pour les cinq thèmes, 133 dossiers ont été constitués, comprenant chacun de un à cinq ou six documents, selon l'importance : lettres manuscrites, parfois même des brouillons de lettres, textes imprimés (édits royaux, statuts de corporations, affiches, . . .), registres (terriers, registre des délibérations de la municipalité de Tours ou de la commission centrale de Chinon pendant la guerre de Vendée), recueil de lois, plans (Tours au XVIII^e siècle, projet d'implantation d'une gare dans la ville). Les professeurs ont eu le souci de diversifier au maximum les modèles de documents : un élève ayant,

par exemple, étudié une lettre de Necker au début de l'année pouvait par la suite avoir entre les mains l'édition imprimée de Turgot sur la suppression des jurandes en 1776, ou découvrir dans le registre de la commission centrale de Chinon les traces de l'activité du représentant en mission Tallien pour contenir la poussée des Vendéens vers l'Indre-et-Loire.

A la Bibliothèque Municipale, l'important fichier «Matières» a facilité la recherche d'ouvrages pouvant être étudiés par les élèves. Il a également souvent fait appel à des articles tirés des Mémoires ou des Bulletins de la Société archéologique de Touraine. Ainsi a-t-on pu recenser 97 ouvrages ou articles dus à des historiens tourangeux.

Pour chaque dossier des Archives et chaque ouvrage ou article de la Bibliothèque, il a été établi une fiche dactylographiée destinée à guider l'élève dans son travail, cette fiche comportant selon les cas des indications sur les passages à lire, à analyser ou à résumer, un petit questionnaire, des précisions sur certains termes techniques ou sur des faits historiques locaux, des conseils enfin pour la mise au net à la maison des notes prises pendant les séances.

Les séances.

Avant chaque séance, deux professeurs - l'un aux Archives, l'autre à la Bibliothèque municipale - mettent en place le matériel. A la Bibliothèque, les fiches sont glissées dans les livres aux pages où doit commencer le travail des élèves ; aux Archives, les documents sont, dans la mesure du possible (c'est-à-dire en fonction des dimensions ou de l'épaisseur), insérés dans des chemises plastiques qui les protègent ; on y joint les fiches, et le tout est placé dans des couvertures cartonnées numérotées. Il a semblé, en effet, très important qu'au niveau du contact avec le document chaque élève dispose d'un dossier précis et surtout travaille seul. Certes, les enseignants désiraient que la présence de leurs élèves occasionnât le moins de gêne possible au public, comme auraient pu le faire des travaux de groupes, source d'inévitables bavardages. Mais, en fait, ils souhaitaient avant tout que les élèves assument l'entière responsabilité de l'exécution de leur tâche, tant pour la prise de notes que pour la rédaction ultérieure du compte rendu de recherche.

Pendant les séances, lorsque les élèves éprouvent une difficulté, ils lèvent la main et le professeur va auprès d'eux pour les aider à voix basse. Il s'agit le plus souvent de déchiffrer un mot ou un passage de manuscrit (plus particulièrement du XVIII^e siècle) ; ou bien il apparaît nécessaire d'expliquer un archaïsme, de préciser une mesure ancienne (et le cas échéant de la convertir en unités actuelles) d'élucider une notion d'économie politique ou d'apporter un complément d'information sur un fait ou un personnage historiques. Lors des premières séances, entre autres celles qui portaient sur la Touraine à la fin de l'Ancien Régime, les professeurs ont été très sollicités,

sans doute parce que l'expérience était alors nouvelle pour les élèves, mais aussi parce que le XVIII^e siècle est étudié assez rapidement à la fin de la classe de Quatrième et que les connaissances historiques des enfants sur cette période sont généralement superficielles. Les élèves ont ensuite une semaine pour mettre au net leurs notes. Aux Archives, ils ne doivent en effet utiliser que des « crayons de papier » afin d'éviter tout risque de détérioration des documents ; mais l'objectif est principalement d'obtenir d'eux la rigueur la plus grande dans la présentation de leur travail, qui est d'abord individuel.

L'exploitation.

Par la suite, l'exploitation des recherches des élèves s'est effectuée selon plusieurs méthodes, en fonction des thèmes ou même des différents sujets abordés dans un même thème.

* En premier lieu, le travail individuel des élèves a pu déboucher sur des *travaux collectifs*. Le professeur réunit les élèves par groupes de trois à six pour réaliser de petites synthèses, parfois avec prolongement du travail sous forme d'un stencil rédigé, afin de fournir à tous les membres de la classe un résumé des conclusions essentielles. Par exemple, quatre élèves avaient analysé des dossiers comprenant la loi de 1841 sur le travail des enfants, la lettre d'un maire, la lettre d'un sous-préfet à la suite d'enquêtes menées auprès de plusieurs patrons, des questionnaires remplis par des inspecteurs du travail des enfants ayant visité des entreprises tourangelles, et deux rapports de la commission d'inspection du travail des enfants ; ils ont pu préparer un stencil de trois pages intitulé « La Loi du 22 mars 1841 sur le travail des enfants et son application dans le département d'Indre-et-Loire ».

* Parfois, le groupe d'élèves accompagne la distribution du photocopié d'un *bref exposé liminaire* destiné à sensibiliser leurs camarades et à expliquer la démarche suivie. La formule du simple exposé a été également retenue, mais elle semble plus difficilement maîtrisée par des adolescents.

* La possibilité d'obtenir - aussi bien à la Bibliothèque qu'aux Archives - des photocopies a permis de dresser de *petites expositions* sur des panneaux placés par l'administration du lycée sur les murs des locaux spécialisés d'histoire. Des documents sur l'urbanisme à Tours au XVIII^e siècle et la construction du pont de pierre, ou bien sur la construction du chemin de fer dans le département d'Indre-et-Loire se sont bien prêtés à une telle présentation, particulièrement concrète, des recherches effectuées.

* Les professeurs ont aussi adopté pour certains sujets une *pédagogie plus directive*, notamment dans le cas de questions délicates. Chaque enseignant élaborait ici avec ses élèves une synthèse à partir de renseignements apportés (exemple : les impôts sous l'Ancien Régime) ; ou bien il se limitait à introduire un compte rendu d'élève dans le cadre de son cours

pour obtenir une participation plus dynamique de la classe (ainsi des documents sur les assignats et les mandats territoriaux en Indre-et-Loire ont-ils facilité l'étude des problèmes monétaires sous la Révolution). De toute façon, quel que soit le système adopté, les enseignants sont unanimes à constater que l'expérience a suscité un grand intérêt chez les élèves ; d'abord par son caractère novateur, mais surtout parce qu'elle leur apportait une vision différente de l'histoire au lycée, tant dans son approche que dans sa compréhension.

Un premier bilan.

Au terme de cette première année d'expérience, il peut paraître prématuré de dresser un bilan définitif. Il est néanmoins possible de formuler modestement - quelques réflexions sur les réactions enregistrées.

* Il faut reconnaître que, malgré le tri effectué par les professeurs parmi les documents soumis aux élèves, ces derniers ont éprouvé parfois beaucoup de difficulté à les déchiffrer ; ceci implique qu'il serait inconcevable de présenter des documents datant d'avant 1700 à des élèves de Quatrième par exemple. Pour certains documents notariés de la fin du XVIII^e siècle (par exemple procès d'un faux-saunier), l'expérience a montré que les élèves ont dû recourir de manière excessive à l'aide du professeur accompagnateur.

* Le manque de culture historique de la plupart des adolescents leur rend par ailleurs la compréhension de certains documents assez difficile. Il est patent que les documents qui avaient trait à des questions religieuses ont souvent rebuté les enfants par le seul fait que le vocabulaire utilisé leur était en partie inconnu . . .

* D'autres élèves ont manifesté des réactions imprévues devant certains documents : soit qu'ils n'aient pas senti leur caractère original (ainsi une lettre de dénonciation après Thermidor où Robespierre est qualifié de « nationicide »), soit qu'ils aient eu du mal à les intégrer à un thème de recherche (par exemple, un constat d'huissier qui faisait état de la destruction d'une robe de chambre a été jugé puéril, alors qu'il témoignait de la rigueur du monopole des jurandes sous l'Ancien Régime), soit enfin qu'ils ne possèdent pas l'esprit critique indispensable à l'historien (de nombreux ouvrages de la Bibliothèque municipale qui leur ont été proposés ont été publiés au XIX^e siècle, et leurs auteurs, de sympathies monarchistes, ne montrent pas toujours l'impartialité nécessaire vis-à-vis des événements révolutionnaires).

* Ces aspects négatifs, toutefois, pèsent assez peu au regard de l'intérêt que les participants ont manifesté tout au long de l'année envers cette recherche. On n'en veut pour preuve que le soin apporté à la rédaction des comptes rendus et l'amélioration très sensible de la qualité du travail

courant : non seulement davantage de précision dans la transcription des documents d'archives, mais aussi une meilleure analyse des textes et une attention plus soutenue pendant les cours, chacun ayant le sentiment d'apporter par ses travaux une pierre à l'édifice commun.

La poursuite et l'élargissement de l'expérience.

Il va de soi que les professeurs concernés n'ont pas considéré leur tâche comme terminée au terme de cette première année. Ils ont voulu affiner les résultats obtenus. C'est pourquoi, ils ont sollicité et obtenu le renouvellement de cette recherche pédagogique spontanée pour l'année scolaire 1978-79. Ils savent qu'ils peuvent compter sur l'entier concours du nouveau directeur des Archives, M. B. de Fournoux, et du conservateur Mme Skorka, ainsi que sur celui du conservateur de la Bibliothèque municipale M. Sansen. M. le Recteur a de son côté consenti à porter de 40 minutes à une heure hebdomadaire la décharge accordée à chaque professeur associé à l'expérience.

Ainsi encouragée, l'équipe professorale a cherché à élargir son action pour en faire profiter le maximum de collègues du département. En accord avec le C. D. D. P. de Tours, certains documents d'archives, choisis parmi ceux qui ont le plus intéressé les élèves de Seconde du lycée Paul-Louis Courier, ont été photographiés ; les professeurs d'histoire peuvent en obtenir autant de photocopies qu'ils le désirent, accompagnées d'une petite notice pour chaque texte (comme en comportent par exemple les pochettes de diapositives de la Documentation Française). Ainsi la sélection des documents effectuée en fonction des réactions de près de 200 élèves rendra-t-elle des services à de nombreux collègues. Cette diffusion sera poursuivie.

Cependant, les professeurs du lycée Paul-Louis Courier seraient comblés si leur modeste contribution à la recherche d'une pédagogie plus ouverte, faisait des adeptes dans d'autres départements où des conditions matérielles comparables, en particulier la proximité des Archives départementales et d'un lycée, permettraient de mener à bien une expérience du même type. Toutefois, que nos collègues sachent que, si elle est exaltante par certains côtés, cette démarche requiert aussi beaucoup d'efforts ; la décharge accordée (sous forme d'heure supplémentaire) représente finalement peu de chose au regard du temps consacré à la préparation des dossiers, aux multiples déplacements ou à la correction des comptes rendus. Mais la joie de voir de jeunes esprits prendre goût à l'histoire vivante ne vaut-elle pas quelques sacrifices ?

Maurice Raillat et Paul Wagret

(avec la collaboration de l'équipe de professeurs du lycée Paul-Louis Courier de Tours : Mme Couderc, MM. Boulay, Laval, Le Goff, Mme Berelovitch (1977-78), M. Gramunt (1978-79))

S'agirait-il d'un paradoxe ?

Voilà une idée bien étrange ! N'est-ce pas une science fort spécialisée, réclamant une érudition aussi étendue que solide, soutenue d'une constante intervention sur le terrain ? Quelle chimère que de la proposer à nos élèves, enfermés dans le corset étroit de nos emplois du temps, et que nous avons tant de mal à nourrir de pauvres rudiments de connaissances ! De plus, diront les uns, est-il logique de proposer une discipline supplémentaire, alors que notre enseignement ne parvient pas à dégager leur place pour des notions nouvelles qu'exige une vie sans cesse plus complexe ? Est-il raisonnable, diront les autres, de distraire ainsi les enfants du recueillement laborieux, alors que le monde les sollicite en tout sens, et met à mal les élémentaires conditions de concentration qu'exigerait toute étude ? Et puis, l'archéologie, pour quoi faire ? Une quête de savoir intéressante sans doute, mais improductive, une authentique voie de garage, - sinon une impasse, - alors que nous avons à ouvrir à la vie, y préparer, - une vie d'ailleurs où il semble si difficile de s'intégrer ! . . .

Tous ces arguments, louables sans doute, nous ne les connaissons que trop : ils nous ont maintes fois rebattu les oreilles, au point même de tarir des initiatives qui réclamaient une foi robuste. Ils ne méconnaissent que deux faits, qui devraient pourtant s'imposer à l'esprit des pédagogues. Le premier est que jamais le passé n'a autant retenu l'intérêt du grand public. Nous vivons à une époque où l'on ouvre le sol plus que jamais : vastes programmes de construction, parkings souterrains pour tenter de répondre au problème croissant de la circulation automobile. Or, cela conduit à tout instant à faire surgir les témoins enfouis. De plus, ce goût du passé, ce regard qu'on lui accorde, est sans cesse éveillé et nourri par les puissants moyens de diffusion dont nous disposons : magazines spécialisés, télévision, publications accessibles de vulgarisation. Tout un courant qui nous emporte, bon gré, mal gré, auquel participent nos élèves, avec leur capacité jeune d'assimilation, tout

autant d'ailleurs que leur manque de moyens critiques. Voilà qui ne peut laisser indifférents des pédagogues ! L'Histoire ne s'enferme plus dans le manuel, où elle se découpe en tranches judicieusement calibrées, - la leçon à apprendre : elle est omniprésente, à l'état brut ! . . .

Ajoutez à cela - et ce sera notre second fait - que les enfants, en contact avec la vie plus que nous ne l'étions à leur âge, ne se contentent plus d'une acquisition seulement intellectuelle : il leur faut la prise directe avec la réalité. Disons même que celle-ci doit précéder parfois la leçon que l'on lit et que l'on assimile : sans cela l'acquisition ne serait que superficielle et verbale. Je songe à la réflexion d'un de mes jeunes équipiers de 3e, un soir de chantier : « C'est extraordinaire ce qu'auparavant nous ne savions pas regarder ! » L'inefficacité de certaines de nos démarches pédagogiques vient souvent de cette absence de finalité immédiate et pratique. Que ne ferait-on pas, au contraire, pour mettre en œuvre la présentation d'un travail, pour monter une exposition, ou plus simplement voir l'effort déboucher sur la publication d'une étude ? . . .

Le domaine de l'Archéologie.

Or, l'initiation à la recherche archéologique répond à tous ces besoins, et peut, par la seule vertu des méthodes de travail qu'elle impose, féconder et stimuler un large éventail de disciplines.

Il y a tout d'abord l'étude de l'Histoire. Ne dit-on pas de coutume que l'archéologie est une de ses sciences annexes ? Encore que je n'aime guère cette appellation : elle implique une hiérarchie inexacte. Histoire et Archéologie sont deux approches distinctes du passé , mais qui opèrent sur pied d'égalité, dans une étroite interdépendance : l'archéologue ne peut se passer de l'historien, tout comme l'historien ne le peut de l'archéologue. L'un établira des faits en faisant jaillir la totalité diverse de leur enseignement, l'autre liera la gerbe de ces mêmes faits dans une synthèse qui jettera la lumière sur un courant ou sur un déroulement.

Soulignons cependant la part déterminante que prend l'archéologie pour forger à sa compagne un nouveau visage. Au niveau de la recherche, nous n'en sommes plus à une Histoire événementielle. Plus nous avançons, plus nous la voyons tourner son intérêt vers les mentalités et les modes de vie. Or, c'est l'objet propre de la recherche archéologique. Ce que révèle de prime abord cette dernière est un échantillonnage varié de traits concrets dont émane une manière de vivre, et même la mentalité qui l'anime. La céramique, par exemple, nous fait toucher du doigt les techniques, mais plus encore les goûts, les usages, la pauvreté comme la richesse, le progrès ou le recul d'un niveau de vie, les relations de groupe à groupe. Un édifice culturel est littéralement modelé par la pensée religieuse qui l'engendre et l'expression concrète qu'en donne le rite. Il est faux de croire que la recherche archéologique est

une simple érudition matérielle , centrée sur l'objet qui viendra garnir les vitrines d'une collection : l'esprit à tout instant est présent, plus que jamais tangible, affronté à ses problèmes de vie et s'efforçant de les résoudre. Peut être est-ce ce contact sans intermédiaire, dans sa physionomie brute et émouvante, qui captive nos jeunes élèves, et substituera à l'image de l'Histoire toute faite que l'on apprend, celle d'une Histoire que l'on élabore et à laquelle ils ont la chance de concourir . . .

Il y a ensuite l'enseignement des Lettres, et plus particulièrement les Lettres Classiques. Dans ce domaine, où l'on a coutume de centrer l'effort sur un grammatical apprentissage de la langue - comme si le bon latiniste ou le bon helléniste devait limiter ses ambitions à celles d'un « fort en thème » - Dieu sait les rectifications vivantes que peut apporter l'intervention de l'archéologie, tout comme les préjugés aussi tenaces que nuisibles qu'elle est seule à même de démanteler. Pour beaucoup d'entre nous par exemple, le monde Grec se limite à la Grèce classique, tout comme la Latinité va de Plaute à Tacite. Or, c'est un héliénisme tout autre qui surgit avec les remparts de Marseille ou de Saint-Blaise, une civilisation puissante, héritière d'un passé brillant qu'elle rassemble et diffuse avec une rare perfection technique. De même, sur nos chantiers du nord de l'ancienne Gaule, nos élèves ont la surprise de découvrir un Bas-Empire qui fut l'éducateur direct de notre Occident médiéval.

Il y a plus : avec elle, le texte prend soudain les couleurs d'une réalité immédiate et palpable. Au détour d'une phrase surgit un trait de civilisation, exactement semblable à ceux que nos collègues de Langues Vivantes s'efforcent de faire saisir à leurs élèves par le contact avec le pays dont ils enseignent la langue. Pour qui connaît la demeure antique, - autrement que par le schéma stéréotypé de la maison de Pansa que charient les manuels d'Histoire, - Catilina réunissant ses complices « dans la partie la plus retirée de son logis » s'anime et frappe comme le ferait l'image d'un film. César de même prend l'accent d'un moderne reporter à la lumière des découvertes de l'archéologie aérienne qui nous font voir les « aedificia » agricoles de la société gauloise, tout comme les camps retranchés qui peuplent ses récits. Car le mal le plus grave dont souffrent nos études classiques est cette coupure de toute implication pratique débouchant sur la vie.

Le tableau serait incomplet si nous omettions le concert des autres disciplines qui se rencontrent sur un chantier de recherches. Tout autant que l'historien ou le féru de Lettres antiques, y trouvent leur place le physicien, le médecin, le mathématicien, le géomètre, le dessinateur, sans oublier les gens doués d'une indispensable habileté manuelle, du mécanicien au modéliste, en passant par le « raccommodeur de porcelaine ». Que l'on ne s'étonne plus, dès lors, de retrouver dans un groupe d'Archéologie en milieu scolaire des enseignants relevant des disciplines les plus diverses. Que l'on s'étonne moins encore devant l'éventail divers des orientations que prennent nos élèves équipiers à l'issue de leurs études. La pratique de l'archéologie est peut-être l'activité la plus largement pluridisciplinaire.

Une rigoureuse école pour l'esprit.

A cela s'ajoute l'éducation rigoureuse qu'impose, lorsqu'on la pratique, cette démarche scientifique, exigeante entre toutes, qui n'aboutit que si l'on accepte de se plier à son inflexible discipline et de la prendre délibérément à son compte. Nous sommes loin des bancs de l'école et de l'exercice pour l'exercice, avec ce qu'il implique d'horizon limité et d'aveugle obligation. Plus loin encore du loisir, culturel sans doute, mais qui vient délasser du recueillement laborieux. Cette erreur - qui hante même les amateurs les plus éclairés, et qui abuse des esprits jeunes trop portés à s'évader de l'effort imposé - fait partie du fallacieux bagage d'idées reçues qui court dans le grand public à propos de l'archéologie.

Il est faux de croire que le vestige surgit tout armé et vous apporte limpide la totalité de ses enseignements. Le chantier public que l'on visite, la vitrine de musée ou l'exposition, l'article même d'une revue spécialisée ne vous offrent que le point final de la recherche. Le patient effort qu'il fallut déployer pour l'atteindre tout au contraire vous échappe : or, c'est le moment de la démarche qui dégage le plus de puissance éducative.

Effort d'abord pour fixer les limites pratiques de l'investigation et ses objectifs concrets. Toute intervention doit être précédée d'une longue et patiente étude pour déterminer les points de travail et les résultats escomptés : il est impossible d'entamer une recherche fructueuse sans le fil conducteur d'un faisceau « d'hypothèses de travail ». Lorsque nous avons repris, en 1961, le chantier de Théroouanne abandonné depuis 1906, nous avons rassemblé et passé au crible pendant près d'un an les conclusions de nos prédécesseurs avant de donner le premier coup de pioche : c'est seulement le matin même de l'ouverture des fouilles que nous avons pu décider du point d'attaque. Lorsque commencèrent les travaux de Saint-Riquier, en 1959, l'opération venait clore une longue recherche de M. Jean Hubert, Professeur à l'Ecole Nationale des Chartes, Membre de l'Institut, sur le rôle de cette abbaye au sein du monachisme en Gaule à l'époque Carolingienne : ses conclusions avaient fait l'objet, l'année d'avant, d'une communication au Congrès de Spolète, et lançaient l'hypothèse - que nous avons d'ailleurs démontrée - d'une église de même famille que la cathédrale d'Aix-la-Chapelle.

Effort ensuite pour conduire la fouille. Un site ne parle que si l'on sait le faire parler : il ne faut point confondre son étude avec n'importe quel trou anarchique qui dégagerait comme par miracle un témoin venu du fond des siècles. C'est au contraire une opération méthodique, où la rigueur rationnelle à tout instant indispensable s'allie à la précision technique du coup de main. Ajoutez à cela une capacité lucide d'invention pratique, qui, sans cesse sur la brèche, fait intervenir à point nommé les techniques annexes qui enlèveront le verdict : tantôt ce sera la topographie et le dessin, tantôt la photographie, tantôt le traitement en laboratoire ; il faudra même parfois faire appel à des spécialistes rompus à des moyens plus sophistiqués. Toutes

ces qualités nécessaires au bon fouilleur ne sont pas pour autant innaccessibles. Je connais de jeunes équipiers qui, fort à leur aise, y évoluent avec succès : je songe à ce jeune garçon de 3^e qui est maintenant un de nos plus qualifiés « stratigraphes », ou à cette jeune fille, qui, venue au chantier au cours de la 1^eD, était capable l'année suivante de rendre d'éminents services, avec un étonnant rendement. Question de pratique sans doute, mais surtout de consciencieuse discipline de l'esprit.

Effort enfin pour interpréter les données et proposer à leur sujet des conclusions scientifiquement plausibles. Il faudra tout d'abord maîtriser son imagination. Elle est tentée de combler les vides désagréables laissés par une démarche qui n'atteindra jamais à des certitudes absolues, mais engendra tout au contraire des hypothèses éternellement provisoires, valables un jour, brisées le lendemain : en somme, maîtrise, prudence et courage. Il faudra surtout accepter inlassablement de mettre en question ses connaissances, et de combler sans découragement des lacunes qui s'ouvrent à chaque pas : une découverte prend toujours son auteur au dépourvu, et le met en présence de son ignorance. Lorsque l'on écoute un archéologue qui présente son travail, on ressent l'impression d'une érudition à la fois accablante et inaccessible. On ne se rend point compte qu'elle est le fruit d'un perpétuel « coup par coup », où chaque nouvel acquis dévoile l'impérieuse nécessité de reculer ses propres limites. Amère, mais bénéfique expérience pour nos jeunes élèves que le vertige de ce que l'on ne sait pas, doublé d'une impérieuse obligation de colmater la brèche, sous peine de se déjuger ou d'essayer l'affront intime d'avoir baissé les bras.

L'archéologie et le maître.

Inutile dès lors d'insister sur le profit que peuvent tirer les enfants d'une telle rencontre : c'est une radicale mutation de mentalité qui rejaillit sur l'ensemble des disciplines qu'ils affrontent. Depuis vingt-deux ans que je pratique la recherche archéologique avec le concours de mes élèves, j'ai vécu bien des ouvertures, j'ai vu éclater bien des « chemins de Damas » qui ont suscité des hommes. Le recul du temps, qui permet aujourd'hui de retrouver des « anciens », ne fait que confirmer dans cette certitude.

Cependant, l'élève est-il le seul à profiter de cette démarche ? Il y a aussi le maître, et le secours qu'il y découvre n'est pas des moindres. Reconnaissons cependant que son adhésion n'est pas sans inconfort : elle exige de lui un courageux retour sur lui-même.

Retour d'abord sur de vieilles habitudes universitaires qu'il dut contracter pour gravir les échelons de sa qualification. Nos études ont fait de nous des gens qui reçoivent et qui apprennent : une assimilation purement intellectuelle, à haute dose, qui nous a laissé des plis souvent bien difficiles

à effacer. Les débutants du métier connaissent le désarmant contact que leur réserve le niveau de leurs élèves : notre enseignement n'est pas encore parvenu à évacuer le vieil adage d'origine médiévale : «Savoir beaucoup rend capable de transmettre». Rien ne nous prépare à une appréhension directe de la réalité.

Retour sur notre attitude vis à vis du savoir. Nous transmettons à nos élèves un savoir tout fait : rien ne nous a préparés à le bâtir. Or, celui qui délibérément se lance dans la recherche abandonne la sécurité qui naît de l'appui des autres, des spécialistes en la matière dont l'expérience comme la compétence sert de garant à ce qu'il avance. Au contraire c'est l'incertitude, le provisoire, l'hésitation parfois devant l'hypothèse nouvelle que l'on propose, la conscience de la responsabilité que l'on endosse à lancer une explication nouvelle que d'autres vont à leur tour reprendre et répéter à l'envi.

Retour enfin sur les habitudes dont nous pénétre la pratique du métier. Nous n'avons pas toujours assez conscience que notre capacité d'acquisition, ou de rénovation intellectuelle, s'é moussse au perpétuel effort de schématisation qu'il nous faut déployer pour faire passer, à dose assimilable, ce que nous savons à de jeunes esprits qui doivent s'en nourrir et grandir. Si notre énergie créatrice est sans cesse en éveil pour inventer des moyens nouveaux de communication, celle au contraire qui nous conduirait à renouveler le bagage, le contenu de ce que nous enseignons, est dangereusement menacée d'atrophie par la routine. Or la recherche est la douloureuse gymnastique qui vient briser cette ankylose.

Surtout lorsqu'elle devient elle-même pédagogie, en y associant nos élèves. Là aussi il y a mutation radicale, mais cette fois-ci de l'essentielle relation «maître-élève» qui fonde tout enseignement. Le maître n'est plus seulement celui qui dispense un savoir : il devient le chef d'une équipe de travail, celui qui travaille lui-même, qui met la main à la pâte pour que d'autres partagent son geste tout comme ses conséquences. Car les enfants qui lui sont confiés ne profiteront de leur discipline nouvelle que s'ils découvrent à leur tour l'équipe, c'est à dire le groupe attaché à un commun ouvrage, dont chacun, pleinement responsable, prend une part, la réalise de son mieux dans le constant souci du résultat d'ensemble. Cette dimension nouvelle, inattendue, dont le maître est le catalyseur indispensable, entraînera dans les jeunes esprits le bouleversement profond d'attitude au travail, plus encore que l'effort original et particulier réclamé par les méthodes d'approche. Nous parlions plus haut de décloisonnement et de pluridisciplinarité : voici que nous sommes en plein renouvellement pédagogique !

Soyons cependant réalistes : s'il veut garder sa nécessaire efficacité, le maître doit rester le maître, c'est-à-dire celui qui sait et qui détient l'autorité. Certes, dans cette situation nouvelle il évitera l'enseignement magistral - encore qu'il soit quelquefois nécessaire - il s'effacera par instants pour que ses jeunes disciples trouvent pleinement leur place. Mais son rôle ne

doit pas se ramener à celui d'un animateur fondu dans la masse, camarade aîné parmi les camarades, comme le prôneraient certains qui, dans un utopique égalitarisme, se plaisent à opposer « pédagogie nouvelle » - entendons la leur - à « pédagogie traditionnelle ». Il est des maîtres plus adolescents que leurs propres élèves ! . . . Les enfants tout au contraire, dans une expérience de cet ordre, sentent le besoin de notre savoir qui garantit la valeur et l'efficacité de leur démarche ; disons même que notre autorité y trouve une source inattendue. N'oublions pas que s'ils connaissent une situation pour eux sans précédent, qui sollicite leur initiative, fait place à leur action propre et par là stimule leur intérêt, le cadre sécurisant de la classe n'en est pas moins rompu : ils ont plus besoin que jamais d'une référence, voire de l'appui le plus personnalisé possible. La disparition de toute hiérarchie les priverait de cet indispensable secours. S'il y a mutation pédagogique, c'est plutôt une question d'esprit, de qualité d'échange et de relation, qui vient colorer toute méthode, qu'elle soit ou non traditionnelle.

Comment pratiquer l'archéologie en milieu scolaire.

Le principe de base est la plus grande souplesse : la situation est fort diverse. Elle dépend d'abord de la qualification de celui qui la dispense ; elle dépend ensuite de l'âge et du niveau des élèves, surtout de la place que l'on entend lui confier dans un enseignement. Elle doit être, et ce sera le second principe, essentiellement locale, voire régionale. Plusieurs raisons à cela. D'une part, elle n'aura de valeur vivante et directe pour les enfants que dans la mesure où elle se greffera sur un milieu familial dont ils découvrent une dimension nouvelle, à l'inverse de la marche du temps : la meilleure manière d'ouvrir nos élèves et d'actualiser leur travail est encore de les enraciner. C'est dans ce sens que l'intervention de l'archéologie dans le cadre de la classe rejoint l'étude des patrimoines culturels locaux.

On peut donner à ce témoignage les formes les plus diverses. Les plus courantes sont l'allusion qui éclaire une remarque ou un ensemble de notions de base à retenir, ou encore l'excursion, dans le cadre des 10% par exemple. Chaque région possède des sites, exploités ou non ; chaque ville d'une moyenne importance a son musée. Il existe même des musées spécialisés, à compétence régionale. En aucun cas cette intrusion, qui devrait « ouvrir la fenêtre », apporter une bouffée d'air frais et concret qui cristallise et fixe l'intérêt, ne doit apparaître comme un appendice inattendu, plaqué sur la marche d'une étude. On n'insistera jamais assez sur la préparation, lointaine souvent, de ces interventions. Il est souhaitable même que le plus grand nombre de maîtres, représentant les disciplines diverses, accompagnent et soutiennent ce jour là leurs élèves.

J'ai présente à l'esprit une visite au musée de Saint-Germain en Laye qui avait retenu tout notre soin. Il s'agissait d'une classe de 3e, où nous expliquions César. Les enfants avaient été préalablement munis d'un fascicule

que nous avons bâti avec les moyens du bord, dans l'établissement même, adapté à leur niveau et à leurs besoins ; de longue date, le texte expliqué avait tourné l'intérêt vers les objets à découvrir dans les vitrines de Saint-Germain. Ils avaient avec eux ce jour-là, outre le professeur de Lettres, ceux d'Histoire, d'Anglais, de Mathématiques et de Sciences. Le résultat fut clair : dès le lendemain, ils ont dévalisé de leurs traductions de César les deux principales librairies de la ville, pour en savoir plus, en quête de toute nouveauté maintenant accessible ; quant au Conseil de Classe suivant, il enregistra une hausse sensible d'intérêt dans les disciplines diverses qui les avaient comme entourés durant cette journée. Il arrive même, à des années de distance, que cette mémorable sortie hante encore les conversations de la salle des professeurs.

Il y a aussi les travaux d'une classe sur un sujet proche, entraînant enquête et découverte : opération lente et délicate, combien fructueuse, mais qui demande un professeur particulièrement entraîné, surtout parfaitement maître de son jeune public, qui sait de plus intégrer avec adresse cette démarche au déroulement de son programme. C'est le point où l'étude archéologique recouvre le plus exactement celle des patrimoines culturels locaux. Je songe par exemple à ce collègue du Collège de Beaurainville qui a lancé ses élèves sur le curieux village de Brimeux, dont le nom même a de caractéristiques résonnances Celtiques. Tel autre, au Collège de Fauquembergues, familiarise de longue date ses élèves avec la découverte de l'évolution de leur terroir, par la toponymie, l'examen raisonné du paysage, les cartes répondant aux objectifs divers, le tout débouchant sur le contact d'une présence antique qui révèle soudain son originalité toujours sensible. On pourrait multiplier les exemples à l'infini. L'intérêt de ces recherches est qu'elles s'adressent à l'ensemble d'une classe, par delà la disparité d'aptitudes, soudent le groupe, stimulent la capacité de relation, et laissent dans l'esprit des enfants des temps forts permettant d'attendre des initiatives qui les développeront par la suite. Mais il est plus que jamais nécessaire, si l'on veut sceller le bénéfique impact, de déboucher sur une réalisation concrète : exposition, publication de travaux, journées portes ouvertes, visites guidées, etc . . .

Toute autre est la pratique directe de l'archéologie, sur le terrain : elle impose des limitations, dont il convient de prendre claire conscience sous peine d'échecs graves et durables.

Il y a tout d'abord celle du groupe. Il n'est plus question, sauf dans des cas fort rares, de s'adresser à l'ensemble d'une classe. Il s'agit d'une démarche rigoureusement scientifique, donc approfondie, totale, réclamant un personnel homogène et préparé : la classe au contraire est un groupe hétérogène où les différences de capacité (ou d'intérêt) font obstacle à un travail scientifique profond. De plus, l'acquisition des compétences, indispensable pour l'exploitation intégrale du site, réclame la continuité. Une année scolaire ne dure que neuf mois, à la suite de quoi les enfants passent sous d'autres férules. Elle est donc insuffisante pour marquer les jeunes

esprits au coin de la bénéfique influence d'une méthode scientifique ; ils n'ont pas le temps non plus de savourer les fruits de leur travail qui ne révélera souvent sa richesse qu'au terme d'un long effort. Ceci permet de saisir, - soit dit en passant, - la vanité des sessions de vacances qu'offrent certains groupes de jeunes, qui n'ont pas encore saisi la différence entre loisir et recherche. C'est pourquoi, le groupe idéal est le club, gravitant autour d'une animation sérieuse, recruté sur motivation authentique, débarrassé du gênant clivage des années scolaires, avec toute sa liberté de progression et d'apprentissage de la responsabilité.

Il ne faut pas négliger non plus celle de l'âge. La capacité d'assimilation des enfants varie d'une année à l'autre, et l'intérêt, fondé souvent sur des arguments de surface, n'est pas toujours à retenir pour signe. J'ai fait récemment l'expérience d'emmener avec moi, au cours de notre session de fouilles de Toussaint qui dura quatre jours, une de mes petites élèves de 5e âgée de 11 ans et 1/2. Très ouverte, sans doute profondément motivée, douée d'une incontestable intelligence pratique, elle s'est révélée d'une efficacité impeccable sur le terrain : je la tenais en équipe avec moi pour lui apprendre à travailler. Elle restait cependant « à la porte » de la partie la plus formatrice de l'ouvrage - la réunion du soir avec bilan - à laquelle il lui était encore intellectuellement impossible de participer en profondeur. Cela peut être grave : c'est ainsi que se forment des découragements qui risquent de paralyser longtemps.

L'âge idéal pour amorcer une initiation archéologique semble être celui de la 4e et de la 3e : l'esprit garde encore sa fraîcheur de contact, voire d'enthousiasme, en même temps qu'il déploie une nouvelle capacité rationnelle, avec ce qu'elle implique d'ouverture souple à la démarche souple à la démarche méthodique. Les professeurs de mathématiques ne le savent que trop ! . . . Au niveau du Second Cycle le champ est déjà plus limité : pour certains il est trop tard, ceux qui resteront seront les vrais et les solides. Passé le baccalauréat, l'adhésion est plus problématique encore : l'esprit a déjà des plis, qui font parfois obstacle à la pénétration des bienfaits d'un exercice de méthodologie concrète. Peut être est-ce l'explication des difficultés de ceux qui veulent créer des groupes d'archéologie dans le cadre de l'Université ! . . .

Dernière limitation, et non la moindre : la personne de l'animateur. La différence entre l'Archéologue en milieu scolaire et ses autres confrères de recherche est qu'il ajoute à ses préoccupations scientifiques celle d'en faire un usage éducatif. Sa démarche sera dès lors contrainte de suivre un schéma de progression approprié et nouveau : c'est cet objectif qui a présidé par exemple à la conception de notre Base archéologique de Théroanne, même dans ses dispositions matérielles, comme le bureau-salle de réunion avec ses tableaux muraux, ses tablettes pour l'étude du mobilier de fouille, son laboratoire, sans oublier l'économie de la structure d'accueil dont le fonctionnement suscite la vie d'équipe.

Il faudra surtout que l'animateur - un enseignant de préférence -

rompu à l'affrontement de la pédagogie, possède une solide compétence technique pour respecter l'indispensable niveau scientifique de son travail, tout en l'offrant de plain-pied à des coéquipiers non seulement débutants, mais surtout jeunes, avec tous leurs besoins spécifiques. Il arrive que certaines de ces équipes soient animées par des adultes qui ne sont pas obligatoirement branchés sur cette dimension éducative. Il arrive même que des équipes d'origine scolaire soient sollicitées par des sociétés locales - quand ce ne sont point de vastes groupes qui se sont assurés notoriété par une tapageuse propagande. L'inquiétant est que la compétence de tels milieux, parfois (sinon souvent) en marge du fonctionnement régulier de la recherche archéologique, n'est pas chose forcément assurée ; surtout le jeune équipier risque d'y être considéré comme « main d'œuvre », temporaire souvent, au niveau de sa capacité immédiate, sans le moindre souci de le former de façon satisfaisante. La prudence est dès lors d'une extrême rigueur : l'archéologie n'est éducative que si elle offre à ses jeunes adeptes une authentique véracité scientifique, et surtout si ceux qui les encadrent se préoccupent de leur apporter, en consciencieux pédagogues, une légitime qualification.

Dernière remarque enfin, qui nous servira de conclusion : une archéologie en milieu scolaire, consciente de l'intérêt de ses objectifs, ne peut se développer sans concertation et sans création d'instruments appropriés. Ceux d'entre nous qui la pratiquent depuis longtemps savent l'isolement, sinon l'hostilité, qui fut souvent leur quotidien partage.

Concertation d'abord avec les milieux responsables de la recherche archéologique. Cette dernière, en effet, est assujettie à une rigoureuse législation : il s'agit de sauvegarder le patrimoine en la matière et il faut se dire que toute fouille mal faite, par un personnel non qualifié, entraîne une perte irrémédiable ; tant il est vrai que, parmi le concert des sciences, l'archéologie est la seule qui ne puisse s'accomplir qu'en détruisant l'objet de son étude. Encore une de ces vérités paradoxales, méconnues, et dont il convient de se bien pénétrer ! . . .

Tout cercle qui se constitue dans un établissement scolaire, tout groupe d'origine scolaire sollicité pour participer à des travaux, devrait connaître l'adresse de la Direction Régionale des Antiquités dont il relève et se mettre sans tarder en relation avec elle. Le Directeur Régional tient le fichier des fouilles et assure la tutelle des sociétés locales : il est donc seul à même de renseigner de façon autorisée sur les compétences de chacun et d'orienter les bonnes volontés vers des personnes susceptibles de les épauler, ou de leur offrir un encadrement de démarrage.

D'autre part, aucune prospection ne peut être régulièrement faite sans l'accord de la Direction Régionale, qui renseignera au demeurant sur la législation à respecter. Or, il est indispensable, si se constitue un groupe d'Archéologie en milieu scolaire, qu'il ait son terrain d'action et d'application: il n'aurait sans cela aucune raison d'être. Le Directeur Régional est une fois de plus le seul qui puisse assigner une mission de prospection, orienter une

recherche, créer les liens avec les structures en place, - les musées par exemple, - et fournir tout renseignement utile sur l'activité ou la richesse archéologique de la région.

Concertation ensuite avec les autres groupes travaillant dans le même but et dans les mêmes conditions : il est toujours intéressant de savoir ce que fait le voisin, ce qu'il découvre, les moyens ou méthodes qu'il met en œuvre, échanger avec lui le cas échéant. C'est d'une telle collaboration que pourront naître des instruments, dont bénéficiera le grand nombre par la suite. Nous nous bornerons pour cela à brosser à grands traits ce qui se passe dans l'Académie de Lille.

Dans le cadre des Commissions Enseignement-Culture, créées l'an dernier par décision rectorale, existe une Commission d'Archéologie en milieu scolaire. Sa mission est de coordonner les efforts déployés sur l'ensemble du territoire de l'Académie. Certains groupes travaillent déjà de longue date: activité tout à fait officielle, en étroit rapport avec la Direction Régionale. D'autres sont en voie de création.

La Commission s'est donc donné pour rôle non seulement d'épauler selon les besoins, et d'assurer la liaison, mais surtout d'informer, et de créer pour cela des instruments de travail dont tout enseignant peut faire usage : édition de diapositives et de films par les soins du C. R. D. P. et des C. D. D. P., fiches complémentaires des manuels actuellement utilisés - pour leur permettre notamment de répondre au délicat programme de 6^e - diffusion de la plaquette éditée par l'A. P. A. R. (Association pour la Promotion de l'Archéologie Régionale) sur les sites et ressources de la région. A cela s'ajoutent les stages pour enseignants désireux d'acquérir une compétence archéologique, dont profiteront ensuite leurs élèves. Une première expérience fonctionne à la Base Archéologique de Théroouanne : il est souhaitable que d'autres puissent s'implanter en d'autres points, notamment sur le Département du Nord.

Signalons enfin l'existence, au Lycée de Bavay, d'une section d'enseignement de l'archéologie, intégrée au programme d'enseignement Secondaire. Disons cependant que cette localité a la chance de réunir, sur le site d'une des plus importantes implantations gallo-romaines de l'ancienne Gaule-Belgique, un grand chantier de fouilles, un musée archéologique de création toute récente et au fait des conceptions les plus modernes de présentation, orienté vers la réception de groupes scolaires, et enfin un établissement, dont l'un des professeurs, M. Carmelez, lui-même membre de la Commission, est à la fois Directeur des Fouilles et Conservateur du Musée.

Honoré Bernard

M. Honoré Bernard, professeur de Lettres classiques au Lycée Robespierre à Arras est également un archéologue de grande compétence et de grand renom. Après avoir travaillé aux fouilles de Bavay dans le Nord et de St Riquier dans la Somme, il est depuis de longues années, directeur de la base archéologique de Théroouanne.

« ECOLE - MAIRIE - VILLAGE »

*Exploitation du patrimoine local en vue
des Activités d'éveil dans un village de Côte d'Or :*

ROUVRES - EN - PLAINE (600 h.)

*

L'ANIMATEUR : L'Instituteur - Secrétaire de Mairie

Bien connaître le milieu rural implique à la fois, des investigations scientifiques et des recherches d'ordre psychologique. Bien connaître le monde rural, c'est décrire sa vie, son passé et son devenir, mais c'est d'abord approcher les habitants, sonder leur esprit et leur cœur, mesurer leurs capacités, comprendre leur comportement.

La fonction double d'instituteur - secrétaire de Mairie permet de répondre à ces impératifs. En effet, le « maître » vit presque en communauté avec toute la population en raison des nécessités de la vie administrative, il a, à sa disposition de nombreux documents : plans, relevés, études des sols, et tous les services d'une grande mairie se trouvent réunis en un seul bureau. Les dossiers familiaux lui sont connus et la vie privée des habitants ne lui échappe guère. C'est dire sa puissance, et, bien sûr, les avantages que ceci comporte, mais aussi la réserve que cela commande.

Si l'instituteur peut demander aides et services en faveur de l'école, c'est que le secrétaire de mairie, qu'il est aussi, peut apporter aides et services à tous, au prix d'ailleurs d'horaires qui ne se mesurent guère : ici, ce sont les besoins qui déterminent l'emploi du temps. Telle est la situation de M. Gossot, Directeur d'école à Rouvres.

Objectifs et Démarche

L'instituteur, placé dans de telles conditions, va donc essayer d'utiliser toutes les possibilités des divers milieux. Il en fera d'abord l'inventaire, puis l'analyse et en élaborera l'exploitation, sans oublier d'élargir, ensuite ses sujets d'étude afin de répondre aux nécessités des programmations scolaires.

Il va donc « mobiliser » toute la population - enfants et adultes - en favorisant l'émulation et la curiosité (recherche de tout document public ou privé), en faisant jouer la subjectivité (les documents de famille n'ont pas de prix !), en aiguissant l'esprit communautaire (recherches collectives).

En même temps, l'élève, occupé à chercher, à classer, à comparer s'intéressera au passé, tout en formant son esprit critique tant à l'égard des faits eux-mêmes qu'à celui de la méthode historique (ces documents sont-ils valables ? Comment les interpréter ? Comment et pourquoi les confronter avec d'autres . . .).

Et c'est de cette manière que l'instituteur conduit ses activités d'éveil d'où il pourra tirer maints exercices dits d'activités instrumentales (expression orale et écrite, mathématique).

ROUVRES et son environnement

Les Roburiens ont une histoire . . . comme tous nos petits villages, mais les vestiges ne suffisent pas à tout imaginer, à tout traduire. Alors, bien sûr, M. Gossot fera remarquer le mode d'habitat, l'allure des rues anciennes, il fera connaître la remarquable église qui possède quarante pièces classées. Une visite rapide au presbytère voisin permettra à un élève de vous faire admirer la croix-reliquaire d'époque carolingienne et la visite de l'église fera comprendre aux enfants un certain nombre de faits relatifs à l'architecture ou à la vie des hommes de l'époque romane ou gothique. Mais il y a aussi une petite rivière, soumise aux fluctuations de la pluviométrie, et on étudiera l'évolution de la faune et de la flore, puis un petit bois fait de hautes futaies d'où l'on observera les changements consécutifs aux saisons.

Enfin de nombreux vestiges archéologiques, de la protohistoire au Moyen Age, découverts aux alentours de la commune, ont été recueillis par l'instituteur et sont conservés à l'école (1).

Certes, il manque à Rouvres la montagne, la mer et la grande ville. Qu'importe ! Cela motivera les voyages scolaires minutieusement préparés, bien conduits, sagement exploités et l'on se livrera à des échanges et à de la correspondance inter-scolaire : voilà qui va permettre la sortie d'un journal trimestriel « *Le Petit Roburien* » (2).

Ce sera un journal à multiples facettes.

D'abord, il permettra de relater la vie de la classe et la vie de l'école : d'où viennent les nouveaux ? Que vont-ils nous apprendre ? Où irons-nous en voyage, cette année et pourquoi tel ou tel choix ? Reproduisons le compte rendu de cette visite, de cette enquête, de cet événement exceptionnel.

Puis, il sera aussi le livre d'histoire locale : que de choses se sont passées depuis cette charte de 1215 ! Voici des documents, des photos, des vieux livres de comptes, des revues, des outils, des matériaux qui vont nous permettre de revivre le passé.

Nous serons aidés, en cela, par des visites dans les fermes ou les maisons, mais aussi, nous inviterons le doyen de la commune, l'ancien combattant, le plus vieil ouvrier agricole. . . Que de gens, fiers d'être interrogés, de jouer un rôle !

Enfin, le *Petit Roburien* fera, ici, office de Bulletin Municipal. Et le secrétaire de Mairie va porter, à côté de ces événements scolaires ou de ces documents pédagogiques, toutes les informations d'ordre administratif : révision de la liste électorale, renseignements relatifs aux contributions directes, à l'état civil, à l'urbanisme.

On ne s'étonnera pas que « *Le Petit Roburien* », ainsi conçu, soit vivement attendu dans les familles . . . On imagine la curiosité des uns, la fierté des autres, l'intérêt de tous.

Grâce à cette formule, l'instituteur a su donner une réalité vivante à ce triptyque : ECOLE - MAIRIE - VILLAGE.

Les facteurs de réussite

Ne nous trompons pas. M. Gossot, homme modeste, est bien conscient des difficultés de la tâche et de la nécessité de s'informer sans cesse : il passe des heures et des heures (pendant ses congés) aux Archives départementales. Il a recours, parfois, aux Archives nationales et à une foule d'autorités ou d'organismes : érudits de l'Université de Dijon ou des Sociétés Savantes de Bourgogne ; Commission de linguistique et folklore, des Antiquités, Académie des Sciences et Arts, Bibliothèque et Musées de Dijon, C.R.D.P. . . . Il sait l'intérêt des prospections par photos aériennes, participe à des fouilles, recherche partout et toujours et consulte également le Service de l'Équipement, des Mines, le Génie Rural, l'Institut Géographique National . . .

Ajoutons à cela que tout ce travail demande aussi que soient prévus le matériel audio-visuel nécessaire de même que l'organisation du classement et du rangement des documents.

C'est pourquoi, il souhaite - et on le comprend - que soit envisagée la nomination de documentalistes compétents qui viendraient en aide à un groupe de maîtres du premier degré, tout comme cela se fait dans le premier cycle.

Ainsi, ROUVRES - EN - PLAINE, petite bourgade, située à 15 km au Sud Est de Dijon, redécouvre son passé et vit le présent autour de l'Ecole qui anime toutes les bonnes volontés du village.

André Vailleau

N O T E S

(1) Une *villa gallo romaine*, repérée par photos aériennes en 1964, a été fouillée en 1965-66. On en a retiré des tuiles, monnaies, outils, clous, céramique sigillée, un bijou. Les plus beaux éléments sont au musée de Dijon, le reste est à l'école.

Pour la *période barbare*, des fouilles privées ont été effectuées en 1935 par un officier en retraite «recherchant un trésor dans son jardin». Des sépultures mérovingiennes y ont été découvertes. L'instituteur a pu récupérer des vases funéraires, considérés comme sans intérêt par leur inventeur.

Pour le *Moyen Age*, des carreaux émaillés du XIV^e siècle sont découverts au hasard des travaux agricoles, dans des terrains de la périphérie. Les enfants sont invités à tout ramasser et à apporter leurs trouvailles à l'école.

L'instituteur surveille plusieurs emplacements, où il soupçonne existence de vestiges intéressants.

(2) Le *Petit roburien*, auquel toutes les familles de la commune sont abonnées est rédigé par les élèves de l'école pour les pages scolaires (pages blanches) et par l'instituteur pour les pages administratives (pages jaunes). La publication est réalisée par un duplicateur, et en linogravure pour les dessins et reproductions. Il a été fondé en décembre 1969 et a une périodicité trimestrielle (28 numéros parus à ce jour). Son tirage actuel est de 200 exemplaires. Outre les familles du village, il est demandé par des familles originaires de Rouvres et installées à l'extérieur, et par des familles de villages voisins.

*

V I E D E S È V R E S

RENCONTRES « ACTION CULTURELLE » :

Du 27 février au 1er mars, se sont tenues au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, trois journées d'études à l'initiative de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire. L'an passé déjà, une exposition avait été réalisée au C. I. E. P. , qui présentait différentes manifestations de ce qu'on l'on nommait alors encore timidement l'ouverture de l'école.

Cette fois, il s'agissait de réunir les responsables d'organismes culturels et compagnies théâtrales qui interviennent en milieu scolaire et les personnalités chargées auprès de chaque recteur des problèmes de l'action culturelle ainsi que les professeurs animant la Commission académique d'action culturelle.

L'objet de ces rencontres était en effet de faire le point sur la mise en place dans chaque académie de ces commissions et de réfléchir sur le développement des actions résultant de la collaboration entre les établissements scolaires et les organismes culturels qui leur apportent leur concours. Rappelons que ces commissions d'action culturelle instituées dans chaque académie par la circulaire du 16 mars 1978, et qui associent des responsables de l'éducation et des enseignants à des personnels du secteur culturel soucieux d'atteindre le milieu scolaire, constitue l'un des rouages déterminants de l'ouverture de l'école. Structure d'échanges entre ces différents partenaires, elle doit aussi les amener à se concerter et à coopérer pour apprécier et mettre en œuvre, notamment par le biais des spectacles et des animations, les formes les plus appropriées de rencontre entre le monde scolaire et celui de la création.

C'est bien dans cet esprit de concertation que la journée du mercredi 28 se déroula. Elle réunissait en effet, dans un face à face parfois difficile mais toujours animé, les représentants des rectorats avec les professionnels du secteur culturel - ceux-là même qui au niveau de leur académie, devront travailler ensemble à définir et à mettre en œuvre une politique d'ouverture de l'école.

La journée commença avec la représentation donnée à la salle des fêtes municipale de Sèvres - d'un spectacle pour enfant de la Compagnie de la Grenette (de Lyon) « Des pieds à la tête et de la tête aux pieds ». Des enfants de l'École maternelle Gambetta ont pu assister, pour leur plus grande joie - si l'on en croit leur réaction - à ce spectacle.

La représentation fut suivie d'un court débat avec les comédiens, car très vite les spectateurs devaient se répartir en sous-commissions de travail, en vue d'établir une fiche d'information sur le spectacle.

Cette confrontation immédiate fut l'occasion d'échanges parfois vifs entre certains animateurs de compagnies théâtrales et les représentants tel l'éducation ; beaucoup, en effet, parmi ces derniers, par trop habitués à l'ancienne procédure d'agrément et d'habilitation, continuaient à formuler des jugements de valeur sur le spectacle, pour une fiche qui ne devrait plus fournir que des renseignements techniques et des éléments d'appréciation susceptibles d'aider le directeur d'école ou de collège dans le choix des spectacles qui lui sont proposés.

La réunion des sous-commissions, en fin de matinée, permit, sinon d'adopter une fiche de synthèse - difficile à réaliser en un temps si court - du moins de reconnaître, à la quasi unanimité, la qualité du travail présenté par cette jeune compagnie lyonnaise.

L'après-midi, M. Luc, Chef de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire, marqua, dans une brève allocution, son plaisir à retrouver là tous ceux - qui-du secteur culturel ou du secteur éducatif - cherchent à donner un nouveau visage à l'école en l'ouvrant sur son environnement culturel. Il précisa néanmoins que le rôle de chacun au sein des Commissions d'action culturelle, pour essentiel qu'il soit, n'irait pas sans difficulté, voire sans déception. On comprend mieux ces propos sans détour lorsque l'on sait combien l'animation culturelle à l'école, si elle est souvent considérée avec un vif intérêt pour la contribution qu'elle peut apporter dans des domaines aussi essentiels que la réduction des inégalités, l'éveil de la personnalité ou l'ouverture de l'école, reste encore bien des fois suspectée par ceux qui voient mal comment l'intégrer à l'action éducative.

Enfin, après avoir marqué sa volonté d'organiser de nouvelles journées d'étude pour poursuivre cette réflexion sur les modalités d'une meilleure insertion de l'action culturelle à l'action éducative M. Luc invita l'assemblée à se retrouver au cours d'un apéritif . . . et c'est dans une atmosphère détendue que prit fin cette journée de rencontre.

Si cette journée de concertation entre professionnels du secteur culturel et responsables rectoraux s'inscrivait exactement dans les objectifs assignés à la commission d'action culturelle, les deux autres journées permirent aux représentants de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire de retrouver séparément leurs partenaires et d'examiner précisément les difficultés rencontrées par chacun d'eux au sein de ces commissions.

C'est ainsi que la journée du 27 février, qui réunissait des représentants des compagnies théâtrales et de marionnettes de toutes les académies, fut l'occasion d'échanger et de confronter des actions menées en direction du milieu scolaire - expériences souvent très diverses, selon les milieux d'implantation (milieu rural ou banlieue parisienne) ou le type d'organismes intervenants (marionnettistes ou maisons de la culture).

Poursuivant un dialogue entrepris il y a plus d'un an, les professionnels du théâtre et de l'action culturelle furent amenés à réfléchir au rôle qu'ils peuvent jouer dans l'évolution de notre système éducatif, ainsi qu'à l'apport spécifique de leur intervention dans la formation et l'épanouissement des jeunes.

Il est apparu que, si la plupart d'entre eux sont disposés à travailler avec le milieu scolaire, les préoccupations de certains organismes ne sont pas toujours faciles à concilier avec les intérêts du système éducatif. Mais le dialogue, si abrupt fut-il quelquefois, marqua néanmoins un rapprochement autour d'une volonté commune de travailler dans le sens de l'ouverture de l'école.

En l'absence de professionnels du théâtre, les débats du jeudi 1er mars furent moins animés. Cette journée était, en effet, consacrée aux seuls responsables académiques des commissions, afin d'étudier le rôle et le fonctionnement des commissions en place, mais aussi d'examiner avec eux les modes d'application de la politique d'action culturelle du Ministère, afin de préparer la voie d'une déconcentration en ce domaine.

Ces responsables se sont trouvés confrontés à la multiplicité des problèmes posés par l'ouverture de l'école ; problèmes administratifs, pédagogiques qui se posent non seulement pour le théâtre et pour les spectacles, mais aussi pour des secteurs très divers, comme la musique, les musées, les cultures locales ou l'audio-visuel.

M. Luc insista sur le rôle d'impulsion et de coordination que les correspondants du recteur seront amenés à jouer au sein des commissions. Ces collaborateurs devront, précisa-t-il, s'appliquer à conduire l'action éducative de telle façon qu'elle prenne en compte un certain nombre d'activités enrichissantes pour la formation des jeunes et notamment l'activité des professionnels du secteur culturel. Si on a pu noter chez certains correspondants rectoraux une légère inquiétude devant l'ampleur de la tâche qui leur incombe, les informations qu'ils purent recueillir auprès des représentants du Ministère de la Culture et du Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports, et surtout auprès du Secrétaire Général du Fonds d'Intervention Culturel, leur auront sans doute permis de mieux connaître leurs partenaires culturels et par là d'envisager plus sereinement leur rôle de médiateur.

En décembre 1977, lors de la première manifestation organisée sur l'action culturelle à l'école, M. Auba, s'était immédiatement associé à l'action que la Mission d'action culturelle commençait à mener, qui s'inscrivait, disait-il, dans le « droit fil des préoccupations du C. I. E. P. , depuis ses débuts ».

En accueillant une nouvelle fois les partenaires de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire, M. Auba semble bien vouloir réaffirmer sa confiance dans cette politique d'ouverture de l'école.

ESSOR OU DECLIN DE L'AUDIO - VISUEL ?

*

Du 5 au 7 mars 1979 s'est tenu au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, un colloque international « Eessor ou déclin de l'audio-visuel ? ». Le titre, plus harmonieux à réciter que facile à traiter, avait été choisi volontairement flou pour n'écarter personne et provoquer des dé clics, qui se sont produits.

Pendant trois jours, après une éblouissante et provocante méditation à haute voix par un Pierre Schaeffer au mieux de sa forme, tout à tour mélancolique et agressif, chaleureux et caustique, les participants ont étudié successivement la place de l'audio-visuel dans l'enseignement élémentaire et secondaire (autour de M. Perriault), l'enseignement supérieur (autour de M. Deprad), la formation continue (autour de M. Valerien).

Les objectifs et stratégies étaient claires : nous voulions que ce colloque fût international et il l'a été. On a pu remarquer, sur l'estrade magistrale (inévitabile pour des raisons de retransmission télévisuelle) ou dans la salle, des participants ou intervenants allemands, américains, anglais, hongrois, ivoiriens, libanais, norvégiens, suédois, tchécoslovaques, t. nisiens, zairois, et bien d'autres. Nous voulions aussi qu'il fût parlé de l'audio-visuel avec et par l'audio-visuel et nous pûmes assister à une débauche technologique de prouesses, même si quelques ratés et quelques redondances soulevèrent parfois l'ire ou l'ironie de certains.

Est-ce que nous y voyons plus clair quant à la question posée ? Ce n'est pas certain et est-ce important ? En trois fois un jour (puisque, mis à part quelques fidèles, le public se renouvela à chaque table ronde) ce n'était guère possible.

L'essentiel était de faire jaillir des idées, de semer quelques graines modestes qui deviendront chiendent, lierre ou dahlia, de permettre à des personnes très occupées de se rencontrer pour faire le point, de tempérer les rêveurs et de dynamiser les sceptiques.

Chaque table ronde, qui groupait une dizaine d'intervenants en moyenne, permit d'effectuer un utile - parfois exaltant - survol des problèmes. Les projections organisées chaque après-midi devant des publics un peu réduits mais fervents apportèrent un complément concret aux grands envols spéculatifs. Ajoutons que l'audiovisualisation intégrale des débats apporta

deux satisfactions non négligeables :

- Assurée par l'équipe d'enseignants et d'étudiants de Paris XIII, elle constitua un excellent travail pratique accompli dans la joie et l'enthousiasme avec une maîtrise pratiquement professionnelle. Ceux qui en sourirent auraient dû effectuer une petite visite à la « cuisine » pendant ou après les débats.

- S'il est évident que la diffusion sur les écrans de documents apportés par les intervenants, ainsi que la retransmission télévisée des participants qui intervenaient depuis la salle, apporta un complément à la lettre irremplaçable, il ne parut pas évident à tous que la possibilité de comparer l'image donnée par l'écran de ce qui se passait *en même temps* sur l'estrade suscitait de passionnantes réflexions quant à la spécificité, les limites, les grandeurs et les dangers de l'audio-visuel.

Cela seul méritait bien quelques images tremblotantes, quelques discours bégayés, quelques projecteurs éblouissants et une température plus chaude que d'ordinaire.

Un compte rendu sera publié ultérieurement, mais rendra-t-il compte de ce qui s'est passé ces jours-là entre les machines et les hommes ?

A. J

RENCONTRES : « MARKDORF - SEVRES »

Est-il possible de conduire des recherches pédagogiques communes dans deux établissements que tout à première vue semble opposer : langue, cadre de vie, système éducatif ? C'est le pari qu'ont engagé un groupe pluridisciplinaire de professeurs et leur chef d'établissement du complexe éducatif expérimental de Markdorf, en République Fédérale Allemande, avec un groupe pluridisciplinaire de professeurs et leurs chefs d'établissement du Collège expérimental et du Lycée expérimental de Sèvres.

Le Centre de Formation de Rottweil et le C. I. E. P. de Sèvres entretiennent depuis de longues années des relations pédagogiques. Des professeurs de Rottweil, certains de Markdorf, sont venus au C. I. E. P. et, dans le cadre de leur stage, ont observé des classes au Collège et au Lycée de Sèvres. Les responsables des stages franco allemands ont alors exprimé un souhait : réaliser des recherches pédagogiques communes associant un établissement allemand et un établissement français.

Une brève réunion à l'issue du stage de 1978 a permis d'exprimer ce souhait en présence des chefs d'établissement de Markdorf et de Sèvres et de professeurs de Sèvres, quelque peu surpris par la proposition et mesurant d'emblée toute la gageure que pouvait représenter une telle entreprise. Il faut tout d'abord « voir » : ce fut la conclusion de la réunion. Nous étions en mai 1978. Le chef d'établissement de Markdorf a proposé une première rencontre à Markdorf en octobre 1978. Cela paraissait bien loin, c'était après les vacances d'été. Les détails d'un tel déplacement n'ont pas été fixés.

Le Directeur du C. I. E. P. s'est rendu une première fois à Markdorf et octobre est arrivé. Des dates ont été arrêtées : du 18 au 23 novembre 1978.

Markdorf est une charmante bourgade du bas Würtemberg, proche du lac de Constance. Un seul train par jour, par nuit plus exactement, relie Paris à Friedrichlafen, ville voisine de Markdorf : onze heures de train. Les « Amis de Sèvres » ont apporté leur soutien. Les Collègues de Markdorf offraient l'hospitalité au groupe de Sèvres.

Sept professeurs du Collège et du Lycée de Sèvres, Madame le Principal du Collège et un représentant du C. I. E. P. ont répondu à l'invitation. Tout avait été prévu à Markdorf pour qu'un climat d'entente se crée : accueil chaleureux, visites touristiques soigneusement préparées pour le dimanche, déjeuner offert par la municipalité et plan de travail rigoureux. Le programme pédagogique comportait la visite du très bel et très moderne complexe éducatif construit à l'extérieur de la petite ville de Markdorf. Là des enfants, jeunes filles et jeunes gens de 10 à 19 ans sont répartis dans trois sections : Realschule, Hauptschule, Gymnasium. Ils travaillent avec leurs professeurs dans des conditions matérielles qui ont fait l'admiration des enseignants de Sèvres. Puis les professeurs des disciplines représentées, arts plastiques, histoire géographie, langue maternelle, langues vivantes ont assisté dans les différentes sections au cours de leurs collègues allemands. Les sections, de composition homogène, de l'établissement allemand apparaissaient bien différentes des classes françaises, très hétérogènes. Les programmes allemands sont parfois directifs, c'est le cas des arts plastiques. Enfin la langue allemande n'est pas connue de tous les professeurs de Sèvres et le professeur d'allemand qui faisait partie de la délégation française a été mis à rude épreuve, mais a néanmoins conservé son sourire.

Des réunions plénières et par discipline ont fait apparaître clairement les originalités des deux enseignements. Ces observations très précisément exprimées, est-il envisageable de conduire des recherches communes ?

« Il faut essayer . . . »

« On pourrait . . . »

Des idées, des projets, des domaines de recherche ont été avancés, mais avant de les préciser, il est apparu nécessaire que les professeurs de Markdorf viennent à Sèvres : février 1979 semblait convenir. Une réunion au Centre de Rottweil a terminé ce séjour et les Collègues se sont quittés en « amis ».

Madame le Principal du Collège de Sèvres, Monsieur le Proviseur du Lycée de Sèvres ont eu à cœur de préparer le mieux possible la venue de leurs Collègues et amis de Markdorf. Ils se sont réunis fréquemment avec leurs professeurs et un programme a été soigneusement établi pour la semaine du 21 au 27 février 1979. L'hébergement a été prévu au C. I. E. P., le rythme et le genre de vie de la région parisienne rendant malaisé l'accueil dans les familles. La Fédération Internationale des professeurs de français a beaucoup soutenu cette entreprise.

La délégation de Markdorf est arrivée, très tôt, en gare de l'Est, le matin du 21 février. Ils étaient douze professeurs et leur chef d'établissement. Ils ont tout de suite été entraînés dans des réunions, des concertations, des visites, des dîners en famille, une soirée internationale au C. I. E. P. Le dimanche 25 février restera un souvenir heureux pour beaucoup d'entre nous. Les professeurs de Sèvres, ceux qui étaient allés à Markdorf, ceux qui n'y étaient pas allés ont ouvert largement leurs portes aux professeurs allemands qui ont pu voir, entendre. Les uns et les autres se sont concertés. Les projets de recherche se précisent. Ils seront, pour la plupart, interdisciplinaires et donneront lieu à des rapports.

Il reste encore bien des obstacles à franchir, des dispositions matérielles à préciser. Cependant, c'est donc vrai : lorsqu'on ne parle pas la même langue, lorsque deux systèmes éducatifs sont très différents, des professeurs peuvent néanmoins travailler utilement ensemble. C'est une expérience à suivre.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 30 F - membres bienfaiteurs : 50 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 695999 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buenos Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikla Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECI MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 637 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 027 75 27