

L'AVIS D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUR L'UTILISATION ET LA VALEUR ÉDUCATIVE DU PATRIMOINE CULTUREL EN CATALOGNE. TROIS ÉTUDES DE CAS

NEUS GONZÁLEZ MONFORT, UNIVERSITÉ AUTONOME DE BARCELONE

Cet article s'inscrit dans une recherche¹ qui a pour but d'examiner la place du patrimoine culturel dans l'enseignement, les méthodes avec lesquelles on l'aborde et les objectifs éducatifs qu'on lui assigne. A cet effet, nous avons conçu un modèle de l'enseignement du patrimoine culturel qui nous a permis d'analyser et d'évaluer sa présence et son traitement didactique dans les programmes, les manuels scolaires, les matériaux didactiques produits par les institutions qui gèrent des ensembles patrimoniaux, mais aussi au cœur des pratiques pédagogiques de la classe.

L'objectif de cet article est de décrire comment les enseignants utilisent le patrimoine culturel dans l'enseignement de l'histoire, et quelle valeur éducative ils lui accordent. Pour ce faire, nous exposerons les approches théoriques qui encadrent cette recherche (hypothèse de travail, méthodologie et conceptualisation du patrimoine) et les premières conclusions auxquelles nous sommes arrivés. Nous les illustrerons par la présentation de trois brèves études de cas, soit l'opinion et la pratique de trois enseignants. Toutefois, la recherche en cours consiste en une enquête bien plus vaste auprès d'un groupe de professeurs du secondaire et d'experts en

didactique du patrimoine travaillant dans des musées.

1. L'HYPOTHÈSE DE TRAVAIL

L'hypothèse de travail qui oriente cette recherche part de l'idée que les enseignants d'histoire sont très intéressés par l'enseignement du patrimoine culturel. Mais que cet intérêt contraste toutefois avec un effort très limité de mise à jour des théories concernant le patrimoine et une absence de rénovation de son utilisation didactique. Ainsi, la présence du patrimoine culturel dans les salles de classe des écoles secondaires serait souvent assurée par des propositions méthodologiques et conceptuelles relevant bien davantage des modèles traditionnels que de ceux issus de la nouvelle conception de la notion de patrimoine, de l'innovation et de la recherche éducatives.

2. LE CONCEPT DE PATRIMOINE CULTUREL

Actuellement, on parle plus volontiers de patrimoine culturel, ou naturel, et plus seulement de patrimoine, en fonction d'une conception qui est plus intégratrice et globale. Cette tendance découle des contributions les plus récentes de l'anthropologie qui

¹ Cette communication se base sur notre thèse en cours, dirigée par le Dr Joan Pagès i Blanch dans le cadre du programme de doctorat de didactique des sciences sociales de l'Université autonome de Barcelone.

ont fait évoluer les concepts de culture et d'identité. On pense ainsi que l'on peut évaluer et mieux connaître globalement l'identité d'un groupe à partir de ses différentes expressions culturelles (Buesa, 2001 : 176), par exemple sur les plans archéologique, industriel, architectural, etc.

Le patrimoine est constitué de l'ensemble des objets anthropologiques qui subsistent à travers le temps (Ballart, 1997 et 2001). Et comme le temps est la substance de l'histoire, on peut considérer le patrimoine comme « *l'ensemble des objets de l'histoire* ». Ces objets véhiculent une série de significations qui sont en rapport avec l'identité et la culture d'un groupe. La perception de ces significations les transforme et les rend susceptibles d'être hérités ou non. Dans ce sens, les objets patrimoniaux sont une porte d'accès au passé : ils nous en transmettent la sensation et nous servent à le relier au présent et à l'avenir. Ainsi, même si le temps est passé, l'espace est rempli d'objets qui nous relient à lui et attestent de sa présence.

Tout élément, matériel ou immatériel, pourrait certes relever potentiellement du patrimoine culturel. Cependant, pour entrer vraiment dans cette catégorie, il est nécessaire qu'un objet réunisse les trois valeurs fondamentales suivantes :

- une valeur symbolique, qui lui est donnée par le fait qu'il témoigne d'idées, de faits ou de situations du passé, permettant ainsi de « mettre en contact » des individus d'époques différentes ;
- une valeur d'usage, qui se réfère à l'utilité de l'objet ;
- une valeur formelle, relative à l'attraction qu'il exerce et aux sens qu'il réveille par sa taille, sa présentation, etc.

Quand ces trois dimensions sont présentes pour un même élément, matériel ou immatériel, et que le groupe associe cet élément à une identité, à certaines valeurs et certaines idées, il est en quelque sorte « sacralisé » et acquiert ainsi un caractère stable qui le relie au « patrimoine culturel ». Tout dépend en quelque sorte de la faculté de cet élément de se transformer en un symbole et d'exprimer effectivement ce qui relie les idées, les valeurs, les conceptions, les croyances et les émotions, entre passé et présent. Dès lors qu'il est « activé », c'est-à-dire que les discours identitaires qu'il véhicule en font un élément-clé du débat idéologique, il fait pleinement partie du patrimoine culturel.

Cette sélection des éléments qui font partie du patrimoine culturel n'est cependant ni neutre, ni objective. Elle implique que l'on soit capable d'identifier ceux qui sont reconnus par une communauté comme des éléments significatifs de son passé, de son histoire, de sa culture et de son identité. Une fois un élément patrimonial « activé » et reconnu comme tel, chacun peut l'utiliser consciemment dans ses relations culturelles et sociales, produisant ainsi des relations symboliques significatives en relation avec des objets, des lieux et d'autres membres de la communauté.

Ainsi, le concept de patrimoine culturel « *relève d'un processus de déconstruction et reconstruction, en ce sens qu'il ne constitue pas un moyen ou une ressource pour connaître l'histoire, ou pour faire de l'histoire, mais qu'il est la démonstration de l'histoire, ce qui lui a survécu, ce qui est visible du passé et auquel on accorde de la valeur dans le présent. Il est donc constamment en évolution* » (Hernández, 2003 : 456-458). Le patrimoine culturel est une

construction sociale qui est donc toujours modifiable en fonction de l'évolution des critères de sa reconnaissance, des intérêts et/ou des besoins sociaux (Fernández, 2001 : 39-40).

L'utilisation du patrimoine culturel dans les propositions didactiques d'histoire et de sciences sociales peut aider au développement de la capacité des élèves d'agir de manière responsable et critique en faveur de la préservation et de la promotion, non seulement du patrimoine lui-même, mais de l'environnement en général, favorisant par là l'identification et l'appropriation de valeurs démocratiques, ainsi que le développement d'une conscience historique. Des propositions didactiques novatrices et critiques utilisent ainsi le patrimoine culturel comme une ressource importante pour l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales. Elles le considèrent comme un levier, un instrument de communication et d'expression (Hanosset, 2003). Ce patrimoine ne devrait toutefois pas être un objet d'étude en lui-même, mais un moyen à partir duquel développer des objectifs éducatifs ambitieux, liés à la construction des identités personnelles, collectives et communautaires. Le potentiel éducatif de ce travail sur le patrimoine est immense, puisqu'il peut relever de la citoyenneté, de la compréhension de ses propres racines culturelles ou de l'étude du milieu social et culturel d'une société. Par conséquent, la didactique de l'histoire et des sciences sociales, en mettant les jeunes au contact du patrimoine culturel, peut favoriser la construction et la consolidation d'une citoyenneté responsable, fondée sur une volonté de respect et de conservation de l'environnement; elle peut aussi développer une capacité d'analyse et de choix face à différentes situations et problématiques de société.

L'enseignement du patrimoine culturel peut aider les jeunes à se construire cette conscience historique qui leur permettra de mieux comprendre le passé, de mesurer sa présence dans le présent et de participer activement à la construction de l'avenir, sur le plan individuel comme sur le plan collectif. La didactique de l'histoire et des sciences sociales devrait donc en tenir compte.

3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie utilisée dans cette recherche répond aux critères de la recherche qualitative et ethnographique. Elle mobilise des techniques et des méthodes qui permettent d'observer et d'analyser la valeur éducative qui est accordée au patrimoine culturel à différents niveaux (manuels scolaires, musées, pratique pédagogique en salle de classe, programmes, avis d'experts et d'enseignants, etc.). Elle respecte les principes établis par l'ethnographie éducative pour la récolte des données (enquêtes, entrevues, observation participante, récolte de documentations diverses, etc.) et tient compte de la proposition d'« *analyse de contenu* » de Van der Maren (1995), puisque son objectif final n'est pas l'étude d'un groupe, mais bien l'utilisation éducative qui est faite d'un contenu – le patrimoine culturel – à partir de son traitement didactique.

En résumé, les caractéristiques de la recherche sont les suivantes :

- elle est qualitative, parce qu'elle est inductive, subjective, généralisatrice et constructive (Bisquerra, 2002); inductive parce qu'une partie de l'observation d'une situation et des approches théoriques oriente la récolte de données; subjective parce que le

chercheur filtre la récolte de données, dès le départ et jusqu'à l'interprétation finale; généralisatrice parce qu'elle essaye d'établir des catégories conceptuelles à partir de la description systématique des phénomènes et des variables qui sont observées en utilisant les preuves comme sources; constructive parce que de nouveaux éléments d'analyse apparaissent au cours de la recherche;

- c'est une recherche ethnographique (Pérez, 1998), centrée sur une réalité géographique relativement petite et homogène – la Catalogne – avec une langue et une culture propres, et traditionnellement très préoccupée par son patrimoine culturel. Cela nous a permis de fixer un cadre d'étude par le biais de différents objets et protagonistes: l'analyse de manuels et de matériaux publiés par des musées (lieux essentiels de l'observation), les enquêtes auprès des enseignants, l'observation de leçons en classe et les entretiens avec des experts du cadre patrimonial, des musées et de l'éducation.

La méthodologie de la recherche n'a jamais été rigide. Au contraire, elle est partie d'une question assez vaste et ouverte. La révision constante de l'information rassemblée et de son analyse a ainsi servi de guide (Latorre, Del Rincón et Arnal, 1997; Rodríguez, Gil et García, 1999). En d'autres termes, un processus réflexif s'est engagé dès le début de la récolte de données entre la chercheuse et son objet de recherche.

4. LES ENTREVUES

La phase de la recherche qui est présentée ici est celle des entretiens avec des enseignants

de sciences sociales de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO)². Ils ont été menés sous la forme d'une conversation semi-directive (Rodríguez-Gil-García, 1999). Une série de questions avaient donc été préparées au préalable, pour répondre à l'objet de la recherche, mais toutes n'ont pas été formulées selon l'ordre prévu pour tenir compte de l'interaction effective avec l'interlocuteur. Cette option permet en principe aux personnes interrogées d'être plus naturelles et réceptives.

L'entrevue s'est déroulée en deux parties. La première avait pour but de savoir comment les enseignants concevaient leur tâche et quelles étaient leurs priorités éducatives. Pour cela, il leur a été posé des questions sur leur conception de l'enseignement, leur mode d'organisation, leurs relations sociales et personnelles au sein de l'école, leur fonction d'enseignants, leurs stratégies didactiques, le rôle des élèves, etc. La seconde partie consistait à examiner et à comprendre la conception qu'ils avaient du patrimoine culturel. Ils ont alors été interrogés sur les contenus, les objectifs et les buts de leur enseignement en relation avec ce patrimoine.

Les entretiens ont été effectués auprès de trois enseignants:

- Maria, une enseignante diplômée en histoire et possédant une maîtrise en didactique des sciences sociales. Il y a plus de trente ans qu'elle enseigne dans des classes du secondaire. Elle travaille dans la ville de Barcelone. Au moment de l'entretien, elle intervenait dans une 2^e année d'ESO;

² En Catalogne et en Espagne, l'« Education secondaire obligatoire » (ESO) est une étape scolaire destinée à tous les élèves de 12 à 16 ans. Elle se compose de deux cycles de deux années académiques chacun.

- Albert, un enseignant diplômé en histoire et docteur en préhistoire. Il a plus de vingt ans d'expérience professionnelle. Son école est située dans la périphérie de la zone urbaine de Barcelone. Quand il a été interviewé, il donnait cours dans une 1^{re} année d'ESO.
- Josep, un enseignant diplômé en géographie et en pédagogie. Il a obtenu le diplôme d'études supérieures en didactique des sciences sociales. Son établissement se trouve dans la banlieue proche de Barcelone. L'entrevue a été effectuée alors qu'il enseignait en 3^e année d'ESO.

4.1 Maria

Maria a souligné l'importance que les élèves apprennent « à chercher une information, à la choisir, à l'organiser selon une structure préalablement établie entre tous ». C'est pourquoi elle organise toujours sa classe de telle sorte que les élèves puissent travailler à deux ou en groupe. En effet, cela « alimente le dialogue entre eux et avec les matériaux; c'est une importante ressource pour qu'ils apprennent ».

Elle considère que les outils disponibles dans les salles de classe de sciences sociales sont généralement très descriptifs. On n'y trouve guère de processus, de transformations, avec leurs causes et leurs conséquences. Elle trouve donc très important de partager et commenter l'information obtenue en lisant des documents, d'établir ainsi des causes et des effets, de décrire des changements et des continuités.

« Dans le cas de ce cours où nous avons travaillé sur le Moyen Age, avec tout le matériel utilisé et toutes les activités proposées, je voulais que les élèves se rendent compte que ce n'était pas un âge obscur, qu'il connut beau-

coup de changements, etc. Je voulais qu'ils comprennent que la société médiévale était pleine d'activités, qu'il y avait différents groupes sociaux, avec des intérêts divers... et pas seulement qu'ils étudient le rôle de chacun d'eux, l'évolution des territoires, le style et la fonction des différents bâtiments qui ont été construits à cette époque ».

En présentant sa pratique, elle souligne le dialogue qui doit toujours s'établir entre les élèves et le matériel, mais aussi entre les différents groupes d'élèves. Elle précise également qu'elle utilise un matériel diversifié, dont beaucoup de livres disponibles à la bibliothèque. Cela oblige les élèves à partager l'information de chacun pour construire collectivement un « schéma conceptuel et interprétatif », ce que les élèves appellent aussi l'« index ».

Cette manière de travailler avec le patrimoine culturel trouve d'autant mieux sa place dans l'école qu'elle est aussi une occasion d'apprendre à chercher des informations.

« En plus de la consultation de nombreux livres, il est nécessaire que les élèves aient d'autres moyens pour obtenir de l'information, raison pour laquelle j'essaie de leur montrer des films et d'organiser des sorties. Par exemple, pour le Moyen Age, nous avons vu le film Le nom de la Rose et nous sommes allés visiter le Monastère de Pedralbes, à Barcelone. »

Dans la seconde partie de l'entretien, l'enseignante affirme que l'étude du patrimoine culturel doit permettre « d'extraire l'information qui nous aide à comprendre comment était la société auparavant, comment vivaient les différents groupes sociaux, etc. » Elle défend ainsi l'idée qu'analyser le patrimoine

doit servir à interpréter le passé et comprendre « *tout ce qui a été fait pour améliorer le bien-être des gens de l'époque* ». C'est pourquoi les objectifs qu'elle se propose de travailler avec ses classes de sciences sociales sont fondamentalement les suivants :

- montrer que la réalité est très complexe et qu'il faut s'intéresser à la « multicausalité », en ce sens que les faits historiques n'ont pas une seule cause, mais en ont de multiples ;
- permettre l'élaboration de schémas interprétatifs qui aident les élèves à organiser leurs connaissances et à analyser tous les aspects de l'histoire ;
- travailler le temps historique pour comprendre le changement, l'évolution, les rythmes de la vie, avec l'idée que l'histoire n'a jamais été marquée par un progrès ascendant, constant et linéaire ;
- connaître le passé pour pouvoir mieux comprendre et interpréter le présent ;
- connaître le rôle des femmes tout au long de l'histoire ;
- se situer mentalement dans le passé, pour connaître et comprendre comment agissaient les hommes et les femmes de l'époque, et se demander quelles décisions ils pouvaient avoir pris pour améliorer leur situation.

Elle affirme ainsi que, selon elle, « *l'histoire est l'interprétation du passé, ce passé pouvant être interprété de manières différentes* ». En étudiant la vie quotidienne, elle sensibilise donc ses élèves à une approche de l'histoire qui reconnaisse qu'il s'agit bien d'une « *interprétation effectuée depuis le présent* ».

Au cours de l'entretien, Maria a répété plusieurs fois que son objectif éducatif principal était que ses élèves « *sachent comment*

fonctionnait le monde d'hier et comment fonctionne le monde d'aujourd'hui. Je veux qu'ils apprennent à interpréter notre monde. Je me propose de les aider à devenir des citoyens capables de réfléchir ».

Dans ce sens, le patrimoine culturel étant formé de tous les éléments qui se sont maintenus et qui ont subsisté dans le présent, elle pense qu'il correspond à « *tout lieu où ont vécu les gens et qui nous aide à extraire de l'information pour connaître le passé et comprendre le monde actuel* ».

4.2 Albert

L'intérêt de cet enseignant pour un travail sur le patrimoine culturel dans la salle de classe est déjà ancien. Il a en effet profité du cadre que la LOGSE³ avait créé pour développer un projet éducatif impliquant tout le département des sciences sociales de son école. Avec un autre professeur, il a profité de la création d'un nouvel IES⁴, en 1994-1995, pour repenser les contenus de sciences sociales et concevoir un nouveau matériel répondant aux besoins éducatifs les plus marqués.

« Nous avons lancé un projet de travail sur le patrimoine dès l'inauguration de l'IES en 1994-95. La réforme éducative avait été introduite ici deux ans avant le reste de la Catalogne. C'était une école nouvelle. Nous n'avions ni tradition, ni matériel disponible. »

³ La LOGSE est la Loi organique d'aménagement général du système éducatif, approuvée en 1990, et qui a aboli l'ancienne Loi générale d'éducation (LGE), de 1970. En 2002, la LOGSE a été modifiée par la LOCE (Loi organique de qualité de l'éducation). Actuellement, une nouvelle loi organique d'éducation (LOE), dont les grandes lignes ont été approuvées le 22 juillet 2005, est en cours d'élaboration.

⁴ IES : Institut d'éducation secondaire.

Un des premiers défis a donc été de chercher « *quelque chose qui créerait un certain type d'identité, un sentiment de cohésion du groupe d'élèves de l'école* ». Ils y tenaient beaucoup parce que cette localité : « *avait connu une croissance brutale de sa population à la fin des années quatre-vingt. Ces gens étaient arrivés de Barcelone ou de Sabadell. Ils avaient été dépayés et vivaient dans une cité-dortoir. En outre, cette commune n'avait ni personnalité, ni identité, parce qu'elle avait toujours été à l'ombre de Sabadell. Ce contexte social avait fait que l'effectif scolaire était très hétérogène et sans liens particuliers à l'interne. Le seul élément de rencontre était l'école. Par conséquent, nous estimions nécessaire de nous demander quels mécanismes allaient pouvoir renforcer cette cohésion. Et nous l'avons fait à partir du patrimoine.* »

De fait, cette localité possédait suffisamment de vestiges patrimoniaux pour illustrer la plus grande partie de son histoire, au moins pour les périodes étudiées à l'ESO. C'est pourquoi il fut décidé de profiter de ce potentiel et de donner à voir cette richesse patrimoniale dans la salle de classe.

Précisons aussi que le cadre de la LOGSE permettait de développer un tel projet dans la mesure où on pouvait « *travailler avec le patrimoine et faire notamment le chemin aller et retour, du local au global, avec les heures de sciences sociales, en mêlant la matière commune et la matière variable du programme* », et en utilisant aussi certaines formes différenciées de crédits⁵.

⁵ Tous les secteurs du programme d'études étaient organisés autour de crédits, soit des unités de programmation d'une durée de 35 heures, durant un trimestre à raison de 3 heures hebdomadaires. Parmi ces crédits,

Dans ce contexte, le programme d'études de sciences sociales a été organisé de la manière suivante : en 1^{re} année, un crédit variable d'« Introduction à l'archéologie » a été créé, qui devait fournir un savoir de base pour apprendre à travailler avec des sources matérielles (observation, lecture et interprétation des éléments du patrimoine culturel) ; ce crédit « *renforçait la partie commune des sciences sociales et l'interaction entre le local et le global* » ; en 3^e année, un crédit de synthèse a été conçu et introduit pour étudier globalement la commune où se trouve l'école et ses ressources patrimoniales ; enfin, en 2^e année de baccalauréat⁶, avec des élèves plus âgés, et en profitant du cadre offert par « le travail de recherche »⁷, il a aussi été possible de proposer une analyse plus globale de l'environnement naturel, économique, culturel, historique et social de la localité. Ainsi, nous dit Albert :

« *Nous disposons de trois moments où s'effectue en permanence le jeu d'aller et retour entre l'étude de l'environnement sur le terrain et le programme d'études commun de sciences sociales. En outre, cette dynamique a encore été favorisée et renforcée par le programme*

65 % étaient obligatoires pour tous les élèves et 35 % en option. En outre, pour chaque cours, l'élève devait suivre un « *crédit de synthèse* », composé d'un ensemble d'activités conçues pour vérifier s'il avait acquis les compétences prévues dans les objectifs généraux des différents secteurs du curriculum.

⁶ Le baccalauréat (Bachillerato) est constitué d'un cycle de deux ans pour des élèves de 16 à 18 ans, après la période d'enseignement obligatoire.

⁷ Le travail du baccalauréat est une petite recherche que doivent réaliser tous les candidats. Il peut être inscrit dans une matière ou interdisciplinaire ; on peut le réaliser individuellement ou en groupe ; il doit être encadré par un professeur ; il équivaut à 2 crédits et représente une dotation de 10 % dans la validation finale du diplôme.

éducatif Comenius qui a fourni de l'aide et produit quantité de matériel et d'idées. »

Entre diverses activités conçues pour travailler les sciences sociales, des éléments concrets du patrimoine culturel ont ainsi pu être introduits. Albert considère à ce propos qu'il est utile d'introduire les éléments du patrimoine dans les programmes d'études de sciences sociales pour que les élèves puissent se transformer en agents patrimoniaux; en effet, si « *les élèves relient l'environnement patrimonial à l'environnement social et familial, ils contribuent à la cohésion sociale et culturelle du territoire* », et ainsi à la création d'une identité collective.

Abordant la seconde thématique de l'entretien, Albert considère que le patrimoine culturel doit prioritairement se concevoir et se travailler comme une procédure et comme une valeur.

« Le patrimoine est à la fois une procédure et une valeur, voire un concept en troisième lieu. Mais le plus important, ce sont les compétences qui doivent être construites systématiquement. »

Par conséquent, il ne s'agit pas de travailler le patrimoine culturel du seul point de vue de son contenu conceptuel. Ainsi, Albert ne croit pas que cela ait un sens de travailler des concepts en eux-mêmes, sans développer en même temps des compétences reliées implicitement à des valeurs.

« Le déroulement de l'enseignement me mènera aux concepts, mais je ne me propose pas de travailler les concepts pour eux-mêmes. Je pense en effet que tout tourne autour des procédures et des compétences. Je dirais que plus l'on travaille quantitativement les procédures,

plus les concepts arriveront spontanément. Alors que les valeurs émergent en permanence, le travail est moins explicite et surgit plus subtilement. Mais cette question de la valeur du patrimoine est essentielle (pourquoi nous avons besoin de connaître le patrimoine, de travailler avec lui, pourquoi nous devons le préserver et le respecter, etc.) ».

Albert pense que le patrimoine a une valeur affective très importante et qu'il est un élément de contact. Le patrimoine est ce que nous nous rappelons du passé, c'est ce qui peut encore nous émouvoir dans ce passé. Il transforme donc l'histoire de manière tangible.

« Dans la mesure où un élément du patrimoine peut être touché, le rapport que l'on entretient avec lui dépasse la froideur du manuel scolaire. C'est d'ailleurs là l'une des grandes valeurs du patrimoine: toucher concrètement le passé, toucher cette histoire qui n'existe déjà plus ».

L'enseignant souligne deux niveaux de travail possibles avec le patrimoine. Le premier porte sur l'observation et son potentiel, l'un des premiers niveaux d'action pour pouvoir extraire une information, le type d'information ainsi obtenu étant très concret pour les étudiants. Le second niveau, c'est l'analyse hypothético-déductive, qui est déjà plus complexe, mais qui peut tout à fait être mobilisée en classe avec les élèves.

S'il est possible de travailler le patrimoine culturel avec les élèves, cela implique un grand engagement des enseignants. En réalité il devrait s'agir ici d'une recherche guidée, d'un processus de découverte fortement balisé, et non pas d'une vraie recherche scientifique.

« Il s'agit de fournir les instruments nécessaires pour que les élèves apprennent les mécanismes de la réflexion et puissent les mobiliser dans le futur. Les enseignants ont la responsabilité de fournir l'information de base et les outils didactiques susceptibles de se transformer en guides ».

A la question de savoir quels doivent être les principaux objectifs pédagogiques d'un usage renforcé du patrimoine culturel, deux réponses peuvent être apportées :

- *« pouvoir toucher et voir l'histoire. S'apercevoir que l'histoire n'est pas une photographie dans un manuel scolaire, mais que les restes du passé existent, qu'ils sont visitables et qu'ils peuvent être compris et interprétés »;*
- *« utiliser le patrimoine comme un instrument d'enseignement-apprentissage qui aide à développer des procédures et des compétences. La procédure est ici la manière dont on peut acquérir la connaissance conceptuelle ou factuelle ».*

Quant au but qu'il confère principalement au patrimoine culturel dans tout le processus d'enseignement-apprentissage, Albert affirme rapidement que l'on *a toujours dit que l'histoire servait à comprendre le passé et à améliorer le futur. Mais on en est toujours resté à un plan théorique ou philosophique. Je crois que le patrimoine en concrétise la possibilité ».*

L'enseignant défend la valeur sociale du patrimoine culturel comme élément permettant de construire une identité et de comprendre la réalité actuelle. Il considère que le patrimoine culturel aide à expliquer *« ce que nous sommes actuellement »*, par quel chemin nous en sommes arrivés là, etc. *« Le patrimoine permet de visualiser le passé, il le*

rend réel, il permet de le vivre et de faire qu'il soit expliqué ».

Finalement, Albert conçoit le patrimoine culturel comme un *« élément de cohésion et de regroupement »*, parce qu'il le met en rapport avec les identités et leur construction. Il défend ainsi l'ampleur du concept de patrimoine, puisque *« c'est tout cela qui nous est arrivé, c'est ce qui détermine notre manière d'être et de nous déplacer dans la vie. On trouve bien sûr différents types de patrimoine : archéologique, oral, industriel, etc. Mais c'est justement cela, cette diversité, qui a formé notre façon d'être ».*

4.3 Josep

Josep, en ce qui le concerne, part de la conviction que *« les sciences sociales doivent être utiles pour les élèves »*. Il considère donc qu'ils doivent percevoir que les sciences sociales ont un sens et *« qu'elles servent à quelque chose »*. Il pense que ce pragmatisme doit aider à ce que les élèves s'intéressent aux sciences sociales et qu'ils *« dépassent »* ainsi la barrière de rejet initial qu'ils peuvent ressentir envers cette matière. Il défend aussi l'idée qu'il s'agit d'obtenir qu'ils entrent en classe avec intérêt pour pouvoir créer une bonne atmosphère de travail.

Pour cela, il croit qu'il faut constamment mettre en parallèle le passé et le présent.

« Il s'agit de mettre en rapport le présent avec le passé pour pouvoir mieux expliquer le contenu des sciences sociales. Cette mise en relation est très puissante parce qu'elle aide les élèves à comprendre le passé ».

Dans ce but, il plaide pour les sorties et les activités hors de la salle de classe, parce

qu'elles permettent plus facilement d'établir cette relation. Avec les sorties, il prétend que les élèves entrent plus directement en contact avec le patrimoine culturel, avec le milieu qui les entoure, et que leur intérêt pour « découvrir des choses » est ainsi stimulé davantage. Il considère par conséquent qu'avec ces méthodes, il est très facile « de relier les connaissances théoriques avec les praticiens et leurs expériences [...], et de recueillir au maximum l'attention des élèves, parce c'est là une façon différente d'apprendre. Par exemple, une sortie au monastère de Sant Cugat permet aux élèves d'explorer, de toucher, etc. Ensuite, on peut bien sûr en reparler en classe. Mais le plus important, c'est qu'ils soient surpris, puis qu'ils s'en rappellent. Par exemple, après avoir été maintenus en silence dans la salle du monastère, ils diront qu'ils ont ressenti la paix et le silence; ils seront intrigués par le fait que les moines recherchent justement cela. Or, il est très difficile, pour un adolescent du XXI^e siècle, de comprendre ce que les moines cherchaient dans un monastère. Si je veux qu'ils comprennent ce qu'était la vie monacale, je dois aussi passer par des sensations, pas seulement par la théorie ».

En tant qu'enseignant, l'un des principaux objectifs de Josep est « d'accrocher » les élèves, pour qu'ils veuillent bien apprendre, pour qu'ils veuillent continuer à apprendre en venant en classe. Il rejette par conséquent l'idée que le travail de l'enseignant serait seulement celui de transmettre des connaissances. Il croit qu'il faut s'impliquer pour intéresser les élèves et faire en sorte que ceux-ci « trouvent du sens dans les cours ».

C'est pourquoi il estime important que la relation établie entre le professeur et ses élèves soit une relation de complicité :

« L'enseignant doit être un peu acteur, un peu communicateur, s'il veut pouvoir recueillir l'attention de ses élèves. Je pense que la formation des enseignants devrait considérer cet aspect, parce qu'il faut être capable d'attirer l'attention. Et l'élève doit être impliqué, toujours être en mouvement, si l'on veut qu'il soit constamment disponible. Il s'agit aussi qu'il comprenne que l'enseignant peut l'aider à mieux comprendre le contenu des cours. Ainsi, il ne faut pas renoncer à faire un peu de tout en classe: des cours magistraux, des jeux, des lectures de romans, des sorties..., autant de ressources pour impliquer les élèves et recueillir leur attention. Ainsi pourront-ils développer leur curiosité potentielle ».

Dans la seconde partie de l'entretien, Josep précise que le patrimoine culturel est pour lui l'une des principales ressources en sciences sociales. En fonction des objectifs à travailler, on donnera la priorité à un type de contenu ou à un autre.

« Mais le patrimoine est davantage une ressource qu'un contenu. Tout dépend de l'activité dont il fait l'objet. Tout dépend des objectifs que l'enseignant s'est fixés. Les éléments du patrimoine culturel ne changent pas, mais c'est l'activité proposée qui peut transformer la perspective d'analyse ».

C'est pourquoi il considère que le patrimoine « doit absolument être contextualisé », parce qu'il « appartient à tous, à toute la collectivité, mais nous rappelle surtout comment était le passé. [...] Le patrimoine est le passé, mais c'est aussi et surtout le présent, parce que le patrimoine est vif, actuel, et parce qu'il évolue, qu'il change ».

Josep affirme encore que les sciences sociales sans patrimoine n'auraient aucun sens, « parce

qu'[elles] sont faites de patrimoine»; pour ce motif, l'objectif de l'étude du patrimoine coïncide avec celui de l'étude des sciences sociales, «*aider à faire des citoyens*».

5. COMMENTAIRE GÉNÉRAL

L'école, comme institution, pourrait être un lieu de rencontre de la société et du patrimoine, et les enseignants des agents intermédiaires qui concevraient les didactiques les plus adéquates pour aller dans ce sens. Leur action éducative joue ainsi un rôle-clé dans l'analyse de l'utilisation et de la valeur éducative du patrimoine culturel dans l'enseignement secondaire.

C'est la raison pour laquelle nous défendons la nécessité que les objectifs éducatifs reliés au patrimoine culturel dans l'enseignement des sciences sociales soient explicites et répondent aux principes et modes de faire d'un modèle curriculaire critique. En effet, l'école peut et doit contribuer à former une citoyenneté ouverte sur le potentiel socioculturel de la société et susceptible de développer une attitude critique garantissant la préservation et la conservation du patrimoine culturel, et favorisant ainsi la construction de la conscience historique des étudiants.

Nous estimons en outre que le patrimoine culturel peut être une ressource aidant à interpréter le passé, et à comprendre la réalité présente, pour pouvoir envisager l'avenir comme le fruit d'un processus ou d'une évolution historique; et pour qu'il soit aussi possible d'agir, de s'engager pour améliorer présent et avenir. Par conséquent, nous défendons ici le potentiel didactique du patrimoine culturel pour favoriser :

- le développement d'une pensée sociale critique et d'une attitude réfléchie;
- la construction de la conscience historique pour mieux percevoir le rôle social des personnes au sein de la collectivité;
- la définition et la construction d'identités personnelles et collectives multiples telles qu'on peut les retrouver face à la complexité des perspectives du monde actuel.

Toutefois, l'analyse des entretiens (ceux présentés dans cet article, mais aussi d'autres réalisés avec des experts, ou par des questionnaires passés auprès d'enseignants du secondaire) nous fait penser qu'en Catalogne, le patrimoine culturel n'est pas encore entré dans l'école comme une ressource pour construire de la connaissance sociale et historique. Il semble en effet qu'il est majoritairement utilisé pour des moments ponctuels, comme une curiosité, et dans le but d'illustrer et d'accompagner ce qui a été préalablement expliqué sur le plan théorique. Cette absence de l'utilisation du patrimoine culturel comme une ressource, un instrument ou un moyen de construire des connaissances, correspond d'ailleurs à ce qui caractérise l'actuelle formation initiale et continue des enseignants. En ce qui concerne la formation initiale, il est en effet considéré que la formation en didactique disciplinaire spécifique est non pertinente, parce que trop limitée et peu influente envers le processus d'enseignement-apprentissage. Mais le futur enseignant a besoin de pouvoir relier la théorie à la pratique, c'est même un processus qui lui est indispensable pour pouvoir engager la réflexion permanente et continue que requiert l'action éducative.

La formation des enseignants ne parvient donc pas à leur faire dépasser des représentations

traditionnelles solidement installées sur la conception de leur profession, autour de pratiques traditionnelles et peu novatrices qui maintiennent l'illusion d'un patrimoine culturel devant être seulement une illustration de leurs explications théoriques et magistrales préalables. Quant à la formation continue, les occasions qu'elle offre aux enseignants de discuter et d'améliorer leurs pratiques autour du patrimoine culturel sont rares et ne font même pas l'objet d'une demande soutenue.

Certes, les discours construits autour de l'utilisation didactique du patrimoine culturel dans les classes montrent que le patrimoine constitue bien une ressource potentielle, ou un instrument, pour construire une connaissance historique et sociale. Toutefois, en observant et en analysant les pratiques, on observe la persistance d'une conception très traditionnelle du patrimoine, autour d'un modèle d'enseignement non moins traditionnel, où l'élément patrimonial est pris pour lui-même, sans s'interroger sur le contexte, l'environnement, les raisons qui ont permis sa conservation, la légende et le sens qui lui est éventuellement attribué par la collectivité.

Pour toutes ces raisons, nous estimons que subsiste encore la croyance que le patrimoine culturel serait un élément qui devrait être expliqué par un expert, mais en aucun cas une ressource utile à la construction de connaissances sociales et historiques. C'est pourquoi les enseignants considèrent souvent qu'un médiateur serait nécessaire, un expert qui décrirait et qui expliquerait les éléments patrimoniaux aux élèves, ceux-ci pouvant difficilement les déchiffrer par eux-mêmes.

Dans cette perspective, le patrimoine culturel est finalement conçu comme une illustration d'un système conceptuel complexe, et non pas comme une ressource à partir de laquelle apprendre de l'histoire. C'est là une manière de justifier les méthodes traditionnelles et de contrer les propositions novatrices. C'est aussi un moyen d'éviter une transformation de la conceptualisation du patrimoine culturel en amont de toute innovation didactique.

Mais heureusement, il existe des pratiques concrètes en classes qui ne répondent pas à ces schémas d'enseignement traditionnel, à ces conceptualisations du patrimoine culturel comme un trésor et un objet précieux en lui-même. Ces expériences novatrices tentent d'appliquer des propositions didactiques impliquant des changements épistémologiques et méthodologiques qui enrichissent et facilitent le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, par exemple, les pratiques des trois enseignants dont nous avons évoqué les propos dans cet article vont effectivement dans ce sens. ☞

BIBLIOGRAPHIE

- « Art et patrimoine », IREHG. *Revue des Instituts de Recherche pour l'Enseignement de l'Histoire-Géographie et groupes associés*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, n° 6, 1998.
- « Enseigner le patrimoine », *Les Cahiers. Innover & Réussir*, Le Perreux-sur-Marne, CRDP de l'Académie de Créteil, n° 5, avril 2003.

- Astoul, Guy (2003), *50 activités pour découvrir le patrimoine*, Toulouse, CRDP de Midi-Pyrénées.
- Ballart, Josep (1997), *El patrimoni històric i arqueològic. Valor i uso*, Barcelona, Ariel.
- Ballart, Josep (2001), « El patrimoni històric: bases teòriques », in Carreras, Cèsar et Munilla, Glòria (coord.), *Gestió del patrimoni històric*, Barcelone, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, pp. 14-51.
- Ballesteros, Ernesto; Fernández, Cristina, Molina, Jose Antonio et Moreno, Pilar (coords.), (2003), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca, AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- Bardavio, Antoni et González, Paloma (2003), *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*, Barcelona, ICE/Horsori.
- Bisquerra, Rafael (coord.), (2004), *Metodología de la recherche educativa*, Madrid, La Muralla.
- Buesa, Domingo (2001), « Patrimonio cultural y ciencias sociales. Aspectos didáctico-prácticos para la enseñanza secundaria », in Morales, Jorge, Bayod, María del Carmen, Prats, Joachim et Buesa, Domingo, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, Saragosse, ICE-Universidad de Zaragoza, n° 15, pp. 171-183.
- Cardona, María Cristina (2002), *Introducción a los métodos de investigación en educación*, Madrid, Editorial EOS.
- Conseil de l'Europe (1998), *Recomanació número R (98) 5 del Comitè de ministres dels estats membres relatiu a la pedagogia del patrimoni*.
- *Etudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée* (1999), Besançon, CRPD de Franche-Comté.
- Fernández, Eladio (2001), « El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología », in Iglesias, Jose Manuel (ed.), *Cursos sobre el patrimonio histórico*, n° 6. Reinosa, Universidad de Cantabria-Ayuntamiento de Reinosa, pp. 39-52.
- Goetz, Judith et Lecompte, Margaret (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Goetz, Judith et Lecompte, Margaret (1991), « Qualitative research in social studies education », in Shaver, James P. (ed.), *Handbook of research on social studies. Teaching and learning*, New York, Macmillan Publishing Company, pp. 56-66.
- Hanosset, Yves (2002), « Transmissors de patrimoni », in AAVV, *V jornades de pedagogia del patrimoni monumental*, Reial Monestir de Santes Creus, Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya, pp. 45-54.
- Hanosset, Yves (2003), « Transmissors de patrimoni » in AAVV, *VI jornades de pedagogia del patrimoni monumental*, Reial Monestir de Santes Creus, Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya.
- Hernández, Francisca (2002), *El patrimonio cultural. La memoria recuperada*, Gijón, Ediciones Trea.
- Hernández, Francisca (2003), « El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales », in Ballesteros, Ernesto, Fernández, Cristina, Molina, Jose Antonio et Moreno, Pilar (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca, AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pp. 455-466.
- Latorre, Antonio, Del Rincón, Delio et Arnal, Justo (1997), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, Hurtado ediciones.
- López-Barajas, Emilio (1995), « La investigación y el estudio de caso único », in López-Barajas, Emilio et Montoya, Josefa Magdalena (eds.), *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED, pp. 9-30.
- Maykut, Pamela et Morehouse, Richard (1994), *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*, Londres, Falmer Press.
- Muñoz, Marie-Claude (1998), « Conclusions et recommandations », in AAVV, *Le patrimoine culturel et sa pédagogie. Un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale. Actes du séminaire*, Bruxelles, Editions du Conseil de l'Europe, pp. 119-124.
- Pérez, Gloria (1998), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos, técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.
- Prats, Joachim (2001), « Valorar el patrimonio histórico desde la educación. Factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales », in Morales, Jorge, Bayod, María del Carmen, Prats, Joachim et Buesa, Domingo, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, Saragosse, ICE-Universidad de Zaragoza, n° 15, pp. 157-169.
- Prats, Llorenç (1997), *Antropología y patrimonio*, Barcelona, Ariel.
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier et García, Eduardo (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Stake, Robert E. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2003), « Le patrimoine objet d'enseignement: un défi? », in Ballesteros, Ernesto, Fernández, Cristina, Molina, Jose Antonio et Moreno, Pilar (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca, AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pp. 327-337.
- Van der Maren, Jean-Marie (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.